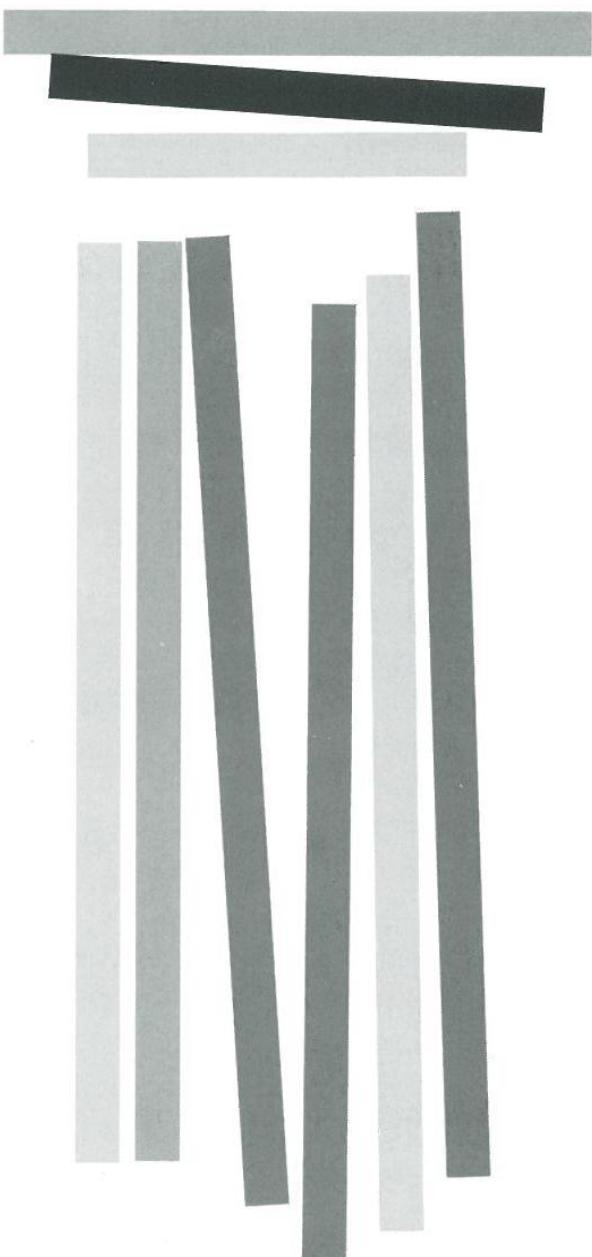


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1995 · Nr. 3

Et ord er et ord



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

ISSN 0909 9328
ISBN 87 7701 467 7

Nr 3, 1995: Tema:
Et ord er et ord



Redaktionen for nr. 3:

Eli Christiansen, Jørgen Gimbel, Kirsten Haastrup, Birgit Henriksen og Elsebeth Rise.

In English
Please!

Indhold

Forord: [Et ord er et ord](#)

Den sprogpolitiske kronik:

[Søren Hegnby: Modersmålsundervisning](#)

[Birgit Henriksen og Kirsten Haastrup: Hvorfor et temanummer om ordforråd?](#)

[Birgit Henriksen: Hvad vil det sige at kunne et ord?](#)

[Annie Christensen: Etymologi - en vej til sprogtilegnelse](#)

[Leni Dam: De ka' selv - selv de små!](#)

[Jørgen Gimbel: Bakker og udale](#)

[Michael Svendsen Pedersen: Varmtvandsafsvampningsanlæg - og andre faglige udtryk](#)

[Gudrun Wagner: Indlæring af ordforråd i tyskundervisningen](#)

[Birgit Henriksen: Hvordan husker man ord?](#)

[Anne Holmen: Når det er svært at finde ordene. Samtale med logopæd Lise Randrup Jensen](#)

Et ord er et ord

Sprogfagene er de sidste par årtier begyndt at tage indholdssiden alvorligt på alle niveauer. Det er ikke lige meget, hvilket indhold teksterne har, og hvilke aktiviteter eleverne bruger sproget til. Indholdsperspektivet retter

bl.a. blikket mod ordforrådet, og ikke bare ordenes bøjning og placering i sætningen, men også de enkelte ords betydning og den mening, ordene giver i sammenhæng, f.eks. i udtrykket: Et ord er et ord.

For et par årtier siden var skrevne tekster styrende i så godt som al sprogundervisning. De tekster, der blev brugt på begynder- og mellemniveau var forsynet med gloselister med oversættelser, og gloserne skulle læres, for at eleverne kunne forstå teksterne og samtale om dem bagefter. Teksterne var ofte bearbejdet og ordforrådet kontrolleret, sådan at kun forholdsvis frekvente ord forekom. Der var en omhyggeligt planlagt progression.

I dag ser virkeligheden som regel helt anderledes ud, både i fremmedsprogsundervisningen og i undervisningen i dansk som andetsprog: lærerne er tilbageholdende med at bruge et bestemt lærebogssystem i længere tid; de vil hellere plukke hist og her fra forskellige systemer eller selv sammensætte autentiske tekster ud fra tematiske hensyn. Og skrevne tekster er ikke det eneste input; der er også spontan tale, billeder, TV osv.

Ordforrådet er derfor mere elevcentreret end før, og i almindelighed også mere relevant i forhold til elevernes kommunikative behov. Samtidig er det et ordforråd, der ikke lader sig planlægge og kontrollere som før. Dette stiller nogle krav til udvikling af aktivitetstyper, der understøtter tilegnelsen af et mangesidigt receptivt og produktivt ordforråd.

Der er også helt grundlæggende spørgsmål, der trænger sig på: Hvad er det egentlig for nogle mentale processer, der foregår, når man udvikler sit ordforråd og dermed sin omverdensforståelse? Hvordan lagrer man ordene i det nye sprog? Hvordan er forbindelsen til ordene i ens modersmål? Sådanne spørgsmål er det vigtigt at få belyst i forhold til fremmed- og andetsprogsundervisningen.

Dette nummer af Sprogforum giver nogle smagsprøver på aktuel undervisningspraksis og forskning vedr. ordforråd inden for forskellige sprog og i forskellige sammenhænge.

