



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

Undervisning og innlæring af ordforråd

*Indlæring af ordforråd hos islandske folkeskoleelever i 8. klasse
En aktionsforskning i en undervisningsmetode*

Ritgerð til M.Paed.-prófs

Margrét Karlsdóttir

Febrúar 2011

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Danska

Undervisning og innlæring af ordforråd

*Innlæring af ordforråd hos islandske folkeskoleelever i 8. klasse
En aktionsforskning i en undervisningsmetode*

Ritgerð til M.Paed.-prófs

Margrét Karlsdóttir

Kt.: 200660-2699

Leiðbeinandi: Þórhildur Oddsdóttir

Febrúar 2011

Ágrip

Þetta meistaraþrófsverkefni í dönsku byggir á starfendarannsókn (e. action research) um tileinkun orðaforða. Rannsóknin var gerð í einum 8. bekk í grunnskóla, í aprílmánuði 2010. Ástæðuna fyrir vali á efninu má rekja til áhuga rannsakandans á orðaforðatileinkun nemenda í dönsku. Í gegnum árin hefur orðið til í kennslustofu kennarans/rannsakandans, náms – og kennsluáðferð sem kennaranum/rannsakandanum hefur þótt gefast vel í glímu nemendanna við að tileinka sér orðaforða. Markmiðið með rannsókninni er að rannsaka orðaforðanám nemendanna, með þeirri náms- og kennsluáðferð sem hér um ræðir.

Rannsóknin varði í þrjár vikur og í henni var notað eitt ákveðið þema úr kennslubók nemendanna, *Tænk*.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna skýrt að nemendur þekkja fleiri orð innan þessa þema, eftir að hafa farið í gegnum efnið með umræddri náms- og kennsluáðferð.

Resumé

Dette M. Paed.- speciale i dansk bygger på en aktionsforskning (e. action research) i indlæring af ordforråd. Undersøgelsen blev lavet i en ottende klasse, i en folkeskole i april måned 2010. Grunden til dette valg af emne til specialet er, undersøgerens interesse for indlæring af ordforråd inden for fremmedsprogspædagogikken.

I løbet af 25 års virke som lærer har, i klasselokalet hos læreren/undersøgeren, dannet sig en undervisnings- og indlæringsmetode, ud fra de metoder og strategier som læreren/undersøgeren synes virker bedst, og har givet gode resultater angående elevernes indlæring af ordforråd.

Formålet med undersøgelsen er at undersøge ordforrådsindlæringen, hos eleverne, ud fra lærerens/undersøgerens egen undervisningsmetode.

Til undersøgelsen, der stod på i tre uger, blev der valgt et afgrænset tema fra elevernes undervisningsmateriale, *Tænk*.

Konklusion viser entydigt at eleverne kender markant flere ord indenfor temaet, efter at have gennemgået emnet via den bestemte undervisnings- og indlæringsmetode.

Indholdsoversigt

| | |
|--|-----------|
| 1. INDLEDNING | 1 |
| 1.1. Formålet med projektet | 1 |
| 1.2. Problemformulering..... | 2 |
| 1.3. Hvad kan undersøgelsen bruges til? | 3 |
| 1.4. Specialets disposition..... | 5 |
| 1.5. Terminologi..... | 6 |
| | |
| 2. TEORIER OM BIOLOGISK FORUDSÆTNING AF SPROGTILEGNELSE.. | 7 |
| 2.1. Tilegnelse af L1..... | 9 |
| 2.2. Tilegnelse af L2..... | 10 |
| 2.3. Sammenfatning af teorier om biologisk forudsætning af sprogtilegnelse på L1 og L2 | 10 |
| | |
| 3. TEORIER OM L2 INDLÆRING – AT BEHERSKE ORD | 12 |
| 3.1. Tilegnelse af ordforråd | 12 |
| 3.2. Ordindlæringsprocessen | 14 |
| 3.3. Kompetencer | 15 |
| 3.3.1. Den lingvistiske kompetence | 16 |
| 3.3.2. Den leksikalske kompetence | 17 |
| 3.3.3. Fluency..... | 23 |
| 3.4. Sammenfatning af teorier om L2 indlæring – at beherske ord | 24 |
| | |
| 4. AT DANNE EN HYPOTESE OG AFPRØVE DEN | 26 |
| 4.1. Input – output | 29 |
| 4.2. Eksplicit viden, implicit viden og automatisering af målsproget | 33 |
| 4.3. Deklarativ- og procedural viden | 35 |
| 4.4. Intersprog..... | 35 |
| 4.5. De fire færdigheder | 37 |
| 4.5.1. Læsefærdighed..... | 37 |
| 4.5.2. Lyttefærdighed..... | 41 |
| 4.5.3. Talefærdighed | 45 |
| 4.5.4. Skrivefærdighed..... | 48 |
| 4.5.5. Sammenfatning af de fire færdigheder..... | 51 |
| | |
| 5. EMPIRISK DEL | 53 |
| 5.1. Aktionsforskning, hvad går den ud på? | 53 |
| 5.1.1. To undersøgelser der benytter sig af aktionsforskningens metode | 54 |
| 5.1.1.1. Aktionsforskning på MS gymnasiet | 54 |
| 5.1.1.2. Aktionsforskning ved Columbia Universitets seminarium | 56 |
| 5.2. Undersøgelsens gennemførelse | 57 |
| 5.2.1. Ideen bag undersøgelsen | 57 |
| 5.2.2. Indledning til undervisningsmetoden..... | 59 |
| 5.2.3. Undervisningsmetoden | 62 |
| 5.2.4. Elevernes baggrund..... | 67 |
| 5.2.5. Kriterier for valg af informanter | 68 |
| 5.2.6. Forberedelse af klassen | 68 |
| 5.2.7. Indsamling af data..... | 69 |
| 5.2.7.1. Undersøgelsens fremgangsmåde, indsamling og behandling af data | 69 |
| 5.2.7.2. Opgavetyper | 71 |
| | |
| 6. UNDERSØGELSENS RESULTATER | 74 |
| 6.1. Del A. Ordforrådstest A..... | 74 |

| | |
|--|------------|
| 6.2. Del B. Lærerenes undervisning..... | 76 |
| 6.3. Del C. Elevernes selvstændige arbejde | 77 |
| 6.4. Del D. Ordforrådstest B..... | 83 |
| 6.5. Sammenligning del A og del D | 84 |
| | |
| 7. SAMMENFATNING OG KONKLUSION | 92 |
| 7.1. Spørgsmål..... | 92 |
| 7.2. Ordforrådstest A og B..... | 94 |
| | |
| LITTERATUR..... | 97 |
| | |
| OVERSIGT OVER FIGURER | 102 |
| | |
| OVERSIGT OVER TABELLER..... | 102 |
| | |
| APPENDIKS | 102 |

1. Indledning

1.1. Formålet med projektet

Dette projekt er et M. Paed.- speciale i dansk ved Det Humanistiske Fakultet på Islands Universitet. Specialets formål er at undersøge, hvordan indlæringen af ordforråd sker. Undersøgelsen vil metodisk støtte sig til de principper, som bruges i aktionsforskningen (e. action research).

Undersøgeren er klassens lærer, der har kendt eleverne siden august 2009, hvor lærer og elever mødtes første gang. I undersøgelsen er det meningen at finde ud af, hvilke strategier eleverne i grundskolens 8. klasse bruger til at lære et nyt ordforråd og om de overfører de strategier, som læreren udpeger i sin undervisning. Eleverne har dansk på tredje år og fire skematimer om ugen.

De sidste 25 år har jeg arbejdet som folkeskolelærer, og de sidste 20 år beskæftiget mig med undervisning i dansk i grundskolens overbygning, dvs. i 8., 9. og 10. klasse, hvilket jeg har haft en stor glæde af. Jeg har været med til flere kurser om fremmedsprogspædagogik og i gennem årene har jeg ofte udformet forskellige opgaver, store og små, til mine elever. En af grundene til at jeg i dette projekt valgte at beskæftige mig med ordforrådsindlæring er, at jeg længe har interesseret mig for denne vigtige del af sprogindlæringen. Baggrunden for denne interesse har været på et både teoretisk, fagligt og biologisk grundlag. Erfaringerne viser, at mange elever ofte har problemer med at tilegne sig et ordforråd i dansk. I denne sammenhæng kan man sige, at når det gælder om at gøre sig forståelig og at blive forstået, er det altafgørende at kunne bruge de rigtige ord på de rigtige steder. Her kan man passende henvise til den engelske sprogforsker David Wilkins ord om; *“at uden grammatik kan vi kun udtrykke meget lidt, men uden ordforråd kan vi intet udtrykke”* (Henriksen og Haastrup 1995: 6).

I de officielle rammeplaner for dansk bliver der lagt stor vægt på indlæring af ordforråd (jf. Aðalnámsskrá grunnskóla - erlend tungumál 2007: 33), og derfor kan man sige, at undervisningen i ordforråd skal svare til den vægtning, som ordforrådstilægnelse tildeles der.

Som lærer har jeg, i årenes løb, tilegnet mig og udviklet min egen metode i undervisning af ordforråd i dansk. Metoden som jeg har brugt, har efter sigende givet gode resultater i fremmedsprogundervisningen for islandske folkeskoleelever i 8., 9. og

10. klasse. Jeg har på fornemmelsen, at metoden virker godt i undervisningen, og at det er let for eleverne at tilegne sig den i praksis. Jeg vil gerne se, om metoden hjælper eleverne med at tilegne sig et nyt ordforråd, og ligeledes om metoden hjælper eleverne til at udvikle deres færdigheder i dansk. Dette, vil jeg forsøge at få bekræftet ved at undersøge metoden ved hjælp af aktionsforskning.

En af grundene til at jeg i årenes løb har udviklet min egen måde at undervise ordforråd i dansk på er, at læreren i den islandske folkeskole har mange forskellige typer elever i sin klasse/sine grupper. Det er min pligt som lærer at prøve så godt jeg kan, at tilgodese alle. Det er som et forsøg på at nå dette mål, at den omtalte metode blevet skabt.

Når jeg bruger metoden i undervisningen, opnår jeg en følelse af tryghed, og at jeg som lærer får en god oversigt over mine elevers niveau. De fleste elever kan få den hjælp og den støtte i ordforrådsindlæringen de har brug for, og den enkelte elev kan tilegne sig et nyt ordforråd i sit eget tempo.

Man kan sige, at det teoretiske grundlag for en undersøgelse af denne type for aktionsforskning bunder i både en kognitiv (e. cognitive) og socio-culturel (e. socio-cultural) tilgang. Kognitiv, fordi der fokuseres på undervisning og indlæring og socio-kulturel på grund af at der i klasselokalet findes en særlig kultur og et særligt (undervisnings) miljø. Når læreren indtager rollen som forsker så får han/hun bedre mulighed for at kigge nærmere på og forstå elevernes ordforrådstilegnelse. I denne sammenhæng får vedkommende endvidere mulighed for at forøge sin faglige viden (her specifikt dansk faglighed). Sidst, men ikke mindst, har læreren som forsker mulighed for at forbedre sin undervisning i ordforråd, indhente ny viden på egne forudsætninger og på grundlag af sin egen undervisning, og dermed få lejlighed for at styrke den indlæring som sker i klasselokalet. Dette kan føre til en endnu bedre faglig viden og kan på den måde kæde det praktiske arbejde i folkeskolen sammen med det teoretiske felt, der arbejdes med ved en højere uddannelse på universitet.

1.2. Problemformulering

Den herværende undersøgelse, som er blevet gennemført som på grundlag af aktionsforskning (e. action research), og som er forbundet til tid og mennesker (her klasselokalet og klassen/eleverne), forsøges der at finde svar på ét overordnet spørgsmål og tolv delspørgsmål. Ti af delspørgsmålene er at finde på de spørgelister der er blevet

brugt som et af forskningsredskaberne igennem hele undersøgelsesforløbet (appendiks B). To af delspørgsmålene, det første og det sidste, fremlægges i form af en ordforrådstest og bruges i starten og slutningen af undersøgelsen (appendiks A og C).

Projektets overordnede spørgsmål er:

Overfører elever i folkeskolens 8. klasse lærerens strategier i ordforrådsindlæring i dansk, når de skal arbejde selvstændigt?

Delspørgsmålene der forsøges besvaret under selve undersøgelsesforløbet er:

Ordforrådstest A:

- Hvor stort er elevernes ordforråd indenfor temaet ”Mystik” inden begyndelsen af undersøgelsen?

Undersøgelsesliste:

- Læser én elev teksten højt for hele gruppen, mens de andre lytter og følger med?
- Er der samarbejde om oversættelse af danske ord ved læsningen af en tekst i tekstbogen?
- Bruger eleverne deres egen ordbog (glosebog) ved tekstgennemgangen?
- Bruger eleverne en almindelig ordbog (dansk-islandsk) under tekstgennemgangen?
- Fordeler gruppen de opgaver, som hører til teksten og som skal besvares efter gennemgangen af den, mellem sig?
- Samarbejder eleverne om oversættelse af danske ord ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?
- Bruger eleverne deres egen ordbog (glosebog) ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?
- Bruger eleverne en almindelig ordbog (dansk-islandsk) ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?
- Er der elever der trækker sig af grupperne og vælger at arbejde individuelt?
- Andre interessante forhold, som undersøgeren bemærker?

Ordforrådstest B:

- Hvor stort er ordforrådet indenfor temaet ”Mystik” i slutningen af undersøgelsen?

1.3. Hvad kan undersøgelsen bruges til?

Undersøgelsens hovedformål er at finde ud af, om eleverne i folkeskolens 8. klasse overfører, lærerens strategier i ordforrådsindlæring i dansk til deres eget selvstændige brug. Her menes der de strategier, jeg som dansklærer har tilegnet mig via min danskundervisning i løbet årene, udviklet og brugt i min ordforrådsundervisning af mine elever, bl.a. den 8.klasse der deltager i undersøgelsen.

Udover hovedformålet med undersøgelsen er det også meningen at finde ud af, om undervisningsmetoden virker for eleverne i praksis, dvs. til at hjælpe dem med at tilegne sig et nyt ordforråd og ligeledes om metoden hjælper eleverne til generelt at udvikle deres færdigheder i dansk. Ved samme lejlighed er der mulighed for mig som lærer at udpege eventuelle svagheder og huller i min metode, med henblik på en videre udvikling og forbedring af metoden. Man kan sige at ordforrådstilegnelse altid er en spændende proces, og undersøgelse af denne metode er en spændende tanke.

I et projekt som dette, som bygger på aktionsforskning, er der en chance for at lærerens/forskerens synsvinkel kommer til at dominere og forskningen derfor går hen og bliver for subjektiv. Dette skyldes måske at læreren/forskeren kender sin egen metode alt for godt og har særlige forventninger til, hvordan den bør virke, men måske også fordi læreren/forskeren kender eleverne temmelig godt.

Igennem årene har man brugt mange forskellige undervisningsmetoder i fremmedsprogsundervisningen i Island, men man kan sige, at den kommunikative metode er den metode, der har været mest populær i løbet af de sidste årtier. Her er ikke tale om én egentlig metode, men snarere om metoder eller aspekter af sprogundervisningen, der bygger på en række forskellige pædagogiske/metodiske tilgange i sprogundervisningen. Disse metoder bygger på et bredt funktionelt sprogsyn og et procesorienteret indlæringsyn (Auður Hauksdóttir 2002: 64).

Før i tiden blev der anvendt andre metoder i fremmedsprogsundervisningen her i landet. I den forbindelse kan man fx nævne grammatik- og oversættelsesmetoden, den direkte metode og den audiolingvale metode. Der bruges sikkert stadigvæk nogle ting fra de ældre metoder enkelte steder i de islandske klasselokaler, selv om de fleste lærere anses for at være dygtige til at efteruddanne sig og tilegne sig nye metoder. Det er min vurdering, at selv om sproglærere både er fagbevidste og dygtige til at følge med i nye faglige udviklinger, så er det sådan, at den enkelte lærer tilpasser den metode han/hun bruger og synes bedst om, til sin egen undervisning og sin klasse/gruppe. Det samme gælder for forskeren i dette projekt. Som nævnt ovenfor, har jeg igennem årene udviklet en bestemt metode angående tilegnelse af ordforråd i dansk i klasselokalet. Man kan sige at metoden virker for alle elevtyper, da man i den islandske folkeskole bevidst arbejder med den inklusive skole og derfor normalt kan finde mange forskellige typer elever i hver klasse/gruppe. I denne sammenhæng kan man nævne, at for at kunne få indsigt i et menneskes beherskelse af et fremmedsprog, så kan det det hjælpe, hvis man kender til hvilke biologiske forudsætninger, der er for at lære modersmålet og hypotesen om den sensitive/kritiske periode (e. critical period hypothesis). Det er videnskabeligt

bevist at menneskets to hjernehalvdele har en bestemt arbejdsfordeling, og at menneskesproget er et meget komplekst system der sammenstår både af symboler og regler (jf. afsnit 2).

Af undervisningsministeriets rammeplan (Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti 2007: 9) fremgår det, at alle folkeskoleelever skal være ligestillede hvad angår indlæring samt forskellige ækvivalente indlæringsmuligheder. Dvs., at der arbejdes ud fra et inklusivt synspunkt. Indlæringsmetoden, som bliver undersøgt og analyseret i dette projekt, falder godt i tråd med beskrivelsen i rammeplanen. Metoden omfatter alle fire færdigheder (lytte, læse, tale, skrive) hver for sig og integreret i hinanden. Den går ud på at eleverne møder det samme ord mange gange, men i forskellige sammenhænge og i forskellige kontekster (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.). På den måde opnår eleven en dybere forståelse af ordene, der igen øger muligheden for lagring af ordene i langtidshukommelsen, det permanente informationslager. Dette kan senere i indlæringsprocessen føre til fluency på målsproget, hvor sprogbrugeren kan udtrykke sig uden vanskeligheder (Nation 2001: 74-76). Flere forskere deler dette synspunkt. Henriksen (2001) forklarer fx, at der er mindst fem faktorer, der anses for at påvirke lagring af ord i langtidshukommelsen. Det er: 1. hyppighed, 2. dybden i den kognitive bearbejdning, 3. muligheden for at arbejde med netværk af associationer, 4. variation i præsentationsformen og 5. iøjnefaldende træk ved ordet (Henriksen 2001: 84), (jf. afsnit 3.1.).

1.4. Specialets disposition

Specialet er inddelt i 7 hovedafsnit og er opbygget på følgende måde:

Kapitel 1 er en indledning, hvor der bl.a. skrives om projektets formål og problemformulering. I kapitel to findes der en oversigt over de biologiske forudsætninger for sprogtilegnelse hos børn, både af modersmålet og af et fremmedsprog. Argumentationen for, at jeg har valgt kort også at beskrive om tilegnelse af modersmålet er, at modersmålet er det første sprog, som mennesket tilegner sig. Via forskningen i tilegnelse af modersmålet er man nået frem til mange svar vedrørende indlæring af fremmedsproget (jf. afsnit 2.1).

Kapitel 3 og 4 handler om de relevante teorier i fremmedsprogspædagogik, og særligt om teorierne om ordforrådsindlæring af et fremmedsprog. I kapitel 3 gøres der særligt rede for teorier om fremmedsprogindlæring. Endvidere gøres der rede for tilegnelse af ordforråd og ordindlæringsprocessen og kompetencer. Kapitel 4 handler om hypotesedannelse, om input og output, om eksplicit og implicit viden og

automatisering af målsproget. Der bliver også gjort rede for deklarativ og procedural viden, intersprog og de fire færdigheder.

Kapitel 5 og 6 handler om den praktiske del af projektet. I kapitel 5 bliver der handlet om og gjort rede for den empiriske del af undersøgelsen og gennemførelsen af den. Kapitel 6 handler om opgavens resultater og fortolkning af dem.

Kapitel 7 indeholder en diskussion om projektets resultater og undersøgerens fortolkninger af dem.

Appendiks A indeholder ordforrådstest A og B, som bliver brugt i del A og i del D af undersøgelsen (jf. afsnit 6.1. og 6.4.).

Appendiks B indeholder en liste over spørgsmål, som bliver brugt i undersøgelsens del B og del C (jf. afsnit 6.2. og 6.3.).

1.5. Terminologi

Termen L1 er en betegnelse for et menneskes første sprog, modersmålet.

Termen L2 er en betegnelse for det målsprog fremmedsprogsundervisningen/-indlæringen sigter i mod.

Ordene sprogbruger, sprogtilegner, sprogindlærer og elev skal forstås som en person / individ der tilegner sig et fremmedsprog.

Termen informant bruges om alle deltagerne i undersøgelsen. Udtrykket bruges i den empiriske del af projektet.

Jeg vil her benytte lejligheden og takke alle dem som har hjulpet mig og støttet under arbejdet af dette projekt. Specielt vil jeg takke min vejleder, Þórhildur Oddsdóttir, for hendes tålmodighed, opmuntring og gode vejledning. En stor tak til Steindór V. Guðjónsson for teknisk hjælp med kamera og til Michael Dal for korrekturlæsning. Endvidere vil jeg takke min kære familie, som under hele forløbet har bakket mig op og hjulpet med forskellig computerteknik. Til sidst, hjertelig tak til mine elever i 8. klasse M.K. i Hvaleyrarskóli, for deres del i projektet.

Hafnarfjörður, februar 2011

Margrét Karlsdóttir

2. Teorier om biologisk forudsætning af sprogtilegnelse

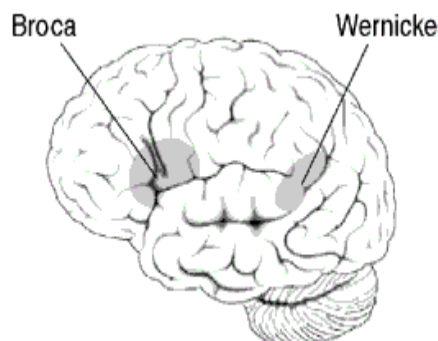
For bedre at kunne forstå processen om menneskets beherskelse af L2, er det på mange måder nødvendigt at kende til nogle grundoplysninger angående den biologiske forudsætning for det enkelte individs sprogtilegnelse og beherskelse af L1. Derudover hjælper det at kende til hypotesen om den sensitive/kritiske periode (e. critical period hypothesis). I dette afsnit bliver der gjort rede for de nævnte ting og ligeledes kommer der ind på hjerneskade, også kaldet afasi.

Menneskesproget er et meget komplekst system, der sammenstår af både symboler og regler. Man kan sige at tilegnelse af et sprog er en utrolig bedrift for et menneske. Det er videnskabeligt bevist at menneskets to hjernehalvdele har en bestemt arbejdsfordeling. De to hjernehalvdele arbejder sammen via hjernebjælken (latin: corpus callosum), hvor to millioner hjerneceller forbinder delene sammen. Ifølge Sigríður Sigurjónsdóttir (2009) er det højre hjernehalvdel, der tager sig af den rumlige intelligens, fx personlighed, sansning, seksuel opfattelse og rumfang. Sprogcentrene ligger, hos højrehåandede og de fleste venstrehåandede, i den venstre hjernehalvdel og er meget afgrænsede. Det er Broca-området, opkaldt efter Paul Broca (1824-1880). Området ligger i den forreste del af hjernen og har med kommunikation/udtryk og grammatik at gøre, mens Wernicke-området, opkaldt efter Carl Wernicke (1848-1905), ligger bagest i hjernen og tager sig af sprogforståelsen (Sigríður Sigurjónsdóttir 2009).

Som nævnt ovenfor har begge hjernehalvdele specielle funktioner, så der ikke sker nogen overlappning af funktionerne. Man kan sige, at det er hensigtsmæssigt med denne specialisering af hjernehalvdelene, idet den giver en både hurtigere og mere sikker bearbejdning. Hvis et menneske fx skal kunne lære og udføre en lang række skolemæssige opgaver, så er de to hjernehalvdeles forskellige arbejdsfunktioner nødvendige (Ringsmose 2000: 27).

De mennesker, der har tilegnet sig to sprog samtidigt (tosprogede) i den tidlige barndom, opbevarer begge sprog på samme sted i Broca-området, men har man først tilegnet sig L1 og senere L2, gemmer man det fremmede sprog et andet sted i Broca-området (Sigríður Sigurjónsdóttir 2009).

Illustrationen herunder viser placeringen af Broca- og Wernicke-områderne i den menneskelige hjerne.



Figur 2.a. Et billede af en menneskehjerne. Broca- og Wernicke- områder (Wikipedia 2010).

Hele livet igennem lærer mennesket nye ord, dvs. hvis ikke man bliver udsat for skader, således at der er tale om at kunne til at beherske nye ord mindskes, sådan at personen ikke længere forstår ordene eller deres betydning i en kontekst. En sådan formindskelse af ordbeherskelsen kaldes for afasi. Almindeligvis skelnes der mellem to typer for afasi, Brocas afasi og Wernickes afasi, alt efter hvilke områder i hjernen, der er kommet til skade. Er der tale om mennesker med Brocas afasi, har de vanskeligheder med at få sproget frem, ordene kommer langsomt, sproget er utydeligt, og der er problemer med bøjning af ord. Derfor kan man sige, at der produceres ord uden form. Er der tale om mennesker med Wernickes afasi, har de på den måde ikke problemer med at få sproget frem, de har almindelig udtale, syntaks og morfologi, men indholdet af det sagte er uforståeligt. Ordene der sættes sammen, har ingen betydning, hvilket gør at ytringen bliver uforståelig. Der produceres på den måde ord men uden form (Golden 1998: 57).

I det hele taget kan man sige, at det er menneskets instinktive opgave at mestre et sprog. Sproget giver mennesket mange forskellige muligheder, bl.a. i form af kommunikation, formidling og at skaffe sig kendskab til mange ting. Her kan det også nævnes, at det er nødvendigt for mennesker der flytter mellem forskellige lande at beherske det nye sprog, for at kunne kommunikere med andre mennesker i det nye samfund (Sigríður Sigurjónsdóttir [uden årstal]).

2.1. Tilegnelse af L1

De fleste mennesker har tilegnet sig L1 i en alder af 4-6 år, en periode der kaldes den sensitive eller kritiske periode. Selv om man efter den alder indhenter en masse nye ord og får bedre styr på sprogets regler, har man for det meste indhentet selve sprogsystemet og kan forstå og blive forstået af andre mennesker med det samme sprog. Man kan også sige, at i de fleste tilfælde tilegner mennesket sig L1 automatisk og uden anstrengelse og gennem kommunikation med andre mennesker. Kommunikation er en nødvendig forudsætning for udvikling af et sprog, både ved indlæring af L1 og ved indlæring af L2 (Sigríður Sigurjónsdóttir 2009), (jf. afsnit 3.1.). Når man taler om, at nogen besidder en god sprogfærdighed, indebærer det oftest at sprogbrugeren kan anvende alle sproglige kompetencer. Via sprogtilegnelsen lærer mennesket at anvende forskellige sproglige kompetencer (jf. afsnit 3.3.) indenfor det sprog vedkommende behersker (Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal]: 4).

Som argumentation for betydningen af den sensitive/kritiske periode der her er tale om, kan man nævne en undersøgelse som Elissa Newport (1991) specialist i sprogtilegnelse har foretaget. Konklusionen i hendes undersøgelse peger på, at børn der ikke mestrer L1 inden 4-6 års alderen (den sensitive periode), aldrig kommer til at få helt styr på L1. Der kan også nævnes, at hørehæmmede mennesker, der lærte sig amerikansk tegnsprog i alder af 4-12 år, ikke mestrede tegnsprogets grammatik lige så godt som de mennesker, der havde haft tegnsprog helt fra fødslen. Newport (1991), skildrer også at hørehæmmede mennesker, der først lærte tegnsproget at kende efter puberteten, havde det endnu sværere med tegnsprogets grammatik end de førnævnte. Deres problemer angående tegnsproget var så svære at overkomme, at selv om de havde brugt tegnsprog i 30 år, så havde disse mennesker hverken et tegnsprog eller noget andet sprog som L1 (Elissa Newport 1991, efter Sigríður Sigurðardóttir 2009). Kigger man nærmere på børn som er opvokset uden kommunikation med andre mennesker, så kan det fungere som endnu et argument for, at børn opnår de bedste resultater ved mestring af L1 i en tidlig alder, hvis de kommunikerer med andre. I denne sammenhæng kan man nævne de såkaldte ulvebørn, børn der siges at være vokset op alene sammen med vilde dyr fx ulve, børn der har været alene ude i naturen eller børn der har været isolerede i eget hjem. Genie er et eksempel på disse børn. Hun blev fundet i Los

Angeles i november 1970 da hun var 13,6 år. Hun havde været isoleret på et værelse i sit eget hjem siden hun var 18 måneder gammel (Sigríður Sigurjónsdóttir 2009).

2.2. Tilegnelse af L2

Indlæringen af L2 hos teenagere og/eller voksne er et resultat af mange års hårdt arbejde, og de færreste når de samme resultater i sprogindlæringen som børn gør, selv om de arbejder bevidst på det. Hyltenstam og Abrahamsson (2007), præciserer i en undersøgelse, hvis problemformulering lyder på følgende måde: *”Hvor stor en sprogfærdighed kan individer, der lærer svensk som fremmedsprog, på forskellige alderstrin, endelig opnå, sammenlignet med indfødte?* Undersøgelsens teoretiske ramme var den nævnte hypotese om den sensitive/kritiske periode (e. critical period hypothesis). Til undersøgelsen blev der valgt individer der var indfødte sprogbrugere, og individer der talte rigtig godt svensk, men ikke havde svensk som modersmål. Kort formuleret var konklusionen i denne undersøgelse, at ingen af L2 brugerne havde opnået den samme færdighed på L2, som de indfødte, selv om nogle af dem havde begyndt sprogindlæringen i en tidlig alder (Hyltenstam og Abrahamsson 2007: 55-60). Her er der tale om, at den automatiske indlæring af et sprog, der kun bygger på sprogstimulation fra det omkringliggende samfund og miljø, viser sig at forsvinde omkring og efter puberteten. Derefter må vedkommende gøre sig umage og lære sproget på en bevidst måde (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.). Det er ikke så let at komme af med en udenlandsk accent, hvis indlæringen af L2 begynder efter puberteten. Man kan selvfølgelig tilegne sig et fremmedsprog fx i trediveerne, men det forandrer ikke hypotesen om den sensitive/kritiske periode (Hyltenstam og Abrahamsson 2007: 49-50).

2.3. Sammenfatning af teorier om biologisk forudsætning af sprogtilegnelse på L1 og L2

Her bliver der gjort et forsøg på at give en oversigt over de ting, der er aktuelle, når der tales om biologiske forudsætninger for sprogtilegnelse, på L1 og på L2.

Biologisk forudsætning af sprogtilegnelse

- menneskets instinktive opgave er at mestre et sprog
- menneskesproget er et komplekst system, der sammenstår af symboler og regler
- menneskets hjernehalvdele har en bestemt arbejdsfordeling
- hjernehalvdelene forbindes sammen via hjernebjælken (latin: corpus callosum)

- højre hjernehalvdel arbejder med den rumlige intelligens (fx personlighed, sansning, seksuel opfattelse og rumopfattelse)
- sprogcentrene ligger hos de fleste mennesker i venstre hjernehalvdel og er meget afgrænsede
- Broca-området ligger i den forreste del af hjernen og har med kommunikation/udtryk og grammatik at gøre
- Wernicke-området ligger bagest i hjernen og har med forståelse af sproget at gøre
- tosprogede (lærer to sprog samtidig) huser begge sprog på samme sted i Broca-området
- det fremmede sprog (det sprog man lærer efter modersmålet) huser man et andet sted på Broca-området
- Broca afasi (skadede områder i hjernen)
- Wernicke afasi (skadede områder i hjernen)

Biologisk forudsætning for L1

- kan blive forstået af mennesker med samme sprog
- sprogtilegnelse, den sensitive periode (de fleste mennesker har tilegnet sig L1 i en alder af 4-6 år)
- kommunikation er en nødvendig forudsætning for at udvikle sprog
- anvendelse af forskellige sproglige kompetencer indenfor det sprog vedkommende behersker sig
- uden beherskelse af L1 inden 4-6 år, ikke fuld styr på L1

Biologisk forudsætning for L2

- de bedste resultater ved indlæring af L2 i tidlig barndom
- indlæring af L2 er et hårdt arbejde hos teenagere og/eller voksne mennesker
- automatisk indlæring af et sprog bygger på sprogstimulation fra det omkringliggende samfund og miljø.
- automatisk indlæring af et sprog forsvinder omkring og efter puberteten
- hvis indlæring af L2 efter puberteten høres som regel udenlandsk accent

3. Teorier om L2 indlæring – at beherske ord

I dette afsnit vil der blive redegjort for de aktuelle teorier angående beherskelse af L2.

3.1. Tilegnelse af ordforråd

Hvordan husker man ord? Det er et stort spørgsmål, som forsøges besvaret herunder. Der vil blive benyttet diverse kilder, som forklarer korttidshukommelsens betydning på forskellige måder. Desuden vil der også blive gjort rede for indlæringsprocessen af L2.

Ambjørn (2001) og Ringmose (2000) forklarer, at hukommelsen først og fremmest drejer sig om, hvorvidt et individ er i stand til at indsamle og lagre informationer, omdanne dem til viden og derefter bruge denne viden. Hukommelsen kan deles i følgende systemer, som igen har med forskellige funktioner at gøre. De er; korttidshukommelsen, langtidshukommelsen og arbejdshukommelsen. Korttidshukommelsen har en begrænset kapacitet og en stor del af de informationer som lagres der, glemmes igen. Arbejdshukommelsen anses for at være bredere end korttidshukommelsen, og forklares ved at være en indskudt funktion imellem korttids- og langtidshukommelsen. Arbejdshukommelsen bearbejder forskellige informationer (Ambjørn 2001: 3-4). Med begrebet arbejdshukommelse fremhæves de processer i korttidshukommelsen, og dermed bearbejder individet kognitivt informationer i korttidshukommelsen og fremkalder også informationer fra langtidshukommelsen. Når det gælder langtidshukommelsen så er det anderledes. Her er der tale om et permanent informationslager med nærmest ubegrænset kapacitet. De informationer der lagres her, kan genkaldes senere, uanset om vi taler om timer, dage, måneder eller år (jf. afsnit 5.2.3., 6.1., 6.2., 6.3., 6.4. og 6.5.). I langtidshukommelsen lagres informationer, der er knyttet an til to videnstyper, Langtidshukommelsen kan igen deles op i to videnstyper, den deklarative viden og den procedurale viden (Ambjørn 2001: 3-4), (jf. afsnit 4.3.).