Indledningsartiklen af [Birgit Henriksen og Kirsten Haastrup](#) giver en oversigt over forskningen i ordforråd i forbindelse med fremmed- og andetsprogstilegnelse, bl.a. undersøgelser af tosprogede individers mentale leksikon, ordassociationsundersøgelser, der kaster lys over det semantiske netværk, og indholdet i de nye store computerbaserede ordbøger. Artiklen giver nogle grundbegreber og en forståelsesramme til de andre artikler i nummeret.

To af artiklerne handler mest om ordforståelse: [Birgit Henriksen](#) understreger bl.a., at kendskab til ord handler om både kvantitet og kvalitet, og hun gør rede for begreber som dybdeforståelse og delforståelse af ord. [Jørgen Gimbel](#) diskuterer nogle undersøgelser af tosprogede elevers forståelse af det danske ordforråd i lærebøger i forskellige skolefag såsom geografi og biologi.

Fire af artiklerne handler mest om ordforrådsundervisning: [Leni Dam](#) beskriver to forløb i begynderundervisning i engelsk, ét i en dansk 5. klasse og ét i en tysk gymnasiekklasse, og reflekterer bl.a. over begreberne elevautonomi og personligt ordforråd. [Annie Christensen](#) fortæller om, hvordan hun inddrager kendskab til etymologi og orddannelse i sin begynderundervisning i russisk på universitetet. [Michael Svendsen Pedersen](#) beskriver en metode til at lære elever på teknisk skole at forstå meget sammensatte faglige udtryk på engelsk. [Birgit Henriksen](#) diskuterer en række opgavetyper, der kan bruges i undervisningen, med særligt henblik på, hvordan man kan huske ord. Og endelig gør [Gudrun Wagner](#) rede for nogle spørgsmål i forbindelse med ordforrådsundervisningen i tysk.

Desuden har vi bedt [Anne Holmen](#) om at interviewe [Lise Randrup Jensen](#) om hendes arbejde med hjerneskadede, som har mistet en del af sprogevnen, og står over for at skulle opbygge ordforrådet påny.

Den sprogpolitiske kronik er skrevet af [Søren Hegnby](#) og handler om de tosprogede børns modersmålsundervisning - et felt, hvor Danmark med sin demokratiske selvforståelse og interesse for elevernes alsidige personlige udvikling burde have været et foregangsland.

Redaktionen

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

ISSN 0909 9328
ISBN 87 7701 467 7

No. 3, 1995: Theme:
A word's a word



Editors for no. 3:

Eli Christiansen, Jørgen Gimbel, Kirsten Haastrup,
Birgit Henriksen and Elsebeth Rise.

Some of the articles are available in full text and are accessed by clicking on them.

Contents

Foreword: [A word's a word](#)

The language chronicle:

Søren Hegnby: Teaching the native language

Birgit Henriksen and Kirsten Haastrup: Why devote a whole issue on vocabulary?

[**Birgit Henriksen:** What does knowing a word mean?](#)

Annie Christensen: Etymology - a way to language acquisition

Leni Dam: They can do it themselves - even the young ones!

[**Jørgen Gimbel:** Hills and U-shaped valleys](#)

[**Michael Svendsen Pedersen:** Hot-water defungicing treatment plant - and other technical expressions](#)

Gudrun Wagner: Learning vocabulary in German teaching

[**Birgit Henriksen:** How do you remember words?](#)

Anne Holmen: When it's difficult to find the words. Conversation with speech therapist Lise Randrup Jensen

A word's a word

Over the last couple of decades, language teaching has begun to take the content side of languages seriously - at all levels. The content of texts is not irrelevant - nor are the activities in which pupils use language. The content perspective is concerned among other things with vocabulary; not only the morphology and syntax of words but also the meaning of the single word and the meaning which words convey in a specific context, e.g. in the expression 'Et ord er et ord' (lit. a word's a word = a bargain's a bargain).

A couple of decades ago, written texts dominated practically all language teaching. The texts that were used at beginner and intermediate level were provided with vocabulary lists plus translations - and the vocabulary had to be learned, so that the pupils could understand the texts and talk together about them afterwards. The texts were often adapted and their vocabulary subject to control, so that only relatively frequent words occurred. There was a rigorously planned progression.

Today, reality usually looks completely different, both in foreign language teaching and in teaching Danish as a second language: teachers are wary about using a particular system of textbooks for any length of time - they would rather select here and there from various systems, or make a collection of authentic texts on the basis of thematic considerations. And written texts are not the only input: now there are such things as spontaneous speech, images, TV, etc.

Vocabulary has thus become more pupil-centred than before - and normally more relevant as well seen in the context of the pupils' communicative needs. At the same time, it is a vocabulary that cannot be planned or controlled as was formerly possible. This places certain demands on the development of types of activities that underpin the acquisition of a varied receptive and productive vocabulary.

Really basic questions need to be addressed: What mental processes actually take place when one develops one's vocabulary and, in doing so, one's understanding of the outside world? How are words in the new language stored? What sort of links are there to words in the native language? It is important to find answers to these questions in relation to FL and SL teaching.

This number of Sprogforum gives a few samples of present teaching practice and research concerning vocabulary in various languages and in various contexts.

The introductory article by **Birgit Henriksen** and **Kirsten Haastrup** outlines the research into vocabulary in connection with FL and SL acquisition, i.a. investigations into the mental corpus of bilingual individuals - word association investigations that shed light on the semantic network and the content of new, big computer-based dictionaries. The article explains certain basic concepts and provides a conceptual framework for the other articles in this issue.

Two of the articles deal mainly with word comprehension: **Birgit Henriksen** emphasises i.a. that knowledge of words has to do with both quantity and quality; she writes about in-depth comprehension and partial comprehension of words. **Jørgen Gimbel** discusses various investigations into bilingual pupils' understanding of Danish vocabulary in textbooks in various school subjects, such as Geography and Biology.

Four of the articles mainly deal with the teaching of vocabulary: **Leni Dam** describes two teaching modules in English: one in a Danish Class 5 and one in a German sixth-form class. She reflects i.a. on the concepts pupil autonomy and personal vocabulary. **Annie Christensen** writes about how she includes knowledge of etymology and word formation into her beginner's teaching in Russian at university level. **Michael Svendsen Pedersen** describes a method of teaching students at technical college level how to understand highly complex technical expressions in English. **Birgit Henriksen** discusses a number of types of assignments that can be used in teaching, focusing in particular on how one can remember words. And finally, **Gudrun Wagner** deals with certain questions that have to do with vocabulary teaching in German.

We have also asked **Anne Holmen** to interview **Lise Randrup Jensen** about her work with people who have suffered brain damage that has entailed partial loss of their language ability and who face having to rebuild their vocabulary from scratch.

The language chronicle has been written **Søren Hegnby**. It deals with native-language teaching of bilingual children - an area where Denmark, with its democratic self-perception and interest in the all-round personal development of pupils, ought to have been a pioneer country.

The editors

Translated by John Irons

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 3 - 4

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

...66...

Den sprogpolitiske kronik



Modersmålsundervisning

Søren Hegnby

Undervisningskonsulent i Dansk Flygtningehjælp,
tidligere lærer ved Enghøjskolen i Hvidovre

Igennem de sidste mange år har debatten om folkeskolens modersmålsundervisning af tosprogede børn drejet sig om selve dens eksistens: skal den bestå eller skal den afskaffes? Politikere uden indsigt i emnet har på skift vist deres nationale sindelag ved at kræve modersmålsundervisningen afskaffet - og i år har det været den konservative Frank Dahlgårds tur.

Danmark er traktatligt forpligtet til at levere modersmålsundervisning til børn af EU-borgere, men 'ansvarlige' politiske partier og Kommunernes Landsforening mener, at staten Danmark kan leve med at gøre forskel på henholdsvis græske og tyrkiske børn: de første har krav på undervisningen, de sidste har ikke.

Denne evige politisering kan være trættende for de mennesker, der arbejder teoretisk eller praktisk på området. Al sprogpædagogisk viden og praktisk erfaring bekræfter betydningen af at have et alderssvarende og veludviklet modersmål. Foreningen IBIS's Uddannelseskontakt Nord-Syd har på overbevisende måde vist, hvorledes anerkendelsen af modersmålets betydning findes i bl.a. latin-amerikanske samfund, selv hvor det drejer sig om modersmål uden tilhørende skriftspråk. Og så fortsætter vi på tyvende år her i Danmark med at diskutere, om vi vil tillade nogle få tusinde medlemmer af vores samfund at tilegne sig verdensspråk som tyrkisk, arabisk, farsi m.m.!

Forsvaret for selve eksistensen af modersmålsundervisningen har derfor gennem årene overskygget den egentlige opgave: kvalitetsudviklingen af modersmålsundervisningen. Kritik og udviklingskrav har været holdt tilbage af frygt for, at det skulle kunne bruges af de politikere, der går ind for afskaffelse.

Men det bedste forsvar for modersmålsundervisningen er en velfungerende modersmålsundervisning! Og der er nok at tage fat på! Ingen anden opgave i folkeskolen har så vanskelige vilkår;

- modersmåslæreren underviser oftest på hold med stor aldersspredning, f.eks. fra 1.-4.klasse. Der er her tale om et ekstremt stort differentieringsbehov;
- modersmåslæreren har kun adgang til få undervisningsmaterialer ud over dem, der stammer fra hjemlandets skoler. Flertallet af disse er fuldstændig uegnede, da de afspejler et verdensbillede, som børnene kun har et overfladisk kendskab til. En del af disse materialer er endvidere opbygget ud fra holdninger (chauvinistiske, religiøse), som er i direkte modstrid med folkeskoleloven;
- modersmåslæreren har oftest en helt utilstrækkelig uddannelse;
- modersmåslæreren har ikke adgang til hele det 'hjælpeapparat', som de danske lærere kan støtte sig til: mediatek, specialundervisning, skolepsykolog, fagudvalg på skolen, faglige foreninger og tidsskrifter, videreuddannelse på Danmarks Lærerhøjskole, osv.;
- som kulturformidler står modersmåslæreren ofte på 'øretævernes holdeplads': dels står han lige midt i kulturkonflikten mellem danskere og indvandrere, dels er der store etniske og politiske spændinger inden for de enkelte minoritetsgrupper.

Jeg ser imidlertid to meget positive træk inden for modersmålsundervisningsområdet:

For det første har Undervisningsministeriet endelig taget modersmålsundervisningen så alvorligt, at der er blevet udarbejdet fagmål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, vejledende forslag til læseplan samt undervisningsvejledning for faget. Hermed er der kommet et signal om, at modersmålsundervisningen er et fuldgyldigt fag i folkeskolen.

For det andet har Odense Seminarium startet et forsøg, hvor minoritetsstuderende kan tage en dansk læreruddannelse med liniefag i deres modersmål, foreløbig i tyrkisk, arabisk og vietnamesisk. Ud over kendskab til kultur, litteratur og sprog vil denne uddannelse også omfatte viden om tosprogethed og sprogpædagogik.

Det er vejen frem til en kvalitetsudvikling af modersmålsundervisningen!

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 5 - 11

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

..66..

Hvorfor et temanummer om ordforråd?

Birgit Henriksen Cand.mag.
i engelsk og religion. Ph.D.
i
fremmedsprogsprædagogik.



Adjunkt ved Engelsk
Institut, Københavns
Universitet



Kirsten Haastrup
Professor, dr. ling.merc.
Danmarks Lærerhøjskole

Vi er midt i et ordforrådsårti. Forskningen er begyndt at interessere sig mere og mere for udviklingen af indlæreres ordforråd på et fremmedsprog/andetsprog, hvor det i en lang periode først og fremmest har været syntaks, det handlede om. Nu er ordene på vej ud af syntaksens skygge.

Det kan der være mange grunde til. Først og fremmest har grundforskningen skaffet os mere viden, så der er et solidere grundlag at bygge på. En anden væsentlig årsag er, at en voksende interesse for kulturaspektet i sprogundervisningen naturligt følges af et tilsvarende fokus på semantik og leksis. (betydning og ordforråd) Det er ordbetydning, der udgør bindeleddet mellem den sproglige og kulturelle side af vores fag; tænk blot på den opmærksomhed vi giver de såkaldt kulturbundne glosor. Endelig kan det være, at vi efter nogle årtiers fokus på elevernes "fluency" har fået elever, der godt nok kan snakke løs, men som mangler præcision og nuancering i deres sprog, blandt andet fordi deres aktive ordforråd er for lille.