Henriksen (2001) mener at den psykologiske forskning skelner mellem to typer hukommelser, nemlig vores korttidshukommelse og vores langtidshukommelse. Korttidshukommelsen, som anses for at være vores arbejdshukommelse (e. working memory), bruger vi til at lagre de oplysninger (ord, sætninger eller forskellige indtryk) vi løbende støder på. Skal man fx huske et ord i nogle få minutter, så bruger man korttidshukommelsen, men vil man lære ordet udenad, for at kunne bruge det igen senere, arbejder man på at lagre det i langtidshukommelsen, hvor fra det kan genkaldes,

når der er brug for ordet fx en kommunikationssituation (jf. afsnit 5.2.2., 5.2.3. og 6.5.). Ifølge Henriksen er der tale om fem faktorer der påvirker lagring af ord i langtidshukommelsen, vores permanente informationslager:

1. Hyppighed, 2. Dybden i den kognitive bearbejdning, 3. Muligheden for arbejde med netværk af associationer, 4. Variation i præsentationsformen, 5. Iøjnefaldende træk ved ordet

(Henriksen 2001: 84).

Man ved at jo flere gange man støder på et ord, jo mere sandsynligt er det, at man lærer det at kende og på den måde bedre kan huske ordet (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.). Når man læser en tekst, så møder man mange gange de samme ord igen og igen i forskellige kontekster, både sprogligt og indholdsmæssigt. Sådant er en indholdsrig tekst med til at udvide og øge dybdeforståelsen af målsproget, fordi sprogbrugeren tvinges til at afkode ordet flere gange og i forskellige sammenhænge. Af dette kan man konkludere, at hyppighed har en stor betydning for sprogindlæringen. Flere forskningsresultater styrker denne viden. Ifølge Nation (2001) skal nye ord præsenteres for sprogindlæreren i en kontekst. Nations mening er ligeledes, at det ikke er nok, at sprogindlæreren møder de nye ord en enkelt gang. Hvis en egentlig indlæring skal finde sted, så må ordene forekomme flere gange og i forskellige sammenhænge (jf. afsnit 5.2.2., 5.2.3. og 5.2.7.2.). Formålet med dette er, at når et ord præsenteres på den måde for sprogindlæreren, fører det til dybere forståelse af ordet, som senere i indlæringsprocessen kan føre til fluency på målsproget (jf. 3.3.3.), hvor sprogbrugeren kan udtrykke sig nærmest automatisk og uden vanskeligheder (Nation 2001: 60, 74-76). Man kan også sige at det er lettest og bedst at tilegne sig nye ord, hvis de forekommer i en kontekst af ord man allerede kender. Også hvis de står i en kontekst, som kalder på det nye ords prototypiske kontekst, dvs. at sætningen "De sidder ved et bord og spiser mad" er fx en bedre kontekst for ordet "bord" end sætningen "De har købt et bord". Sprogbrugeren kan bedre gætte sig til hvad ordet "bord" betyder, ved hjælp af den første sætning da sprogindlæreren kan danne en konnotation til ordet mad. Når nye ord præsenteres skal de stå i kontekster, der viser deres syntaktiske og morfologiske form. Ordene skal gentages i varierede kontekster (jf. afsnit 5.2.3.). Det kan være i en kontekst, der både er visuel og sproglig, og af en art så den på den bedst mulig måde støtter den kognitive mentale elaborering. Det er ikke nok alene at bruge udenadslærdom, den kan bruges som støtteredskab, men ikke alene. Man kan også sige, at det at lære nye ord og vendinger på målsproget, ikke har noget at gøre med hele tiden

at indsamle løsrevne gloser (Lund 2001: 25). Det er snarere mere korrekt at sige, at sprogbrugeren hele tiden støder på antonymer, (ung – gammel) og på den måde hele tiden reviderer sit ordforråd, fordi det eksisterende ordforråd hele tiden udvides, når sprogbrugeren støder på nye ord, på skrift eller tale og på den måde får sprogbrugeren en større og mere præcis forståelse af ordene (præcis forståelse).

Om det er let eller vanskeligt at tilegne sig nye ord, har også en del at gøre med, hvorvidt der er tale om billedskabende og betydningsmættende ord og hvor konkrete ordenes betydning er. Dette er bl.a. en af årsagerne til, at substantiver tilegnes lettere end verber, fordi substantiver er kognitivt set mere billedskabende, og sprogbrugeren kan bedre sætte dem i sammenhæng, dvs. i associerende semantiske kæder. Substantiverne er også mere konkrete, sådan at det er lettere for sprogbrugeren at sætte dem i forbindelse med egne erfaringer. Alene dette viser os, hvorfor det ikke er ligegyldigt, hvilke tekster der bruges i ordforrådsindlæringen, og i hvilken kontekst et nyt ord præsenteres (Beheydt 1987: 63-64), (jf. afsnit 5.2.1.).

3.2. Ordindlæringsprocessen

Fremmedsproget må man have både i øjnene og ørerne, i hånden og på tungen. Sprogbrugers ordforråd er, ifølge nutidens forskere vores mentale leksikon, som er lagret i forskellige betydningsnetværk. Der kan fx være tale om synonymer, antonymer eller forskellige dele og helheder. Sådanne ord og ordforbindelser er ikke kun vigtige for uddybningen af sproget, men kan også støtte sprogbrugeren, når han/hun skal lagre nye ord i langtidshukommelsen og dermed øge ordforrådet. Man ved også, at ord som har noget særligt ved sig, fx stavemåde, lydsammenstilling eller fremkalder nogle bestemte billeder eller visioner (visuel image), ofte falder sprogbrugeren i øjnene med det samme, når han/hun støder på det. Det kan være en stor hjælp i sprogindlæringsprocessen (Henriksen 2001: 86-88), (jf. afsnit 5.2.3.). Det er vigtigt at kunne gå bag om overfladebetydningen af forskellige ord, gå i dybden og fokusere på selve betydningen. Samt det at se på stavelsen af ordet, må man også se på ordets nærmeste association (jf. afsnit 5.2.3.). Det kan være en stor hjælp for sproglæreren at kæde et nyt ord sammen med andre ord, og på den måde være en hjælp til at lagre ordet i hukommelsen. Eksempelvis kan man nævne ordet "*lang*". Associationer til dette ord kan være fx være; *dag*, *hår* eller *bukser*. At se på ordets nærmeste association, kræver en meget mere kognitiv bearbejdning end kun at se på stavningen af ordet. Her vil det

også være en stor hjælp for eleven, at arbejde med associerede opgaver i sin sprogindlæring (jf. afsnit 5.2.7.2.). Som tidligere nævnt, øger elevernes arbejde med målsproget muligheder for dydebearbejdning af sproget (Henriksen 2001: 86).

Christensen (1995) argumenterer for at et ords etymologi kan hjælpe eleven med at huske nye ord. Eleven får også hjælp ved at finde ud af ordenes opbygning og har dermed et redskab til at gætte sig frem til betydningen af ordet. Christensen nævner også, at det at oversætte læste tekster (oversættelsesprincippet), som indeholder glosser og grammatik fra den tekst eleven lige har arbejdet med, hjælper en del og plejer at give gode resultater (Christensen 1995: 22). For at hjælpe sprogeleven med den leksikalske indlæringsbyrde af et fremmedsprog, er det i følge Stær (2009), nødvendigt at fremmedsprogsundervisningen både i folkeskolen og gymnasiet er præget af et systematisk arbejde med elevernes ordforrådstilegnelse (jf. afsnit 5.2.3.). Det ville være et godt pædagogisk mål, hvis undervisningen integrerer to overordnede tilgange. 1. Den indirekte tilgang, hvilket sikrer at eleverne udsættes for masser af varieret input. Dette kan skabe de rette betingelser for at kendte ord mødes i nye og varierede kontekster og lagrer sig i hukommelsen. Der kan også skabes de rette betingelser for at ukendte ord kan mødes for første gang. 2. Den direkte tilgang, hvor der sættes fokus på centrale ord, fx gennem ordforrådsøvelser (Stær 2009: 344), (jf. afsnit 5.2.7.2.). For at hjælpe eleverne med tilegnelse af fremmedsproget og lagring af nye ord i langtidshukommelsen kan der bruges flere fremgangsmåder (jf. afsnit 5.2.3.). Dette falder godt i tråd med den undervisningsmetode, der her skal undersøges og analyseres (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3).

3.3. Kompetencer

Vil man gøre sig forståelig gælder det om at bruge de rigtige ord i de rigtige sammenhænge. Det gælder for al kommunikation mellem mennesker, både i L1 og L2. Man bruger sproget til at kommunikere og til at udtrykke sig på forskellige måder og i forskellige sammenhænge. Det kan også forklares på den måde, at man bruger sproget til at indkode og afkode forskellig betydning eller indhold. Man forklarer, giver besked og udtrykker sig på forskellige måder. I flere sammenhænge handler man med sproget, fx i en social sammenhæng. På den måde, har man brug for forskellige typer for sproglige kompetencer for at kunne fungere sprogligt i forhold til konkrete situationer, dvs. man skal selv kunne sætte ord på det man tænker (Lund 2001: 11).

I det følgende vil der blive gjort rede for den lingvistiske kompetence på baggrund af beskrivelser lavet af Lund (2001), Lund og Holmen (2001) (1990 efter Auður Hauksdóttir 2002). Derefter bliver der gjort rede for den leksikalske kompetence på baggrund af skrifter af Beheydt (1987), Gimbel (2002) og Carter og McCarthy (1988) og ligeledes vil den liste som Nation (2001) har udviklet over delaspekter vedrørende den leksikalske kompetence blive beskrevet. Derudover bliver der på baggrund af Christensen et al. (2000) og Goldens (1998) gjort rede for forskellige argumentationer for ordindlæringsprocessen.

3.3.1. Den lingvistiske kompetence

Når man bruger sproget, indkoder eller afkoder man budskaber. Denne kompetence indebærer, at man har en tilstrækkelig viden om sprogets struktur og byggeklodser. Man kan sige, at for at kunne bruge et fremmedsprog til interaktive formål, skal man kunne bruge de systemer sproget bygger på, inden for såvel syntaks, morfologi, ordforråd som fonologi og ofte også ortografi (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.). Uden disse redskaber kan man ikke forvente at opnå en vellykket kommunikation.

Syntaksen, morfologien, ordforrådet og fonologien eller ortografien er blandt sprogets grundbestanddele. Den måde man indenfor det enkelte udsagn organiserer sprogets elementer på, har indflydelse på den sproglige kontekst, og på den måde modtageren forstår afsenderens budskab. Om man siger *han* eller *hun* er afgørende. Hvem taler man om/til, en mand eller en kvinde? (Lund 2001: 13). “Tempus angiver hvordan et udsagn skal forstås i forhold til den omkringværende kontekst. Siger/skriver man fx *imens læste han*, *imens havde han læst*, *imens ville han læse eller imens ville han have læst*? Hvert valg har konsekvenser for betydningen både lokalt og i konteksten” (Lund 2001: 13).

Holmen (1990) mener, at man som sprogbruger, først og fremmest bruger sproget til at sige noget om verden og til at forholde os til andre mennesker. Det gør man fx ved at deltage i samtaler og udveksle betydning, som man vælger i forhold til helheden. Sprogbrugereren finder ud af hvad der er nyt, og hvad der genkendes i det sagte. Det er sådan, at de betydningsbærende størrelser prioriteres og “pakkes sammen” i sætningerne. Dette sker på bestemte måder inden for et sprogsamfund, hvis ikke, kunne man ikke forstå hinanden (Auður Hauksdóttir 2002: 71).

3.3.2. Den leksikalske kompetence

Beherskelsen af ordforrådet eller leksikalsk kompetence indgår som en vigtig del i den lingvistiske kompetence. Man kan sige, at den leksikalske kompetence er et flerdimensionalt og komplekst fænomen, og i forskningslitteraturen bliver termen defineret på mange forskellige måder. Der hersker heller ikke enighed blandt forskerne om, hvordan sprogbrugerens viden om ordforråd kan forklares. Der eksisterer fx ingen teoretiske modeller, som kan forklare de processer som sker i ordforrådstilegnelsen (Stæhr 2009: 340). Henriksen (1999) og Wilks og Meara (2007) skriver, at en metafor viser sig at være distinktionen mellem bredde og dybde i ordforråd hos en sprogindlærer. Man kan opfatte dybde for at være et billede på, hvor godt sprogtilegneren kender ordene indenfor sit kendte ordforråd, og også hvor godt de samme ord er struktureret i sprogtilegnerens mentale leksikon, dvs. langtidshukommelsen. Tales der om bredde i ordforrådet, henvises der til, hvor mange ord sprogtilegneren kender på fremmedsproget, dvs. ordforrådets størrelse (jf. afsnit 6.5.). For det tredje tales der om fluency, dvs. sprogtilegnerens kontrol over og med ordforrådet. Fluency afspejler i hvilken grad ordene er tilgængelige og brugbare i forbindelse med kommunikation hos en sprogtilegner, både receptivt og produktivt (Henriksen 1999: 311-313, og Wilks og Meara 2007: 167-181), (jf. afsnit 3.3.3.).

Henriksen og Haastrup (1995), kommer i en artikel ind på ordforrådets størrelse hos en sprogtilegner, der er ved at beherske sig et fremmedsprog. Hvor mange ord bruger en sprogbruger på sit eget modersmål? Der hersker ikke enighed om antallet af ord, men tallet 20.000 nævnes i flere sammenhænge (Henriksen og Haastrup 1995: 13).

Forskere mener, at for at kunne klare sig på et fremmedsprog skal man have et ordforråd på mindst 2000 ord. Ifølge Stæhr (2009) mener forskere at en sprogbruger, som har styr på 2000 ord, kan læse og forstå mere end 80 % af en almindelig tekst. Stæhr (2009), peger dog på, at resultaterne af undersøgelser om forholdet mellem sprogtilegnerens ordforråd og læseforståelse har vist, at sprogtilegnere skal have et kendskab til helt op imod 98 % af ord i en tekst, for at opnå en tilfredsstillende forståelse af den. Endvidere viser det sig ifølge forskningen, at en veluddannet sprogbruger kender ca. 20.000 ord på sit modersmål, og at man lærer omkring 1000 nye ord om året, indtil man bliver 20 år (Stæhr 2009: 341).

Når man taler man om indlæringen af ordforråd på målsproget, er det vigtigt at tænke på, hvilke ord der skal læres først. Det er nødvendigt for sprogbrugeren at have nogle kerneord (basisord) på rede hånd, for at kunne forstå og kunne gøre sig forståelig på det nye sprog. Her vil der ofte være tale om de ord der bruges i de omstændigheder sprogbrugeren er havnet. Er der fx tale om elever i 8. klasse i den islandske folkeskole i begyndelsen af skoleåret, ville det være naturligt, efter at lærer og elever har snakket sammen og eventuelt repeteret noget af ordforrådet fra året før, at lære eleverne det ordforråd, der bliver nævnt i rammeplanen for 8. klasse. For at opfylde dette formål bruges de lærebøger, som tilhører dette alderstrin og indeholder tekster med det ordforråd, som anbefales i rammeplanen. (jf. Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti 2007: 33), (jf. afsnit 5.2.1. og 5.2.3.). Er der tale om voksne sprogtilegnere, der fx ikke går i skole men på arbejde, ville det være helt naturligt at begynde med kerneord, der knytter sig til arbejdssituationer og erhvervslivet (jf. afsnit 4.1.). Her ville de første nødvendige ord være kerneord som sprogindlæreren må have på rede hånd for at forstå og blive forstået på sit arbejde. Arbejder man i en butik, ville det være naturligt at kende ord og ordforbindelser som ”goddag”, ”værsgo”, ”ellers andet” o. lign. Arbejder man fx i en børnehave, ville være tale om ord som ”goddag”, ”spisetid”, ”børn”, ”forældre” o. lign.

Ifølge Beheydt (1987) viser det, sig at når der foretages en aktiv kognitiv bearbejdning og systematisering hos en sprogbruger, foregår det på baggrund af ordenes betydning. Derfor er det en stor kognitiv støtte for sprogbrugeren og en hjælp, at få de nye ord lagret i hukommelsen. Teksten som bliver brugt skal være passende, sådan at den fx svarer til sprogbrugers alder og interesse og samtidig er autentisk (jf. afsnit 5.2.1.). Dybdeforståelse er en del af den leksikalske kompetence, som omfatter sprogbrugers receptive og produktive ordforråd. Alt efter i hvilken kontekst et ord står, ved man at et og samme ord kan have mange forskellige betydninger (polisemi) indenfor det samme sprog Beheydt (1987: 63-64). Carter og McCarthy (1988), forklarer det på den måde, at selv om en sprogbruger fx på engelsk har lært 850 forskellige basisord, så betyder det ikke, at han nu har indhøstet 850 ord og derfor kan deres betydning udenad. Det indebærer snarere at sprogbrugeren nu har endnu flere forskellige muligheder for at udtrykke sig på. Ved at kunne betydningen af disse 850 ord, får sprogbrugeren mulighed for at forstå 12.425 forskellige betydninger, fordi hvert enkelt ord har mange forskellige betydninger eller kan bruges med mindre

betydningsnuancer i forskellige sammenhænge. Slår man op i en ordbog for at tjekke et ords betydning, kan man støde på forskellige forklaringer. Man kan fx få geografiske eller sociale anvendelser, forklaringer angående stillag, eller man kan få oplysninger om brug af forskellige tiltaleformer, hvis ordet er af den art (frøken/fru). Arbejder man videre med ordet "fru", kan man se at sprogbrugeren også lærer andre dele af ordforrådet at kende (Carter og McCarthy 1988: 3). Arbejder man videre med fx geografiske eller sociale anvendelser, er det ikke overraskende, at sprogbrugere som kender mange ord på et fremmedsprog er mere effektive til at kommunikere, end de sprogbrugere som kender ganske få ord.

Flere forskere har argumenteret for at ordforrådets størrelse er den vigtigste del af sprogtilgnerens leksikalske kompetence, både på begynder- og mellemniveau (Stæhr 2009: 340). Stæhr (2009) peger også på en undersøgelse foretaget af Nation (2006), hvor det blev forsøgt at finde ud af, hvor stort et ordforråd der skal til for at opnå en tilfredsstillende lytte- eller læseforståelse (jf. afsnit 4.5.1. og 4.5.2.), af forskellige teksttyper. Nation undersøgte et korpus bestående af engelske aviser og romaner. Han nåede frem til den konklusion, at det kræver et kendskab til 8-9000 ord for at kunne læse et bredt udvalg af autentiske tekster på engelsk uden brug af ordbog eller andre hjælpemidler. Der er tale om ganske mange ord, men det skal fremhæves at denne ordmængde faktisk ligger i underkanten af, hvad der kræves. De førnævnte tal refererer til ordfamilier, kendskab til ordets rodform, bøjningsformer samt afledte former. Derfor kan man sige, at kendskab til de mest frekvente 1000 ord på et fremmedsprog, dækker et kendskab til langt flere end 1000 enkelte ord på fremmedsproget (Nation 2006: 60, Stæhr 2009: 342).

Delforståelse er også en del af den leksikalske kompetence. Man ved, at det receptive ordforråd udvikles hurtigere end det produktive. Når man går i gang med at lære et nyt sprog, begynder man med at lytte og prøve at forstå det talte sprog, samt at læse og prøve at forstå skrevne tekster (jf. afsnit 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3. og 4.5.4.). Man ved også, at selv om man udvikler sit produktive ordforråd hele livet igennem, har man alligevel hele tiden et langt større receptivt ordforråd. Det gælder både på modersmålet, og på andre sprog man måtte beherske. Der kan det ikke forventes, at den receptive færdighed automatisk bliver udviklet til en produktiv færdighed. Ud fra dette kan man sige, at det er nødvendigt for sprogbrugere, at undervisningen af ordforrådet foregår sådan, at den ikke kun satser på indlæringen af flere og flere ord. Den skal også indeholde ordtræning, således at ordene har mulighed for at sætte sig fast i

langtidshukommelsen, og på den måde er tilgængelig for sprogbrugeren, når han/hun ønsker at bruge det spontant til kommunikation (jf. afsnit 5.2.3., og 5.2.7.2.).

Ifølge Gimbel (1995) har en elev en delforståelse af et ord, når han ikke kender til mange forskellige betydninger af ordet. At have en delforståelse af et ord betyder dog, at elevens målsprog er i udvikling, fordi han har lært et nyt ord. I denne forbindelse nævner Gimbel ordet "redskab", som sprogbrugeren forstår i betydningen "et gymnastikredskab", men ikke kender til en anden betydning af ordet på dette tidspunkt. Ofte kan hverken læreren eller eleven selv forstå, hvorfor indlæringen af et ordforråd går så langsomt. Men hvordan kan man måle ordforrådsindlæringen (jf. afsnit 6.1. og 6.4.)? Hvordan er de ordforrådstests, der anvendes (jf. afsnit 6.1. og 6.4.)? Måler de måske kun sprogbrugers fuldt udviklede ordforståelse? Her glemmes der tit at medregne sprogbrugers delforståelse af ordene, hvis der udelukkende bedes om en præcis oversættelse (Gimbel 1995: 28-34).

I forbindelse med leksikalsk kompetence, er der både tale om indlæring af enkelte ord, faste fraser og idiomer, dvs. at det at opnå leksikalsk kompetence handler om at lære i helheder, og man kan sige at indlæring af faste, leksikaliserede fraser gør sproget mere flydende og langt mere idiomatisk (jf. afsnit 5.2.3.).

Ifølge Henriksen (1998) har mange forskere påpeget, at en stor del af de ytringer vi bruger, slet ikke er nye og kreative. Snarere at de hentes frem fra en bank af fasttømrede, leksikaliserede udtryk som bruges igen og igen. Når vi taler om den centrale kobling mellem udtryk og indhold, dvs. viden om ytringens betydning og brugsfunktion (indholdsmæssige eller pragmatiske betydning) skal sprogbrugeren danne og afprøve hypoteser vedrørende dette (jf. afsnit 4). I sproget findes der ligeledes mange forskellige typer for faste enheder, lige fra faste sammenstillinger på et par ord, til lange idiomatiske udtryk og ordsprog. De mindste enheder er kollokationer, dvs. faste ordsammenstillinger mellem fx navneord og udsagnsord, eller navneord og tillægsord. Et eksempel kunne være: *lægge sig ned*, eller *sur fløde*.

Der kan også være tale om mindre sætningsdele med en helt fast struktur, fx udtrykkene ... i *givet fald*, eller ... *lad mig nu se*. Mange af sådanne udtryk har en adverbial funktion eller en samtaleregulerende funktion, idet de kommenterer det sagte eller er med til at skabe struktur i en samtale eller en tekst.

En anden type er de mange faste udtryk, som har en helt bestemt pragmatisk funktion ved fx at signalere en bestemt sproglig hensigt fra den der taler eller skriver. Dette gælder i høj grad for de mange forskellige sproghandlingstyper, fx *nu kan det være nok*,

eller *tak for mad*. I disse tilfælde er der oftest tale om bestemte sætningsrammer, hvor der er mulighed for en vis sproglig variation. Fx _____ *ønsker* _____ _____ *tillykke med* _____; *kan* _____ *låne* _____; *må* _____ *præsentere* _____.

Man kan man sige, at det er helt nødvendigt for en sprogindlærer at oparbejde et repertoire af automatiserede helheder, for at kunne udtrykke sig mundret og flydende (jf. afsnit 5.2.3.). Dette kan forklares på den måde, at hvis fx sætningsrammen "*politiet anholder/t _____ for tyveri*", findes allerede hos sprogbrugeren i det mentale lager, kan han/hun koncentrere sig om at vælge den rigtige bøjningsendelse på verbet og finde det helt rigtige ord og den korrekte numerusform for det direkte objekt. Herved øges ikke kun elevens fluency, men også muligheden for at fokusere på den sproglige præcision og korrekthed. Rent pædagogisk kan man sige, at eleverne skal møde en masse forskelligartet autentisk input (jf. afsnit 4.1.) på deres vej med at tilegne sig faste og leksikaliserede fraser (Henriksen 1998: 24-31).

Ifølge Nation (2001) er der delaspekter i leksikalisk kompetence:

R: receptiv kunnen, P: produktiv kunnen.

| | | | |
|------------------------------------|------------------------|-------------------|---|
| "Form | talt | R | Hvordan lyder ordet? |
| | | P | Hvordan udtales ordet? |
| | skrevet | R | Hvordan ser ordet ud? |
| | | P | Hvordan skrives og staves det? |
| dele af ordet | | R | Hvilke dele af ordet er genkendelige? |
| | | P | Hvilke dele af ordet bruges til at udtrykke meningen? |
| | Betydning | form og betydning | R |
| | | P | Hvilken ordform kan bruges til at udtrykke denne mening? |
| koncept og referencer | | R | Hvad er indbefattet i konceptet? |
| | | P | Til hvilke ting / ideer refererer konceptet? |
| | associationer | R | Hvilke andre ord minder det om? |
| | | P | Hvilke ord kunne vi bruge i stedet for? |
| Brug | grammatiske funktioner | R | I hvilke strukturer kan ordet bruges? |
| | | P | I hvilken struktur må vi bruge ordet? |
| | kollokationer | R | Hvilke ord eller typer af ord optræder sammen med dette ord? |
| | | P | Hvilke ord eller typer af ord må vi bruge sammen med dette ord? |
| ... i brug registrering, frekvens" | | R | Hvor, hvornår og hvor ofte kan vi regne med at møde ordet? |
| | | P | Hvor, hvornår og hvor ofte kan vi bruge dette ord?" |

(Nation 2001: 27, efter Þórhildur Oddsdóttir 2004: 16)

Christensen et al. (2000) argumenterer for, at ordindlæringsprocessen kan foregå på den måde, at ordforrådstesterne anvendes enten selvstændigt eller i tilknytning til arbejdet

med en tekst. Når man som fremmedsproglæreren vil arbejde systematisk med ordforrådsindlæringen, er det to måder at gøre det på: (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.)

“a) direkte: her fokuserer opgaven på ordforrådsindlæring. Ordforrådsopgaverne kan være løsrevne eller tekstbundne. Målet er introduktion til og indlæring af bestemte ord/ vendinger”. “b) indirekte: her fokuserer opgaven på indholdsforståelse, men opgaven konstrueres således, at der indbygges et sprogligt element i en tekstfortolkningsopgave. Der kan f.eks. være tale om personkarakteristik i en tekst, hvor eleverne som opgaverne får et antal ord opgivet, som de skal diskutere og vælge imellem for at nå frem til en karakteristik” (Christensen et al. 2000: 15-16).

Christensen et al. peger også på at der er flere faser i dette kontinuum: (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.)

1. “Rene ordforrådsopgaver med ordforrådsforøgelse som mål, ingen læsetekst. 2. Tekstbundne opgaver med ordforrådsogte/sprogligt sigte. 3. Tekstbundne ordforrådsopgaver med tolkningsogte. 4. Rene tekstopgaver med tekstanalyse og fortolkning som mål” (Christensen et al. 2000: 16).

Det påpeges også at bredt sprogligt fører det rene tekstarbejde, for de fleste elever primært til fluency (jf. afsnit 3.3.3.), imens det ordforrådsbaserede arbejde primært fører videre til accuracy, for nogle elever måske endda til total accuracy. Det understreges også, at ved at arbejde med de ovennævnte opgaver undervejs i tekstlæsningen, arbejder eleverne med på alle de sproglige mellemregninger, som er en forudsætning for tekstfortolkningen, men som ikke altid forekommer i et traditionelt tekstarbejde. Christensen et al. (2000: 17) har udformet en model for direkte ordforrådsarbejde og en model af samme type for arbejdet med tekstbundne opgaver, hvor de nævner følgende: (jf. afsnit 5.2.2. og 5.3.3.)

1. Målsætning 2. Planlægning 3. Gennemførelse 4. Evaluering 5. Målsætning for næste forløb.

Hos Christensen et al. (2000) fremgår det endvidere, at sprogforskeren Carter har forklaret og illustreret brugen af litterære tekster i fremmedsprogsundervisningen. Carter taler om følgende: (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3., 4.1., 4.2. og 4.3.).

1. “kulturelle grunde: læsning af litteratur fremmer elevernes evne til at forstå og sætte sig ind i kulturer og ideologier, der er forskellige fra deres egen. 2. “sproglige grunde: kobling af litteratur og sprog vil bringe eleverne i kontakt med en høj grad af sproglig rigdom, variation og kreativitet.” 3. “personlige grunde: læsning af litteratur vil hjælpe eleverne til at vokse og udvikle sig både individuelt og i deres forhold til mennesker og institutioner” (Christensen et al 2000: 11), (jf. afsnit 5.2.3.).

Golden (1998) beskriver i sin bog, at ordindlæringen er en proces, og at denne proces kan deles op i tre kategorier. Det er a. forståelsesprocessen, b. lagringsprocessen og c. genkaldelsesprocessen. Golden gør endvidere rede for, at når man lærer et ord, må man først få en tilgang til ordet. Dette sker oftest på den måde, at man hører ordet eller læser det i en tekst. Ved at høre eller læse ordet får sprogtilegneren et input af ordets form (jf.

afsnit 4.1.). Derefter må sprogtilegneren vide, hvad ordet betyder, og i det øjeblik begynder forståelsesprocessen. Man ved, at som oftest får sprogbrugeren det meste af indholdet via den kontekst han/hun læser ordet eller hører i. Det er videnskabeligt bevist, at for at forstå det nye ord man møder endnu bedre, må man arbejde videre med ordet/ordene. Sådant arbejde kan være i form af forskellige opgaver (jf. afsnit 5.2.7.2.), det kan fx være i form af analyse, dvs. at analysere ordet eller orddele og sammenligne det/dem med andre ord sprogbrugeren kan, og som ligner det nye ord. Det kan enten være på det samme sprog (her, dansk) eller på et sprog, der har et ord der ligner. Ud fra dette arbejde kan man gå videre og fx bruge den baggrundsviden man har, slå op i en ordbog eller spørge andre, der kender til ordet og dets betydning. Man må også regne med, at selv om man oftest finder frem til det rigtige, kan man komme på vildspor (Golden 1998: 114). Man kan sige at Goldens falder godt i tråd med opbygningen af den undervisningsmetode, som senere skal beskrives i indeværende projekt (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.) og analyseres (jf. afsnit 6.1., 6.2., 6.3., 6.4. og 6.5.).

3.3.3. Fluency

Med fluency forstår man, at sprogbrugeren kan udtrykke sig på målsproget flydende og uden vanskeligheder. For at opnå fluency må bestemte dele af målsproget automatiseres. Her er der tale om alle fire færdigheder, læse, lytte tale og skrive (jf. afsnit 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3. og 4.5.4.). På den måde kan man sige, at automatisering af målsproget indebærer overgangen fra kontrolleret viden til automatiseret viden, sådan at sprogbrugeren ikke behøver lang tid til at formulere sætninger, dvs. at sproget produceres flydende. Som tidligere nævnt skriver Stæhr (2009), at fluency refererer til sprogtilegnerens kontrol og afspejler, i hvilken grad ordene er receptivt og produktivt tilgængelige for sprogindlæreren (Stæhr 2009: 340). Der kan ikke være tale om fluency hos en sprogbruger, hvis sproget ikke er blevet automatiseret.

I forbindelse med talesproget betyder fluency, at sprogbrugeren producerer talt sprog flydende. Når der er tale om skriftlige produktioner inden for fluency, går det ud på selve produktet, dvs. skriftsproget er velformuleret og nemt at læse. Den sprogbruger, som har opnået fluency, formulerer sig forskelligt på skriftsproget og på talesproget. I forbindelse med talesproget bruger man ofte fx gambitter og pauser, specielt hvis der er tale om en dialog. Man ved også hvornår man skal bryde ind i samtalen med svar eller spørgsmål. Hvis der er tale om monolog, er der som regel tale

om et velformuleret sprog, fx en formel tale (Auður Hauksdóttir 2002: 75-76). Det skal også nævnes, at der skelnes mellem semantisk fluency (betydning af ord, ordgrupper og sætninger), leksikalisk – syntaktisk fluency (ord, ordgrupper og sætninger, som er blevet indkodet i et bestemt sprog og artikulatorisk fluency (lyd/udtale). (Auður Hauksdóttir 2002: 75).

Det kaldes for non-fluent sprogbeherskelse hvis sprogbrugeren fx stammer, hakker i det eller viser tegn på manglende grammatisk viden. Man ved at mangel på fluency hæmmer kommunikationen, men det bør også nævnes her, at mangel på fluency ikke har noget med at gøre med om sprogbrugeren taler hurtigt eller langsomt (Auður Hauksdóttir 2002: 75).