Med fare for at generalisere alt for bredt over vi en påstand om, at der foregår meget lidt planlagt og systematisk undervisning i ordforråd her i landet. Grundlæggende tror vi sproglærere på, at eleverne udvikler deres ordforråd ved at læse meget. Og det er uden tvivl rigtigt. Men at læse er næppe nok. Vor erfaring fra engelskundervisningen siger os, at hensynet til ordforrådet ofte er underordnet andre mål. I gymnasiet f.eks. er

udvælgelse af undervisningsindhold ofte lig med valg af tekster. "Dagens tekst" er valgt på grund af dens litterære (samfundsorienterende) kvaliteter og dens appell til alderstrinnet; det overordnede mål er således tekstdforståelse, og set på denne baggrund kommer ordforrådet i anden række. I en "typisk" lektion vil læreren således checke ord og udtryk, der anses for at være nøgleord til forståelse, hun vil rette og bede om ordforklaring, hvis der begås oplagte fejl, men derudover vil hun overlade det til eleverne at spørge om ord, de ikke forstår. Vi savner således både kriterier for udvælgelse af det relevante ordstof, samt for valg af arbejdsformer, der målrettet fokuserer på ordforrådet. Sammenligner vi med grammatikundervisning på tilsvarende trin, er ordforradsundervisning flygtig, intuitiv og usystematisk - for ikke at sige tilfældig!

Påstand nummer to baseret på engelsk som fremmedsprog: Danskeres aktive ordforråd er for lille i forhold til f.eks. deres udtalefærdighed. Det empiriske belæg for dette er spinkelt og anekdotisk. Når universitetskolleger i England karakteriserer danske studerendes engelsk i forhold til f.eks. asiatiske studerende bruger de udtryk som "flot med hensyn til udtale", men "svag med hensyn til aktivt ordforråd". Som det vil fremgå af dette temanummer ([Henriksen: Hvad vil det sige at kunne et ord?](#)) er der tegn på, at danske engelskelever har et større receptivt ordforråd, end vi måske havde troet, og at dogmet om at ordforråd udvikles ved læsning holder stik, når det gælder det såkaldte passive ordforråd. Det kræver imidlertid en stor indsats at gøre de receptive ord aktive.

At bruge det rette ord på rette sted er altafgørende, når det gælder om at gøre sig forståelig og blive forstået. Det gælder al kommunikation mellem mennesker, både når man benytter sig af sit modersmål og et fremmedsprog. Den engelske sprogforsker David Wilkins erkendte allerede for mange år siden, "*at uden grammatik kan vi kun udtrykke meget lidt, men uden ordforråd kan vi intet udtrykke.*" (Wilkins, 1972).

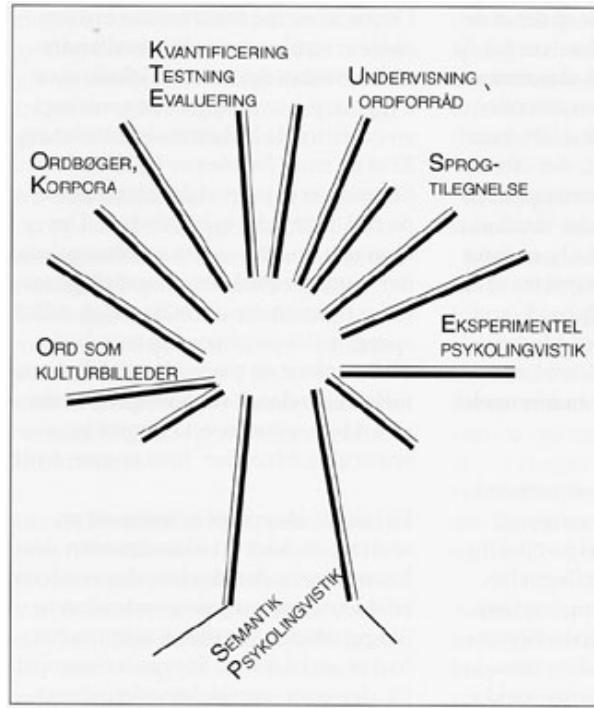
Forskning i ordforråd

Formålet med det følgende er at give et indtryk af bredden i ordforradsforskningen. Da meget af denne forskning finder sted uden for Danmarks grænser, tror vi, at mange undervisere har et behov for at blive orienteret.

I det følgende vil vi nævne nogle centrale grene inden for forskningen og pege på nogle af de synsvinkler, der kan anlægges på ordforråd. Vi kan naturligvis kun berøre udvalgte områder, og det vil være et subjektivt billede vi tegner, der blandt andet er farvet af, at vi bedst kender til forskningen i den engelsksprogede verden.

En række vigtige forskningsområder har vi af pladshensyn valgt at se helt bort fra, bl.a. forskning inden for "læsning og ordforråd" og "fagsprogligt ordforråd". Sprog og sproghandling er naturligvis forankret i en konkret virkelighed, hvor ordforråd "tager farve" af den kommunikative ramme, den bruges i. Hele den omfattende sociolinguistiske forskning, hvor der bl.a. arbejdes med spørgsmål om ord som "kulturelle spejl" og "political correctness" har vi desværre også måttet se bort fra.

Man kunne beskrive ordforradsforskningen som et livskraftigt træ med mange grene, der udvikler sig i hver sin retning, men med base i både semantikken og psykologivistikken.



Semantikken beskriver ord og deres betydning (herunder relationerne mellem ord), idet den har **sproget** som sin genstand. Med **psykolingvistikken** forsøger man at komme tæt på de mentale processer, der foregår i sprogbrugernes hoved, når vi opfatter ord, husker eller glemmer ord, og når vi ofte roder i ordkisten for at finde det ord, vi ved, vi har, men ikke kan komme i tanke om. Psykolingvistikken har mange metaforer som det "mentale leksikon", ordforrådsslaget, ord der indgår i "semantiske netværk" osv. Disse billeder hjælper os til at fatte de ikke-observerbare mentale processer. Den psykolingvistiske forskning undersøger individens brug af sprog (reception/produktion) ligesom den bl.a. interesserer sig for udviklingen af børns sprog over tid. Som informanter bruger forskerne også f.eks. personer ramt af afasi og kortlægger, hvad der sker, når disse patienter forsøger at genlære sproget.

Centralt i forskningen om ordene står også de mange undersøgelser af tosprogede individens mentale leksikon. Forskerne har nu fundet frem til, at der ikke er tale om to helt adskilte "ordlagre" - et til hvert sprog. Den sandsynligste model er to afdelinger med et indbyrdes livligt samspil, men arten af dette samspil er ikke entydigt afklaret.

En af grenene i træets højre side er **den eksperimentelle psykolingvistik**. Eksperimenter kan være "bløde" som f. eks. ordassociationsundersøgelser, der i parentes bemærket er nemme og sjove at gøre efter i undervisningen. Informanterne bliver bedt om at sige eller skrive de første ord, der falder dem ind, når de hører en række stimulusord som f.eks. mand, kvinde, stol, hvid. Analyser af associationerne, især den første, der fremkaldes for hvert ord, viser meget stort overlap mellem informanterne, og fascinerende er det at se, hvordan mønstret udvikles over tid. Et lille barn associerer til ord, der rimer ('bord' fremkalder 'mor', en såkaldt klangassociation). Det lidt ældre barn oplever forbindelse til ord, der ofte optræder sammen med stimulusordet i en ytring ('bord' fremkalder 'dække', en syntagmatisk relation). Og endelig vil den voksne ofte vælge ord fra samme ordklasse ('bord'- 'stol'; 'hvid'- 'sort', paradigmatiske relationer). Man mener, at ordassocationer afdækker, hvordan ord er opdraget i hukommelsen.

Hvordan er nu associationsmønstret, når vi anvender et fremmedsprog? Med dette spørgsmål er vi hoppet op til den næste gren: **Sprogtillegnelse**. Den engelsk forsker Meara, har f.eks. undersøgt, hvordan engelske børn associerer til en række engelske stimulusord og franske børn til samme række stimulusord i fransk udgave. Næste trin var nu at give de engelske børn, som har lært fransk i nogle år, rækken af franske ord for at se, om deres associationer lignede de franske børns, eller om de var oversættelser af deres egne associationer på modersmålet engelsk. Sådanne forsøg danner baggrund for antagelser om, at først på et meget avanceret stade i fremmedsprogsstilen begynder fremmedsprogsbrugerens semantiske netværk at ligne den indfødte

sprogbrugers. Det er oplagt at spekulere på, hvorvidt arbejdet med ensprogede ordbøger kan være med til at styrke denne proces, således at eleverne får udbygget og styrket forbindelserne mellem målsprogsordene.

Denne interesse for, hvordan ordforrådet er struktureret eller med andre ord, hvordan det mentale leksikon er bygget op, har også givet sig udslag i en omfattende hukommelsesforskning. Et af de store problemer i ordforrådstilegnelsen er jo, at vi ikke kan huske de ord, vi troede, vi havde lært. Der er foretaget en lang række undersøgelser, der vurderer effekten af forskellige metoder til fæstnelse af ordforrådet, udfra spørgsmålet om, hvordan man bedst sikrer ordene en plads i langtidshukommelsen. En dansk undersøgelse af denne art bliver beskrevet i Birgit Henriksens artikel: [Hvordan husker man ord?](#)

Det sidste eksempel er nærmest en undtagelse, idet vi i Skandinavien ikke har mange undersøgelser, der vurderer effekten af eksempelvis en undervisningsmetode. Nordisk forskning har haft et andet fokus. Et typisk eksempel på det er en svensk længdeundersøgelse (Viberg, 1991) af indvandreres tilegnelse af svensk. Åke Viberg har f.eks. undersøgt, hvordan tosprogede svenske børn (med en lang række forskellige modersmål) tilegner sig svenske verber. Hans undersøgelser bygger på naturalistiske opgaver; en af de opgaver han giver sine informanter i førskolealderen er, at de mundtligt skal gengive, hvad de har set på en kort videofilm. Denne er udvalgt til at fremkalde bevægelsesverber som: *åka*, *ramla*, *komma* osv., og Vibergs analyser går ud på at finde frem til, hvordan informanterne strukturerer det betydningsfelt, der rummer disse bevægelsesverber. Tilegnelsen af ord er ikke blot et spørgsmål om at ophobe løsrevne glosor, men snarere en konstant revideringsproces hvor ordforrådet udbygges, og det eksisterende ordnet undergår en stadig forandring, indtil ordene inden for et betydningsfelt "falder på plads" i forhold til hinanden.

Med de sidste eksempler er vi klæret op og har fået fat i grenen "**Undervisning i ordforråd**", men har stadig forbindelse til sprogtilegnelsesgrenen. Den mest værdifulde forskning, mener vi, er kendetegnet af, at denne forbindelse er der. Desværre er der en del ordforrådsundersøgelser, der mangler en solid forankring i sprogtilegnelsesforskningen.

Denne forankring var spinkel, da man begyndte at analysere elevsprog i halvfjerdserne, idet det først og fremmest var fejlanalyser, man foretog. Nogle af de væsentlige resultater af dette arbejde - som stadig holder - var konstateringen af, hvor stor indflydelse modersmålet har på ordforrådstilegnelsen. Når modersmål og fremmedsprog er nært beslægtede sprog (som f.eks. dansk og engelsk), får man mange ord forærende, ikke mindst receptivt, som ved læsning. Samtidig skal man jo - som sproglærere ved - vogte sig for de falske venner (*faux amis*), som f.eks. at "eventually" ikke betyder "eventuelt".

I de sidste årtier har der været foretaget en lang række undersøgelser af, hvordan elever gætter sig til betydningen af ukendte ord på et fremmedsprog - med eller uden held - ligesom der er et væld af undersøgelser om ordforrådets betydning for læseprocessen (Haastrup, 1991). Dette fokus på den såkaldte procesviden gælder ikke blot for de receptive færdigheder. I forbindelse med sprogproduktion har vi forskningen om kommunikationsstrategier, hvor Danmark har været et kraftcentrum (Færch/Kasper, 1987).