3.4. Sammenfatning af teorier om L2 indlæring – at beherske ord

Her bliver der gjort et forsøg på at lave en oversigt over de ting der er aktuelle, når der tales om teorier angående indlæring af L2 – at beherske ord

Tilegnelse af ordforråd

- et individuelt arbejde
- korttidshukommelse, langtidshukommelse, arbejdshukommelse (e. Working memory)
- lagring af viden i hukommelsen
- kognitiv, mental elaborering
- fem faktorer der anses for at påvirke lagring af ord i langtidshukommelsen (permanent informationslager)
- at møde de samme ord gentagende gange
- dybdeforståelse af målsproget
- hyppighed, nye ord forekommer flere gange i forskellige kontekster
- brug af strategier

Ordindlæringsprocessen

- ord som har noget særligt ved sig ofte falder sprogbrugeren i øjnene med det samme
- gå ned i dybden af ordet
- at kæde nyt ord sammen med andre kendte ord
- oplysninger om ordets oprindelse
- ordenes opbygning
- oversættelsesprincippet
- brug af strategier

Kompetencer

- brug af rigtige ord i rigtige sammenhænge
- kommunikation mellem mennesker
- individuel måde at udtrykke sig på, dvs. kunne sætte ord på det man tænker
- indkodning og afkodning af budskaber
- brug af strategier

Lingvistisk kompetence

- viden om sprogets struktur og byggeklodser
- kunne bruge de systemer sproget bygger på, fx syntaks, morfologi, ordforråd, fonologi og ortografi
- afsender og modtager af sproget
- kommunikation mellem mennesker
- kunne finde ud af hvad der er nyt og hvad kan genkendes i det sagte
- brug af strategier

Leksikalsk kompetence

- beherskelse af ordforråd
- indlæring af enkelte ord og faste fraser
- delforståelse af ord
- bredde i ordforrådet, dvs. hvor mange ord sprogtilegneren kender på målsproget
- dybde i ordforrådet, dvs. det billede der viser hvor godt sprogtilegneren kender ordene indenfor sit kendte ordforråd og hvor godt de samme ord er struktureret i sprogtilegnerens mentale leksikon
- forståelsesproces, lagringsproces og genkaldelsesproces
- fluency, dvs. sprogtilegnerens kontrol over ordforrådet
- brug af strategier

Fluency

- afspejler i hvilken grad ordene er receptivt og produktivt tilgængelige
- flydende produktion af målsproget (alle fire færdigheder)
- overgang fra kontrolleret viden til automatiseret viden
- brug af gambitter og pauser på talesproget

4. At danne en hypotese og afprøve den

Sprogindlæringen anses for at være en individuel, kognitiv, kreativ og social proces. For at lære L2 må L2 brugeren deltage i kommunikation, dvs. udtrykke sig om forskellige emner og afkode eller forstå budskaber fra andre. Da sprog læres ved at blive brugt i kommunikation, er det selve sprogbrugeren som gennem interaktion bygger sit målsprog op. Sprogindlæringen sker ved forskellige lejligheder, i forskellige situationer og sammenhænge (jf. afsnit 5.2.3.). Det er hele tiden en udfordring for sprogbrugeren at udtrykke sig på målsproget og igen at blive forstået. At flytte et budskab mellem mennesker sker fx via en samtale, ved læsning af en tekst, ved at lytte til andre eller ved at skrive (jf. afsnit 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3., 4.5.4., 5.2.3. og 5.2.7.2.). Som det fremgår af dette kan man sige at L2 brugeren bør turde bruge målsproget uden at kunne det.

Auður Hauksdóttir skriver at ifølge Færch og Kasper (1983) finder sprogtilegnelse hos sprogbrugere sted på tre forskellige måder:

1. Intellektuelt – ved at lære sig metalingvistiske regler, (sproget i dets sociale virkelighed).
2. Imitativt – ved tilegnelse af uanalyserede helheder, (lære ved at efterligne andre).
3. Analytisk – på en kreativ måde, ved hypotesedannelser og hypoteseafprøvninger.

(Færch og Kasper (1983), efter Auður Hauksdóttir 2002: 79).

I dag er det alment accepteret indenfor den del af fremmedsprogspædagogikken der arbejder med indlæringsspørgsmål, at hypotesedannelse og -afprøvning anses for at være den centrale proces. Når der tales om hypoteser, menes der ikke alene bevidst viden om fremmedsproget. Der er også tale om løsere antagelser, systematiske gæt o. lign. Således er der i princippet tale om såvel formulerbar som næsten ubevidst viden.

Det materiale som sprogbrugeren bruger til hypotesedannelse, hentes dels i hans/hendes allerede kendte viden og kunnen og dels i det input (jf. afsnit 4.1.), han/hun modtager i den konkrete situation (Holmen 1988: 80). Det forklares på den måde, at sprogbrugeren generaliserer og overfører kendt viden og indpasser nyt materiale. Generalisering betyder her, at sprogbrugeren søger at udtrække eller overføre en hypotese eller en regel til nye sammenhænge. Dette kan ofte resultere i fejl. Derfor kan man sige, at sprogbrugeren overforbruger et bestemt sprogligt fænomen. Det skal dog fremhæves her at generaliseringsprocessen anses for at være en vigtig del af dynamikken i tilegnelsen af målsproget. Generaliseringsprocessen i sig selv er neutral m.h.t. positive og negative resultater i forhold til målsprogets normer.

Det kan føre til en revision af hypotesen, hvis en elev bliver gjort opmærksom på en fejl i hans/hendes sprog. Dermed kan det føre videre til en indlæring. Hvis rettelsen foregår på et tidspunkt, hvor der ikke er opmærksomhed på det pågældende fænomen og det slet ikke er i fokus, kan den virke forstyrrende for sprogbrugeren og ikke føre til egentlig indlæring.

Overføringsprocessen går ud på, at eleven henter et sprogligt træk (fx et ord eller en lyd) i L1 (jf. afsnit 2.1.) eller fra et tredje sprog til brug på målsproget. Sprogbrugeren L1 betragtes som en ressource, som han/hun bevidst og/eller ubevidst kan trække på, såvel i afkodning af input som i forsøg på selv at producere meningsfulde sætninger på målsproget (Holmen 1988: 81). I følge Holmen (1988: 87) er der forbindelse mellem modersmålet og målsproget, de supplerer glimrende hinanden.

Sprogbrugeren kan ved brug af L2 (jf. afsnit 2.2.), afprøve sine hypoteser både receptivt (lytte/læse) og produktivt (tale/skrive) ved selv at producere sprog. Han/hun kan også benytte sig af den feedback han/hun får igennem sin hypotesedannelse på L2. Hvis sprogbrugeren får et positiv feedback som resultat af sin hypotesedannelse, integreres den positive hypotese i elevens intersproglige viden (jf. afsnit 4.4.) og fører videre til dannelse af en regel. Hvis resultatet bliver negativt, fører det til en ny hypotesedannelse og processen begynder forfra. For nærmere at forklare hypotesedannelsen nævnes følgende eksempel på unge indvandreres dansk i den tidlige begynderfase. Her fortæller en albansktalende dreng om den fremmedsprogsundervisning, han har modtaget i Jugoslavien (I = drengen, A = interviewer, S = en anden dreng):

A: har du også haft russisk
I: rus' nej
A: nej ikke russisk
I: nej jeg har *fransisk*
S: fransk
I: fransk og *serbisk*
S: serbokroatisk
I: serbokroatisk

(Holmen 1988: 81-82)

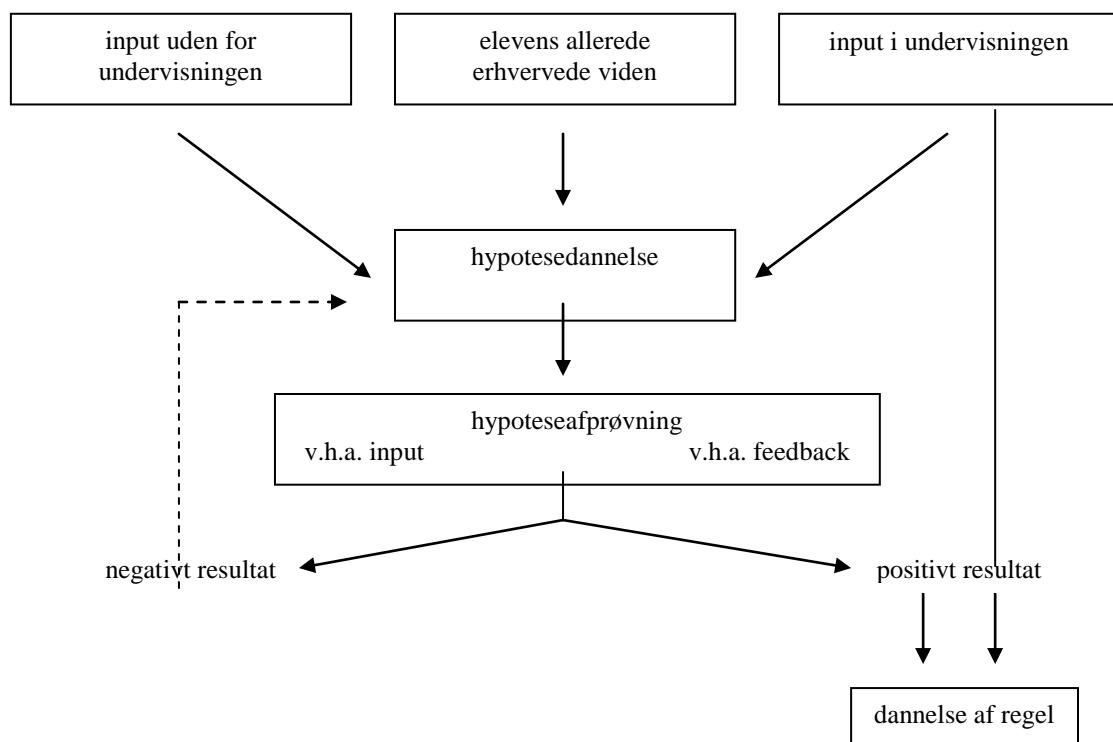
De kursiverede ord kunne tyde på, at drengen er ved at afprøve den hypotese at danske betegnelser for sprog ender på *-isk*. Det kan være at drengen i sit danske input har hørt fænomenet *fransisk* og derfor kan man sige at, i dette tilfælde næppe er tale om imitation. Der er heller ikke tale om en overførsel af en endelse fra albansk til dansk.

Der er snarere en mulighed for, at drengen aktivt er ved at få styr på denne del af sproget og på baggrund af noget andet input (fx russisk eller serbokroatisk), selv danner formen ved at generalisere. I denne sammenhæng kan det nævnes, at en del af ordforrådet i folkeskolen i Island er et ordforråd om lande, deres sprog og landenes indbyggere. Når man som lærer, fx viser islandske folkeskoleelever ordene Danmark, dansker og dansk, Spanien, spanier og spansk eller andre ord inden for den samme kategori, kan nogle elever have svært ved at finde de rigtige endelser. Man kan som lærer opleve problemer hos eleverne ved at finde ud af, hvad en person fra Portugal kaldes, og hvilket sprog vedkommende taler. Svarene er ofte *portugaler* og *portugalsk* i stedet for *portugiser* og *portugisisk*. I dette tilfælde kan man sige at eleverne danner en hypotese ud fra de eksempler de fik i begyndelsen. Andre elever bruger deres baggrundsviden fra engelsk, hvilket ofte er en stor hjælp for at finde frem til de rigtige ord.

Til hypotesedannelsen udnytter sprogbrugeren flere informationskilder:

- hans/hendes eksisterende viden om modersmålet og/eller andre fremmedsprog
- hans/hendes intersproglige viden
- UG (såfremt man akcepterer denne konstruktion)
- anden ikke-sproglig viden (viden om verden)
- fremmedsprogligt input – konteksten

(Kasper & Wagner 1989, efter Auður Hauksdóttir 2002: 81).



Figur 4.a. Hypotesedannelsesmodellen (Holmen 1988: 83).

I praksis er det pædagogisk vigtigt, at der er en balance i indlæringen, sådan at sprogbrugeren opnår kompetence inden for alle de fire færdigheder (de receptive og de produktive). Det er ligeså vigtigt, at sprogbrugeren får lejlighed til at arbejde med dem alle fire, både integreret og hver for sig. I et procesorienteret arbejde kommer det mere eller mindre af sig selv at bruge alle de fire færdigheder. Man skal som regel både læse og lytte til andre, samt tale med andre og skrive resultaterne ned (jf. afsnit 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3. og 4.5.4.). Indenfor hver enkelte færdighed ligger mange lag, og pædagogisk set er det vigtigt at sprogbrugeren også har mulighed for at fokusere på de enkelte færdigheder og nå at tilegne sig de ting, hver enkelt færdighed indebærer (Lund 2001: 39), (jf. afsnit 6.1, 6.2., 6.3., 6.4. og 6.5).

4.1. Input – output

Flere forskere har beskrevet, hvordan input og output spiller en vigtig rolle i indlæringen af målsproget. Især er her tale om det input som sprogbrugeren selv fanger på grund af sin opmærksomhed, ord som vedkommende lagrer i sin hukommelse (afsnit 3.2.). Ved input forstås alle typer for kontakt med målsproget, fx i gennem læsning, lytning samt mundtlig eller skriftlig interaktion (jf. afsnit 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3. og 4.5.4.). Input er en ressource for hypotesedannelse, afprøvning og feedback (jf. afsnit 4).

I en artikel af Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal], om tosprogede børn, peges der på, at sproget ikke kun bruges til kommunikation mellem mennesker, men også spiller en afgørende rolle i børns udvikling, særlig den kognitive udvikling. Der tales om den subjektive tankegang, læsning, definition af begreber og definition af ord, alt efter ordenes placering i sætningen. Nutidens forskning har bevist at aktiv tosproglighed har en positiv påvirkning på indlæring og udvikling af menneskets intelligens. Birna Arnbjörnsdóttir forklarer med henvisning til Thomas og Collier (1997), fordele og ulemper ved at indhente to forskellige sprog i tidlig barndom, på følgende måde:

Hvis børn, fra tidlig barndom, lærer to sprog på samme tid og begge sprog bliver brugt, bliver begge sprog til modersmål og barnet bliver tosproget. Hvis barnets indhentning af det ene sprog begynder før det andet, men begge sprog er i brug, bliver barnet tosproget. Hvis indhentning af det ene sprog begynder efter det andet og modersmålet ikke bliver brugt, fører det til negativ påvirkning af sprogudvikling og af indlæring af læsning. Barnet bliver tosproget, men når ikke at udvikle og dermed opbygge ordforråd nok, for at kunne mestre læsningen. Dette gælder helst børn der bytter sprog på det tidspunkt de er ved at starte indlæring af læsning, omkring 5-8 år (Thomas og Collier 1997 efter Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal] :3).

Mitchell & Florence (2004) skriver med henvisning til Long, M. H. (1985), at der er tale om følgende i forbindelse med input i andetsprogsindlæring:

1. At eleven får at vide hvad det input han/hun får handler om.
2. At eleven får et forståeligt input.
3. At lidt efter lidt øges inputtet på det nye sprog (Mitchell & Florence 2004: 166 efter Long, M. H.).

Som tidligere nævnt har inputtets omfang en stor betydning for indlæring af L1. Det samme gælder, når der er tale om indlæring af L2. Taler man om et barn, som flytter fra samfund, hvor han/hun lærte L1, har det fx ikke de samme muligheder for vedligeholdelse af sit L1 på grund af manglende L1 input. Barnet begynder at indhente L2 og bruge det i forskellige situationer i dagligdagen, undtagen i hjemmet (Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal]: 3). I denne sammenhæng kan man sige at inputtets mængde på L2 er blevet større end på L1. Barnet går i børnehave eller skole, hvor kommunikationen foregår på L2. I denne situation er det nødvendigt at hjælpe barnet med at vedligeholde sit L1, fx med læsning og/eller anden undervisning. Dette betyder med andre ord, at det er nødvendigt med en stor mængde input på L1.

Man kan også sige, at hvis begge sprog, L1 og L2, bliver holdt ved lige er det en stor fordel for en person at være tosproget. Muligheden for kommunikation bliver større fx ved at vedkommende kan bruge to forskellige sprog til at kommunikere på, alt efter hvilket sprog mennesket som vedkommende kommunikerer med bruger (Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal]: 6). Endvidere skriver Birna Arnbjörnsdóttir i sin artikel at en absolut forudsætning for tosproglighed er inputtets mængde på begge sprog L1 og L2. En god beherskelse af L1 og masser af input på L2, hjælper med indlæringen af L2 og intgereringen i det nye samfund (Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal]: 9). Dette falder i tråd med Heaths (1986) synspunkter om L2, hvor hun siger, at input på L2 i det nye samfund, samt hvordan og hvor meget L2 bruges, forklarer hvordan et barn kommer til at klare sig ved indlæring generelt i det nye land (Heath 1986: 143-150).

Lund (1997) mener, at når en voksen sprogtilegner møder et nyt L2- input, møder han/hun det med en allerede kendt viden. Den kan bl.a. bestå af kognitive bearbejdnings- og problemløsningsressourcer, perception, L1- viden/kunnen samt almen viden om verden. Den voksne sprogtilegner, har et fuldt udviklet system der møder det nye sprog, og man kan sige at inputtet, sammen med den allerede kendte og eksisterende viden og kunnen hos sprogtilegneren, vil være helt central for hvordan tilegnelsen af L2 forløber.

Det er noget andet angående barnet som sprogtilegner. Barnet har ikke den samme baggrundsviden som den voksne, og skal derfor først til at konceptualisere verden og sproget inden den egentlige indlæring af L2 begynder (Lund 1997: 335-336).

Når der er tale om fremmedsprogsindlæring hos børn, betyder alderen ganske meget. Det er videnskabeligt bevist at den bedste alder for at lære fremmedsprog er 9-11 år. I den alder har de fleste børn tilegnet sig læsning på L1, og har endnu de medfødte egenskaber til at tilegne sig et nyt sprog (jf. afsnit 2.2.). I den alder har børn også det intellekt, der behøves for at kunne tilegne sig et nyt sprog (Birna Arnbjörnsdóttir [uden årstal]: 7). Når det gælder folkeskoleelevers indlæring af et fremmedsprog uanset alder så har inputtet en stor betydning (jf. afsnit 4.1.). Taler man om folkeskoleelever i Island, som dette projekt handler om, lærer eleverne engelsk som det første fremmedsprog og dansk som andet fremmedsprog. Sammenligner man de mængder input eleverne får uden for undervisningslokalet i engelsk og dansk, er der tale om en stor forskel. Eleverne får typisk masser af input i engelsk fra fx fjernsyn, computerspil eller musik men meget mindre i dansk (Auður Hauksdóttir 2006). Derfor har læreren et ansvar for at give eleverne alt det input han/hun kan i danskundervisningen på alle fire færdighedsområder, læse, lytte, tale og skrive. For at slippe for at ordforrådet ikke kun forbindes til skolemiljøet og undervisningsbøgerne, er det nødvendigt også at supplere med noget andet materiale, fx aviser, musik, internettet, forskellige brochurer, og andet man kommer i tanker om. Et argument for dette kan man finde i Auður Hauksdóttirs (2002) ph.d. afhandling, hvor hun fortæller at en stor del af det input eleverne får i undervisningen, netop kan være i form af at læreren, ud over skolebøgerne, også bruger andet materiale i sin undervisning, i form af forskellige ting (Auður Hauksdóttir 2002: 100). Som fagligt supplement kan læreren arbejde videre med emnet og lave forskellige tilhørende opgaver og på den måde hjælpe eleverne med lagring af ordforråd i hukommelsen (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.). I denne sammenhæng kan man også tale om impuls. Impuls er både et psykologisk og et socialt fænomen. Men når der tales om impuls indenfor sprogtilegnelse, tænker man på hvordan eleverne kan opmuntres til at lære et nyt sprog af egen drift (Oddný G. Sverrisdóttir 2007: 139). Mange forskere har været med til at forske i impuls, bl.a. Crookes og Schmidt (1991: 471-483). Crookes og Schmidt bygger deres forskning på Kellers impulssystem (Keller 1983), men i den teori om impulssystem som Crookes og Schmidts har fremlagt, gøres der først og fremmest rede for de dele som anses for at være afgørende inden for impuls. Der er tale om følgende:

Interesse – der kan forklares som indre drift, nysgerrighed eller individuel tørst/nysgerrighed for indlæring hos et menneske som vil vide mere om sig selv og sit miljø. Vigtighed – der forbindes med, hvor stor en indflydelse undervisningen har på elevens personlige og vigtige behov, gyldighed og målsætning. Forventninger – der forbindes med elevens resultater ved indlæringen generelt, dens selvtilid og effektivitet. Glæden – af det resultat som eleven når ved indlæringen. Glæden forbindes også med forskellige slags belønning, fx stolthed, vidnesbyrd og den glæde over at have nået sine mål i indlæringen (Crookes og Schmidt (1991), efter Oddný G. Sverrisdóttir 2007: 142).

Impuls er således både et psykologisk og et socialt fænomen. I de nyere teorier om ordforrådsindlæring tales der om at fremmedsprogtilegnelse ikke har det som mål at eleven kunne mestre den samme færdighed på L2 som L1 bruger. Cook (1999), mener, at sprogtilegnelse der har det som mål at mestre de samme færdigheder på L2 som en L1-bruger har på det samme sprog, er dømt til at mislykkes. Endvidere skriver Cook at sprogundervisning og sprogtilegnelse hellere bør have som mål at L2 sprogbrugere kan blive kompetente sprogbrugere på L2 (e. Competent L2 users), og at sprogfærdigheden skal vurderes på grund af hvor godt sprogbrugeren kan klare sig på L2. På den måde vil sprogtilegnelsen tage sigte på elevens behov, og ikke på et på forhånd givet system (Cook 1999: 185-191, efter Birna Arnbjörnsdóttir 2007: 41). Som et argument for dette kan man henvise til opgavens afsnit om undervisningsmetoden (5.2.3.), hvor der gøres rede for de ord eleverne selv vælger at skrive ned.

Output spiller en vigtig rolle i indlæringen af fremmedsproget. Det er det sprog som sprogbrugeren producerer i skrift og tale. I følge Swain (1995) giver det sproglige output eleven mulighed for aktivt at bruge målsproget, og det er outputtet som fremmer den sproglige opmærksomhed (e. noticing). Ved sproglig produktion ønsker sprogbrugeren at udtrykke noget bestemt. På den måde opdager han sine vanskeligheder med at gøre sig forståelig (Auður Hauksdóttir 2002: 84 - 86). I denne sammenhæng kan man henvise til handling om ros i projektet (jf. afsnit 5.2.3.) og hvilke positive virkninger rosen har på eleverne, når de gør forsøg med at udtrykke sig på L2.

Der kan fremkomme lingvistiske problemer under den sproglige produktion, sådan at sprogbrugeren opdager en kløft mellem det han ønsker at udtrykke, og det vedkommende ikke kan, og det han/hun er i stand til at udtrykke. Her gøres sprogbrugeren opmærksom på sin manglende viden, som igen kan udløse kognitive processer hos sprogbrugeren, og føre ham til en ny lingvistisk viden (Auður Hauksdóttir 2002: 84 - 86).

Med teorien om output-hypotesen sættes der spørgsmålstejn ved betydningen af input alene, fordi selv om input er nødvendigt for sprogbrugeren, kan eleven, ved brug

af gættestrategier, gætte sig frem til meget, og behøver derfor ikke at bemærke, hvordan betydning er indkodet i sproget. Men hvis eleven selv bruger sproget, bliver han/hun tvunget til at tænke på formen (morfologi og syntaks) (Albrechtsen 2000: 25), (jf. afsnit 5.2.3.).

Albrechtsen (2000) mener med henvisning til Swain, der er ophavskvinden til output-hypotesen, har output tre funktioner som er vigtige for sprogindlæring:

- når elever producerer sprog, vil de løbe ind i sproglige problemer, dvs. de vil lægge mærke til at de ikke kan udtrykke det, de ønsker at udtrykke. Her kan man mærke det første skridt mod sprogudvikling.
- sprogproduktionen giver eleverne mulighed for at afprøve hypoteser om sproget, som forsøg på at løse de sproglige problemer.
- i visse situationer kan output have en metasproglig funktion, idet elever ytrer sig om løsningen af de problemer, de støder på under brugen af fremmedsproget. Det kan være enten via samtale med andre eller via højtlesning (Albrechtsen 2000: 26).

4.2. Eksplicit viden, implicit viden og automatisering af målsproget

I teorier om sprogindlæring skelnes der mellem explicit- og implicit viden. Auður Hauksdóttir skriver at ifølge Bialystock (1978 og 1981) skelnes der mellem explicit viden (formulerbar viden fx som sproglige regler) og implicit viden (ikke formulerbar viden). Eksplicit viden forklares ved, at en sprogbruger fx kan formulere grammatiske regler uden nødvendigvis at kunne bruge dem i praksis. Implicit viden forklares på den måde, at sprogbrugeren kan bruge sprogets regler i praksis, men ikke formulere dem eller forklare hvorfor de anvendes på en bestemt måde (Auður Hauksdóttir efter Bialystock 2002: 82).

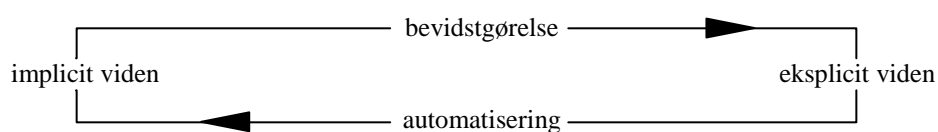
I sin afhandling om implicit viden skelner Rod Ellis (1994), mellem formulerbar viden som består af færdiglavede helheder, og regelbaseret viden som består af generaliserede og abstrakte strukturer, der er blevet internaliseret. I begge tilfælde er der tale om intuitiv viden og af den grund for det meste skjult, dvs. sprogindlæreren er ikke bevidst om hvad han/hun kan. Derfor er her tale om ting, der kun kan konstateres i en aktuel performance (Ellis 1994: 355). I denne sammenhæng kan man henvise til opgavens afsnit om undervisningsmetoden (5.2.3.), hvor eleverne ikke altid er bevidste om hvad de kan, fx af ord, og derfor vælger de måske at nedskrive de ord, som de ikke er sikre på at huske.

Henriksen (2001), taler om at indlæringsprocessen ikke kan beskrives som enten en explicit eller en implicit proces, men bør betragtes som to samtidige processer, som støtter hinanden og påvirker forskellige dele af sprogtiltagelsen (Henriksen 2001: 99).

Lund (2001) mener, at flere undersøgelser viser, at ikke-indfødte sprogbrugere lægger meget mere mærke til målsprogets udtryks- og systemside end modersmålsbrugere. Det er ikke førend udtryks- og indholdsrelation er automatiseret, at udtrykket bliver glidende og uden problemer. Derfor kan man sige, at så længe en kobling mellem et udtryk og et indhold ikke er automatiseret er sprogbrugeren nødt til at fokusere på udtrykket. Når en indholds- og udtryksrelation er automatiseret, sker processeringen af indhold og udtryk for store dele af sproget, næsten samtidig. Inden sprogbrugeren når til automatiseringen af målsproget, skal han/hun anstrenge sig for at finde det rigtige udtryk. I afkodningen skal et givet udtryk føres sammen med et indhold, men indholdet fremkaldes ikke automatisk samtidig med at udtrykket opfattes. Dette er en lang proces som kræver store kognitive ressourcer (Lund 2001: 56). På grund af dette kan man sige, at i fremmedsprogsundervisningen er det nødvendigt for læreren hele tiden at være opmærksom på elevernes forskellighed (jf. Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 8) angående deres indlæring af L2 og passe på, at eleverne får træning nok i alle fire færdigheder (jf. afsnit 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3., 4.5.4., og 5.2.3.).

Ifølge Skehan (2003) og Swain (1995) er af grundene til, at man ikke kan nøjes med at læse (jf. afsnit 4.5.1.) og lytte (jf. afsnit 4.5.2.) i tilegnelsesprocessen, at når man skal tale (jf. afsnit 4.5.3.) og skrive (jf. afsnit 4.5.4.), så er man nødt til at fokusere på samspillet mellem udtryk og indhold. Når man lytter og læser er det nok at søge efter betydning og ikke bekymre sig så meget om udtrykssiden. I denne sammenhæng kan det nævnes at eleverne ofte har en eksplicit viden fx om sprogets grammatiske regler, dvs. de kan forklare reglerne, men ikke bruge dem i praksis, og derfor laver de fejl. Af den grund er det vigtigt at automatisere elevernes eksplicite viden (Skehan 2003: 100-119 og Swain 1996: 126-128), (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.).

Holmen (1988) handler om forholdet mellem de to vidensprocesser, den implicite- og eksplicite viden. Også om en uddybning af elevernes implicite viden, sådan at bevidstgørelsen ikke længere er et mål, snarere en integreret del af indlæringsprocessen og kun formålstjenlig, hvis denne bringes videre. Her taler man om at den eksplicite viden automatiseres til rygmarvsviden ved sprogindlærerens brug af sproget (Holmen 1988: 86).



Figur 4.2.a. Forholdet mellem implicit- og eksplicit viden, som elementer i indlæringen (Holmen 1988: 86).

Man ved, at de regler eleven lærer eksplicit, fx med forklaringer fra læreren eller andre elever, kan senere automatiseres via øvelser (jf. afsnit 5.2.7.2). En tilstrækkelig automatisering af målsproget kan på den måde ændre eksplicit viden til implicit viden. På den måde kan man sige at en automatisering indebærer overgangen fra kontrolleret viden til automatiseret viden. Endvidere ved man at regulær træning af sproglig produktion fører videre til automatisering af målsproget. Med andre ord kan man sige at når sprogbrugeren har nået frem til en automatisering af målsproget betyder det at hans sprogproduktion glider sådan, at man ikke lægger mærke til hvordan et indhold afleveres, (fx hakken eller forkerte bøjninger) men snarere hvad indholdet er (jf. afsnit 5.2.3. og 6., 6.1., 6.2., 6.3., 6.4., 6.5.).

4.3. Deklarativ- og procedural viden

I langtidshukommelsen opereres der med to videnstyper, nemlig den deklarative viden og den procedurale viden. Deklarativ viden betyder *at vide at* (e. knowing that), dvs. den angår viden om sproglige regler og elementer eller definitioner på ord (faktaviden) og den kan oftest beskrives verbalt. Her kan der være tale om et eller flere sprog. Procedural viden går ud på *at vide hvordan* (e. knowing how), og er vigtig i talesituationer (jf. afsnit 4.5.3.). Procedural viden erhverves gradvist ved at træne målsproget, hvor sprogbrugeren spontant og med det samme må kunne kalde sin viden frem. Procedural viden bruges derfor af sprogbrugeren i de situationer, hvor han/hun spontant skal kunne trække på sin indhentede faktaviden og kalde den frem fra langtidshukommelsen (jf. afsnit 4.5.3. og afsnit 6.5.). I tilfælde som dette spiller den deklarative viden en mindre væsentlig rolle. Men er der tale om skriftsproget (jf. afsnit 4.5.4.) må sprogbrugeren trække på en specifik viden om sprogets regler. Når der tales om bevægelsen fra den deklarative viden til den procedurale viden, tales der om automatisering. (Auður Hauksdóttir 2002: 83).

4.4. Intersprog

Selinker (1972) er en af de første til at anskue elevernes brug af målsproget som et naturligt sprog i sig selv. På baggrund af sit arbejde udarbejdede han begrebet *interlanguage*, som gør det muligt at anskue elevens brug af målsproget ud fra andre principper end som en fejlagtig udgave af modersmålsbrugerens sprog (Lund 2001: 38). Intersprog kan forklares som et mellemsprog mellem den tosprogedes L1 og L2. Med

intersproget mener man indlærerens eget sprog, dvs. det sprog han/hun udvikler i den sproglige læringsproces. Det naturlige ved intersproget er, at det er fejlfyldt. Det er fx naturligt for en nybegynder at bøje et uregelmæssigt verbum efter regelmæssige verbers mønster, eller danne sætninger med andre fejl. Derfor kan man sige at intersproget på en måde minder om modersmålet, og ikke et fuldt udviklet fremmedsprog. Eleverne bruger sætningsbygningen fra sit eget modersmål og overfører den på fremmedsproget. Som et eksempel for dette kan man nævne islandske elever der i sin indhentning af dansk som fremmedsprog kan fx finde på at sige: ”Han er ven/vennen min”. Denne placering af ordene i sætningen passer til deres modersmål islandsk, hvor man siger: ”Hann er vinur/vinurinn minn”.

Islandske elever har dansk på skoleskemaet fra 7. klasse og engelsk fra 5. klasse. Man kan som fremmedsproglærere tit mærke engelske træk i elevernes sætningsopbygning, hvis man beder dem om at fortælle noget på dansk eller at skrive sætninger. Det kan fx være en sætning som: ”Jeg ikke kom hjem kl.10:00” der svarer til på engelsk: ”I didn’t come home at 10:00”, eller ”Da jeg vågnede, jeg begyndte at ...”, hvilket svarer til på engelsk ”When I awoke, I began to ...”. I denne sammenhæng skal der også tilføjes, at der er stor forskel på input inden for de to nævnte fremmedsprog. Dette kan bl.a. være en del af årsagen til at engelsk har en så stor afsmitning hos islandske folkeskoleelever i deres sætningsopbygning på dansk. Som tidligere nævnt, er der tale om et stort input på engelsk i form af fx af musik, tv-serier og film, men et forholdsvis begrænset møde med det danske sprog udenfor klasseværelset.

Der ikke er noget forkert i eller underligt ved at overføre sætningsopbygning fra sit modersmål til et fremmedsprog. Man bruger sin baggrundsviden og prøver sig frem. Man kan betragte de sproglige fejl som et positivt tegn på at sprogbrugeren er i gang med indlæringsprocessen, snarere end at se på dem som alvorlige fejl i indhentning af et fremmedsprog. Eleverne lærer nye ord og grammatiske regler og prøver dem af ved brug af målsproget (jf. afsnit 4). Det er vigtigt at understrege, at intersproget er forskelligt fra menneske til menneske og at hver sprogbruger danner sit eget regelsæt indenfor intersproget.

Lund (2001) mener at sprogbrugeren gradvist erstatter træk fra sit modersmål med de træk han/hun tilegner sig på målsproget. Hun mener også, at der tales om intersproget som både systematisk og dynamisk. Som et systematisk sprog, fordi der foregår en udvikling på baggrund af den viden om det nye sprog som sprogbrugeren er

ved at bygge op, og dynamisk sprog, fordi sproget konstant forandres, dvs. reglerne revideres og udvides langsomt og i takt med nye hypoteser (jf. afsnit 4). Det forklares endvidere, at sprogbrugeren gradvist gennemgår en kompleksificering, som ligner meget den udvikling man gennemgår ved tilegnelsen af modersmålet. Af den grund kan man sige at intersproget er et naturligt systematisk sprog i konstant udvikling (Lund 2001: 39-40).

4.5. De fire færdigheder

Beherskelsen af de fire færdigheder, læse (jf. afsnit 4.5.1.), lytte (jf. afsnit 4.5.2.), tale (jf. afsnit 4.5.3.) og skrive (jf. afsnit 4.5.4.), er forudsætningen for at kunne bruge målsproget kommunikativt. Stær (2009), viser i den empiriske undersøgelse han har foretaget i Danmark, at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes ordforråd og deres lytte-, læse- tale og skrivefærdigheder. Han undersøgelse bygger på 88 elever fra 6 forskellige skoler i forbindelse med folkeskolens afgangsprøve i engelsk sommeren 2007. Stær mener også, at de elever der havde kendskab til de mest frekvente 2000 ordfamilier i engelsk, klarede sig bedre i lytte- og læseprøven, samt den skriftlige fremstilling (Stær 2009: 343). af dette fremgår, at der er en sammenhæng mellem indlæring af elevernes ordforråd og brug af de fire færdigheder (jf. afsnit 5.2.3., 6., 6.1., 6.2., 6.3., 6.4. og 6.5.).