Nu hopper vi over til træets venstre side, hvor den underste gren hedder "**Ord som kulturbilleder**". Grenen er tæt knyttet til semantikken og kan betragtes som del af det sociolinguistiske skud. Sprogforskere har alle dage diskuteret sammenhængen mellem sproget og omverdensforståelsen, og alle kan vist gå med til en formulering om, at ord i nogen grad afspejler kulturen i et sprogsamfund. Andre vigtige områder, der hører til denne gren, er "sprog og magt" og sproglig variation.

Aspektet "sproglig variation" knytter an til grenen ovenover, "**Ordbøger og korpora**". I de sidste årtier har vi oplevet en eksplosionsagtig udvikling af korpora eller databaser som f.eks. *The British National Corpus*, der rummer et talesprogskorpus på 10 millioner ord. Det er blevet til ved, at informanterne har haft en mikrofon hæftet på tøjet hele dagen, medens de udfører deres daglige dont. Med sådanne korpora på computeren vil eleverne i fremtiden få lettere adgang til at hente et opslagsord ind i mange forskellige kontekster; der er plads til et større eksemplermateriale end i ordbogen, og nye glosor i sproget er hurtigt inde i basen. Det righoldige eksemplermateriale med samme ord i mange kontekster giver et vigtigt varsel om fremtidens forskning og undervisning. Den naturlige enhed er nok slet ikke ordet, men hyppige sammenstillinger af ord "*lexical phrases*"

både når det gælder ordbøger/korpora og sprogtilegnelse. Der er mange typer af "*lexical phrases*", spændende fra det man kalder faste syntaktiske rammer som i eksemplet "*as I was saying/doing..*" til de velkendte idiomer som "*to kick the bucket*". Inden for området læseplanstænkning foreligger allerede nu "*the lexical syllabus*", der som organisationsprincip har "*the lexical phrase*", som et spændende alternativ til de eksisterende (se Dave Willis, 1990 og Michael Lewis, 1993). Blandt lærebogsmaterialerne begynder man også at se tendensen og blive bekræftet i at "Et ord er et ord" - ja, men se på hvilke venner ordet omgiver sig med!

Sidste forskningsgren på ordforrådstræet som vi vil nævne hedder "**Kvantificering /Testning og Evaluering**". Ved at bruge det første udtryk understreges den interesse, der altid har været for ordforrådets størrelse, både når det gælder det antal ord, der indgår i en lærebog eller en "Easy Reader" og dermed definerer dens sværhedsgrad, og når det gælder omfanget af individers aktive og passive ordforråd.

I forbindelse med de traditionelle sproglige eksaminer her i landet er vi ikke nået meget længere end til at angive en upræcis forventning om et passende stort aktivt ordforråd.

Mange steder i udlandet arbejdes der med bredt anlagte tests, der måler ordforrådets omfang. Et eksempel er prøver, der er udarbejdet med henblik på den rigtige holdindplacering på en af de store europæiske sprogskoler (Meara, 1987). Sådanne prøver er imidlertid ikke nær så værdifulde som dem, der også omfatter ordforråd udviklet på basis af en behovsanalyse.

Vi har valgt ikke at beskrive flere forskningsgrene. Som nævnt i indledningen ser vi imidlertid flere formål med at nævne en række forskningsretninger eller perspektiver. Vigtigt for os er det at antyde bredden og mangfoldigheden. Det, der kunne bringe forskningen et tigerspring fremad, var, hvis de forskellige retninger ville opgive deres isolation og lade sig inspirere af hinanden. For eksempel er der alt for meget forskning inden for "Undervisning i ordforråd" og "Kvantificering, testning, evaluering", der savner forankring i psykolingvistik og sprogtilegnelsesteori. Et andet punkt er, at sproglæreren kunne have stor glæde af at bruge nogle af de elicitationsmetoder, som forskere har udviklet, som f.eks. forskellige typer af ordassociationsøvelser. Her var der igen en oplagt lejlighed til at hente inspiration fra et andet felt, men det gør vi ikke her i landet, fordi både forskere og lærere i vor tilsyneladende testforskrækkelse siger: testning for sig og undervisning for sig.

For at slutte med et positivt eksempel vil vi fremhæve, at den indsigt, semantikken har givet os om ordenens indbyrdes relationer, allerede nu afspejles i mange opgaveforlæg i undervisningshåndbøger. Udvikling i sprogsyn og udvikling af undervisningspraksis går på dette felt hånd i hånd.

Litteratur

- Færch, C. & G. Kasper:** Strategies in Interlanguage Communication. Longman. 1987.
- Haastrup, K. :** Lexical Inferencing Procedures. Tübingen, Günter Narr. 1991.
- Lewis, Michael:** The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove, Language Teaching Publications, 1993.
- McCarthy, Michael & Felicity O'Dell:** English Vocabulary in Use. Cambridge, Cambridge University Press, 1994. 296 s.
- Meara, P. :** Learners' word associations in French. i: Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht, Vol. 3, 1978, nr. 22, s. 191-211.
- Meara, P. & G. Jones:** Test of vocabulary size in English as a foreign language. Polyglot 8, 1987, Fiche 1.
- Viberg, Å. :** En Longitudinell Djupstudie av språkutvecklingen. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning. 1991. Rapport 4.
- Wilkins, D. :** Linguistics and Language Teaching. London, Edward Arnold. 1972.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 12 - 18

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

...66...

In English
Please! 



Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse

Birgit Henriksen

Cand.mag. i engelsk og religion. Ph.D. i
fremmedsprogsprædagogik.

Adjunkt ved Engelsk Institut, Københavns Universitet

Jeg har religion som bifag. Ifølge studieordningen skulle vi læse en del nytestamentelige tekster på oldgræsk. Formålet var at give os et redskab til at kommentere og diskutere forskellige fortolkninger af disse tekster, herunder vurdere eventuelle uoverensstemmelser i den foreliggende bibeloversættelse. Desværre opnåede jeg (og mange af mine medstuderende!) aldrig en beherskelse af græsk, der gjorde det muligt at opfylde disse gode intentioner. Læsfaerdigheden, eller snarere oversættelsesfaerdigheden, var begrænset til netop de tekster, vi arbejdede med. Vi lærte mange glosor, men for hver glose kendte jeg kun lige præcist den oversættelse, som vi i læsegruppen var blevet enige om passede bedst i den bestemte sammenhæng. Det er ikke overraskende, at jeg efter den afsluttende eksamen glemte de mange glosor lige så hurtigt igen.

Mange sprogindlærere, som arbejder med oversættelse, vil kunne nikkende til mine oplevelser med at lære græsk. Selvom de i forbindelse med deres indlæring får en vis *bredde* i deres ordforråd, vil der ofte fortrinsvis være tale om en "*passiv*"/*receptiv* viden, som ikke kan bruges *produktivt* i nye sammenhænge. Som det var tilfældet med mit græsk, vil det ofte også være begrænset, hvor meget *dybdeforståelse* der erhverves af det enkelte ord. Man lærer måske kun den betydning af ordet, som passer i den bestemte sproglige og temamæssige sammenhæng, som oversættelsen lægger op til, men kender så ikke ordets præcise relation til andre ord i samme betydningsfelt, f.eks. til mulige synonymer og antonymer. Ofte vil man heller ikke vide meget om, hvilke andre sproglige sammenhænge (kollokationer) ordet kan indgå i. Man ved måske heller ikke, hvilke bestemte stillag, det hører hjemme i, eller om ordet f.eks. kan bruges figurativt eller indgår i nogle bestemte idiomatiske udtryk (se også G. Wagners artikel i dette nummer).

Eksemplerne fra græsk og arbejdet med oversættelse sætter fokus på, hvad det vil sige at kunne et ord. Når man

snakker om en sprogbrugers ordforråd eller *leksikalske kompetence* er der forskellige måder at definere denne kompetence på. En sprogbruger kan siges at være kompetent, når hun:

1. kender mange ord (= et spørgsmål om KVANTITET)
2. ved meget om det enkelte ord (= et spørgsmål om KVALITET)
3. kan bruge dem i kommunikation (= et spørgsmål om KONTROL)

I resten af artiklen vil jeg diskutere disse 3 synsvinkler på den leksikalske kompetence.

Mange ord - men hvor mange og hvilke?

Når vi snakker om sprogfærdighed tænker mange ofte på størrelsen af en sprogbrugers ordforråd, dvs. hvor mange ord hun kender på det pågældende sprog. Der har været mange tal fremme om, hvor mange ord en sprogbruger egentlig kan aktivt på sit eget modersmål - tallet 20.000 nævnes i flere sammenhænge (f.eks. Nation, 1990). Men spørgsmålet er så, hvor mange og hvilke af disse ord der er centrale for en given fremmed- eller andetsprogsindlærer?

Begreberne *kerneord* eller *basisord* peger på behovet for at fastsætte nogle kriterier for udvælgelsen af netop de ord, som skal læres først, og som er helt nødvendige for oparbejdelse af f.eks. en tilstrækkelig læsefærdighed på målsproget. 2000 ord har fra flere sider været nævnt som et minimumskrav, men samtidig også nok til at kunne sikre, at mere end 80% af en almindelig tekst kan læses og forstås. I min artikel om forskellige opgavetyper i forbindelse med arbejdet med ordforråd i dette nummer diskutes nogle af de kriterier, der kan anlægges for udarbejdelse af f.eks. en basisordliste.

J. Gimbel nævner i sin [artikel](#) i andetsprogslevers problemer med det såkaldte *førfaglige ordforråd*, dvs. de ord, der ligger mellem det mest grundlæggende ordforråd og det helt fagspecifikke ordforråd, som er langt mindre hyppigt, og som de fleste danske børn heller ikke behersker. Selvom 80% af en tekst muligvis vil kunne læses ved kendskab til de mest hyppige ord, er der langt til de 95%, som Gimbel nævner som et minimum for, at kvaliteten af ens læsning bliver god nok. Hans undersøgelse understreger således behovet for forskning, som mere målrettet undersøger størrelsen af ordforrådet hos forskellige grupper, og som forsøger at fastslå mere præcist, hvor stort et ordforråd der er nødvendigt, for at en sprogbruger bliver i stand til at løse bestemte opgaver.

I Holland (f.eks. Hulstijn, 1996) har forskere bl.a. arbejdet med at definere et *indgangsniveau* for kommende universitetsstuderende, som ikke har hollandsk som modersmål. De foreslår på basis af deres undersøgelser, at et ordforråd på ca. 10.000 ord er nødvendigt for, at de studerende kan klare deres studieprogrammer, f.eks. psykologi. Det er værd at bemærke, at der her ikke er tale om de helt fagspecifikke ord, som de fleste studerende uanset modersmål først skal tilegne sig i forbindelse med deres studier.

Dybdeforståelse - mere viden om samme ord

Det er blevet fremhævet (Carter og McCarthy, 1988:3), at det at lære de allerførste 850 basisord på f.eks. engelsk ikke betyder, at sprogindlæreren blot skal lære 850 forskellige betydninger, men snarere 12.425 forskellige! Dette skyldes, at et og samme ord kan have et utal af forskellige betydninger eller kan bruges med mindre betydningsnuancer i forskellige sammenhænge.

Slår man et ord som "lady" op i *Advanced Learner's Dictionary* finder man f. eks. hele 7 forskellige ordforklaringer. Det semantiske træk (+ kvinde) er gennemgående, og mange af betydningerne indeholder et aspekt af "fin afstamning/opdragelse". Nogle af forklaringerne angiver geografiske eller sociale anvendelser (f.eks. amerikansk overfor britisk engelsk) eller vedrører spørgsmål om stillag og hensigtsmæssig sprogbrug. Opslaget indeholder f.eks. oplysninger om brugen af forskellige tiltaleformer (f.eks. *Madam/Sir/Ladies/Gentlemen*).

Ordbogsopslaget for "lady" giver også henvisning til andre dele af ordforrådet, som ordet rent

betydningsmæssigt er relateret til, i dette tilfælde til antonymet "gentleman". Mange forskere har arbejdet med at beskrive, hvordan forskellige ord hænger sammen i sådanne betydningsnetværk (semantiske felter). Dette arbejde er ikke blot interessant rent sprogtypologisk, dvs. i forhold til at finde forskelle og ligheder i forskellige sprogs opbygning. Viden om sådanne betydningsrelationer er også vigtig rent indlæringsmæssigt. Indlæring af ord, både for den indfødte sprogbruger og for en remmedsprogs/andetsprogsindlærer er ikke blot et spørgsmål om at ophobe løsrevne gloser, men kan snarere beskrives som en konstant revideringsproces, hvor ordforrådet udbygges, og det eksisterende ordnet undergår en stadig forandring, efterhånden som indlæreren får en mere og mere præcis forståelse for et ords betydning og dets relation til de andre elementer i de semantiske felter.