For læreren er det altid en udfordring at nå sin målsætning, som er at kunne mobilisere eleverne mest muligt i undervisningstimerne ved hjælp af forskellige typer indlæringsmateriale svarende til deres alder, sådan at de kan og har lyst til at arbejde med sproget. På den måde kan eleverne bl.a. indhente nye ord og ordsammenstillinger på målsproget (jf. afsnit 5.2.3.).

Ifølge Stær (2009), har hans forskning generelt vist, at læsning er en vigtig kilde til implicit indlæring af nye ord på et fremmedsprog (Stær 2009: 345).

I det følgende gøres der rede for de fire færdigheder. Først gøres der rede for de to receptive færdigheder, læsefærdighed og lyttefærdighed og derefter om de produktive færdigheder, talefærdighed og skrivefærdighed.

4.5.1. Læsefærdighed

Her liver der gjort rede for, hvad det betyder "at kunne læse". Da læsning på modersmålet og læsning på fremmedsproget ligner hinanden ganske meget, bliver der

gjort rede for begge dele. Dette bliver gjort for at forklare, hvordan man som fremmedsprogsbruger overfører færdigheder fra modersmålet til fremmedsproget. Til sidst gøres der rede for fem forskellige læsestrategier.

Alene det at en sprogbruger kan læse på målsproget betyder, at han/hun har foretaget en egentlig færdighedstransfer, som igen betyder at han/hun automatisk har anvendt sin allerede eksisterende afkodningsfærdighed på modersmålet, når der læses på målsproget. Eleven skal tilegne sig det nye ordforråd, som kan automatiseres ved at han/hun øver forståelsesstrategier og forståelsesprocesser. I denne sammenhæng kan man henvise til opgavens afsnit om den foreslåede undervisningsmetode (5.2.3.), hvor der tales om hvordan eleverne tilegner sig nye ord ifølge metoden. Der kan også være tale om at fremmedsproglæseren anvender sin eksisterende modersmålsafkodningsfærdighed når der læses på målsproget. I tilfælde som dette skal fremmedsproglæseren tilegne sig et nyt ordforråd, som automatiseres ved indøvning af forståelsesstrategier og/eller forståelsesprocesser. I denne sammenhæng kan der også være tale om tilegnelse af morfologi og syntaks. Forskellige tekster og læseaktiviteter stiller forskellige sproglige krav til læseren, og man ved at sprogkundskaber er en stor del af det at kunne læse og forstå. Det primære formål er at udvikle læsefærdigheden på fremmedsproget, og at læseaktiviteter i sprogundervisningen er rettet mod at udvikle den, men også til at understøtte udviklingen af målsprogsfærdigheden (Hauge 2001: 372). Derfor er det nødvendigt i fremmedsprogundervisningen, at eleverne har adgang til forskellige typer tekster af forskellig sværhedsgrad indenfor det samme tema, for at tilgodese forskellige elevtyper (jf. afsnit 5.2.1. og 5.2.3. og jf. Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 8).

Fremmedsprogsleverne er nødt til at øve deres læsning yderligere for at den kan blive helt automatiseret, og her kan læreren hjælpe. Sammen med eleverne kan han/hun hjælpe med at finde frem til læsestof, som egner sig til at vække elevernes interesse for at læse. Læreren og eleverne kan eventuelt hjælpes ad med at vælge passende temaer fra det eksisterende læsemateriale (jf. 5.2.1.)

I et klasselokale findes der som regel forskellige elever med individuelle behov, og af den grund passer det samme materiale ikke altid for dem alle. Derfor er det vigtigt, at eleven med lærerens hjælp opstiller passende indlæringsmål for sig selv, og her kan individuelle læseplaner, der falder i tråd med rammeplanen, bruges (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.).

Hauge (2001) deler læsningen op i tre hovedantagelser: Den første type fokuserer primært på skribenten. Det er ham/hende, der afsender et budskab, og det er læseren, der skal søge efter budskabet og afkode det. En anden antagelse fokuserer på læseren en aktør i forløbet, men kun som gengiver af skribentens budskab. Dette betyder at læserens rolle er at rekonstruere et budskab. Den tredje antagelse fokuserer mere end tidligere på interaktion mellem læser og tekst. På den måde kan man sige, at læseren er den bærende kraft i læseprocessen. Ifølge dette kan man igen sige at læsning er at kunne genkende de skrevne symboler sådan, at der genkaldes betydninger og meninger, som derefter vil indgå i en erfarings- og formålsbaseret fortolkning. Et af målene med læsningen er, at læseren henter ny viden, og at denne viden lagres i hukommelsen for senere at kunne hentes igen og bruges til en tolkning af en ny viden (Hauge 2001: 375-376, 378), og ved lagring af ord i hukommelsen bliver elevens ordforråd bygget op hvilket igen hjælper når man skal gennemgå tekster. På den måde kan man sige at læsning og ordforråd hænger nøje sammen (jf. afsnit 5.2.3., 6.2. og 6.3.).

I forbindelse med læsning på fremmedsprog er der tale om fem forskellige læsestrategier, som en sprogbruger må beherske. Man kan sige, at der altid vil kunne opstå en eller anden situation, fx løsning af en opgave (jf. afsnit 5.2.7.2., 6.1., 6.2., 6.3. og 6.4.), sådan at eleven må have følgende læsestrategier på rede hånd og kunne anvende dem.

Skanning: Læseren læser teksten hurtigt igennem mens han leder efter nogle bestemte oplysninger.

Skimming: Læseren opnår en general helhedsforståelse af teksten og danner sig et indtryk af dens generelle indhold.

Ekstensiv læsning: Læseren fanger den røde tråd i teksten.

Intensiv læsning: Læseren fanger en detaljeret

Indholdsforståelse fra teksten. Oversættelse: Læseren får en dybdeforståelse af teksten.

(Auður Hauksdóttir 2002: 92).

Det skal også nævnes, at når man læser en tekst (jf. afsnit 5.2.3. og 6.2.), læser man teksten med forskellige formål for øje for. Derfor er det vigtigt, at eleven selv vælger de læsestrategier, han/hun vil bruge ved læsningen, alt efter hvilket formålet der er med teksten. Læser man fx en madopskrift med den hensigt at skulle lave mad efter den, vil man anvende intensiv læsning for at opnå en detaljeret indholdsforståelse af teksten. Læser man en roman og hensigten er at finde handlingsforløbet i teksten, så vil man bruge en helt anden læsestrategi, nemlig en ekstensiv læsning. Er hensigten med læsningen derimod at lede efter en butiks åbningstider, så vil man anvende skanning. Når det drejer sig om den femte læsestrategi, oversættelse, hvor læseren har til hensigt at opnå dybdeforståelse af teksten, vil denne bestemte læsestrategi måske ikke blive

brugt af fremmedsprogs elever på grundskoleniveau. Her er det meget mere viden og kunnen der skal til indenfor fremmedsproget, end fx den folkeskoleelever kan komme til at beherske, i de år eleverne får undervisning i sproget.

Angående opgaver er det lærerens rolle at give eleven opgaver, som kræver forskellige måder at læse på (jf. afsnit 5.2.7.2., 6.1., 6.2., 6.3. og 6.4.). Eleven må finde ud af hvad opgaven går ud på, og hvilken type læsarbejde der kræves. Går opgaven fx ud på at svare på konkrete indholdsspørgsmål, er der tale om intensiv læsning hos eleven. Ved løsning af en kryds- og tværs opgave, vil eleven anvende skanning af den tekst der hører til opgaven, for at finde de rigtige ord. Om læsestrategier skriver Haastrup (1989), at forskerne er enige i, at det væsentligste mål med læseundervisningen er at gøre fremmedsprogs eleverne opmærksomme på, at det er dem selv der må vælge de hensigtsmæssige læsestrategier, alt efter hvad formålet er med den læste tekst. Haastrup fortæller også, at der dog er forskellige holdninger med hensyn til opnåelsen af dette mål. Harri-Augstein & Thomas (efter Haastrup 1989) vil have at eleverne bevidstgøres om læsestrategiernes mangfoldighed. I en undersøgelse kortlægger de bl.a. den enkelte informants tempo, fikseringsspændvidde, søgen frem og tilbage i teksten samt pausering. På grund af denne søgen opstiller de fem former for læsning. Her er der tale om jævn, enkelt del, afsøgning, tænkepause og kontrol. Disse læsemønstre kan sammensættes til en læsestrategi, der er mere eller mindre effektiv. Haastrup understreger, at Harri-Augstein & Thomas anbefaler, at eleverne selv vælger de fremgangsmåder, der passer dem bedst personligt (efter Haastrup 1989: 29), (jf. afsnit 5.3.2., 6.2. og 6.3.).

Ifølge Nuttall (1996) er læsestrategierne skanning og skimming de vigtige læseteknikker. Nuttall fortæller også, at en god læser er fleksibel og kan variere fx læsehastigheden, efter hvilken teksttype der er tale om (Nuttall 1996: 48-49). Når det gælder læsning mener Nuttall, at det er en god idé, hvis eleverne skimmer teksten igennem først inden de begynder et grundigere arbejde med enhver tekst. Et forarbejde som dette kan være med til at hjælpe eleven til at finde ud af tekstens indhold (Nuttall 1996: 55). Her kan det også nævnes, at når elever arbejder med en tekst og opgaver, fx indholdsspørgsmål, der hører til teksten, er det en god strategi at begynde på at læse opgaverne igennem inden man læser teksten. Ved læsning af opgaverne får eleven en del oplysninger om tekstens indhold. Man kan sige at denne metode hjælper, især de svage elever (jf. afsnit 5.2.3.).

Man mener at desto mere eleven læser på fremmedsproget, desto mere ordforråd kommer han/hun til med at udvikle og lagre i hukommelsen. Når modersmål og fremmedsprog er nært beslægtede sprog, som fx dansk og islandsk, får man mange ord foræret, specielt receptivt ved læsning (Henriksen og Haastrup 1995: 8). Som eksempler på dette kan der nævnes ord som *“bog”* (dansk) og *“bók”* (islandsk), *“hus”* (dansk) og *“hús”* (islandsk). Man kan også nævne en sætning som *“Systir mín (min søster) keypti (købte) bókina (bogen).”* Samtidig med at eleverne bruger modersmålet som hjælp ved indlæring af fremmedsproget, skal de være opmærksomme på *“falske venner”* (Henriksen og Haastrup 1995: 8), hvilket er en betegnelse der bliver brugt om ord, der staves ens eller næsten ens på modersmålet og fremmedsproget, men ikke betyder det samme. I denne forbindelse kan man nævne ord som *“almindelig”*, som ikke betyder *“almennilegur”* på islandsk, men *“venjulegur”* (jf. afsnit 5.2.3., 6.2. og 6.3.).

4.5.2. Lyttefærdighed

Ifølge Holm (2001) kan lytteforståelse forstås ud fra forskellige sammenhænge. Den kan være noget der vokser frem af en mental bearbejdning af forskellige typer af informationer, eller som en proces der primært handler om de valg og beslutninger som lytteren træffer i lytteprocessen for at konstruere mening. Således forklares lytteforståelsen som en dynamisk proces, hvor sprogbrugeren bearbejder og udnytter kilder til at konstruere mening, dvs. en tankegang som er blevet til en model, nemlig samspilsmodellen. Samspilsmodellen deles op i tre følgende kategorier:

| | |
|------------------|---|
| Systemisk viden: | Den drejer sig om kendskab til sprogets semantik, syntaks og fonologi. |
| Kontekstviden: | Den omfatter både kendskab til situationen og kendskab til den tekstmæssige sammenhæng. |
| Skematisk viden: | Den defineres som en mental struktur indeholdende den relevante viden, hukommelse og erfaring, der muliggør optagelse af nyt i det, vi allerede ved (Holm 2001: 324). |

Det er et gennemgående træk i en række nyere definitioner, at lytteforståelse betragtes som en aktiv og meningsdannende proces. Lytteren relaterer en ny viden til det allerede kendte. Den nye viden stammer fra forskellige informationskilder, der omfatter både selve informationen og dens kontekst. Man siger også, at lytteforståelsen kan ses som en selektiv proces, hvor kun en del af de indkomne informationer benyttes til at konstruere mening, og hvor lytteren benytter sig af sin baggrundsviden i sin fortolkning af informationerne (Holm 2001: 323-324). Holm (2001: 330) mener også, at

lytteprocessen stiller meget store krav til mental bearbejdning, fordi der er tale om en talt tekst hvor lytteren prøver alt hvad han kan for at forstå. Her må man, som lytter, trække på forskellige strategier undervejs, for at kunne tage i mod de mange informationer, der kommer (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.). Ifølge Holm, er dette meget belastende for hukommelsen, særlig når der er tale om fremmedsprog, og man har let ved at tabe koncentrationen. Som en nærmere forklaring af dette kan det nævnes, at det er fx ikke det samme at arbejde med en skreven tekst og en lyttetekst. Arbejdes der med en skreven tekst, kan man gå tilbage i teksten for igen at læse fx et tekststykke som man måske dårligt kunne forstå i første omgang (Holm 2001: 331). En sådan arbejdsform ville der ikke være tale om med en lyttetekst, i form af en monolog eller en dialog. Hvis der arbejdes fx med computer og CD, er det nemt at finde frem og tilbage i en lyttetekst. Det hjælper, hvis man er godt forberedt inden man lytter til teksten, og det kan man gøre på forskellige måder. Er der fx tale om en opgave der følger med lytteteksten, kan man læse opgaven først for at prøve at finde ud af hvad lytteteksten handler om. Endvidere kan man fx få oversættelse af svære ord i opgaven, inden lytningen begynder. Dette falder i tråd med det arbejde, der præsenteres i den foreslåede undervisningsmetode, hvor det bl.a. går ud på, at skrive de ord ned (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.) man må huske, og på den måde få hjælp til at lagre ordene i langtidshukommelsen (jf. afsnit 3.1. og 3.2.). Et forarbejde af denne art kan være en stor hjælp for eleverne, hvilket igen fører til at de bliver tryggere og mere selvsikre, når de går i gang med selve lytningen. Ved træning af lytning skal lytteteksten høres mere end en enkelt gang og ofte flere gange. Nutidens teknik byder også på at eleverne kan lytte individuelt, kan stoppe når de har brug for det og måske lytte igen til de svære passager. At høre en lyttetekst flere gange svarer til, ifølge Holm (2001), at kunne gå tilbage i en trykt tekst, og læse et tekststykke igen som man ikke rigtig kan forstå i første omgang. Endvidere opstiller Holm (2001) om fire typer lytteroller i forbindelse med lytteforståelse, ifølge Rost.

| | |
|--------------|--|
| En deltager: | En person der tales til, og som har taleret. |
| En adressat: | En person der tales direkte til, og som har begrænset taleret. |
| En tilhører: | En person som er en del af et publikum, der tales direkte til, men som har begrænset ret til at tale, og som ikke forventes at tale. |
| En medhører: | En person der ikke bliver talt direkte til, og som ikke har ret til eller mulighed for at svare. |

(Holm 2001: 332).

Som fremmedsprogsbruger bliver man generelt udsat for de samme lytteroller, som om man var en lytter på modersmålet. Som bekendt har fremmedsprogslytteren sværere ved at forstå det fremmede sprog end modersmålet. Derfor er det meget vigtigt at træne lyttefærdigheden hos fremmedsprogsbrugeren. Ikke alene med designede lytteøvelser, men også med autentisk lyttemateriale, fx via computeren, og ved at læreren mest muligt bruger fremmedsproget i undervisningen. Det er derfor en form for lytteøvelse at bruge målsproget til kommunikation i klasseværelset (jf. afsnit 5.2.3.). Her bør man være opmærksom på, at eleverne ofte har kun mulighed for at høre fremmedsproget og udtrykke sig på det i undervisningen. Det gælder fx dansk i Island, hvor sproget sjældent bruges i elevernes hverdag udenfor skolen.

Haastrup skiver at lytning kan deles op i tre kategorier, og mener med henvisning til Brown & Yule (1983) at lytning betyder, at forstå et talt budskab på fremmedsproget, at lytteren har en rimelig god fortolkning af afsenderens budskab, snarere end en fuldstændig forståelse af den talte tekst (efter Haastrup 1989: 31). Haastrups kategoriinddeling af lytning er følgende: Lytteundervisningen bør udvikle elevernes evne til selektiv lytning, hvor der stilles krav til den enkelte elev, om at han/hun lytter efter nogle bestemte oplysninger. Her bruger eleven både teksten og sin personlige erfaring. Det skal fremhæves, at desto mere forhåndsviden eleven har om den tekst han/hun skal høre, desto større muligheder er der for, at eleven forstår teksten og dermed kunne løse opgaven. I denne sammenhæng fortæller Haastrup om muligheden for at give eleverne oplysninger (påførte skabeloner), inden de arbejder med opgaven (jf. afsnit 5.2.3.). Det kunne fx være i form af overskrifter eller billeder, eller noget andet som passer i forhold til teksten. Hvis eleverne hjælpes på vej er det mere sandsynligt, at de prøver at komme videre med opgaven i stedet for at give op, hvilket falder i tråd med Gimbel (2002), hvor han udtrykker sig om lyttestrategier. Her argumenterer han for, at eleven på forhånd, bør vide hvad han/hun skal lytte efter i en tekst og hvis der skal arbejdes på en opgave bagefter, må eleven i det hele taget kende opgaven på forhånd for at kunne lytte aktivt (jf. afsnit 5.2.3.). Gimbel understreger også at eleverne lytter mest aktivt, hvis teksten svarer til deres alder. Haastrup (1989) kommer også ind på, at hvis eleverne får foræret for megen støtte, udvikler de måske ikke deres egne evner til at udvælge og aktivere de relevante skabeloner for forståelsen, men i denne sammenhæng kan man fremhæve det, som tidligere er blevet nævnt, at opmuntring og en god hjælp i begyndelsen giver eleverne selvtillid, der videre fører til

at de tør og har mod til at kæmpe videre med opgaverne (jf. afsnit 5.2.3. og 6.3.). Endvidere skriver Haastrup (1989), at der skelnes mellem ekstensiv lytning (global forståelse), hvor der lægges vægt på at sprogbrugeren udvikler forskellige lyttestrategier ved hjælp af kommunikative opgaver, og intensiv lytning (detaljeret forståelse), hvor eleverne skal lytte i detaljer efter indholdet (Haastrup 1989: 31-33). Gimbel (2002) nævner, at lytning er en form for fortolkningsproces, der også medfører at man fortolker tingene forskelligt. Her ville det være oplagt for læreren at benytte lejligheden og lade elevernes fortolkninger af en lytteøvelse være oplæg til diskussioner om betydningen (se nærmere herom i afsnit 4.5.3. om talefærdighed).

Det er ikke noget nyt at lytte og fortolke, det man lytter til, det gør man til dagligt på modersmålet ved brug af forskellige lyttestrategier. Gimbel (2002) fremhæver også at, i undervisningen er det lærerens opgave at hjælpe eleverne til at blive bedre til at bruge deres strategier, dvs. udvikle dem yderligere og overføre dem til fremmedsproget. Gimbels ord falder godt i tråd med det arbejde, der foregår i folkeskolen, hvor lytte træningen netop går ud på at hjælpe eleverne til at udvikle deres lyttestrategier, for bedre at kunne forstå og blive forstået på fremmedsproget. Det er derfor lærerens rolle at vælge eller udarbejde opgaver til eleverne, der træner dem med forskellige formål for øje. Der kan fx være tale om en lytteopgave med særlige henblik på talord, en opgave hvor eleverne lytter til en samtale (dialog), hvor de bagefter bedes gengive indholdet af samtalen, enten skriftligt eller mundtligt, eller der er tale om en lytteøvelse i form af en nyhed (monolog), hvor eleverne bedes svare på spørgsmål bagefter, enten skriftligt eller mundtligt (jf. afsnit 5.2.3.).

Man må som lærer i den islandske folkeskole altid være bevidst om de officielle krav og rammer der hører til undervisningen. Den centrale rammeplan bygger på differentiering (Aðalnámskrá grunnskóla –erlend tungumál 2007: 29-30, 33-34), og derfor skal der tages hensyn til elevernes individuelle forskellighed, dvs. at hver enkelt elev skal kunne arbejde med personligt passende opgaver. Derfor bør undervisningens formål både kunne tilgodese hele elevgruppen og den enkelte elevs behov. Dette falder i tråd med det arbejde som den foreslåede undervisningsmetode der bliver gjort rede for i dette projekt, går bl.a. ud på (se nærmere herom i afsnit 5.2.3.), hvor eleverne kan arbejde i deres eget tempo.

4.5.3. Talefærdighed

Ifølge Frederiksen & Knudsen (2001: 353) er talesproget på mange måder det primære sprog, og det sprog som man er født ind i. Det er også det første sprog, man tilegner sig på modersmålet, og sprogbrugeren trækker på de kommunikative strategier, han får brug for, i forbindelse med at udvikle sin talefærdighed. Det fremhæves også hos Frederiksen & Knudsen, at talesproget først og fremmest læres ved at blive brugt i kommunikative situationer, og derfor er det vigtigt at opleve sproget som et kommunikationsmiddel, hvor det bruges såvel receptivt som produktivt (jf. afsnit 5.2.3.). Fører man en samtale, får man hjælp til at producere sproget, fordi den interaktion der bruges, er en gensidig proces. Her kan der være to eller flere personer, der taler sammen, hvilket fører til, at sprogbrugerne producerer og reproducerer det talte sprog. I denne situation har talen ikke kun én afsender og én modtager, fordi begge/alle samtalepartnere er aktive som modtagere og afsendere, netop fordi at samtalen/dialogen er et fælles arbejde. De involverede samtalepartnere hjælper hinanden med produktionen af sproget, bl.a. ved at give feedback (Frederiksen & Knudsen 2001: 355). Taleopgaver har til hensigt at give eleverne mulighed for at bruge målsproget til kommunikative formål. I undervisningen er det ikke altid let at få eleverne til at bruge fremmedsproget til at udtrykke sig mundtligt. Alene det at læreren bruger målsproget til kommunikation i undervisningen og opfordrer eleverne til også at bruge det, når de arbejder sammen i grupper, kan være med til at aktivere eleverne (jf. afsnit 5.2.3.). Læreren må tænke på elevernes forskellighed (Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 8), og derfor er det vigtigt med opgaver af forskellige sværhedsgrader. Forskellige taleopgaver kan også spille en central rolle (jf. afsnit 5.2.7.2.). Der kan også nemt være tale om opgaver, der integrerer flere færdigheder. Her kan der fx være tale om opgaver der går ud på arbejde med fx præpositioner således, at eleverne i begyndelsen skal lytte efter nogle bestemte oplysninger og prøve at skrive dem ned. Derefter kan opgaven gå ud på at parret/gruppen taler om oplysningerne. Fx “Var det *ved to tiden* Stine kom hjem?” “Var det *i morges*?” “Kommer hun hjem *i aften*?” “Måske *om to timer* eller er det først *til pinse* Stine vil komme hjem?” I denne sammenhæng kan man henvise til afsnit 5.2.3. i denne opgave, hvor der bliver omtalt hvordan eleverne arbejder sammen i grupper og bruger målsproget til at tale sammen om svarene. Dette falder i tråd med Lise Hedevangs (2002) pointe, hvor hun med

henvisning til Ellis (1994), pointerer at eleverne tilegner sig først en bestemt viden før de tilegner sig færdigheden i at bruge denne viden. Efter at læreren i begyndelsen har fortalt, hvad der skal læres, er det oplagt at bevidstgøre de enkelte sproglige regler for eleverne med produktive opgaver i begyndelsen. For at tage hensyn til elevernes niveau og forskellighed, er det nødvendigt med vekslende brug af både receptive og produktive opgaver (Hedevang 2002: 55). Ved hjælp af taleaktiviteter, ikke mindst med opgaver der egner sig til at vække elevernes interesser og er passende til elevernes alder, er det lettere at få eleverne med på at bruge sproget mundtligt.

Man må som fremmedsproglærer passe på at samtaleopgaver ikke er for komplicerede og lange. Det fungerer altid bedre med flere korte opgaver, der har klare kommunikative hensigter. At eleverne arbejder to og to sammen fungerer godt i talesprogsundervisningen, og selv om der er tale om større grupper til andre formål inden for fremmedsprogsundervisningen, kan de grupper igen deles. Argumentationen for at eleverne arbejder sammen to og to indenfor talesprogsundervisningen er at, i den situation tvinges begge partnere til at tale sammen, og som før nævnt, støtte hinanden ved produktionen af sproget. Her skal læreren også have opgavens karakter i tankerne, den spiller altid en meget stor rolle (jf. afsnit 5.2.3.). Dette passer med Lunds (1999) forklaringer om talesproget, når hun hævder, at det er gennem kommunikative aktiviteter, at selve tilegnelsen af det nye sprog sker. Det at blive udsat for at skulle forstå og fortolke, hvad andre siger, og at blive udsat for at skulle formulere et mundtligt indhold, så en modtager kan forstå det, giver én de bedste muligheder for at lære det nye sprog. Hvis man er modtager, vil man gerne have forklaringer og uddybninger, og som afsender prøver man at tydeliggøre det, man vil sige (Lund 1999: 27). I denne sammenhæng egner kommunikative opgaver (tasks) sig godt. Ved brug af kommunikative opgaver, skabes der ifølge Auður Hauksdóttir, meningsfulde kommunikative behov, hvor eleverne, i grupper eller som par, arbejder sammen for at løse opgaver (Auður Hauksdóttir 2002: 87). Eleven bruger fremmedsproget til at samarbejde med andre elever for at nå de mål, der er blevet sat i forhold til opgaven. Her kan man henvise til afsnit 5.2.3. i denne opgave, hvor der bliver gjort rede for hvordan eleverne arbejder sammen i mindre eller større grupper og bruger målsproget til at tale sammen om svarene.

Som tidligere nævnt hævder Lund (1999), at tilegnelsen af det nye sprog sker igennem kommunikative aktiviteter, men der kan også argumenteres for, at tilegnelsen

af fremmedsproget også sker udenfor undervisningen. Det kan være i forbindelse med mange forskellige situationer, fx hvis eleven lytter til musik på fremmedsproget, møder mennesker, der taler fremmedsproget, ser på film og/eller lytter til den talte tekst osv. Man kan sige at dette især gælder for indlæringen af andetsprog og så også for engelsk, hvilket som er islandske elevers første fremmedsprog. Men hvorfor er det så svært at føre en samtale på et fremmedsprog? En del af svaret kan måske være, at man både skal koncentrere sig om at lytte, og samtidig planlægge det man vil sige, og det hele skal ske over meget kort tid. Hvis man ikke har et automatiseret sprog, et ordforråd eller ikke har styr på de strategier der skal til for at kunne udtrykke sig, bliver situationen svær, fordi man let kan gå i stå. Samtalens udvikling er en løbende proces, og man kan let ende på herrens mark, hvis man ikke kan følge med i den. Ud fra dette kan man sige, at det er nødvendigt i fremmedsprogsundervisningen, at læreren bruger målsproget mest muligt og opfordrer eleverne til at gøre det samme. På den måde bliver eleverne vant til at høre sproget og bruge det (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.).

Talesproget deles op i to kategorier, dialog (interaktion) og monolog (enetale). Når der tales om monolog kan der fx være tale om rigssprog/dansk tale med accent, det kan være indre tale, eller at man taler med sig selv. Der kan også være tale om højtlesning, eller at man holder et oplæg. Dialog er samtale mellem to eller flere mennesker, formel eller uformel, og den kan foregå i forskellige situationer (skolen, mystik, butikker osv.). Det kan være en telefonsamtale mellem to eller flere (mødesamtaler), og det kan også være et skuespil (Auður Hauksdóttir 2006). Når man bruger talesproget, spiller mimik og gestik en stor rolle. Det er for at vise at man er en aktiv lytter. Det hjælper meget i situationen, at den man taler med (dialog) eller den/de der tales til (monolog), nikker eller på anden måde bruger kroppen til at vise at de forstår eller ikke forstår det sagte (Puc 2005: 13). Med andre ord kan det på den måde forklares, hvis eleverne mangler ord til at udtrykke sig i sin søgen efter at føre samtalen videre, kan de fx spille en form for skuespil eller bruge hænderne. Samtalepartneren kan hjælpe fx ved at sige det manglede ord, og sådan hjælpes de ad ved at føre samtalen videre. Det samme kan man fx sige om elever, der sidder ude i klasselokalet og lytter, når der holdes korte forberedte eller uforberedte taler fra en talerstol i klasselokalet. Eleverne skal nemlig være aktive lyttere, fordi de skal være parate med et spørgsmål til taleren eller en kort genfortælling af talen ((jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.). På den måde kan man integrere lytning og tale.

4.5.4. Skrivefærdighed

Når man skriver, sætter man sine tanker på papir eller på skærm. Ifølge Frederiksen & Knudsen (2001) anses skrivning for at være en af de mest kognitivt krævende opgaver. De mener også, at for mange mennesker er det svært at skrive, men alligevel forventes det at det er noget alle kan (Frederiksen & Knudsen 2001: 353).

Udover Frederiksen & Knudsens skildring af skrivning som en af de mest kognitivt krævende opgaver, skildrer de skrivning som en sociokulturel proces. Afsenderen skal vide, hvordan han/hun skal formulere sin tekst, og hvilke ord der skal bruges i de mange forskellige situationer, som afsenderen kan komme ud i. Skrivning er også traditionelt et individuelt selvstændigt arbejde, og modtageren kender ofte ikke tekstens afsender. Frederiksen & Knudsen påpeger også at skrivesituationen kan være svær for skribenten, fordi han/hun normalt ikke får nogen form for input fra en kommunikationspartner, fx ved hjælp af parallelsproget (fx: smilen, rysten på hovedet eller nikken) (Frederiksen og Knudsen 2001: 353-354). Ud over dette kan eleverne ofte havne i omskrivninger, fx på grund af manglende ordforråd, og/eller at de endnu ikke har forstand på fremmedsprogsgrammatikken. Af den grund kan det skriftlige produkt blive mere forenklet end det samme produkt i mundtlig form (Puc 2005: 21). Angående det førnævnte skal det nævnes, at det er forskelligt hvor lydrette sprog er. Sammenligner man dansk og islandsk, kan man sige at islandsk er mere lydret end dansk, og af den grund må det være lettere at skrive ordene rigtigt på islandsk end på dansk. Som yderligere forklaring kan man nævne at, på islandsk kan man oftest stave ordenes efter deres udtale, mens retskrivningen på dansk er den del sværere, fordi ordene udtales ofte anderledes end de staves. Man kan sige at som lærer skal man være opmærksom på, at der bør hellere være flere og korte skriveøvelser end lange og få for elever i 8. klasse. Argumentationen for dette er, at endnu har eleverne ikke så mange ord på fremmedsproget på rede hånd, og for at lagre ordene i hukommelsen og kunne trække på dem igen, når man skal bruge dem, skal man møde de samme ord mange gange i forskellige sammenhænge (jf. afsnit 3.1.).

Det skal huskes at sproget indeholder mængder af kendt stof, som eleverne kan forstå. I en pædagogisk sammenhæng fremhæver Albrechtsen, at ved brug af input-hypotesen lægges fokus på elevernes forhandling af betydningsindhold (negotiation of

meaning) gennem deltagelse i kommunikative aktiviteter (Albrechtsen 2000: 25-26), (jf. afsnit 5.2.3. og 5.2.7.2.).

Netop dette møder eleverne i folkeskolen. Når de lærer et nyt sprog at kende udsættes de for en masse input, dvs. eleverne møder mange nye ord og vendinger, som de umiddelbart ikke kan forstå, selv om sproget indeholder noget stof de kender. Via hypotesen om forhandling af betydningsindhold (e. Hypothesis of negotiation of meaning bliver sprogtilegnelsen styrket ved at eleven selv, via interaktion, er med til at afklare hvilke dele af sproget der volder forståelsesproblemer. På den måde kan eleven fortælle om sine svage sider af sprogindlæringen og få hjælp med sine problemer. I denne sammenhæng kan man henvise til afsnit 5.2.3. hvor lærer og elever læser teksten sammen igennem og læreren stopper ind i mellem for at tale med eleverne om tekstens indhold og eventuelt bruge lejligheden for at tale om betydning af ord og ordsammenstillinger. Det er også eleven selv der bestemmer hvilke ord han/hun vælger at skrive ned i sit stilehæfte.

At få eleverne til at skrive på fremmedsproget er en stor udfordring for enhver lærer. Her må læreren i begyndelsen hjælpe eleverne af sted og forklare, hvad en skriveproces går ud på (se nærmere her foruden). Man ved at desto bedre eleverne er oplyste om hvordan tingene hænger sammen (her skriveprocessen), desto bedre bliver deres resultater af arbejdet. Læreren ved at eleverne ofte løber ind i sproglige problemer, og derfor er det lærerens opgave at opfordre den til at gøre et forsøg med skrivningen. Man ved at det hele kædes sammen, dvs., at sætte bogstaver på papir eller skærm, bruge det ordforråd man allerede har lagret og arbejde med sprogets form (morfologi og syntaks). Det er ikke noget nyt, når man siger, at eleverne lærer mest hvis de selv er aktive i hele indlæringsprocessen. Mht. skrivning kan en opgave fx gå ud på at efter at eleverne har læst tekster om et bestemt emne og gennemgået ordforrådet, arbejder de med en skriftlig opgave, hvor ordforrådet fra de læste tekster bliver brugt. Det kan fx gøres på den måde at eleverne først laver en ordliste med nøgleord (input). Det kan gøres individuelt, i pararbejde, i grupper eller sammen med læreren, hvilket ville være godt i begyndelsen af arbejde som dette. På den måde kan læreren hjælpe eleverne med hvordan man vælger ord på listen og måske hvorfor man vælger ordene (jf. afsnit 3.1.). Arbejdes der fx med "*mystik*" kan der være tale om ord som: *spøgelse, bange, hus, gammel, ung, beskytte, sikkerhed, at svæve rundt* osv. Listen kan diskuteres af lærer og elever og derefter får eleverne mulighed for at skrive opgaven. Det kan i

øvrigt være nødvendigt for nogle af eleverne at læreren hjælper dem med at begynde på opgaven. Her kan læreren nemt bruge lejligheden og tale om forskellige genre, inden for skrivning, fx et brev, postkort, fortælling eller e-mail. Læreren kan også bruge lejligheden og vise eleverne hvordan man kan, på forskellige måder, begynde et arbejde af denne art. Læreren kan fx vise ordsammenstillingen ”*Jeg vil gerne fortælle om ...*”, ”*Der var engang ...*”, ”*Kære Jens*” eller ”*Kærlig hilsen*” (jf. afsnit 5.2.3.). Dette falder i tråd med Albrechtsens tanker, da han påpeger, at når eleven selv bruger sproget til ytringer, bliver han/hun i højere grad tvunget til en bearbejdning af formen, fx ved at foretage valg inden for sprogets morfologi og syntaks. Eleven bliver derfor nødt til at lægge mærke til og danne hypoteser om, hvordan sproget hænger sammen (Albrechtsen 2000: 26).

Man ved at eleverne har svært ved at tænke på alle de nævnte faktorer på en gang. Derfor kan læreren opfordre eleverne til at bruge den metode (strategi) at begynde på sætningernes formulering, dvs. skrive dem ned, og derefter, når indholdet er nogenlunde på plads, begynder man at tænke på sprogets form. Til sidst læser man det hele i gennem og laver om på de ting man synes skal være anderledes. Denne proces virker positivt på eleverne. Alene det at få at vide at man ikke kan lave alle ting på en gang, hjælper meget i begyndelsen (jf. afsnit 5.2.3.). Dette falder i tråd med Frederiksen og Knudsen (2000) som taler om at de færreste elever har ressourcer til at forstå og praktisere fx en grammatisk regel, første gang den bliver introduceret. Man skal nemlig have tid til at øve sig og bearbejde den nye viden, inden man har fået den automatiseret. Derfor ville det være bedst at, der arbejdes kun med en ting ad gangen (Frederiksen og Knudsen 2000: 35). Men her kan grammatikken også træde ind.

Man kan som lærer bevidst bruge grammatiske opgaver i forbindelse med skrivearbejdet. I folkeskolens 8. klasse skal eleverne have styr på fx ubestemt artikel, de mest brugte verber i nutid og datid substantiver og adjektiver. Opgaverne kan fx udføres på den måde at inden skrivningen læser eleverne tekster for at repetere ordforrådet. Teksterne kan indeholde mange adjektiver, og eleverne bliver bedt om at nedskrive nogle af dem (fx 7-10 stykker) på et stykke papir med den hensigt at bruge dem igen i sine skrivetekster. Under skrivningen tvinges eleven til at bruge målsproget og bruge sin allerede kendte viden. I denne sammenhæng kan man tale om procesorienteret skrivning, der har fokus på både skribenten, læseren og selve skriveprocessen. Man skal hele tiden være opmærksom på, at det skrevne produkt er vigtigt og har en

kommunikativ funktion. Det skrevne produkt (fx et brev til en ven, e-mail, postkort eller et læserbrev i en avis) skal bruges til noget, dvs. have en modtager. Inden for den procesorienterede skrivning må produktet ikke overskygge selve arbejdsprocessen, som det har gjort i den traditionelle skrivepædagogik (Frederiksen & Knudsen 2000: 19). Denne form for skrivning begynder med en forberedelsesfase, hvor skribenten forbereder sit arbejde. Efter det går skribenten videre til produktionsfasen, hvor teksten produceres, og til sidst går skribenten over i slutfasen, hvor der arbejdes med afslutningen af teksten (Frederiksen & Knudsen 2001: 353).

Selv om lærerens stilling er central og læreren er til stede som igangsætter og værkfører, er der også tale om et større selvstændigt arbejde hos eleverne (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.). Læreren må også tage udgangspunkt i den enkelte elevs behov (Aðalnámskrá grunnskóla 2007: 29-30, 33-34), (Frederiksen og Knudsen 2000: 25) og læreren må give eleven mulighed for at bruge hensigtsmæssige skrivestrategier. Det kan fx være at komme i gang med skriveaktiviteten, dvs. finde emner, ideer og informationer. Hjælpe med at vælge fokus, planlægge struktur og fremgangsmåde samt at lave udkast. Læreren må gerne opmuntre til at lave flere udkast og hjælpe til med at revidere og redigere teksten (bl.a. opfordre til at dette sker til sidst i processen) (Frederiksen & Knudsen 2000: 19). Det skrevne skal have funktion og kunne bruges til noget, sådan skal de kommunikative skriveopgaver være designet (Frederiksen & Knudsen 2001: 362). Frederiksen & Knudsen (2001) fortæller at ved at gøre sprogbrugeren bevidst om teksten, dens modtager og hvad den skal bruges til, bliver det lettere for eleverne at gennemskue opgaven og dermed skrive teksten. Derfor kan de følgende spørgsmål være et af hovedformålene for en skriveopgave: Hvem skriver jeg til? – Om hvad? – Med hvilken hensigt? (Frederiksen & Knudsen 2001: 363-364), (jf. afsnit 5.2.3.).

4.5.5. Sammenfatning af de fire færdigheder

Her bliver der gjort et forsøg på at give oversigt over de ting, der er aktuelle når der tales om de fire færdigheder (læse, lytte, tale og skrive).

Læsefærdighed

- rekonstruktion af et budskab
- læsestrategier: skanning, skimming, ekstensiv læsning, intensiv læsning, oversættelse
- kommunikative formål
- forskellige genrer
- autentiske tekster (fx i form af et læserbrev, en nyhed, et digt)

- hypotesedannelse- og afprøvning
- afsender og modtager
- brug af eksisterende viden om modersmålet og/eller andet fremmedsprog
- forskellige kommunikative hensigter

Lyttefærdighed

- dynamisk proces
- systemisk viden (semantik, syntaks, fonologi)
- kontekstviden (kendskab til situationen, kendskab til den tekstmæssige sammenhæng)
- skematisk viden (mental struktur, indeholdende den relevante viden, hukommelse og erfaring)
- selektiv lytning, ekstensiv lytning, intensiv lytning
- forskellige genrer
- forskellige autentiske opgaver der kommer ind på forskellige typer lytning
- hypotesedannelse og hypoteseafprøvning
- afsender og modtager
- brug af eksisterende viden om modersmålet og/eller andet fremmedsprog
- forskellige kommunikative hensigter

Talefærdighed

- læres ved at blive brugt til kommunikation
- afsender og modtager
- monolog (enetale) og dialog (interaktion)
- mimik og gestik (aktiv lytter)
- forskellige autentiske opgaver
- forskellige genrer
- hypotesedannelse og hypoteseafprøvning
- brug af eksisterende viden om modersmålet og/eller andet fremmedsprog
- forskellige kommunikative hensigter

Skrivefærdighed

- kognitivt krævende
- forberedelsesfase, produktionsfase og slutfase
- brug af eksisterende viden om modersmålet og/eller andet fremmedsprog
- hypotesedannelse og hypoteseafprøvning
- afsender og modtager
- forskellige genrer
- forskellige kommunikative hensigter

5. Empirisk del

I denne del vil der først blive gjort rede for aktionsforskning og for to forskellige undersøgelser. Derefter bliver der gjort rede for baggrunden for denne undersøgelse, ideen bag den, valg af informanter og skole samt data. Der bliver gjort rede for bearbejdning af data en efter en, samt redegørelse for fordele og ulemper. Til sidst bliver der sat fokus på elevgruppernes arbejde og vist tabeller.

Dette bliver gjort i et forsøg på at give et bredt billede af den indlæringsmetode, som er baggrunden for dette projekt. Handlingen indebærer også informanternes selvstændige overføring og brug af indlæringsmetoden på selvstændigt arbejde, samt de strategier dansklæreren har tilegnet sig, udviklet og brugt i sin ordforrådsundervisning.

5.1. Aktionsforskning, hvad går den ud på?

Ifølge Hafþór Guðjónsson (2008), går aktionsforskning ud på, at en medarbejder undersøger sin egen praksis inden for sit arbejde, med det for øje at have mulighed for forbedring indenfor sit fagområde, samt mulighed for at indhente en ny viden med hensigt på udvikling. Man kan sige at det centrale i aktionsforskningen er samspillet mellem handling og forskning og at det drejer sig om en forandringsproces. Grundidéen er derfor at udvikle sig inden for sit arbejde og reflektere over den erfaring man indhenter. Målet er at gøre sig klart hvad det er man virkelig gør inden for sit fagområde og hvilke konsekvenser ens gøren og laden kan have (Hafþór Guðjónsson 2008: 1). Dette falder i tråd med den engelske professor Jean McNiffs (2002) teori, om aktionsforskning. McNiff lægger i sine bøger vægt på, at man ikke taler om noget klart afgrænset fænomen, når man taler om aktionsforskning, men at der snarere er tale om én mulighed for lærere at udvikle sine egne metoder. McNiff mener også, at når man vælger at bruge aktionsforskning som undersøgelsesmetode for sin egen undersøgelse, kan det hjælpe aktøren til at forstå forskningsmetoden som en metode, der kan hjælpe aktøren til at danne et system omkring de ideer og tanker vedkommende sidder inde med, således at man føler sig tryk ved at arbejde videre på den måde man tror på og har lyst til at bruge.

McNiff sammenligner aktionsforskning med noget mennesket lærer ved at prøve sig frem. Det kan fx være når et menneske prøver at cykle første gang. Man må lave mange forsøg inden man bliver rigtig dygtig til at cykle (McNiff 2002: 3). Flere

forskere er også nået frem til denne viden. Wallace (2008), argumenterer for at lærere indgår i rollen som elever (e. teachers-as-learners), dvs. at læreren via praksisforskning prøver sig frem inden for sit arbejde i en søgen efter, hvilke arbejdsmetoder passer ham/hende og eleverne bedst (Wallace 2008: 55-56).

Det er måske netop det man står overfor, når man som lærer vil prøve noget nyt inden for sit arbejde. Oftest er her tale om ting man som lærer har tænkt på længe og gjort sig nogle overvejelser om. Man gør forskellige forsøg, finder ud af om de lykkes eller ikke lykkes, laver om på dem der ikke lykkes og prøver igen, men beholder dem der lykkes hvis man synes om dem (jf. afsnit 5.2.2. og 5.2.3.).

5.1.1. To undersøgelser der benytter sig af aktionsforskningens metode

For yderligere at forklare principperne bag aktionsforskning og for at støtte den undersøgelse dette projekt handler om, bliver der nu gjort rede for to undersøgelser, der begge benytter sig af aktionsforskningens metode. Den ene undersøgelse blev foretaget i Island i Menntaskólinn við Sund, et gymnasium (her efter MS gymnasium). Der blev foretaget en aktionsforskning udarbejdet af ledere og lærere på skolen, hvor Hafþór Guðjónsson (jf. afsnit 5.1.) fik rollen som faglig vejleder. Her blev der også etableret et godt samarbejde med Professor Jean McNiff (jf. afsnit 5.1.), der flere gange kom til Island, for at rådgive og vejlede gruppen. Hafþór Guðjónsson gør rede for denne undersøgelse i webtidsskriftet Netla (2008).

Den anden undersøgelse, der vil blive gjort rede for, er en aktionsforskning foretaget af Docent Mariana Souto-Manning (2009) ved Columbia Universitets seminarium i USA. I tidsskriftet Teachers Search and Research (2009: 49-51), fortæller Souto-Manning om sin egen undersøgelse af en 1. klasse i en folkeskole i USA, hvor hun var lærer.

5.1.1.1. Aktionsforskning på MS gymnasiet

Inden medarbejderne på MS gymnasiet begyndte på deres aktionsforskning i 2005, havde der i mange år forinden været lagt vægt på evaluering på arbejdspladsen. Skolens medarbejdere deltog bl.a. i en international kongres indenfor denne viden, ved St. Mary's University College i London i februar 2007. Målet med aktionsforskning på MS gymnasiet var at give ledere og lærere mulighed for at styrke deres fagbevidsthed således at det kunne føre til en forøget og der med en mere effektiv indlæring hos

eleverne, dvs. en forandringsproces. Dette ville igen forbedre elevernes studieresultat. I det hele taget deltog elleve lærere og ledere i aktionsforskningen. I begyndelsen satte undersøgerne nogle fælles mål. De blev enige om, at deres sigte var at gøre eleverne mere bevidste om studierne og dermed mere ansvarsfulde.

Hver enkelt leder eller lærer samlede dokumenter angående eget arbejde sammen og lagde i en mappe. Der blev brugt forskellige metoder til at indsamle data. Det var tale om fx samtaler på bånd, samlinger af skrevne noter skrevet efter hver enkelt undervisningstime, eller brug af spørgeskemaer. Hver enkelt deltager i aktionsforskningen holdt en dagbog den tid undersøgelsen stod på, og deltog i samtalegrupper angående arbejdet. Desuden blev der lavet temaer, bestående af to til tre ledere og lærere, der holdt styr på undersøgelsens udvikling i teamet. Det gjorde de bl.a. ved at holde samtalemøder og ved at følge med i undervisningstimerne hos hinanden. På den måde blev der holdt i det hele tolv møder, samt e-mail og andre uformelle møder.

For at nævne nogle eksempler fra deltagerne, fortæller kemilæreren fx at han gerne ville udvikle metoder der kan opfordre eleverne for at tage initiativ og skabe ambitioner i deres arbejde med kemien. Denne lærer satte sig for at bruge termen ”kompetence” og arbejde på at få eleverne ud i et selvstændigt arbejde.

Vicerektor satte sig et mål om at forbedre formelle samtaler med eleverne på skolen, samt at øge den uformelle tilknytning til dem. Han ville tale med eleverne om deres egne mål for at gøre den mere ansvarlige overfor deres skolearbejde. Vicerektor fortæller at det hurtigt begyndte at gå fremad angående planlagte møder med eleverne. Det var bl.a. en stor hjælp at have bestemte skemaer ved hånden, så eleverne kunne udfylde, fx i forbindelse med klager. Vicerektor fortæller endvidere, at han gjorde sig umage med at tilbyde eleverne at sætte sig ned på hans kontor, selv om de kun kom til et kort møde, eller blot bankede på. Af beskrivelsen af undersøgelsen fremgår det også, at han fulgte den foreskrevne fremgangsmåde bedre bagefter (Hafþór Guðjónsson 2008: 6-7).

Dansklæreren satte sig et mål om at øge elevernes talefærdighed i en bestemt klasse. Eleverne skulle vælge et emne de var interesserede i, med det som mål at resultatet skulle introduceres for klassen. Der måtte bruges forskellige hjælpemidler fx Power-Point show, videoklip fra videokamera, overheadprojektor osv. Ifølge læreren var elevernes resultater rigtig gode - så gode, at de straks bestemte sig for at prøve noget lignende igen (Hafþór Guðjónsson 2008: 7).

Hafþór Guðjónsson konkluderer i sin rapport, at deltagerne på MS gymnasiet var enige om aktionsforskningens nytte. Det er betydningsfuldt at kunne udvikle og uddybe sig fagligt, samt at være kritisk over for sit eget arbejde. Deltagerne fortæller også at aktionsforskningen gør arbejdet mere synligt, giver medarbejderne en mulighed for at arbejde målrettet hen imod en bedre arbejdsmetode og kan være en impuls for at de viser omhu for deres arbejde. Desuden kan man sige at lederen/læreren kommer i endnu bedre kontakt med eleverne (Hafþór Guðjónsson 2008: 7-8), (jf. afsnit 5.2.6.).

5.1.1.2. Aktionsforskning ved Columbia Universitets seminarium

Mariana Souto-Manning (2009) fortæller i sin beskrivelse om læreren som undersøger i en aktionsforskning hun selv foretog i en 1. klasse i en folkeskole i USA, hvor hun var ansat som lærer. Souto-Manning fortæller, at hendes klasse var multinational, og i den sammenhæng gjorde hun sig klart, at der var ting i elevernes forhold, hun syntes det ville være interessant at se nærmere på. Desuden fortæller hun, at der var mange ting i skolearbejdet, som var anderledes end det, hun havde læst om, da hun studerede. Inden hun begyndte på sin undersøgelse, havde hun forberedt sig godt. Hun havde bl.a. læst fagbøger om multinationalitet, søgt de formelle tilladelser til brug i undersøgelsen og forberedt sine elever på, hvad det var som ventede dem. Hun gjorde sig straks klart, at ikke alle kunne eller ville deltage. En del af forarbejdet gik ud på, at forberede sig mentalt ved at reflektere over sine elever og det arbejde der foregik i skolen, hvad enten hun var hjemme eller på arbejde. Hun skrev noter (jf. afsnit 5.2.7.1.) og lavede en logbog, interviewede eleverne og andre lærere, der underviste i klassen og optog elevernes arbejde både på bånd og på video (jf. 2.5.7.1.). I arbejdet med sin undersøgelse, støttede hun sig til en artikel om emnet, skrevet af forskerne Hubbard & Power (1993).

Souto-Manning besluttede sig for at se på elevernes samspil i klasseværelset i sin undersøgelse. Selve undersøgelsen gik ud på, at hun skulle svare på de forskningsspørgsmål, hun havde formuleret i løbet af sit forarbejde. Der var tre spørgsmål: Hvordan kan eleverne reflektere over mange perspektiver på én gang (e. multiple perspectives) uden at udelukke nogen med det samme? Hvordan kan man inkludere de børn, der har behov for specialundervisning i den almindelige undervisning? Hvordan kan man bruge elevernes mangfoldighed til noget opbyggende, i stedet for at se på det som noget, der skal laves om på (Souto-Manning 49-51)?

Forskningsprocessen skulle hjælpe Souto-Manning til at få svar på sine spørgsmål, og igen at kunne bruge svarene til at prøve på at forbedre sit og børnenes arbejde i klasseværelset så der i højere grad tages hensyn til elevernes mangfoldighed og multinationalitet.

5.2. Undersøgelsens gennemførelse

I de næste fem afsnit vil der blive gjort rede for ideen bag den undersøgelse der står i fokus i dette projekt, en introduktion til den undervisningsmetode, der er undersøgelsens objekt, en beskrivelse af selve undervisningsmetoden, informanternes baggrund og kriterier for valg af informanter.

5.2.1. Ideen bag undersøgelsen

Ideen til undersøgelsen stammer bl.a. fra de resultater og den viden, som bliver udfoldet i et tidligere arbejde af undersøgeren (Margrét Karlsdóttir 2007).

Menneskesproget er et meget komplekst system, der omfatter forskellige symboler og regler (jf. afsnit 2). Som sproglærer kan man stille sig selv spørgsmål som: Hvordan kan et menneske huske så mange ord (jf. afsnit 2 og afsnit 3.1), for igen at kunne trække dem ud af det mentale informationslager, når man vil bruge dem? (jf. afsnit 3.1.). Hvordan fungerer hjernen biologisk ved beherskelse af L1 og af L2 (jf. afsnit 2., 2.1. og 2.2.). Hvilken forskel gør det at tilegne sig et fremmedsprog i tidlig barndom, som teenager eller voksen? (jf. afsnit 2.2.). Ud fra disse overvejelser blev der udkrystalliseret en ide om, at undersøge det arbejde der foregår inde i klasselokalet hos undersøgeren selv og på den måde engagere undersøgeren i forsknings- og forandringsprocessen. I klasselokalet arbejdes der mange timer om dagen sammen med elever fra 8. – 10. klasse. Undersøgeren laver selv sine beslutninger som lærer, og bruger de metoder og strategier (se nærmere herom i afsnit 5.1.), som hun synes virker bedst.

Undersøgeren har arbejdet som folkeskolelærer i 25 år og som fremmedsproglærer i dansk det meste af tiden. De sidste 19 år undervist i dansk i 8., 9. og 10. klasse. Igennem årene har undersøgeren haft et godt samarbejde med eleverne i sit ansvarsfulde job som lærer. Som enhver anden islandsk folkeskolelærer har undersøgeren haft mange forskellige typer elever i sine klasser, og målet har altid været at kunne tilgodese dem aller mest muligt trods deres forskellighed (jf. Aðalnámskrá grunnskóla –almennur hluti 2007: 8).

Oftest har undersøgeren og eleverne arbejdet godt sammen og opnået gode resultater, tit efter et svært og tidskrævende arbejde. Men hvad er grunden til at undersøgeren og eleverne så ofte opnår gode resultater? Er det måske den undervisningsmetode som underviseren som lærer har tilegnet sig gennem årene? Hjælper den? Kan eleverne overføre ordforrådsindlæringen i dansk, og de strategier underviseren/læreren har tilegnet sig, udviklet og brugt i sin ordforrådsundervisning? Der var mange spørgsmål der trængte sig på. Det var på tide at undersøge undersøgerens/læreren eget arbejde i folkeskolen og få resultaterne hamret ind i computeren. Dermed var skolen også valgt. Det er skolen, undersøgeren som lærer arbejder på. Desuden kan man sige, at det er en fordel at gennemføre en undersøgelse som denne i et miljø man kender godt og er tryk ved (jf. afsnit 5.1.).

Hvilket klassetrin skulle nu vælges? Valget stod mellem 8., 9. eller 10. klasse. Undersøgeren følte at, her måtte der laves nogle grundige overvejelser og foretages nogle vigtige valg, ud fra de fordele og ulemper, der måtte være. På den ene side kunne det være en fordel at foretage undersøgelsen sammen med en 8. klasse. Argumentationen for det var, at så ville undersøgeren have en helt ny klasse, én hun aldrig tidligere havde undervist, og derfor ville eleverne ikke kende til undervisningsmetoden. På den anden side ville det være en fordel at kende eleverne i forvejen, fordi så ville de kende undersøgeren og kende til undervisningsmoden sådan at de på forhånd vidste, hvordan den fungerede.

Da skolen startede efter sommerferien i august 2009, blev undersøgeren klasse- og dansklærer for en 8. klasse. Efter at undersøgeren havde lært eleverne at kende i et lille stykke tid, følte det at være den rigtige elevgruppe for opgaven. Hvorfor? Jo, i klassen var der forskellige elevtyper, som læreren skulle passe på at tilgodese (jf. *Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2007: 8*), det var ikke noget nyt. Der var også mange dygtige elever. De fleste var fagligt interesserede, ambitiøse og de gjorde sig umage.

Eleverne havde haft dansk på skoleskemaet siden i 6. klasse, hvor de fik to timer om ugen og i 7. klasse, hvor der er 3 timer pr. uge på skemaet.

Det blev besluttet, at det undervisningsmateriale, der alment bruges i 8. klasse i folkeskolen i Island, skulle bruges i undersøgelsen. Det ville være mest naturligt for eleverne og også for undersøgeren som lærer. Undersøgelsen ville på den måde glide normalt ind i arbejdet i dansktimerne, som en naturlig del af elevernes indlæring. Til undersøgelsen blev der valgt et tema tilknyttet materialet med et ordforråd undersøgeren

vidste, eleverne ikke havde haft tidligere i løbet af sin danskindlæring. Der tale om undervisningsmaterialet *Tænk*, skrevet af Erna Jessen og Ásdís Lovísa Grétarsdóttir, først udgivet 2007 af Námsgagnastofnun.

Efter at have snakket med eleverne om deres interesse for mystik, faldt valget på temaet "Mystik". Temaet indeholder mange forskellige tekster og opgaver af forskellig sværhedsgrad og længde (jf. afsnit 5.2.7.2.), hvilket ville kunne tilgodese forskellige elevtyper (Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 9).

Det bør her understreges, at denne undersøgelse går først og fremmest ud på at finde ud af om eleverne i 8. klasse kan overføre lærerens strategier i ordforrådsindlæring i dansk, og bruge dem på deres egen selvstændige måde.

5.2.2. Indledning til undervisningsmetoden

Der har i løbet af årene været anvendt mange undervisningsmetoder indenfor fremmedsprogsundervisningen i Island. Den metode, der mest har været mest aktuelle i de sidste årtier, er den kommunikative metode. Her er ikke tale om én egentlig metode, men en metode eller syn på sprogtilegnelse, der har det til fælles, at de bygger på et bredt, funktionelt sprogsyn og et procesorienteret indlæringsyn. Inden for metoden lægges der vægt på at udvikle alle fire færdigheder, læse, lytte, tale og skrive (jf. afsnit 4.5.1. – 4.5.4.). Man siger også at fremmedsprogsundervisningen bør sigte mod at udvikle elevernes kommunikative kompetence, at sprog og kommunikation hænger sammen og læres ved at blive brugt i forbindelse med kommunikative opgaver. Det overordnede mål for undervisningen er at eleverne tilegner sig både et flydende og et korrekt sprog (Margrét Karlsdóttir 2007: 3).

Man kan sige, at selv om fremmedsproglærere tilegner sig nye metoder, læser fagblade, tager på kursus og i det hele taget gør sig umage med at følge med i udviklingen inden for faget, er det undersøgerens vurdering, at enhver lærer skræddersyr den metode han/hun bruger i undervisningen i klasseværelset, for sig selv og sine elever (jf. afsnit 5.2.1. og 5.2.3.).

I løbet af alle de år undersøgeren har undervist i dansk som fremmedsprog, har der udviklet sig en metode i klasseværelset som undersøgeren i rollen som lærer synes virker godt i forbindelse med ordforrådsindlæring, og tilgodeser de krav der stilles i den centrale rammeplan om slutmålsætning i indlæring i dansk som fremmedsprog i folkeskolen. To af målene er bl.a. at eleverne skal have forstand på metoder som de

målbevidst kan bruge i indhentning af ordforråd og at de skal gøre sig klart, hvordan de kan få fremgang i sprogindlæringen (Aðalnámskrá grunnskóla – erlend tungumál 2007: 30). Man kan sige at den indlæringsmetode som dette projekt går ud på, tilgodeser denne målsætning (jf. afsnit 5.2.3. og 6.5.).

En del af metoden går ud på, at læreren hjælper eleverne med at tilegne sig brug af forskellige strategier (se nærmere herom senere i dette afsnit), som eleverne så kan benytte sig af i forbindelse med deres indlæring. Metoden er til dels lærerstyret, men jo længere eleverne når frem i brug af den og kan arbejde mere selvstændigt, udvikler det sig for de fleste elever sådan, at hver enkelte elev finder sit eget arbejdstempo, kan arbejde mere selvstændigt, individuelt eller i grupper. Derfor kan man sige at metoden indeholder mange forskellige strategier, som eleverne får styr på gennem brug af den, i begyndelsen med hjælp fra læreren.

Som tidligere nævnt er indlæring af ordforråd på et fremmedsprog et stort stykke arbejde, både for børn og voksne (jf. afsnit 3.1., 3.2.). Det er en udfordring, hvor alle sanser bruges, og man skal virkelig gøre sig umage. Indlæring af et fremmedsprog som dansk i folkeskolen i Island foregår for det meste inde i klasselokalet, og man kan sige, at der ikke er det samme mængde input (jf. afsnit 4.1.) uden for klasselokalet som fx i engelsk, et sprog, som man hører brugt i musik, film eller tv. serier m.m.

Det er undersøgerens opfattelse, efter at have vist eleverne de mange forskellige fagbøger og artikler på universitetsniveau indenfor fremmedsprogsindlæring og undervisning, så bliver eleverne interesserede. De stiller forskellige spørgsmål og bliver nysgerrige. Det er endda undersøgerens opfattelse, at eleverne får en anderledes og bedre forståelse for det arbejde, som læreren kræver af dem i undervisningstimerne, og de forstår bedre, når man forklarer dem, at bagved sprogundervisningen ligger der mange års forskningsarbejde. Det virker som om, at eleverne respekterer lærerens arbejde og opfatter deres egen indlæring som noget særligt.

I denne undersøgelse satses der på indlæring af ordforråd via læsning af tekster fra et bestemt undervisningsmateriale (jf. afsnit 5.2.1.), og de opgaver der hører til. Alle fire færdigheder (læse, lytte, tale og skrive), (jf. afsnit 4.5.1. – 4.5.4.) bliver trænet bl.a. ved læsning af tekster og opgaver, elevernes lytning til hinanden og til læreren, skriftligt arbejde og elevernes tale med hinanden og med læreren (jf. afsnit 5.2.7.2.). Man går ud fra at eleverne møder det samme ord mange gange i forskellige kontekster og i forskellige sammenhænge indenfor det samme tema. På den måde får eleverne både

øget sin forståelse af ordet og øget træning i at bruge det. Dette hjælper dem til at lagre ord i langtidshukommelsen, og igen senere at kunne trække ordet frem og kunne bruge det uden problemer i forskellige sammenhænge (Nation 2001: 60-69 og 74-76), (jf. afsnit 3.1.).

Ambjørn (2001) skriver i sin artikel at Beck-Nielsen (2000: 67) er enig med Nation, når hun siger, at de informationer der lagres i langtidshukommelsen kan genkaldes senere, uanset om der er tale om timer, dage måneder eller år (Ambjørn 2001: 3-4), (jf. afsnit 3.1.). Henriksen (2001: 84) bekræfter denne teori i sin forskning i beherskelse af ordforråd, hvor hun gør rede for fem hovedpunkter angående lagring af ordforråd i langtidshukommelsen; hyppighed, dybden i den kognitive bearbejdning, muligheden for at arbejde med netværk af associationer og iøjnefaldende træk (jf. afsnit 3.1.). Lund (2000) bekræfter også denne viden i sin tekst om indlæring af ordforråd, hvor hun siger, at det ikke er nok alene at bruge papegøjemetoden ved indlæring af ordforråd, den kan bruges som støtteredskab, men ordene skal man møde i forskellige kontekster. Endvidere skriver Lund, at lagring af ordforråd også har med det at gøre hvor billedskabende, betydningsmættende og konkrete ordenes betydning er Lund (2001: 25), (jf. afsnit 3.1.).

Som argumentation for undervisningsmetoden henvises der til to undersøgelser om indlæring af ordforråd. Den ene blev foretaget i Japan af Atsushi Mizumoto og Osamu Takeuchi 2008, og den anden blev foretaget i Kanada af Marjorie Bingham Wesche og T. Sima Paribakht 1997.

Målet med den japanske undersøgelse var at undersøge engelsk ordforråd før og efter 10 ugers ordforrådsindlæring. Deltagerne var 204 piger, der alle var studerende på det humanistiske fakultet på to forskellige japanske universiteter. Der var 88 piger fra det ene universitet og 116 piger fra det andet. Pigerne kom fra et område, hvor man ikke hører engelsk til daglig, og af den grund bliver input uden for klasselokalet yderst begrænset (jf. afsnit 4.1.). Der blev forelagt en ordforrådstest i starten, hvilket blev brugt til at dele pigerne op i to grupper. Den samme ordforrådstest blev forelagt for dem igen i slutningen af den 10 ugers periode. Der blev lagt vægt på at afprøve alle fire færdigheder (læse, lytte, tale og skrive), (jf. afsnit 4.5.1. – 4.5.4.), og i selve undervisningen brugte lærerne forskellige strategier, undervisning af enkelte ord og ordsammenstillinger (jf. afsnit 4. og 5.2.3.). Resultaterne af undersøgelsen viste, at da

pigernes indlæring af ordforråd blev målt igen 10 uger senere, var der tale om et markant øget ordforråd (Mizumoto og Takeuchi 2009: 425-430, 443-444).

Den kanadiske undersøgelse var introspektiv (e. introspektion). Målet var at undersøge 10 universitets elever, der studerede engelsk som fremmedsprog, og hvordan de, ved hjælp af læsning (jf. afsnit 4.5.1.) indhentede og forøgede deres ordforråd. Wesche og Paribakht ville også vise resultater fra tidligere undersøgelser, hvor konklusionen viste endnu bedre lagring af ordforråd, hvis eleverne læste tekster og arbejdede med tilhørende opgaver bagefter (Wesche og Paribakht 2007: 259), (jf. afsnit 3.1. og 5.2.3.). De fleste af eleverne fortalte, at opgaverne de arbejdede med efter læsningen hjalp dem til at lagre ordforrådet. På den måde mødte de ofte de samme ord i forskellige sammenhænge. De måtte arbejde med ordets forskellige billeder og på den måde styrke deres viden ved at bruge det samme ord på forskellige måder og i forskellige sammenhænge (Wesche og Paribakht 2007: 276-281), (jf. afsnit 4. og 5.2.3.).

5.2.3. Undervisningsmetoden

Den undersøgte undervisningsmetode er blevet udviklet i klasselokalet hos undersøgeren i rollen som lærer, gennem de sidste mange år (jf. afsnit 5.2.2.). I starten af et nyt skoleår bliver metoden altid introduceret for nye elever. De klasser/grupper, der kender til metoden, får en kort repetition. Grunden til dette er, at eleverne skal blive så trygge ved metoden som muligt og forstå, hvad den går ud på. Eleverne skal også vide hvilket arbejde de kan forvente.

Det er lærerens mening at et hyggeligt undervisningslokale, har en stor betydning for indlæringsprocessen. Lokalet skal først og fremmest være imødekomende. Der skal være rent og opryddeligt. I den skole hvor undersøgelsen bliver gennemført har læreren sit eget undervisningslokale, hvor undervisningen foregår. Derfor er det sådan, at i løbet af en arbejdsdag kan læreren møde op til syv forskellige elevgrupper (8. – 10. klasse) i klasselokalet.

Det er en del af lærerens forberedelse for et nyt skoleår at stille forskellige ting, der minder om Danmark og det danske sprog op i klasselokalet. Det kan bl.a. være det danske flag og mange forskellige plakater og postkort fra Danmark. Forskellige blade og brochurer bliver stillet til rådighed for eleverne, bl.a. danske Anders And blade, ugeblade, brochurer og dagblade som læreren er kommet i besiddelse af. Dette falder i

tråd med den centrale rammeplan (2007), hvoraf det fremgår, at eleverne ud over indlæring af det danske sprog også skal få indblik i den danske kultur og skikke (Aðalnámsskrá grunnskóla – erlend tungumál 2007: 30). Alt dette hjælper til ved præsentationen af dansk kultur og sprog, og bruges ofte i tilknytning til undervisningen. Læreren bruger målsproget mest muligt i undervisningstimerne. Det sker, at man bruger modersmålet, fx i forbindelse med grammatiske forklaringer, eller hvis man af praktiske årsager behøver at fortælle eller forklare noget bestemt for eleverne.

En del af metoden går ud på indlæring af strategier og ros. Dette kan hjælpe til med at opbygge elevernes selvtillid. Det er undersøgerens erfaring, at ros af eleverne kan gøre undreværker i forbindelse med indlæringen af et fremmedsprog og eleverne bliver rost for det mindste forsøg i indlæringen. Ros har en positiv indvirkning således at eleverne tør prøve at udtrykke sig på dansk, både mundtligt og skriftligt eller ved at lytte fx til de andre elever i klassen, læreren eller forskellige lytteøvelser via computeren, på cd eller bånd, og dermed deltage i undervisningen. Læreren kan rose i form af ord eller smil, sætte tommelfingeren opad eller nikke. Ordene ”Hvor er I dygtige”, ”Du er dygtig” eller ”Et flot arbejde” lyder mange gange fra lærerens side i løbet af en time. Det kan også være; ”I er simpelt hen bare så dygtige alle sammen”.

Eleverne bliver præsenteret for forskellige strategier. De får vist fx hvordan de kan bruge forskellige ord, orddele og ordsammenstillinger i indlæringen af ordforråd. Hvis man fx støder på et ord som *uforklarlig* og ikke har en anelse, hvad det betyder ved første øjekast, må man læse ordet igen og prøve at dele det op, enten i hovedet eller på et stykke papir. Ordet kan opdeles sådan: *u-forklar-lig*. Oftest forstår eleverne en enkelt del eller dele af ordet, og på den måde kan de gætte sig til betydningen. Møder man fx ordsammenstillingen ”*at stille spørgsmål*”, forstår man måske ordet spørgsmål, men må prøve at finde ud af, hvad alle tre ord betyder, når de står sammen (jf. afsnit 3.1., 3.2., 3.3.2.). I begyndelsen bliver eleverne anbefalet en strategi der går ud på at markere forskellige slags sammenstillinger af ord ved at tegne en firkant omkring dem, når de skal skrives op i et stilehæfte, som bliver elevernes personlige ordbog. Argumentationen for dette er for det første, at indlæring af ordforråd skal også ske i helheder (jf. afsnit 3.3.2.) og for det andet af praktiske årsager. Det er lettere at finde frem til ordsammenstillinger i stilehæftet, når man skal bruge dem i en anden sammenhæng, hvis man har markeret dem.

Hvis man i en tekst møder et ord, som ligner et andet ord fra samme sprog, og læreren også af sin erfaring ved at eleverne ofte i begyndelsen kan forveksle dem, viser læreren begge ord på tavlen, og forklarer hvad ordene betyder. Læreren viser også i hvilke sammenhænge ordene kan bruges. Som et eksempel på dette kan man nævne ord som ”økologi” og ”økonomi”, ”vejr” og ”lejr” eller ord som ”gymnastik” og ”gymnasium”. Ordene gymnastik og gymnasium kan man fx vise sådan at ordet ”gymnasium” slutter på bogstavet ”m” og den islandske betydning af ordet ”menntaskóli” begynder på ”m”. På islandsk betyder ordet ”gymnastik” ”íþróttir”, ”leikfimi” eller ”fimleikar”. I denne sammenhæng opfordres eleverne til at tænke på verbet ”að stíga” på islandsk, fordi det gør man i gymnastiktimerne.

En anden strategi, der fx hjælper de svagere elever eller elever med læseproblemer ser således ud: Sidder man med en tekst/tekster og opgaverne der hører til den/dem, og man ikke før har haft noget med teksten at gøre, er det en god metode at læse opgaven igennem inden teksten læses. Dette virker særlig godt, hvis der er tale om forskellige spørgsmål, som eleverne skal svare på eller sætte et kryds ved. På den måde får man oplysninger om tekstens indhold, men i en kortere form.

Flere strategier kan bruges i undervisningen. En af dem, der også hjælper de svagere elever eller elever med læseproblemer, går ud på at trække på ligheder mellem dansk og islandsk, men bagatellisere forskellene. Strategien kan fx bruges angående undervisning i indlæring af månedernes navne på dansk. Læreren erfaring er, at når eleverne ved, at de skal kunne navnene på alle tolv måneder og skrive dem rigtigt, fortæller de fleste, at de ikke kan huske alle disse navne. Hvis læreren starter med at fortælle eleverne, inden der fortælles om alle tolv måneder, at han/hun nu vil vise en utrolig let metode til at kunne huske månedernes navne, og stave dem rigtigt, bliver eleverne spændte. Metoden går ud på at man skal kun lære at stave månederne *marts*, *maj*, *august* og *december*, alle andre måneder er stavet som på islandsk, men uden accent aigu over bogstaver (fx á, í, ú ó). Dette er let at huske, eleverne bruger deres baggrundsviden, modersmålet, som hjælp ved indlæring af målsproget (jf. afsnit 3.2., 3.3. og 3.3.1.). Endnu en strategi kan nævnes (jf. afsnit 5.2.2.). Læreren erfaring er at elevernes klassiske fejl angående indlæring af ugedagene er at de veksler tirsdag og torsdag. Her kan man nemt bruge alfabetet og vise eleverne at bogstavet ”i” i ordet *tirs*dag, kommer før bogstavet ”o” i ordet *tors*dag, og derfor kommer tirsdag først men torsdag senere på ugen.

Angående indlæring af tierne på dansk, hvilket har vist sig at være svært for mange islandske elever, kan følgende strategi bruges; Tierne bliver skrevet op, fem tier i en spalte, side om side. Eleverne bedes tegne en firkant om de tal der begynder med "halv" og derefter finder de snart ud af at det kun er tre tier der begynder på den måde. Et tal i første spalte (halvtreds) og to tal i anden spalte (halvfjerds og halvfems). Efter at læreren har fortalt eleverne, at de første fire tier er næsten som på islandsk, og man ikke behøver at bekymre sig så meget om dem, gennemgås de andre tal mundtligt sammen med læreren, gerne på den måde som man læser et digt op, man får rytme i læsningen. Nu er tierne ikke så svære mere, eller snarere meget lettere.

Når der startes på en ny tekst, er det læreren, der læser teksten højt, og eleverne følger med i læsehæftet. I løbet af læsningen stopper læreren op ved nye eller svære ord, ordsammenstillinger eller tekstdele, for at spørge eleverne om de kender dem, og/eller for at skrive ord eller ordsammenstillinger op på tavlen (jf. afsnit 5.2.2.). Argumentationen for at læreren stopper tekstlæsningen ind i mellem er bl.a. for at sørge for at alle elever følger med.. Det sker også at eleverne stiller spørgsmål angående betydningen af enkelte ord, sammenstillinger af ord eller enkelte tekstdele, og her bruger læreren den strategi at svare eleverne med det samme, mens de er interesserede. Nogle af ordene har eleverne kendskab til i gennem deres modersmål eller andre kendte sprog. I denne sammenhæng kan man bruge lejligheden til at introducere en strategi, der går ud på at finde ud af ordenes betydning ved at bruge fx sin baggrundsviden, modersmålet eller andre kendte sprog (jf. afsnit 3.3.2.), og/eller kendskab til ordenes oprindelse eller opbygning (jf. afsnit 3.2.). Der er også tale associationer (jf. afsnit 3.2.). Hører der billeder med til teksten, bliver eleverne opfordret til at bruge dem og gætte sig frem til tekstens indhold ud fra billederne, inden man begynder at læse teksten.

Når det drejer sig om ord og sammenstillinger af ord som læreren ofte i samråd med eleverne vælger at skrive op på tavlen, bliver der i alle tilfælde lagt stor vægt på fra lærerens side at eleverne omhyggeligt vælger de ord og/eller sammenstillinger af ord, de synes de har behov for at skrive ned i deres stilehefte, deres personlige ordbog. De vælger fx ofte at skrive nye ord eller sammenstillinger af ord ned, som de eventuelt synes kunne være svært at huske og/eller de ikke åbenbart kan tilknytte til noget særligt. Nogle gange vælger eleverne ord som de har set før men ikke kan huske betydningen af, nogle gange ord der forekommer i teksten, men måske ikke er nøgleord, og nogle gange

kan der være tale om ord som læreren vælger at skrive på tavlen for opfriskningens skyld.

Som det fremgår af dette kan man sige, at ved at få eleverne selv til at vælge de ord de skriver ned, bliver de medansvarlige for deres indlæring og mere selvstændige i deres arbejde med ordforrådet. At opfordre eleverne til også at vælge ord de måske har skrevet ned før, men ikke så godt kan huske, hjælper dem til bedre at kunne lagre ordene i langtidshukommelsen (jf. afsnit 3.1.). Som yderligere argumentation for dette skal det fremhæves, at man som lærer ofte fra elevernes side hører sætninger som: ”Dette ord har vi haft før, jeg ved hvad det betyder, jeg behøver ikke skrive det ned”. ”Dette ord ligner ordet på islandsk, jeg behøver ikke skrive det ned”. ”Ordet ser ud som det samme ord på engelsk”, eller ”Jeg har ofte set dette ord, men glemmer altid hvad det betyder, jeg må skrive det ned”.

Sådanne og lignende kommentarer ligger i udmærket forlængelse af den teoretiske diskurs om tilegnelse af ordforråd og ordindlæringsprocessen, hvor der tales om at sprogindlæreren skal møde de nye ord og sammenstillinger af ord igen og igen, i forskellige sammenhænge og forskellige kontekster (jf. afsnit 3.1. og 3.2.).

Inden timens arbejde begynder skriver læreren altid sidenumrene i læsebog og opgavebog op på tavlen. Det samme gøres i forbindelse med de opgaver eleverne skal arbejde med, hvis der er tid. Argumentationen for brug af denne strategi er af praktisk karakter. I de islandske folkeskoler er der mange forskellige elevtyper, og at skrive sidenumre og opgavenumre på tavlen bliver gjort for at prøve at tilgodese dem alle (jf. Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti 2007: 9). Det ville ikke være nok for læreren at nævne side- og opgavenumre en gang, det må man snarere gøre flere gange. Derfor er det praktisk at bruge tavlen.

Efter at lærer og elever har gennemgået dagens tekst sammen, og eleverne har skrevet de valgte ord og/eller sammenstillinger af ord i stilehæftet, begynder arbejdet med opgaverne i opgavebogen, der tilhører læsehæftet. Eleverne opfordres til at bruge ordene og ordsammenstillingerne de har valgt at skrive i stilehæftet som støttemateriale i arbejdet med opgaverne i opgavebogen. Det skal også fremhæves, at der står flere ordbøger i klasselokalet, som eleverne har fri adgang til. Nu arbejder eleverne sammen i grupper de selv vælger. Grupperne kan bestå af to, tre, fire eller fem elever, alt efter elevernes eget ønske. Hvis der er tale om en elev, der ønsker at udføre sit arbejde alene er det i orden, men det hører til sjældenhederne. Læreren er til stede og hjælper eleverne,

hvis der er behov for det. Eleverne hjælper hinanden med at løse opgaverne i grupperne. De bliver opfordret til at bruge målsproget, mens de arbejder, og at arbejde på opgaverne i den rækkefølge de selv synes er bedst. Det behøver ikke være den rækkefølge, der angives i opgavebogen. Det samme gælder de strategier der bruges i forbindelse med skrivning. Eleverne arbejder sammen i grupper. De opfordres til at begynde på at lave en ordliste med nøgleord, tale sammen om fx ordenes rækkefølge i sætningerne og bruge den personlige ordbog (stilahæfte), som støttemateriale. De skal også tænke på, hvem de skriver til, om hvad de skriver, og hvilken hensigt der er med teksten (jf. afsnit 4.5.4.). I tilknytning til skrivningen kan læreren bruge lejligheden og forklare om særlige grammatiske problemer som tilhører skriveprocessen. Substantivernes pluralis form kan være komplekse og er ofte forvirrende for eleverne. Derfor har læreren prøvet at finde en mere simpel måde at forklare denne del af grammatikken på. Man begynder med at forklare, at for at danne flertal på dansk bruges endelserne *e – r – er*. Som støtte kan man bruge ordene *dag, uge* og *måned*. Læreren fortæller at ordet *dag* er et kort ord, som ikke ender på *e – r – er*, og derfor bliver endelsen kun et bogstav ”*e*”. Ordet *uge* er også et kort ord som ender på ”*e*”, derfor får ordet kun et bogstav ”*r*”. Den samme strategi gælder for ordet ”*måned*”. Her har vi med at gøre et langt ord som ikke ender på nogen af endelserne, og fordi ordet er langt får det en lang endelse, ”*er*”. Man forklarer også eleverne, at fordi et stavelses ord i intetkøn, som ordet ”*år*” ikke får nogen endelse i flertal, får et stavelses ord i fælleskøn den lange endelse ”*er*”. Eleverne får oplyst, at denne strategi ikke holder i alle tilfælde, men oftest.

5.2.4. Elevernes baggrund

De elever, der deltager i denne undersøgelse, er elever der går i 8. klasse i Hvaleyarskóli i Hafnarfjörður. Mange af eleverne har gået på skolen helt fra de startede i skole som seks årige, mens andre har været der i kortere tid.

Eleverne har haft dansk som andet fremmedsprog efter engelsk på deres skoleskema i to år. De startede i 6. klasse, hvor der er to undervisningstimer pr. uge og i syvende klasse er der tre dansktimer ugentligt. Hver time varer fyre minutter. Der er i ingen tilfælde af undervisning af dobbelte timer.

Underviseren lærte først eleverne at kende i efteråret 2009, da de kom op i folkeskolens overbygning og startede i 8. klasse. Overgangen fra mellemtrinnet op til

overbygningen kan være lidt brat for mange elever. Den største forandring kan bl.a. være, at eleverne møder mange nye lærere og for første gang har linjefaglærere i alle undervisningsfag. Kravene i undervisningen og til indlæringen er blevet større i overensstemmelse med at eleverne er blevet ældre.

5.2.5. Kriterier for valg af informanter

Ingen af eleverne i klassen har nogen speciel tilknytning til Danmark, hvad angår familie, eller har haft ophold i landet i længere tid. Enkelte elever har besøgt landet som turister.

Elevgruppen består af i alt 25, 11 drenge og 14 piger. Der er tre elever der tilhører klassen, men de har specialundervisning i mange fag, bl.a. dansk. De deltog ikke i undersøgelsen. Der var 22 elever som var med i undersøgelsen og 17 af dem gennemgik hele processen.

Selv om det både er en fordel og meget bekvemt at foretage en undersøgelse som denne i kendte og trygge omgivelser, kan det dog føre til at noget af det man vil undersøge, undgår ens opmærksomhed eller man tager enkelte ting for givet, og derfor muligvis kommer til at begrænse variablerne en del.

5.2.6. Forberedelse af klassen

Tilgangen i denne undersøgelse bygger både på en kognitiv og en socialkulturel baggrund. Der er tale om kognitiv ideologi fordi undersøgerens opmærksomhed både er på egen undervisning og også på elevernes ordforrådsindlæring af fremmedsproget. En Socialkulturel ideologi fordi at der i et klasselokale hersker en særlig klassekultur. Ved at bruge den nævnte ideologi har undersøgeren bedre mulighed for at se på elevernes ordforrådsindlæring og sin egen undervisningsmetode, i den hensigt grundigt at kortlægge begge dele. Undersøgeren får desuden mulighed for at forøge sin fagbevidsthed i dansk. Sidst, men ikke mindst, får læreren som forsker lejlighed til at skaffe sig nye kundskaber i gennem egen undervisning, og dermed lejlighed for at forbedre og styrke den indlæring, der foregår i klasselokalet. Endvidere er der mulighed for læreren som forsker at udpege eventuelle svagheder og huller i undervisningsmetoden, med henblik på forandring, videreudvikling og forbedring. Ved brug af den opstillede teori, kan man sammenkæde arbejdet i folkeskolen og det

teoretiske arbejde på en højere uddannelse. Derfor kan man sige, at projektet er med til at sammenkoble videnskab og praktisk undervisningserfaring.

Som tidligere nævnt blev klassens elever informeret om lærerens/undersøgerens studium på universitetet, og de fik forevist nogle af de bøger der blev brugt. Eleverne fik fortalt om lærerens idé, læreren bad om at få klassens hjælp til at gennemføre undersøgelsen, fordi læreren gerne ville afprøve sin undervisningsmetode. Eleverne syntes det var en spændende opgave og selve undersøgelsen, og dens udførelse blev mange gange bragt på bane i klassen flere uger i forvejen. Der opstod også mange spørgsmål fra elevernes side angående undersøgelsen. Hvis de fx fik en ny opgave lød spørgsmålene ofte: ”Er det noget angående din undersøgelse?” eller ”Hvorfor valgte du os, og ikke en af de andre klasser du underviser i”? Lærer og elever var blevet godt fortrolige med hinanden, hvilket var en god start på et stort arbejde.

Undersøgelsen stod på i tre uger med pauser, fra den 6. - 30. april 2010. Inden man kan begynde et arbejde af denne art, skal man sikre sig tilladelse til arbejdet hos de involverede parter. Der skulle søges tilladelse hos Persónuvernd (d. databeskyttelsesloven). Tilladelsen fik nummer S4764/2010. Der skulle også søges tilladelse hos elevernes forældre eller værger (på grund af alder). De gav alle deres tilladelse til at eleverne måtte deltage i undersøgelsen. Begge tilladelser blev indhentet via e-mail. Skolens inspektør, Helgi Arnarson gav også på en personlig henvendelse for sit vedkommende tilladelse til at gennemføre undersøgelsen i skolen.

5.2.7. Indsamling af data

I de næste to afsnit bliver der gjort rede for undersøgelsens fremgangsmåde, indsamling og behandling af data. Der bliver også vist tre tabeller over de opgavetyper der blev gennemgået de tre uger undersøgelsen stod på.

5.2.7.1. Undersøgelsens fremgangsmåde, indsamling og behandling af data

Indsamling af data foregår på den måde at der er blevet valgt temaet „Mystik“ fra bogen Tænk, der udkom første gang i 2007, skrevet af Erna Jessen og Ásdís Lovísa Grétarsdóttir og udgivet af Lærermiddelcentralen (is. Námsgagnastofnun). Der er tale om et undervisningsmateriale, der generelt bruges i danskundervisningen i 8. klasse. Eleverne bliver ikke påvirket på nogen som helst måde af noget nyt materiale, og derfor skulle undersøgelsen kunne gå uden komplikationer. I del B og C bruges der

videokamera for at optage fire timer, to i hver del. Det kan være en stor hjælp at kunne studere enkelt timer på video, og man kan også sige, at optagelserne kan være med til at støtte undersøgelsens konklusioner.

Der blev ydet teknisk hjælp fra skolens computeransvarlige. Først blev der optaget en prøvetime, for at justere kameraets lyd og synsvinkel.

Foruden det overordnede spørgsmål omfatter undersøgelsens empiriske del fire delundersøgelser A, B, C og D (jf. afsnit 1.2.). Her for neden vises der en tabel over de fire delundersøgelser.

| Undersøgelse | Type | Målet med undersøgelsen | Hvornår brugt? |
|--------------|---|--|-------------------------------|
| Del A | Ordforrådstest A | Finde ud af om eleverne har kendskab til noget af ordforrådet indenfor det bestemte tema. | I starten af undersøgelsen |
| Del B | Læreren underviser, eleverne deltager i undervisningen og arbejder med opgaver i grupper. | Læreren underviser ifølge sin egen metode, tager noter, og svarer delspørgsmål. | 8. april 15. april |
| Del C | Eleverne gennemgår tekster og opgaver selvstændigt. | I timen arbejder eleverne selvstændigt. Læreren er på stedet, tager noter og svarer delspørgsmål. | 13. april 20. april |
| Del D | Ordforrådstest B | Finde ud af hvor meget eleverne har indhentet af ordforråd i perioden undersøgelsen stod på. | I slutningen af undersøgelsen |

Tabel 5.2.7.1.a. Delundersøgelser

Del A: Bygger på en ordforrådstest (jf. appendiks A), ifølge Schmitt, Schmitt og Claphan (Nation 2001: 416-418). Hver enkelt elev fik en ordforrådstest (jf. afsnit 6.1.), som de skulle løse. Eleverne skulle ikke skrive deres navn på testen, da den skulle være anonym. Det skal fremhæves, at denne undersøgelse ikke går ud på at analysere hver enkelt elev, men elevgruppen som helhed. Vægten ligger på selve metoden.

For at kunne nå frem til så sikre resultater som muligt, skulle man vide om eleverne måske kendte noget af ordforrådet eller kunne gætte sig frem til nogle af ordene, fx på

grund af deres modersmål eller andre kendte sprog (jf. afsnit 3.1. og 3.2.). Det blev gjort ved at forlægge eleverne den nævnte ordforrådstest.

Del B: Læreren underviser eleverne ifølge den metode han/hun i gennem årene har tilegnet sig, udviklet, og brugt i sin ordforrådsundervisning. Efter at lærer og elever har gennemgået teksten sammen, arbejder eleverne i grupper med de opgaver i opgavebogen, der følger med teksten. Læreren er til stede og hjælper eleverne, hvis de har brug for hjælp, men forsøger at svare delspørgsmålene som følger med del B (jf. appendiks B og afsnit 6.2.) og skrive noter (Wallace 2008: 57-58).

Del C: Læreren indgår i rollen som undersøger. Eleverne får i begyndelsen af timen at vide af læreren, hvilken tekst og hvilke opgaver de skal gennemgå. Læreren skriver oplysningerne på tavlen. Eleverne sætter sig i arbejdsgrupperne og begynder arbejdet. Læreren, som er på stedet, har det mål at skrive noter (Wallace 2008: 57-58) og svare på delspørgsmålene som følger med del C (appendiks B). Læreren følger også eleverne i deres selvstændige arbejde. Undersøgeren forsøger at vurdere, om eleverne på deres egne præmisser kan overføre de strategier læreren har brugt i sin undervisning hos eleverne (jf. afsnit 6.3.).

Del D: Ordforrådstest (jf. appendiks C), udformet ifølge Schmitt, Schmitt og Claphan (Nation 2001: 416-418) bliver forelagt eleverne. I ordforrådstesten er der blevet lavet den ændring, at ordene har fået en anden rækkefølge i ordforrådstest B. Det er gjort for at prøve på at undgå mest muligt, muligheden for at eleverne kunne huske rækkefølgen af ordene fra opgave A.

Til sidst bliver resultaterne fra del A og D sammenlignet for at se om eleverne har øget deres ordforråd ved brug af den omtalte metode (jf. afsnit 6.5.).

5.2.7.2. Opgavetyper

Der er på ingen måde tale om specielt udvalgte tekster eller opgaver fra materialet *Tænk* (jf. afsnit 5.2.7.1.), men tekster og opgaver snarere taget i den rækkefølge, som de forekommer. Der er bestemte opgaver alle eleverne skulle gennemføre i timerne, og andre opgaver de skulle arbejde med, hvis de kunne nå det. På grund af elevernes forskellighed, er der altid elever der kan overkomme alt det, der sættes for i timerne, og andre elever der overkommer mindre arbejde (jf. afsnit 5.2.3.). Der blev arbejdet på alle tekster og opgaver i undervisningstimerne.

Her forneden vises der tre tabeller markeret a, b og c. Tabellerne viser den undervisningsplan, der blev gennemført de tre uger undersøgelsen stod på. Der vises en tabel for hver uge. I tabellerne kan man bl.a. se, hvilke forskellige tekster og teksttyper der blev gennemgået, og hvilke typer opgaver eleverne skulle løse. Tabellerne viser også hvilke undervisningstimer blev optaget på video.

| Uge 15 | 6. april - 1. time | 7. april - 2. time | 8. april - 3. time | 9. april - 4. time |
|--|------------------------|---|---|---|
| Video | | | Timen optaget på video | |
| Ordforrådstest for undersøgelsen | Ordforrådstest A del A | | | |
| Læsetekster fra læsebogen <i>Tænk</i> Teksttype og overskrift | | En fortælling Har du oplevet noget mystisk s. 62 | En fortælling Bange for mørket s.63 | |
| Samtale lærer/elever elever/elever | | | | Opfriskning af det indlærte ordforråd |
| De opgaver der skal gennemføres i timen fra opgavebogen <i>Tænk</i> | | A-opg. s. 52 Dan par af islandske og danske ord B-opg. s. 52 Hvem siger hvad? Indholdsforståelse C-opg. s. 54 Lytteøvelse | A-opg. s. 55 Valg af ord der eleven forbinder med den læste tekst B-opg. s. 55 Svar på indholdsspørgsmål B-opg. s. 55. Lytteøvelse | B-opg. Lytteøvelse C-opg. Finde antonymer til bestemte ord |
| Er der tid til en ekstraopgave fra opgavebogen <i>Tænk</i> | | C-opg. s. 53 Kryds og tværs D-opg. s. 53 Cloze-test | | Skriveopgave fra s. 63 i læsehæftet |

Tabel 5.2.7.2.a. Undervisningsplan for uge 15

| Uge 16 | 13. april - 1. time | 14. april - 2. time | 15. april - 3. time | 16. april - 4. time |
|--|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|
| Video | Timen optaget på video | | Timen optaget på video | |
| Ordforrådstest for undersøgelsen | | | | |
| Læsetekster fra læsebogen <i>Tænk</i> | En kort novelle | | En fortælling | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Teksttype og overskrift | Spøgelses s. 64 | | De dødes ånder går igen | |
| Samtale lærer/elever elever/elever | | Opfriskning af det indlærte ordforråd | | Opfriskning af det indlærte ordforråd |
| De opgaver der skal gennemføres i timen fra opgavebogen Tænk | A-opg. s. 57 Forståelse af enkelte ord B-opg. s. 57 Cloze-test/præpositioner | C-opg. s. 58 Skriveopgave D-opg. s. 58-59 Svare på spørgsmål E-opg. s. 59 Skrivearbejde ud fra et billede | A-opg. s. 60 Skrive rigtige ord ved det rigtige billede B-opg. s. 61 Cloze-test | C-opg. s. 61 Indholdsforståelse. Besvar spørgsmål på islandsk C-opg. s.62 Lytteøvelse |
| Er der tid til en ekstraopgave fra opgavebogen Tænk | Skriveopgave fra læsebogen s. 64 | | Draculas hjem Skrivearbejde fra s. 65 i læsebogen | |

Tabel 5.2.7.2.b. Undervisningsplan for uge 16.

| Uge 17 | 20. april - 1. time | 21. april - 2. time | 22. april - 3. time | 23. april - 4. time |
|---|---|---|-----------------------------------|---------------------------|
| Video | Timen optaget på video | | | |
| Ordforrådstest for undersøgelsen | | | | Ordforrådstest B Del D |
| Læsetekster fra læsebogen Tænk | En kort novelle | | Skolefri/ Den første sommerdag | |
| Teksttype og overskrift | Fingeren | | | |
| Samtale lærer/elever elever/elever | | Opfriskning af det indlærte ordforråd | Skolefri/ Den første sommerdag | |
| De opgaver der skal gennemføres i timen fra opgavebogen Tænk | A-test. s. 63 Ordblomst B-opg. s. 63 Oversættelse af ord | S-opg. s. 64 Indholdsforståelse Krydse ved det rigtige svar C-opg. s. 65 Lyttøvelse | Skolefri/ Den første sommerdag | |
| Er der tid til en ekstraopgave fra opgavebogen Tænk | | Skriveopgave fra læsebogen s. 66 | Skolefri/ Den første sommerdag | |

Tabel 5.2.7.2.c. Undervisningsplan for uge 17

6. Undersøgelsens resultater

Som det fremgår af afsnit 5.2.7.1. omfatter projektets empiriske del fire delundersøgelser. De følgende afsnit går ud på at gennemgå og prøve at forklare resultater i ordforrådsindlæring hos informanter på baggrund af lærerens/undersøgerens undervisningsmetode. Dette gøres bl.a. ved hjælp af computerprogrammet Excel, der indeholder dataanalyse- og visualiseringsværktøjer. Der gøres rede for resultaterne i følgende rækkefølge:

- 1). Del A – elevernes ordforrådstest A. 2). Del B – lærerens undervisning (video). 3). Del C – elevernes selvstændige arbejde (video). 4). Del D – elevernes ordforrådstest B. 5). Sammenligning af ordforrådstest, del A og del D.

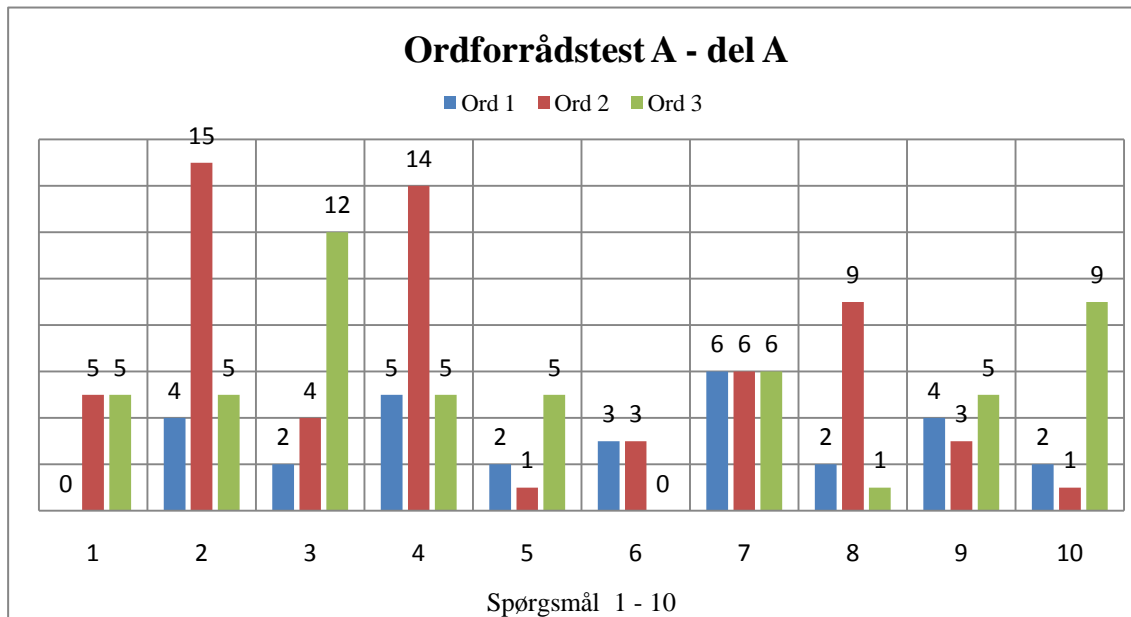
6.1. Del A. Ordforrådstest A

Del A bygger på en ordforrådstest (jf. appendiks A). Forbilledet er Schmitt, Schmitt og Claphan (Nation 2001: 416-418). Testen indeholder 10 spørgsmål og hvert enkelt spørgsmål er tredelt. Hvert spørgsmål indeholder seks valgmuligheder, hvor eleven skal vælge tre af mulighederne og danne par.

Hovedformålet med ordforrådstesten i denne del af projektet er at finde ud af, om eleverne har kendskab til noget af ordforrådet indenfor temaet ”Mystik”.

Ordforrådstest A blev forelagt 19 elever den 6. april 2010. Fire elever var fraværende. Denne test markerer begyndelsen på undersøgelsen. Tabellen herunder viser elevernes forståelse af ordforråd i ordforrådstest A.

Hvor stort er elevernes kendskab til ordforrådet indenfor temaet ”Mystik” inden begyndelsen af undersøgelsen?



Tabel 6.1.a. Elevernes ordforråd inden begyndelsen af undersøgelsen.

Som det fremgår af tabel 6.1.a er der ingen af eleverne, der har kendskab til det første ord inden for spørgsmål et, mens fem elever viser kendskab til de andre to ord i samme spørgsmål. I spørgsmål to svarer fire elever det første ord rigtigt, femten elever viser kendskab til andet ord og fem elever kender det tredje ord. Der er to elever der kender til det første ord i spørgsmål tre, fire elever til det andet ord og tolv elever viser kendskab til det tredje ord. I spørgsmål fire viser fem elever kendskab til det første ord, fjorten elever til det andet ord og fem til det tredje ord. Spørgsmål fem viser at to elever kender det første ord, en elev ord to og fem elever ord tre. I spørgsmål seks viser tre elever kendskab til de første to ord, mens ingen elev kender til det tredje ord. I det syvende spørgsmål viser seks elever kendskab til alle tre ord og i spørgsmål otte er der to elever der viser kendskab til det første ord, ni elever viser kendskab til ord to og en elev til ord tre. I spørgsmål ni viser fire elever at de kender til det første ord, tre elever viser kendskab til ord to og fem elever til ord tre. Det tiende spørgsmål viser at der er to elever som kender til ord et, en elev som kender til ord to og det viser sig at ni elever kender til ord tre.

Man kan se at der ikke er mange af de nitten elever der deltog i ordforrådstesten som på forhånd kender meget til det ordforråd, der tilhører temaet ”Mystik”. Ser man

nærmere på resultaterne viser det sig at i spørgsmål to, tre og fire findes et ord som henholdsvis femten, tolv og fjorten elever kender til på forhånd og i spørgsmål otte og ti viser der sig at være ni elever, der kender til et ord i hvert spørgsmål. Derudover er der seks elever eller færre, der viser et kendskab til ordforrådet.

6.2. Del B. Lærerens undervisning

Når en ny undervisningstime starter og eleverne strømmer ind i lokalet, byder læreren eleverne velkommen til dansktimen ved at sige; ”god dag og velkommen”. Derefter bedes eleverne finde deres bøger frem og tage plads. Læreren begynder med at fortælle og skrive på tavlen (jf. afsnit 5.2.3.), hvilket stof der skal gennemgås i timen, og han/hun fortæller også, at hvis der er nogle minutter tilbage, er der en ordleg på listen.

Ifølge den undersøgte metode er det læreren, der i starten af timen, fører arbejdet og der lægges stor vægt på brug af målsproget (jf. afsnit 3.2.). Det er lærerens opgave at skabe ro i klasseværelset, bl.a. ved at prøve at motivere og aktivere eleverne. Det kan fx gøres med hjælp af læsestoffet og de opgaver, som læreren har planlagt at gennemføre i løbet af undervisningstimen sammen med eleverne.

Når alle har fundet deres arbejdsplads, står læreren ved tavlen med en filtpen i den ene hånd og læsehæftet i den anden. Det er læreren, der læser teksten højt, men med hjælp fra eleverne ind i mellem, og det er også læreren, der skriver forskellige ord og sammenstillinger af ord fra teksten op på tavlen. Her er der tale om nøgleord fra teksten, nye og ukendte ord eller ordforbindelser og også enkelte ord, som eleverne har haft før, men som de måske ikke har kunnet huske (jf. afsnit 3.1. og 5.2.3.). Læreren lægger stor vægt på, at alle elever i klasselokalet er aktive. Eleverne skal forstå, hvorfor de valgte ord og ordsammenstillinger bliver skrevet op. Her skabes der et samarbejde mellem lærer og elever, som også fører til, at eleverne er medansvarlige for egen indlæring af ord. Det skal her fremhæves at den næste undervisningstime i dansk (fx dagen efter), oftest begynder med en mundtlig repetition af det ordforråd eleverne har haft, inden man begynder på en ny tekst og nye opgaver.

Efter at arbejdet med teksten er overstået, hvor eleverne har måttet anvende forskellige læsestrategier for at læse teksten igennem sammen med læreren (jf. afsnit 4.5.1.), begynder arbejdet med opgaverne i opgavebogen. Igen må eleverne trække på deres kunnen angående forskellige læsestrategier, for at løse opgaverne. Eleverne arbejder sammen i mindre eller større grupper (jf. afsnit 5.2.3.).

6.3. Del C. Elevernes selvstændige arbejde

Herunder redegøres der for og analyseres resultaterne af de 10 delspørgsmål (jf. afsnit 1.2.) undersøgeren brugte som et af forskningsredskaberne under elevernes selvstændige brug af lærerens strategier. Klassen blev delt op i fem grupper og eleverne valgte selv, gruppernes sammensætning (jf. afsnit 5.2.3.). I slutningen af hver enkelt undervisningstime gav undersøgeren timen karakter på skalaen 1-10 (jf. Wallace 2008: 54-67), (se senere i afsnittet).

1. *Læser én elev teksten højt for hele gruppen mens de andre lytter og følger med?*

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | nej | Nej | ja | nej | nej |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | nej | Nej | ja | nej | nej |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | nej | Ja | ja | nej | nej |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | nej | Nej | ja | nej | nej |

Tabel 6.3.a. Spørgsmål 1.

I gruppe 1, 2, 4 og 5 læser hver elev for sig, undtagen en gang i gruppe 2, den 15. april, hvor gruppemedlemmer vælger at bruge den metode, at en elev læser teksten og de andre lytter og følger med. Det er tydeligt af videooptagelserne fra 8. april, at eleverne i disse grupper straks begynder at læse selv, uden at tale om det med andre gruppemedlemmer. Efter at alle har læst teksten, taler de om indholdet, mens de kigger på opgaverne. I gruppe tre er der en elev der påtager sig arbejdet at læse højt for gruppen. På videooptagelser fra timen 8. april kan man høre at medlemmerne taler sammen om, hvem af eleverne ville være den bedste til at læse højt for gruppen. Eleverne bliver straks enige om et gruppemedlem, som senere viser sig at være den der styrer arbejdet i gruppen.

At det skulle vise sig at være resultatet, at kun en enkelt gruppe bruger den strategi at læse højt for hele gruppen undrer ikke undersøgeren. Eleverne er i de fleste tilfælde hurtige til at læse og forstå tekstens indhold hver for sig og derefter tale om det. Derimod er det en god måde for læreren, når han/hun underviser fra tavlen at bruge højtlesning (jf. afsnit 5.2.3.). I de tilfælde underviser læreren oftest hele elevgruppen og alle elever har mulighed for at følge med.

2. *Er der samarbejde om oversættelse af danske ord ved læsningen af en tekst i tekstbogen?*

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |

Tabel 6.3.b. Spørgsmål 2.

I alle grupperne blev der arbejdet således at eleverne spurgte hinanden om oversættelse af ord, da de gennemgik teksten. Gruppe 3 bruger også denne strategi, selvom der er en elev der påtager sig arbejdet at læse højt for hele gruppen (jf. afsnit 6.3. spørgsmål 1).

3. *Bruger eleverne deres egen ordbog (glosebog) ved tekstgennemgangen?*

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |

Tabel 6.3.c. Spørgsmål 3.

I alle grupper bruger eleverne egne ordbøger (glosebøger). En del af ordforrådet har de haft fra andre tekster indenfor samme tema og valgt at skrive ned. Man kan sige, at arbejdet kommer eleverne til gode, da de skal til at arbejde videre med det samme ordforråd. Det hjælper med at lagre ordforrådet, hvis eleverne hyppigt møder de samme ord, og på den måde får mulighed for at gå i dybden i den kognitive bearbejdning (jf. afsnit 3.1.).

4. *Bruger eleverne en almindelig ordbog (dansk-islandsk) under tekstgennemgangen?*

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |

Tabel 6.3.d. Spørgsmål 4.

Eleverne i alle grupperne bruger almindelige ordbøger (danske-islandske) ved gennemgang af teksterne. På videooptagelserne fra alle fire timer viser det sig også, at eleverne vælger at bruge deres egen ordbog først, inden de begynder at bladere i den almindelige ordbog (dansk-islandsk). Årsagen kan være, at elevernes egen ordbog (glosebog) er mindre, der er færre sider at bladere igennem, og de har et godt kendskab til deres egen bog. Eleverne kan dog ikke altid huske, hvilke ord de har valgt at skrive ned, så de må også benytte sig af de almindelige ordbøger (danske-islandske), hvis de ikke finder i sin egen ordbog (glosebog), de ord de leder efter. Ved at slå efter i ordbøger medfører at eleverne møder de samme ord igen og igen (jf. afsnit 3.1.).

5. Fordeler gruppen de opgaver, som hører til teksten og skal besvares efter gennemgangen af den, mellem sig?

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | ja | Nej | nej | nej | nej |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | ja | Nej | nej | nej | nej |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | ja | Nej | nej | nej | nej |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | ja | Nej | nej | nej | nej |

Tabel 6.3.e. Spørgsmål 5.

Gruppe 1 deler i alle tilfælde opgaverne, som de skal arbejde med efter gennemgang af teksten, mellem sig. Medlemmerne begynder på at dele gruppen op i mindre grupper, arbejder hurtigt og satser hele tiden på at blive færdige inden undervisningstimen er slut. Videooptagelserne fra 8. april viser, at gruppen dannede et indbyrdes arbejdsystem, der viste sig at virke godt og blev brugt under hele undersøgelsesforløbet.

De andre fire grupper arbejder ikke på samme måde. Medlemmerne hjælpes ad med alle opgaverne, læser dem igennem sammen, taler sammen om svarene og hvordan ordene skal skrives på dansk.

6. Samarbejder eleverne om oversættelse af danske ord ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | Ja | Ja | ja | ja | ja |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | Ja | Ja | ja | ja | ja |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | Ja | Ja | ja | ja | ja |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | Ja | Ja | ja | ja | ja |

Tabel 6.3.f. Spørgsmål 6.

I alle grupperne blev det arbejdet således, at eleverne spurgte hinanden om betydningen af de enkelte ord eller ordsammenstillinger, mens de arbejdede med opgaverne. Det skal fremhæves, at gruppe 3 også bruger denne strategi, selvom der er en elev i gruppen, der påtager sig arbejdet at læse højt for hele gruppen (jf. afsnit 6.3. spørgsmål 1). Det viser sig også at den samme elev styrer gruppearbejdet, selv om alle medlemmer hjælpes ad.

7. Bruger eleverne deres egen ordbog (glosebog) ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |

Tabel 6.3.g. Spørgsmål 7.

Det viser sig at, i alle grupper bruger eleverne deres egne ordbøger (glosebøger). En del af ordforrådet har eleverne haft fra andre tekster indenfor samme tema og valgt at skrive ned. Det ser ud til at arbejdet kommer eleverne til gode, da de skal til at arbejde videre med samme ordforråd, fordi de møder ofte de samme ord (jf. afsnit 3.1.).

8. Bruger eleverne en almindelig ordbog (dansk-islandsk), ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | ja | Ja | ja | ja | ja |

Tabel 6.3.h. Spørgsmål 8.

I alle grupper bruger eleverne almindelige ordbøger (danske-islandske) ved gennemgang af opgaverne. På alle videooptagelserne viser det sig, at eleverne vælger at bruge deres egen ordbog (glosebog) først, inden de begynder at bladre i den almindelige ordbog (dansk-islandsk). En af grundene kan være at eleverne altid har deres egen ordbog (glosebog) ved hånden og desuden kender den godt. Erfaringen fra lærerjobbet viser, at nogle elever ikke gider stå op for at hente en almindelig ordbog (dansk-islandsk). At bladre op i en ordbog for at lede efter et bestemt ord, hjælper til ved lagring af ordforrådet (jf. afsnit 3.1. og afsnit 6.3., spørgsmål 4).

9. Er der elever der trækker sig af gruppen og vælger at arbejde individuelt?

| Dato | Timens karakter | Antal elever | Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------------|-----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 08. april 2010 | 9 | 23 | nej | Nej | nej | nej | nej |
| 13. april 2010 | 8 | 17 | nej | Nej | nej | ja | nej |
| 15. april 2010 | 9 | 19 | nej | Nej | nej | ja | nej |
| 20. april 2010 | 10 | 19 | nej | Nej | nej | ja | nej |

Tabel 6.3.j. Spørgsmål 9.

Samarbejdet i gruppe 4 gik godt i den første time, 8. april. I de andre timer gik det sådan at eleverne arbejdede hver for sig hele timen igennem. Der var ingen elev i gruppen der påtog sig arbejdet at drive gruppearbejdet videre. Eleverne talte heller ikke om at arbejde sammen. Årsagen kan være at gruppens medlemmer ikke er så stærke sammen, som de andre grupper, og de er ofte væk fra skolen af forskellige årsager.

10. Andre interessante forhold, som undersøgeren bemærker?

I gennem hele undersøgelsesforløbet kan man se at gruppe 1, 2, 3 og 5 gør sig umage med at gruppearbejdet var godt kørende og fungerer godt indbyrdes. Selv om gruppe 1 har delt sin gruppe op i mindre grupper for at arbejde, taler medlemmerne sammen og hjælper hinanden, hvis der fx mangler en oversættelse af ord.

I gruppearbejdet kan man også se, at grupperne i enkelte tilfælde arbejder sammen. Dette bliver dog ufravigelig kun brugt i resten af timen, da alle skal skynde sig at blive færdige med opgaverne. I timen den 20. april arbejder fx gruppe 2 og 3 sammen i slutningen af timen. Dette sker for at nå at gennemgå materialet de har fået for i timen. Det er ikke tale om at stoppe, selv om klokken ringer og de fortsætter ind i frikvarter. Hele arbejdet skal afsluttes.

Som tidligere nævnt arbejdede gruppe 4 mest på individuel basis. Ifølge metoden får eleverne selv lov til at vælge deres gruppemedlemmer (jf. afsnit 5.2.3.). Argumentationen for det er bl.a., at man som elev får lov til at prøve sine kræfter og tage ansvar for sin indlæring (Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 8). Hvis undersøgeren havde delt klassen op i grupper, ville grupperne måske have været anderledes sammensat, og dermed resultatet andet. Eleverne fra gruppe 4 ville sikkert være havnet i andre grupper, og på den måde arbejdet sammen med elever, der måske havde drevet dem videre i gruppearbejdet.

Angående vurdering af undervisningstimerne viste det sig at de timer hvor eleverne arbejdede selvstændigt ifølge lærerens metode, fik den første time karakteren 8,0. Årsagen kan være at eleverne og læreren i rollen som undersøger, var spændte. Alle vidste, at denne time var den første time i forbindelse med undersøgelsen, hvor man skulle arbejde med undervisningsmaterialet. Det tog tid at komme i gang og eleverne spurgte meget omkring metoden inden begyndelsen, selv om de kendte den og var vant til at arbejde med den, og inden var de blevet godt informeret om opgaven (jf. afsnit 5.2.6.). De var meget bevidste om, at der skulle arbejdes selvstændigt i grupper, helt fra starten af timen, og at læreren nu var i rollen som undersøger. Eleverne skulle hjælpes ad i grupperne, spørge hinanden og stole på hinanden. Dette kan være årsagen til at eleverne var usikre i starten men efter at de var begyndt på arbejdet gik det godt. Den seneste time fik karakteren 10,0. Alle var blevet vant til undersøgelsen. Her gik tingene som de skulle, og uden problemer.

I timerne hvor læreren underviste ifølge metoden var karakteren 9,0 i begge tilfælde. Eleverne vidste at de selv skulle arbejde med opgaver i grupperne efter at læreren havde gennemgået teksten sammen med dem. Nogle af eleverne ville begynde gruppearbejdet straks, uden at følge med læreren gennem teksten. Under almindelige omstændigheder ville eleverne have fået lov til det (jf. afsnit 5.2.3.), de var blevet vant til metoden og havde fundet deres arbejdstempo, men i dette særlige tilfælde var det nødvendigt at følge med læreren. Der måtte bruges tid på, i begyndelsen af begge timer, at forklare at undersøgelsen var i gang endnu, og derfor tog det tid at komme i gang med arbejdet. Uden dette gik arbejdet i timen godt. Klassen som undersøgeren valgte til at gennemgå dette store projekt med, indeholder stærke og dygtige elever (jf. afsnit 5.2.1.). Det er ikke sikkert at resultaterne ville have været de samme i gruppearbejdet hvis der

var en anden klasse der havde deltaget. Man kan ikke sige andet end at det er et godt resultat når fire grupper ud af fem er godt fungerende under hele undersøgelsesforløbet.

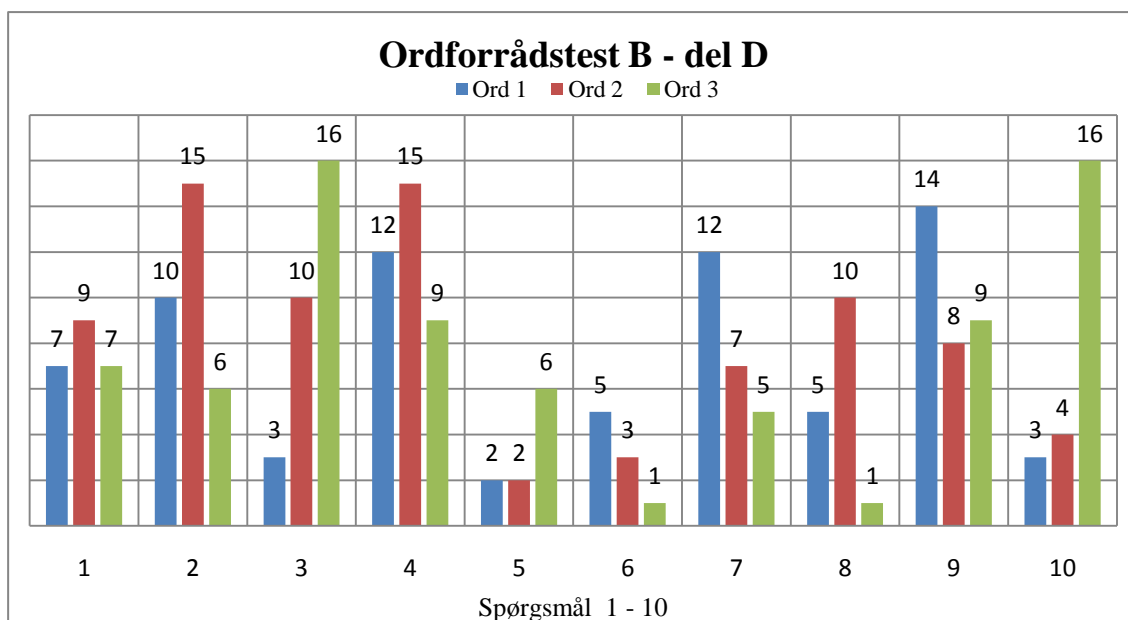
6.4. Del D. Ordforrådstest B

Del D bygger på en ordforrådstest (jf. appendiks A), inspireret af Schmitt, Schmitt og Claphan (Nation 2001: 416-418). Testen indeholder de samme 10 spørgsmål som del A, men ordenes rækkefølgen er blevet ændret. Hvert enkelt spørgsmål er tredelt, og hvert spørgsmål indeholder seks valgmuligheder, hvor eleven vælger tre af mulighederne og danner par.

Hovedformålet med ordforrådstesten er at finde ud af, hvor stort et ordforråd eleverne har indhentet (jf. afsnit 3.1., 3.2.) i løbet af de tre uger undersøgelsen stod på, indenfor temaet "Mystik".

Ordforrådstest B blev forelagt for eleverne d. 23. april 2010. Der deltog 17 elever, da seks elever var fraværende. Denne test markerer slutningen af undersøgelsen. På tabellen her forneden vises der elevernes forståelse af ordforråd i ordforrådstest B.

Hvor stort er elevernes kendskab til ordforrådet indenfor temaet "Mystik" i slutningen af undersøgelsen?



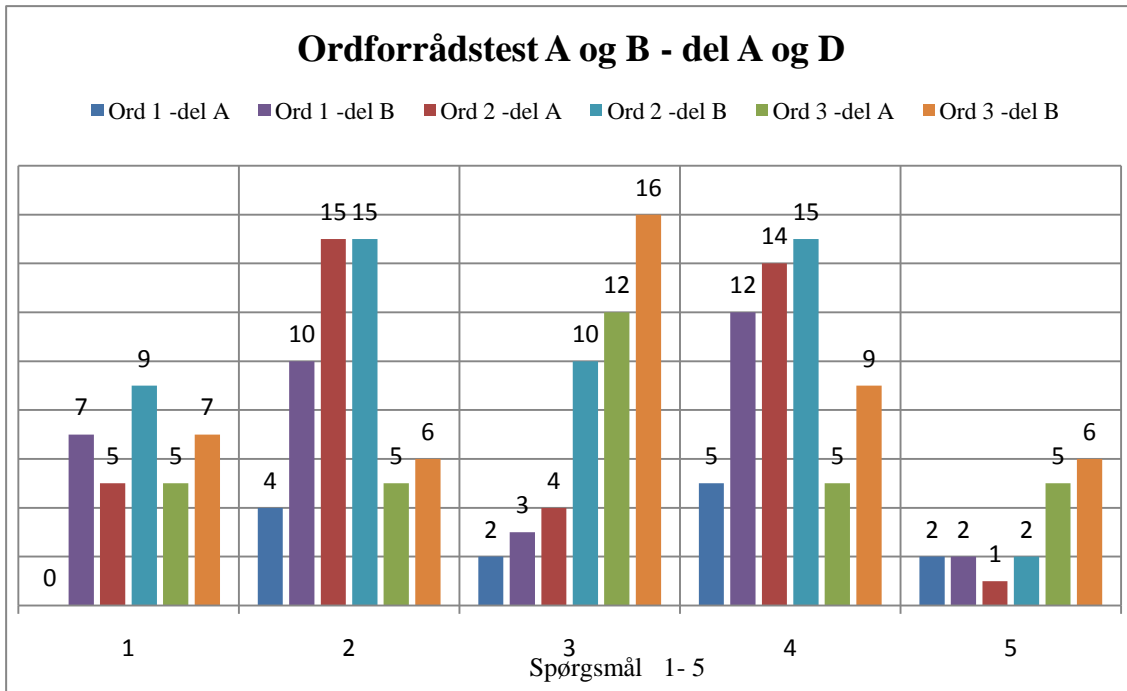
Tabel 6.4.a. Elevernes ordforråd i slutningen af undersøgelsen.

Som det fremgår af tabel 6.4.a., kan man tydeligt se, at eleverne kender til flere ord end de gjorde i tabel 6.1.a., og dermed kan man (forsigtigt) konkludere, at der er blevet lagret et større ordforråd (jf. afsnit 3.1., 3.2. og 3.3.) som angår temaet ”Mystik” hos eleverne i 8. klasse, efter at have arbejdet med ordforrådet i tre uger. I nogle af ordene er der en stor forøgelse, men mindre i andre ord. Årsagen kan fx være at eleverne har mødt nogle ord oftere end andre og derfor haft mulighed for at lagre dem i hukommelsen (jf. afsnit 3.1., 3.2. og 3.3.2.). Det kan være at eleverne ikke har været dygtige nok til at vælge ord de ikke kan huske og skrive dem ned i deres stilebog (personlige ordbog) ifølge undervisningsmetoden (jf. afsnit 5.2.3.)

Der er syv elever der kender det første ord i spørgsmål et. Ni elever viser kendskab til ord to og syv elever til det tredje ord i samme spørgsmål. I spørgsmål to svarer 10 elever det første ord rigtigt, femten elever viser kendskab til andet ord og 6 elever kender det tredje ord. Der er tre elever, der kender til det første ord i spørgsmål tre, ti elever til det andet ord, og 16 elever viser kendskab til det tredje ord. I spørgsmål fire viser 12 elever kendskab til det første ord, femten elever til det andet ord og ni til det tredje ord. Spørgsmål fem viser, at to elever kender det første ord, to elever ord to og seks elever ord tre. I spørgsmål seks viser fem elever kendskab til det første ord, og tre elever kender det andet ord, mens en elev kender til det tredje ord. I det syvende spørgsmål viser tolv elever kendskab til det første ord, syv viser kendskab til ord to og fem kender ord tre. I ottende spørgsmål er der fem elever, der viser kendskab til det første ord, ti elever viser kendskab til ord to og en elev til ord tre. I spørgsmål ni viser fjorten elever at de kender til det første ord, otte elever viser kendskab til ord to og ni elever til ord tre. Det tiende spørgsmål viser, at der er tre elever, som kender til ord et, fire elever som kender til ord to, og det viser sig at seksten elever kender til ord tre.

6.5. Sammenligning del A og del D

Her forneden bliver resultaterne fra ordforrådstest del A og del D vist sammen i to tabeller. Først spørgsmål 1-5 og der efter spørgsmål 6-10. Resultaterne bliver diskuteret og sammenlignet.



Tabel 6.5.a. Sammenligning af ordforrådstest del A og B.

Det første ord i det første spørgsmål er ordet ”*et væsen*”. I del A var der ingen af eleverne der kendte til ordet, men efter at have arbejdet med ordforrådet indenfor temaet ”Mystik” er elevtallet steget op til syv. Ordet ”*væsen*” på dansk ligner ordet ”*vesen*” på islandsk, og det ord kan læreren bruge til at vise eleverne, at det danske ord ikke har den samme betydning som det islandske ord. Alligevel kan eleverne forbinde det danske ord sammen med noget de i forvejen kender (jf. afsnit 5.2.3.). Det næste ord indenfor samme spørgsmål er ordforbindelsen ”*at holde af*”. I del A var der fem elever, der kendte til ordforbindelsen, men resultaterne i del D viser, at det var ni elever. Her bruges den strategi ”at lære i helheder” (jf. afsnit 3.3.2.) og også den anden strategi, at eleven markerer ordforbindelsen med en firkant omkring, når den skrives ned i et stيلهæfte (jf. afsnit 5.2.3.). Det tredje ord er ”*ånde*”. I del A var der fem elever, der kendte ordet, men i del D er der syv elever, der kender til ordet. Resultatet viser, at elevtallet kun er steget med to. Årsagen kan fx være at eleverne ikke mødte ordet ofte (jf. afsnit 3.1) ved gennemgang af temaets tekster, at ordet kan være svært at huske, for eleverne eller det kan være svært for dem at kæde ordet sammen med noget de kender, fx ord fra deres eget sprog. Det kan også være en årsag at færre elever deltog i test D end test A (jf. afsnit 5.2.3.).

Som strategi kan læreren vise eleverne at ordet kan fx kædes sammen med ordet "*andi*" på islandsk.

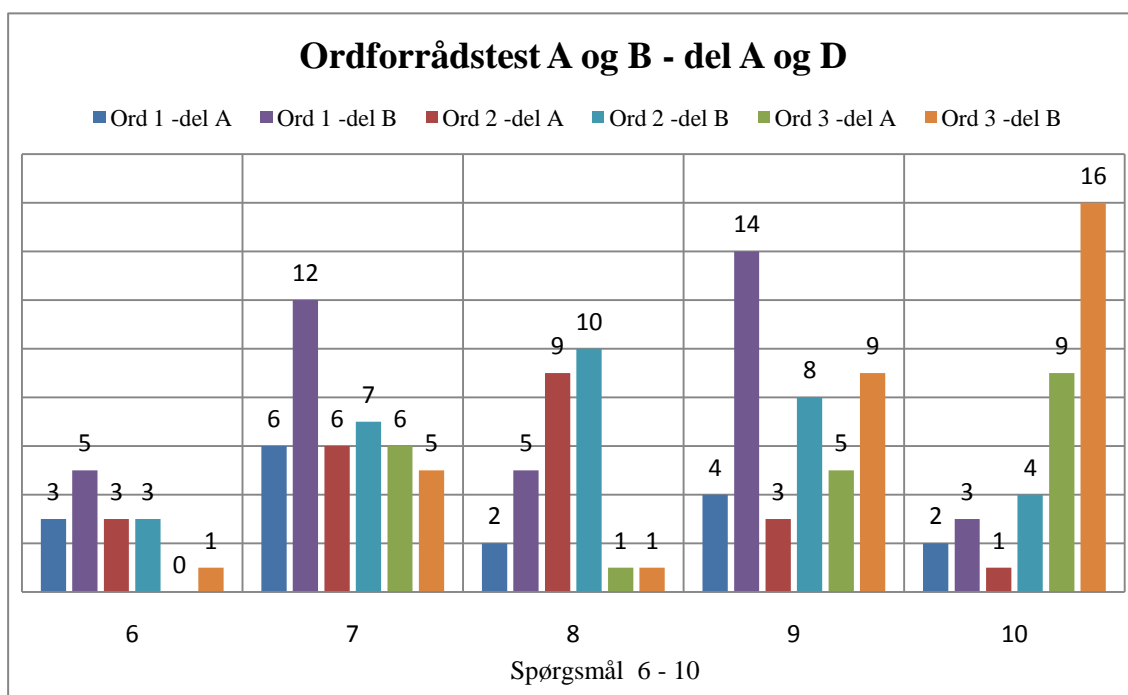
I spørgsmål to er det første ord "*at grine*" og i del A kendte fire elever ordet. I del D er tallet oppe på 10 elever. Som strategi kan læreren vise eleverne ordet "að grínast" på islandsk og på den måde kæde det islandske ord og det danske ord "at grine" sammen, selv om de ikke, i princippet, betyder helt det samme (jf. afsnit 4 og 5.2.3.). Det næste ord er ordet "*et fly*". Der var femten elever der kendte ordet i del A, og det samme tal viser sig i del D. Ordet "et fly" kender eleverne i forvejen, og på den måde bruger de sin baggrundsviden i fremmedsproget (jf. afsnit 5.2.3.). Det tredje ord indenfor dette spørgsmål er ordet "*univers*", og i del A viser det sig at være fem elever der kender til ordet. I del D er der seks elever. Her viser resultaterne fra del D ikke store ændringer. Årsagen kan fx være at de elever der svarer rigtigt i del A og del D, har i forvejen haft kendskab til ordet fra engelsk (jf. afsnit 4) og det kan være sværere for de elever, der ikke kender ordet på engelsk at huske det. Det er den strategi læreren kan bruge, nemlig kæde det danske og det engelske sprog sammen gennem ordet "univers". Der er fx ikke noget ord på islandsk man kan sammenkæde det danske ord med (jf. afsnit 4 og 5.2.3.).

Ordet "*tidligere*" er det første ord i spørgsmål tre, og det ord kendte to elever i del A men tre elever i del D. Resultaterne fra del D viser ikke store ændringer her. Ordet "tidligere" kan være et svært ord at huske, og det er også svært at kæde det sammen med fx islandsk eller engelsk. Læreren kunne eventuelt bruge den strategi her at fortælle eleverne at ordets betydning drejer sig om "*tid*", dele ordet og vise "*tid-ligere*" og på den måde hjælpe eleverne til at lagre ordet i langtidshukommelsen (jf. afsnit 3.2. og 5.2.3.). Det næste ord er "*at føde*" som fire elever kendte i del A men tallet siger op til ti elever i del D. Ordet kædes let sammen med ordet "að fæða" på islandsk. Her kan eleverne bruge sin baggrundsviden som hjælp fra sit modersmål ved at lagre ordforrådet i langtidshukommelsen (jf. afsnit 3.2., 4 og 5.2.3.). Ordet "*moster*" er det tredje og sidste ord i spørgsmålet. Der var tolv elever der kendte til ordet i del A og seksten elever i del D. Ved undervisning af "familieordene" *mor – moster – far – faster*, bruger læreren den strategi at vise eleverne alle fire ord sammen, samt at lægge vægt på den første bogstav i hvert ord, dvs. *mor – moster* og *far – faster*. Denne strategi kan hjælpe eleverne ved at huske ordene (jf. afsnit 3.2. og 5.2.3.).

I det fjerde spørgsmål har man først ordet *"mørkt"*. I del A var der fem elever der kendte til ordet men i del D kender tolv elever til ordet. Ordet *"mørkt"* kender eleverne i forvejen og på den måde bruger de sin baggrundsviden i fremmedsproget og trækker på indlærte ord fra langtidshukommelsen (jf. afsnit 3.1.). Det kan nævnes at associationer til ordet *"mørkt"* kan fx være; *hår* eller *rum* og på den måde kan læreren vise eleverne den strategi at kede ordet *"mørkt"* sammen med andre danske ord (jf. afsnit 3.2. og 5.2.3.). Det næste ord er ordforbindelsen *"at skade sig"*. Der er fjorten elever der kender ordsammenstillingen i del A og femten i del D. Her bruges den strategi "at lære i helheder" (jf. afsnit 3.3.2.) og også den anden strategi at eleven markerer ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stilehæfte (jf. afsnit 5.2.3.). Ordforbindelsen *"at skade sig"* ligner også den islandske ordforbindelse *"að skaða sig"* og her kan eleverne bruge sit modersmål som hjælp når de danner sin hypotese (jf. afsnit 4). Ordsammenstillingen *"gør ondt"* kender fem elever i del A og resultaterne fra del D viser at tallene er steget op til ni. Her bruger læreren den strategi at vise eleverne ordforbindelsen *"at gøre ondt"* og fortæller også at ordsammenstillingen *"gør ondt"*, er den samme men står i nutid. Lejligheden til at præsentere grammatikken og strategien "at lære i helheder" (jf. afsnit 3.3.2.) bruges, samt den strategi at eleven markerer ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stilehæfte (jf. afsnit 5.2.3.).

De første ord i spørgsmål fem er ordsammenstillingen *"gøre fortræd"*. Der var to elever der kendte disse ord i del A og i del D. Resultater fra del D viser ikke nogle ændringer her. Ordsammenstillingen *"gøre fortræd"* kan være svært at huske for eleverne og det er også svært at kæde den sammen med fx modersmålet eller et andet fremmed sprog (jf. afsnit 4). Her bruger læreren den strategi at vise eleverne ordforbindelsen *"at gøre fortræd"* og fortæller eleverne at ordsammenstillingen *"gøre fortræd"* er den samme, den står i infinitiv men uden *"at"*. Strategierne "at lære i helheder" (jf. afsnit 3.3.2.) og at markere ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stilehæfte, bruges også (jf. afsnit 5.2.3.). Ordforbindelsen *"at orientere sig"* kendte én elev i del A og to elever i del D. Her er der tale om svære ord at huske og ord som sværere er at kæde sammen med fx islandske eller engelske ord (jf. afsnit 4) og man kan også sige at ordene ikke er billedskabende for eleverne (jf. afsnit 3.1.). Der var fem elever der kendte ordet *"især"* i del A og seks elever i del D. Derfor kan man sige at der ikke vises store ændringer i resultaterne fra del D. Selve ordet

”især” er ikke billedskabende for eleverne (jf. afsnit 3.1) og der er måske heller ikke godt at kæde ordet sammen med modersmålet eller et andet sprog som fleste elever i den alder kender til (jf. afsnit 4). Den bedste måde at lære ordet på ville nok være at møde ordet hyppigt i forskellige sammenhænge (jf. afsnit 3.1.) og på den måde få det lagret i langtidshukommelsen.



Tabel 6.5.b. Sammenligning af ordforrådstest del A og B.

I spørgsmål seks er de første ord ordforbindelsen ”*nogle gange*”. I del A var der tre elever der kender til denne ordsammenstilling og i del D viser det sig at der var fem elever der kender den. Kollokationen ”*nogle gange*” kan være svær at huske for eleverne og det er også svært at kæde den sammen med fx modersmålet eller et andet fremmed sprog (jf. afsnit 4). Her bruger læreren den strategi at vise eleverne og minde dem om ”at lære i helheder” (jf. afsnit 3.3.2.) og at markere ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stيلهæfte, bruges også (jf. afsnit 5.2.3.). Når der er tale om ord/ordsammenstillinger som er svære at huske for eleverne, kan man sige at den bedste måde at lære ordene/ordsammenstillingerne på ville være at møde dem hyppigt i forskellige sammenhænge (jf. afsnit 3.1.) og på den måde lagre det i langtidshukommelsen.

Ord to indenfor det samme spørgsmål er "*alligevel*". Der er to elever der kender ordet i del A og resultaterne fra del D viser at der ikke er flere elever der kender til ordet efter gennemgang af tekster. Årsagerne kan være forskellige, fx forekommer ordet ikke ofte i teksterne og eleverne derfor ikke møder ordet hyppigt (jf. afsnit 3.1.) og ordet kan være svært at kæde sammen med ord fra modersmålet eller andre kendte sprog (jf. afsnit 4). Ordforbindelsen "*at forestille sig*" er den sidste opgave i dette spørgsmål. Der er ingen elev der kender til ordforbindelsen i del A og en elev i del D. Endnu engang bruges den strategi "*at lære i helheder*" (jf. afsnit 3.3.2.) og også den anden strategi at eleven markerer ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stilehæfte (jf. afsnit 5.2.3.). Man kan også sige at denne ordforbindelse ikke så godt kan kædes sammen ord eller ordforbindelser fra modersmålet eller andre kendte sprog (jf. afsnit 4) og derfor er det en vigtig indlæringsmåde for eleverne at møde ordforbindelsen ofte i forskellige sammenhænge (jf. afsnit 3.1.) og på den måde lagre dem i langtidshukommelsen.

Ordet "*usynlig*" er det første ord i spørgsmål syv. I del A var der seks elever som kender til ordet og i del D viser det sig at være dobbelt så mange elever. Dette ord er nemt for eleverne at kede sammen med det islandske ord "*ósýnilegur*" og bruge det som hjælp for at huske det danske ord (jf. afsnit 4). Læreren bruger også den samme strategi ved undervisning af ordet (jf. 5.2.3). Ord to er "*acceptere*". Dette ord kendte seks elever i del A og syv elever i del D. Her viser resultaterne fra del D ikke store ændringer. Årsagen kan fx være at de elever der svarer rigtigt i del A og del D, har i forvejen haft kendskab til ordet fra engelsk (jf. afsnit 4). Det kan også være sværere for de elever der ikke kender ordet på engelsk at huske det. Den strategi læreren kan bruge ved undervisningen af ordet er at kede det danske og det engelske sprog sammen gennem ordet "*acceptere*" (e. accept) og vise eleverne på den måde hvordan de kan bruge et andet sprog som hjælp ved indlæringen af fremmedsprog (jf. afsnit 3.1.). Selvom ordet "*acceptere*" ikke er et islandsk ord bruges det nogle gange i talesprog på islandsk og det kan læreren også vise eleverne og spørge dem om de har hørt det. Det tredje ord er "*et slot*". I del A viser det sig at seks elever kender ordet og i del D er der tale om fem elever. Dette resultat vakte en stor undring hos undersøgeren, særlig fordi ordet forekommer ofte i tekster i temaet og eleverne har kendskab til fra før. En af forklaringerne kan være uovervejede arbejder hos eleverne i ordforrådstesten. Eleverne ser ordet, ved at de kender det godt og handler i hastighed. En anden mulighed kan være at

eleverne ikke har skrevet ordet ned fra tavlen flere end en gang (jf. afsnit 5.2.3.), men tænkt at ordet var let at huske og behøves derfor ikke skrives ned mere end en gang.

Ordforbindelsen "*at svæve rundt*" er den første opgave i spørgsmål otte. I del A var der to elever der kendte til ordforbindelsen og i del D er der fem elever. Endnu engang bruges den strategi "at lære i helheder" og også at se om man forstår enkelte ord i ordforbindelsen (delforståelse) (jf. afsnit 3.3.2.). Den anden strategi er at eleven markerer ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stilehæfte (jf. afsnit 5.2.3.). Man kan sige at denne ordforbindelse godt kan kædes sammen med ord eller ordforbindelser fra modersmålet (jf. afsnit 4). Ordet "*at svæve*" ligner det islandske ord "*að svífa*". Ord to er "*ekspert*". Dette ord kender ni elever i del A og ti elever i del D. Her viser resultaterne fra del D ikke store ændringer. Årsagen kan fx være at de elever der svarer rigtigt i del A og del D, har i forvejen haft kendskab til ordet fra andre sprog (jf. afsnit 4). Det kan også være en mulighed at ordet ikke har forekommet ofte i læseteksterne. Selvom ordet "*ekspert*" ikke er et islandsk ord bruges det nogle gange i talesprog på islandsk og det kan eleven måske vide og på den måde kan de bruge modersmålet som hjælp (jf. afsnit 4). Det sidste ord i spørgsmål otte er "*genere*". I del A kender én elev dette ord og én elev viser sig at kende til ordet i del D. Ordet forekommer ikke ofte i teksterne der tilhører temaet "Mystik" og er derfor ikke et kendt ord for eleverne. Man kan også sige at eleverne ikke kan kæde ordet til andre ord på sit modersmål eller et andet sprog de kender i denne alder (jf. afsnit 4). Ved indlæring af ord som "*genere*" er den sikreste vej nok at møde ordet ofte i forskellige tekster og i forskellige sammenhænge, skrive det ofte ned og på den måde lagre ordet i langtidshukommelsen (jf. afsnit 3.1. og 5.2.3.).

I spørgsmål ni er det første ord "*græskarmænd*". I del A var der fire elever der kendte ordet og i del D var elevtallet steget op til fjorten elever. Ordet er sammensat af ordene *græskar* og *mænd* og her kan eleverne benytte sig af strategien som læreren har vist dem, dvs. dele ordet op (jf. afsnit 5.2.3.). Ordet er også billedskabende (jf. afsnit 3.1.) og let at kede sammen med det samme ord på modersmålet (jf. afsnit 4), særlig den første del af ordet "*græskar*" som ligner meget den islandske udgave af ordet "*grasker*". Ordet "*mænd*" kender eleverne fra før og ved at ordet er substantiv og flertalsbilledet af ordet "en mand". Ord to i niende spørgsmål er "*et skelet*". I del A er der tre elever der kender ordet og i del D er der otte elever. Her viser resultaterne fra del D ændringer. Efter at eleverne har mødt ordet første gang er det let for dem der kender

ordet på engelsk (jf. afsnit 4) at kende det på dansk og på den måde bruge det engelske sprog som hjælp ved lagring af ordforråd i dansk (jf. afsnit 3.1 og 5.2.3.). Det tredje ord er *"oplyst"*. I del A kender fem elever dette ord og i del D er tallet steget op til ni elever. Her hjælper det islandske ord *"upplýst"* ved lagring af ordet i hukommelsen (jf. afsnit 3.1. og 5.2.3.).

De første ord i tiende spørgsmål er kollokationen *"i sikkerhed"*. Det viste sig at der var to elever der kendte til denne ordsammenstilling i del A og tre i del D. Her bruges strategien "at lære i helheder" og også den strategi som har været introduceret for eleverne, dvs. at se om man forstår enkelte ord i ordforbindelsen (delforståelse) (jf. afsnit 3.3.2.). Den anden strategi er at eleven markerer ordforbindelsen med en firkant omkring når den skrives ned i et stilehæfte (jf. afsnit 5.2.3.). Ord to er *"en forbrydelse"*. Der var en elev som kendte dette ord i del A men tallet steg op til fire i del D. Ordet kan være svært at huske for eleverne og det kan også være svært at kæde det sammen med fx modersmålet eller et andet fremmed sprog (jf. afsnit 4). Når der er tale om ord som er svære at huske for eleverne, kan man sige at den bedste måde at lære ordene på ville være at møde dem hyppigt i forskellige sammenhænge (jf. afsnit 3.1.) og på den måde lagre det i langtidshukommelsen. Det hjælper også at bruge lærerens strategi som går ud på at skrive de ord ned som man har svært ved at huske, når man møder dem i en tekst. Det sidste ord i spørgsmål ti er *"forlovet"*. I del A var der ni elever, der kendte til ordet og i del D var der seksten elever, hvilket viser et godt resultat. Ordet *"lofið/lofaður"* på islandsk, kan hjælpe eleverne ved lagring af det danske ord (jf. 3.1. og 5.2.3). Det kan også være at eleverne synes ordet *"forlovet"* er et spændende ord. Eleverne er kommet i puberteten og ting angående forlovelse, forelskelse, osv., er begyndt at blive spændende.

7. Sammenfatning og konklusion

Når man vil udtrykke sig på et fremmedsprog og igen at kunne forstå, så spiller ordforrådet en stor rolle. Ud over ordforrådet skal man også kunne anvende flere forskellige kompetencer (jf. afsnit 3.3.- 3.3.4.).

I dette afsluttende afsnit bliver der gjort rede for, resultatet af den aktionsforskning (e. action research), som ligger til grund for dette M.paed.-speciale.

7.1. Spørgsmål

Det overordnede spørgsmål var:

Overfører elever i folkeskolens 8. klasse lærerens strategier i ordforrådsindlæring i dansk, når de skal arbejde selvstændigt?

Min konklusion er, at svaret ved dette overordnede spørgsmål er ja, eleverne overfører lærerens strategier i ordforrådsindlæring i dansk, når de skal arbejde selvstændigt.

Det første delspørgsmål som var: *Læser én elev teksten højt for hele gruppen mens de andre lytter og følger med?* Det viser sig på elevernes selvstændige arbejde (jf. afsnit 6.3), at selv om læreren læser højt for eleverne, når klassen starter på en ny tekst, er der kun en gruppe, der vælger at bruge den metode. I alle andre grupper læser hver elev for sig.

For læreren er det en god metode at læse højt, når han/hun fx underviser ved tavlen. I de tilfælde har læreren et overblik over elevgruppen og kan eventuelt aktivere de elever, der ikke følger med, og de elever der vil arbejde selvstændigt kan gøre det. En anden måde kan være at læreren ville tilbyde de elever som ønskede højtlesning, at danne en gruppe, hvor læreren arbejder sammen med dem og de andre elever arbejder selvstændigt i grupper.

I delspørgsmål to, tre og fire, hvor der blev spurgt om *der eksisterer et samarbejde om oversættelse af danske ord ved læsning af en tekst i tekstbogen, om eleverne bruger deres egen ordbog (glosebog) ved tekstgennemgangen og om eleverne bruger en almindelig ordbog (dansk-islandsk) ved tekstgennemgangen*, er svarene i alle tilfælde, ja (jf. afsnit 6.3.). Det fremgår tydeligt, at alle elever hjælpes ad med at finde ud af ordenes betydning. Dette er en lærerig måde at indhente ordforråd på. Eleverne taler sammen

om teksten, dens indhold, gennemgår enkelte ord og møder de samme ord ofte (jf. afsnit 3.3.4.).

Delspørgsmål fem går ud på at finde ud af, om *eleverne fordeler opgaverne indbyrdes i gruppen*, fx for at gennemgå arbejdet på en lidt hurtigere måde. Det viser sig, at gruppe 1 arbejder på den måde, mens andre grupper hjælpes ad hele arbejdet i gennem. Det viser sig straks i begyndelsen af undersøgelsen, at gruppe 1 vælger at arbejde på en anden måde end de andre grupper. Grunden kan fx være dygtige elever som arbejder hurtigt, elever der er gode til at læse, elever der ikke ønsker at lave hjemmearbejde og deler derfor arbejdet for at kunne hjælpes ad med svarene. Det kan også være at eleverne ikke gider arbejde på alle opgaverne.

Som lærer bør man altid være opmærksom på forskellige typer elever i elevgruppen, og man skal altid prøve at imødekomme deres forskellighed (jf. Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 9). I det hele taget kan man sige, at forskellige typer for samarbejde mellem elever er en god arbejdsmåde, der hjælper ved indlæringen. Argumentationen for det er, at eleverne kan lære meget af hinanden, og at tale om tingene betyder meget. Sådant en arbejdsmåde kan hjælpe ved lagring af ordforråd (jf. afsnit 3.1. og 5.2.3.).

I de fleste tilfælde kan man som lærer, ikke have noget i mod at eleverne deles om opgaverne inden for gruppen og igen dele svarene. Den arbejdsmåde kan virke opmuntrende for mange elever, og der med styrke deres selvtillid. Det kan i nogle tilfælde føre til videre arbejde, fx i form af frilæsningsbøger eller andre forskellige opgaver som eleverne selv vælger. Man kan sige at denne form for arbejde passer alle elevtyper. De dygtigere elever kan arbejde hurtigt og målrettet og på den måde få arbejdet overstået for at lave noget andet spændende, og de svagere elever får hjælp og støtte fra de andre elever.

I delspørgsmål seks, syv og otte, hvor der blev spurgt *om der er samarbejde om oversættelse af danske ord ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen, om eleverne bruger deres egne ordbøger (glosebøger) ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen, og om eleverne bruger en almindelig ordbog (dansk-islandsk), ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen*, viser det sig at svaret er ja, i alle tilfælde (jf. afsnit 6.3.). Eleverne bruger i alle tilfælde den strategi at spørge hinanden om betydning af ord og ordsammenstillinger. Angående spørgsmål syv og otte, er på den ene side, lettere og tager mindre tid for eleverne at spørge hinanden, når de arbejder i grupperne,

end at slå op i en ordbog (glosebog eller almindelig ordbog). På den anden side tager det ikke lang tid for eleverne at slå op i deres egne ordbøger (glosebøger), en bog som de kender godt og selv har lavet. Når det gælder almindelige ordbøger (her dansk-islandsk) så er det nødvendigt for eleverne at kunne bruge dem, selv om ordbøger i mange tilfælde er blevet elektroniske. At slå op i en ordbog og/eller lede efter ord på en anden måde, fx ved at bladre i læsetekster, kan hjælpe til ved lagring af ordforrådet (jf. afsnit 3.1.).

Spørgsmål ni gik ud på at finde ud af om *der var nogen elev der trækker sig af grupperne for at arbejde individuelt*. Det viste sig at samarbejdet i alle grupper undtagen i én, gik godt og alle elever arbejdede sammen. Gruppe fire arbejdede individuelt i alle tilfælde undtagen den første time. Det kan være af forskellige årsager, som eleverne vælger at arbejde individuelt, men en af årsagerne kan være at gruppens medlemmer ikke går i spænd sammen og ingen af medlemmerne påtager sig ansvaret at drive arbejdet videre. Ifølge metoden danner eleverne selv grupper uden lærerens indblanding (jf. afsnit 5.2.3.). Argumentationen for at læreren ikke blander sig i valg af gruppemedlemmer, er at prøve at få eleverne til at påtage sig ansvar for egen indlæring. Det er også undersøgerens mening, at som individ har man lov til at arbejde sammen med dem, man selv ønsker og har det godt med (jf. Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2006: 8, afsnit 5.2.3. og 6.3.). Man kan sige at hvis læreren havde været med i at vælge elever i grupperne, ville resultaterne måske have været anderledes.

Spørgsmål ti, der gik ud på *at notere andet bemærkelsesmækværdigt* omkring undersøgelsen end det som fremkommer i de andre spørgsmål viser i nogle tilfælde at enkelte grupper arbejder sammen, men kun i slutningen af timen. Gruppemedlemmer brugte denne form for arbejde for at eleverne i grupperne kunne komme igennem det stof de var sat for.

7.2. Ordforrådstest A og B

Som det fremgår af tabel 6.4.a., ordforrådstest B (jf. afsnit 6.4.), viser det sig at eleverne kender markant flere ord end det som tabel 6.1.a. over ordforrådstest A viser (afsnit 6.1.). Der er en stor forøgelse af kendskabet af ord. Der kan være forskellige årsager til dette. I nogle tilfælde kan det skyldes, at eleverne har mødt nogle af ordene/ordforbindelserne oftere end andre (jf. afsnit 3.1., 3.2. og 3.3.2.). Det kan også være en mulighed at eleverne ikke har været dygtige nok til at skrive de

ord/ordforbindelser ned, de har sværere ved at huske. En anden mulighed kan være, at eleverne ikke har gjort sig umage nok ved løsning af ordforrådstesterne. I et enkelt tilfælde, spørgsmål syv, ord tre, viser det sig, at der er seks elever, der kender til ordet i ordforrådstest A, men fem elever i ordforrådstest B. Dette undrede undersøgeren, særlig med det for øje, at eleverne har mødt ordet mange gange før, i 7. klasse. En af årsagerne kan være, at der er i enhver tilfælde et uovervejede arbejde hos eleverne i ordforrådstesterne. Eleverne ser ordet, tror at de kender det og arbejder derfor i al hast. Det kan også være, at eleverne har glemt ordets betydning, eller at de aldrig har lagt vægt på at lære det.

Efter at have gennemgået ordforrådstest A og B og gennemgået og analyseret tabellerne, kan jeg ikke med sikkerhed sige, at arbejdet har ført til lagring af ord (jf. afsnit 3.1.), men jeg kan se af tabellerne, at eleverne kender markant flere ord efter de tre uger undersøgelsen stod på. Derfor er jeg kommet jeg frem til den konklusion, at indlæringsmetoden, som har stået i fokus i denne aktionsforskning (e. action research) hjælper til med indlæring af ordforråd.

Det ville have været en mulighed at sammenligne ordforrådstest A og B hos eleverne, hvis de havde skrevet deres navne på testene. På den måde kunne jeg have undersøgt, hvem af eleverne, der havde forøget deres kendskab til nye ord. Men som før sagt var det med vilje at eleverne ikke blev bedt om at skrive deres navne på ordforrådstesterne, fordi denne undersøgelse ikke går ud på at analysere hver enkelt elev, men elevgruppen som helhed. Vægten ligger på selve metoden (jf. afsnit 5.2.1.).

Da jeg nu er nået til slutningen af dette projekt, kan jeg sige at arbejdet har været krævende, men det har sandelig også sat mange nye tanker i gang. Jeg er nået frem til en konklusion om, at indlæringsmetoden hjælper ved indlæring af ordforråd. Elevernes ordforråd er markant øget. Denne påstand kan nu bekræftes med henvisning i de opstillede tabeller (jf. afsnit 6.5.). De elever der deltog i undersøgelsen er 8. klasses elever, og de skal lære dansk to år mere i folkeskolen. Ifølge undersøgelsens resultater skulle eleverne have indhentet et godt ordforråd i dansk, hvilket kan hjælpe dem i forbindelse med en videregående uddannelse (jf. afsnit 6.1.-6.5.).

Hvad angår selve metoden, så synes jeg, at det næste skridt ville være at videreudvikle den. Resultaterne fra spørgsmål et (jf. afsnit 6.3. og 7.1.) siger os, at ikke alle grupper bruger den metode *at én elev læser teksten højt for hele gruppen, mens de*

andre lytter og følger med. Ifølge denne konklusion ville det være en mulighed at danne en gruppe i hver klasse, hvor læreren byder på højtlesning af den tekst, der skal gennemgås i begyndelsen af undervisningstimen. Så kunne de elever, som synes, at de behøver og/eller har lyst få teksten læst højt. De andre elever, der ikke behøver denne hjælp kan arbejde selvstændigt i grupper.

Som tidligere nævnt viser resultater fra spørgsmål ni (jf. afsnit 6.3. og 7.1.) at, i gruppe fire gik elevernes samarbejde godt i den første time, og i de andre timer arbejdede eleverne individuelt. Ud fra denne konklusion ville det være oplagt at byde eleverne på et valg, lærervalgte grupper eller elevvalgte grupper, og på samme tid bruge lejligheden til at forklare eleverne, hvilken forskel der kan ligge i det. Idéen kunne udføres således at, i nogle timer arbejdede eleverne i elevvalgte grupper og i nogle timer i lærervalgte grupper, fx hver anden time. På den måde kunne man imødekomme de fleste elever (jf. Aðalnámsskrá grunnskóla- almennur hluti 2006: 8).

Der er også opstået mange nye spørgsmål angående denne undersøgelse. Spørgsmål som; hvordan kan man som lærer, i endnu højere grad, fremme indlæring af ordforråd hos eleverne, og hvordan kan man som lærer aktivere alle eleverne i klassen, sådan at de bliver arbejdsmæssigt mere ansvarsfulde? Er det nødvendigt at læreren vælger grupperne, for at få den rigtige balance? Svarene til disse spørgsmål er måske stof til en ny praksisforskning.

Litteratur

- Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti* (2006). Menntamálaráðuneytið: Reykjavík. http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/agalmennurhluti_2006.pdf (hentet 02.01.1011).
- Aðalnámsskrá grunnskóla – erlend tungumál* (2007). Menntamálaráðuneytið: Reykjavík.
- Albrechtsen, Dorte (2000). Sproglig bevidsthed og fokus på form. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 16. Findes på <http://intet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr16/albtechtsen.html> (hentet 02.01.1011).
- Ambjørn, Lone (2001). *Inputorienteret oparbejdelse af den grammatikalske kompetence*. Findes på <http://research.asb.dk/ws/fbspretrieve/30/0003040.pdf> (hentet 02.01.1011)
- Auður Hauksdóttir (2002). *Lærereens strategier – elevernes dansk*. TemaNord: Hafnarfjörður.
- Auður Hauksdóttir (2006). Foredrag holdt på kurset *Dansk som fremmedsprog* på Islands Universitet, forårssemester.
- Beck-Nielsen, Anne Marie (2000). Hukommelse. Ringsmose, Charlotte et al. *Hjerne og læring - Fra neuropsykologi til neuropædagogik*. Forlaget Munkholm.
- Beheydt, Ludo (1987). The semantization of vocabulary in foreign language learning. *System, Vol. 15, No. 1, 55-67*. Great Britain.
- Birna Arnbjörnsdóttir (2007). *Kenningar um tileinkun og nám annars máls og erlendra mála*. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.). Stofnun Vigdísar finnbogadóttur i erlendum tungumálum. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir [án ártals]. *Tvítýngi Barna. Tvítýngi, annað mál, erlent mál*. Óprentuð grein.
- Carter, Roland & Michael McCarthy (red): (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman.
- Christensen, Annie (1995). Etymologi – en vej til sprogtilegnelse. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 3. Findes på <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Christ.html> (hentet 02.01.1011).
- Christensen, Birte, Engberg-Pedersen, Jonna, Grønvold, Mette, Henriksen, Birgit (2000). Ord og tekst. *Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og hf*. Undervisningsministeriets forlag: København K.

- Cook, V.J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Crooked, G. og Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *The Modern Language Journal*, 41, 469-512.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Frederiksen, Pernille og Knudsen, Stine (2001). I Holmen, Anne og Lund, Karen (red.). Skriftlig dansk som andetsprog. *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk forlag A/S: København.
- Frederiksen, Pernille og Knudsen, Stine (2000) Skriv! -Procesorienteret skrivning i dansk som andetsprog. København. Akademisk Forlag.
- Gimbel, Jørgen (2002). Lyttestrategier i dansk som andetsprog. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 22. Findes på <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr22/gimbel.html> (hentet 02.01.1011).
- Gimbel, Jørgen (1995). Bakker og udtale. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 3. Findes på: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Gimbel.html> (hentet 02.01.1011).
- Golden, Anne (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Ad Notam Gyldendal: Oslo.
- Haastrup, Kirsten (1989). Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. I: Wagner, Johannes og Gabriele Kasper (red.): *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. Gyldendal: Danmark.
- Hafþór Guðjónsson (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við sund. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*, grein birt 4. apríl 2008. Findes på <http://netla.khi.is/greinar/2008/002/index.htm> (hentet 02.01.1011).
- Hafþór Guðjónsson. 2008. Starfendarannsóknir í skólum. Findes på http://starfsfolk.khi.is/hafthor/Starfendarannsoknir_I.pdf (hentet 02.01.1011)
- Hauge, Therese (2001). I Holmen, Anne og Lund, Karen (red.). Læseforståelse. *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk forlag A/S: København.
- Heath, S.B. (1986). Sociocultural contexts of language development. *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*: California: California State University.
- Hedevang, Lise (2002). Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan? Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: København NV.

- Henriksen, Birgit og Hastrup, Kirsten (1995). Hvorfor et temanummer om ordforråd. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 3. Findes på <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Henrik1.html> (hentet 02.01.2011).
- Henriksen, Birgit (1998). At lære i helheder. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 10. Findes på <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr10/henriksen.html> (hentet 02.01.2011).
- Henriksen, Birgit (2001). Holmen, Anne og Lund, Karen (red.). Ordforråd og ordforrådsindlæring. *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk forlag A/S: København.
- Henriksen, Birgit (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, 21, 2, 303-317. Findes på <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=36642&jid=&volumeId=&issueId=&aid=36641> (hentet 02.01.2011).
- Hyltenstam, Kenneth og Abrahamsson, Niclas (2007). Málhafar sem tala sænsku sem annað mál nánast eins og innfæddir: Áhrif aldurs við upphaf máltileinkunar og endanleg færni. Mál málanna. *Um nám og kennslu erlendra tungumála*. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.). Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Holm, Lars (2001). I Holmen, Anne og Lund, Karen (red.). Lytterforsåelse. *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk forlag A/S: København.
- Holmen, Anne (1988). Sprogindlæring og undervisningsmetoder. *Kvan. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. Sprog mødes... Om fremmedsprogspædagogik*, nr. 20.
- Lund, Karen (2001). I Holmen, Anne og Lund, Karen (red.). Sprog, tilegnelse og kommunikative undervisning. *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk forlag A/S: København.
- Lund, Karen (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 14. Findes på <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/lund.html> (hentet 02.01.2011).
- Lund, Karen (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? - En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Special –Pædagogisk forlag.
- Margrét Karlsdóttir (2007). At beherske ordforråd. Interaktive CALL- opgaver. En upubliceret BA- opgave på Islands Universitet. Reykjavík: Islands Universitet.
- McNiff, J. (2002) *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. Findes på <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> (hentet 02.01.2011).

- Mitchell, Posamond & Myles, Florence (2004). *Second language learning theories*. Hachette UK Company: Great Britain.
- Mizumoto, Atsushi og Takeuchi, Osamu (2009). *Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students*. Language Teaching Research. Findes på <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/425> (hentet 02.01.2011).
- Nation, I.S. Poul (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 1, 59-82.
- Nation, I.S. Poul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University press: Cambridge.
- Nuttall, Christine E. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.
- Oddný G. Sverrisdóttir (2007). Um mikilvægi hvatatengds tungumálanms. Þýskubíllinn skorar í tungumálanámi. Auður Hauksdóttir og Birna Arnjörnsdóttir (ritstj.). Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum. Reykjavík: Háskóáútgafán.
- Puc (2005). Baden, Lisa, Jensen, Jytte, Livbjerg, Rikke og Nielsen, Inga (red.). Hvorfor er det så svært at tale på et andet sprog? *Temahæfte om dansk som andetsprog*. Pædagogisk UdviklingsCenter. Helsingør. Findes på <http://www.puc.helsingor.dk/upload/puc/dokumenter/ini/andetsprog06.pdf> (hentet 02.01.2011).
- Intersprog/mellemsprog. Senest opdateret 10.06.2010. Skolebestyrelsen, tosprogstaskforce. <http://www.tosprogstaskforce.dk/sitecore/content/Tstf/Fakta%20om%20tosprogede/Begreber%20paa%20tosprogsomraadet.aspx> (hentet 02.01.2011).
- Ringsmose, Charlotte (2000). Indledning. Ringsmose, Charlotte et al. *Hjerne og læring - Fra neuropsykologi til neuropædagogik*. Forlaget Munkholm.
- Sigríður Sigurjónsdóttir [uden årstal]. Hvernig læra börnin tungumálið? Findes på <http://visindavefur.hi.is/svar.php?id=29038> (hentet 02.01.2011).
- Sigríður Sigurjónsdóttir (2009). Foredrag holdt på kurset *Tileinkun seinni- og erlendra tungumála* på Islands Universitet, efterårssemester.
- Skehan, Peter (2003). *A Cognitive Approach to Language learning*. Oxford University Press. Findes på: <http://www.google.com/books?hl=is&lr=&id=Yzdl3pW0Yf4C&oi=fnd&pg=PP6&dq=A+Cognitive+Approach+to+Language+learning&ots=U4l1F8-hpD&sig=KUkaINREx7qHRtgr4ZwUY2GLtNI#v=onepage&q&f=false> (hentet. 02.01.2011).

- Stær, Lars Stenius (2009). I Fanø, Holsting, Larsen, Morgensen og Vinther (red.). Ordforråd, ja – men hvorfor og hvor meget? *Sprogvidenskab i glimt - 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Syddansk Universitetsforlag 2009. Odense M.
- Souto-Manning, Mariana (2009). *Teachers Search and Research: Questioning Educational Practices*. *Childhood Education*; Fall 2009; 86, 1; Career and Technical Education pg. 49. Findes på <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1895157671&SrchMode=1&sid=12&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1260224426&clientId=58117&cfc=1> (hentet 02.01.2011).
- Swain, Merrill (1996). Three functions of output in second language learning. I: Guy Cook & Varbara Seidlhofer (red.). *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas and V.P. Collier. 1997. School effectiveness for language minority students. NCBE Resource Collection Series, Nr. 9. George Washington University. Findes på <http://eric.ed.gov/PDFS/ED436087.pdf> (02.01.2011).
- Wallace, Michael J (2008). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University press: Cambridge.
- Wesche, Marjorie Bingham og Paribakht T. Sima (2007). Áhrif markvissra orðaforðaverkefna í tungumálanámi: Innskoðun nemenda. Auður Hauksdóttir og Birna Arnjörnsdóttir (ritstj.). Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Wilks, Clarissa and Meara, Paul. 2007. I Daller et al. (red.). Implementing graph theory approaches to the exploration of density and structure in L1 and L2 word association networks. *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge University press. Cambridge.
- Þórhildur Oddsdóttir (2004). Ord for ord. *Ordforråd i dansk hos ni islandske gymnasieelever*. Et upubliceret M.A. –speciale på Islands Universitet. Reykjavík: Islands Universitet.

Oversigt over figurer

| | |
|-------------------|----|
| Figur 2.a. | 8 |
| Figur 4.a. | 28 |
| Figur 4.2.a. | 34 |

Oversigt over tabeller

| | |
|-----------------------|----|
| Tabel 5.2.7.1.a. | 70 |
| Tabel 5.2.7.2.a. | 72 |
| Tabel 5.2.7.2.b. | 72 |
| Tabel 5.2.7.2.c. | 73 |
| Tabel 6.1.a. | 75 |
| Tabel 6.3.a. | 77 |
| Tabel 6.3.b. | 78 |
| Tabel 6.3.c. | 78 |
| Tabel 6.3.d. | 78 |
| Tabel 6.3.e. | 79 |
| Tabel 6.3.f. | 80 |
| Tabel 6.3.g. | 80 |
| Tabel 6.3.h. | 80 |
| Tabel 6.3.j. | 81 |
| Tabel 6.4.a. | 83 |
| Tabel 6.5.a. | 85 |
| Tabel 6.5.b. | 88 |

Appendiks

| | |
|--|-----|
| Appendiks A – ordforrådstest A - del A | 103 |
| Appendiks B – undersøgelsesliste - del B og C | 105 |
| Appendiks C - ordforrådstest B - del D | 119 |

1. kan ikke lide
2. især
3. at være stille
4. gøre fortræd
5. nedenunder
6. at orientere sig

_____ skade
_____ finde vej
_____ særlig

1. kælder
2. at forestille sig
3. alene
4. nogle gange
5. i virkeligheden
6. alligevel

_____ somme tider
_____ egentlig
_____ tro

1. et slot
2. igen
3. usynlig
4. uforklarlig
5. acceptere
6. grim

_____ kan ikke ses
_____ synes noget er ok
_____ en stor bygning hvor fx
konger og dronninger bor

1. ekspert
2. genere
3. beskytte
4. at svæve rundt
5. at have på fornemmelsen
6. at rose

_____ at færdes
_____ en specialist
_____ irritere

1. et skelet
2. oplyst
3. skræmme
4. tradition
5. tigge
6. spøgelse

_____ en død person som viser sig igen
_____ kroppens knogler
_____ med lys i

1. græskarmænd
2. forlovet
3. henrettet
4. en forbrydelse
5. vandre
6. i sikkerhed

_____ i tryghed
_____ noget kriminelt
_____ har lovet sin kæreste at
giftes med ham/hende

Undersøgelsesliste - del B og C

Dato.: _____ time: _____ mødt op: _____ fraværende: _____

Hvordan gik undervisningen?

Karakter: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tekstens overskrift: _____ side: _____

Opgavens overskrift i opg.bog.: _____ side: _____

Opgavens overskrift i opg.bog.: _____ side: _____

Opgavens overskrift i opg.bog.: _____ side: _____

Opgavens overskrift i opg.bog.: _____ side: _____

Opgavens overskrift i opg.bog.: _____ side: _____

Problemformuleringen:

Overfører elever i folkeskolens 8. klasse lærerens strategier i ordforrådsindlæring i dansk, når de skal arbejde selvstændigt?

Delspørgsmål:

1). *Læser én elev teksten højt for hele gruppen mens de andre lytter og følger med?*

| Gruppe 1 | | Gruppe 2 | | Gruppe 3 | | Gruppe 4 | | Gruppe 5 | |
|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| ja | nej | ja | nej | ja | nej | ja | nej | ja | nej |

Andet:

2). *Er der samarbejde om oversættelse af danske ord ved læsningen af en tekst i tekstbogen?*

| Gruppe 1 | | Gruppe 2 | | Gruppe 3 | | Gruppe 4 | | Gruppe 5 | |
|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| ja | nej | ja | nej | ja | nej | ja | nej | ja | nej |

Andet:

3). *Bruger eleverne deres egen ordbog (glosebog) ved tekstens gennemgang?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |

Andet:

4). *Bruger eleverne en almindelig ordbog (dansk-islandsk) under tekstgennemgangen?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |

Andet:

5). *Fordeler gruppen de opgaver som hører til teksten og skal besvares efter gennemgang af den, mellem sig?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |

Andet:

6). *Samarbejder eleverne om oversættelse af danske ord ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
|----------|----------|----------|----------|----------|

| | | | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |
|--------|--------|--------|--------|--------|

Andet:

7). *Bruger eleverne deres egen ordbog (glosebog) ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |

Andet:

8). *Bruger eleverne en almindelig ordbog (dansk-islandsk), ved gennemgang af opgaverne i opgavebogen?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |

Andet:

9). *Er der elever der trækker sig af grupperne og vælger at arbejde individuelt?*

| Gruppe 1 | Gruppe 2 | Gruppe 3 | Gruppe 4 | Gruppe 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja nej | ja nej | ja nej | ja nej | ja nej |

Andet:

Ordforrådstest B – del D

En prøve i receptivt ordforråd – pensumrelateret

Vælg det ord du synes bedst passer til hver forklaring

1. en ufo
2. at opleve
3. at savne
4. de unge
5. at stille spørgsmål
6. at fortælle

- __4__ teenagere
__5__ at spørge
__1__ et flyvende objekt

1. skytsengle
2. at holde af
3. et væsen
4. trolld
5. på fornemmelsen
6. ånde

- _____ noget der findes på andre planeter
_____ at elske nogen
_____ at synes man kan føle noget

1. mystik
2. at tro på
3. planet
4. univers
5. et fly
6. at grine

- _____ at le
_____ en flyvemaskine
_____ rummet

1. moster
2. at være bange
3. farligt
4. tidligere
5. at føde
6. måne

- _____ før
_____ et barn kommer til verden
_____ min mors søster

1. mørkt
2. skræk
3. oplevelse
4. gør ondt
5. at skade sig
6. mærkeligt

- _____ nat
_____ at slå sig
_____ har det ikke godt

1. kælder
2. især
3. alligevel
4. gøre fortræd
5. alene
6. at orientere sig

_____ skade
_____ finde vej
_____ særlig

1. kan ikke lide
2. at forestille sig
3. nedenunder
4. nogle gange
5. i virkeligheden
6. alligevel

_____ somme tider
_____ egentlig
_____ tro

1. et slot
2. beskytte
3. usynlig
4. at rose
5. acceptere
6. grim

_____ kan ikke ses
_____ synes noget er ok
_____ en stor bygning hvor fx
konger og dronninger bor

1. ekspert
2. genere
3. igen
4. at svæve rundt
5. at have på fornemmelsen
6. uforklarlig

_____ at færdes
_____ en specialist
_____ irritere

1. et skelet
2. oplyst
3. vandre
4. tradition
5. græskarmænd
6. spøgelse

_____ en død person som viser sig igen
_____ kroppens knogler
_____ med lys i

1. tigge
2. forlovet
3. henrettet
4. en forbrydelse
5. skræmme
6. i sikkerhed

_____ i tryghed
_____ noget kriminelt
_____ har lovet sin kæreste at
giftes med ham/hende