På dansk kan adjektivet "høj" bruges til at beskrive en række forskellige fænomener i vores omgivende verden., f.eks. mure, mennesker, alder, lyd, osv. På engelsk findes der flere forskellige adjektiver i det samme betydningsfelt, f.eks. "tall", "loud", "high", men hvert enkelt ord kan kun bruges til at beskrive bestemte ting. Indlæring af det engelske betydningsfelt betyder derfor, at indlæreren skal lære at skelne mellem flere forskellige ord og hvilke ting, disse ord kan bruges til at beskrive.

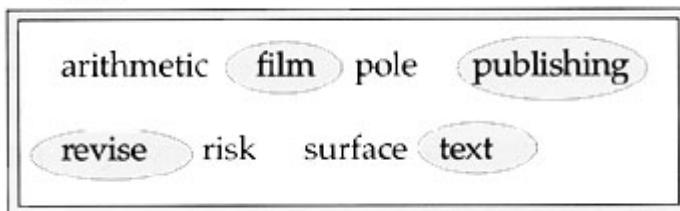
Helt foreløbige resultater fra en igangværende længdeundersøgelse om fremmedsprogs- og andetsprogsindlæreres tilegnelse af adjektiver (igangsat af J. Gimbel/K. Haastrup/B. Henriksen) synes at vise, at nogle af de engelske børn fra vores kontrolgruppe (12-13 årige) f.eks. endnu ikke behersker forskellene mellem "high" og "tall". Dette peger måske på, at det semantiske felt, som disse to ord indgår i, endnu ikke er udbygget hos alle i denne aldersgruppe, og at nogle bestemte betydningsforskelle synes at volde eleverne særlige problemer.

Som fremhævet af både G. Wagner og B. Henriksen i dette nummer er oparbejdelse af en forståelse for sådanne betydningssammenhænge, f.eks. forskellige (nær)synonymer (enstydighed - tyk/trind), antonymer (modsat betydning - pige/dreng) og over/underbegreber (rose/blomst), af stor betydning for sprogindlæreren. Fokus på sådanne betydningsrelationer hjælper dels til at oparbejde en præcis forståelse for ordets betydning, men kan især være en vigtig faktor, når man som indlærer skal *huske* et nyt ord.

M. Svendsen Pedersen sætter i sin [artikel om fagsprog i dette nummer](#) fokus på sammenhængen mellem løsrevne gloser og den syntaktiske eller tekstmæssige sammenhæng, disse gloser indgår i. Han fremhæver behovet for at præcisere over for sine elever, at det ikke blot handler om at lære "tekniske gloser", men i lige så høj grad er et spørgsmål om at lære at kunne afkode den fagspecifikke ramme, disse ord indgår i. Dybdeforståelse for disse fagterminer hænger derfor i høj grad sammen med evnen til at kunne forstå den tekstmæssige ramme.

Mange af de *ordforrådstests*, der findes, fokuserer primært på størrelsen af indlærerens ordforråd. Der er imidlertid et stort behov for at udvikle nye metoder, der kan afsløre hvor megen viden sprogbrugeren har om det enkelte ord, dvs. deres dybdeforståelse. I forskningen fokuseres der nu mere og mere på at udvikle sådanne tests. Som illustration kan nævnes J. Reads (Read, 1993) arbejde med den såkaldte "word-associates test". Prøven går i al sin enkelhed ud på, at eleverne til hvert ord, der testes, får opgivet en række ord, som prøveordet muligvis kan associeres med. Eleven skal så angive med en ring, de (4) mulige associationsord (se eksemplet nedenfor):

edit:



Ideen er, at ordet "edit" kan associeres til 4 af de opgivne ord på forskellige måder: + revise (et nærsynonym, dvs. en af de paradigmatiske relationer mellem ord); + film/+ text (= hvilke ord, det kan knyttes sammen med; dvs. et spørgsmål om kollokation); + publishing (et andet ord i det samme semantiske felt/et af de ord, der

muligvis ville indgå i en definition eller ordforklaring for det pågældende ord). Fordelen ved denne testform er, at mange ord nemt kan testes, samtidig med at flere lag i forståelsen indgår i bedømmelsen.

Kontrol - produktiv/receptiv

I forbindelse med et igangværende forskningsprojekt om undervisningsmetoder, der muligvis kan forbedre elevers evne til at huske ord (igangsat af K. Haastrup/B. Henriksen) bad vi to erfarte lærere fra henholdsvis en folkeskole (9. klasse) og et gymnasium (1. g. sproglig) udvælge fra nogle undervisningstekster en række ord, som de mente ville være ukendte for hovedparten af deres elever. Til både lærernes og vores store overraskelse viste det sig, at en meget stor del af eleverne rent faktisk kendte mange af disse ord på forhånd, f.eks. følgende ord:

Eksempler fra 9. kl: *apology; responsible; defeat; claim*

Eksempler fra 1.g.: *regret; relief; vulnerable; penalty*

Vi ved alle godt, at det receptive ordforråd oftest udvikles hurtigere end det produktive, og at vi hele livet igennem har et langt større receptivt ordforråd på vores modersmål og de andre sprog, vi behersker. Erfaringerne fra vores forsøg kunne endda tyde på, at der er langt større forskel på de to færdigheder, end vi som forskere og lærere måske er bevidste om og forstår at udnytte i en indlæringssammenhæng. Der er ingen tvivl om, at dette forhold især gør sig gældende for engelsk, hvor eleverne jo ustændigt bombarderes med sprogligt input uden for skolen.

Dette spørgsmål om forholdet mellem de to færdigheder sætter fokus på behovet for at udvikle effektive undervisningsmetoder, der ikke blot satser på indlæringen af flere og flere ord, men også sikrer, at disse ord fæstnes i langtidshukommelsen og bliver tilgængelige for indlæreren i en kommunikationssammenhæng. [G. Wagner](#), [A. Christensen](#) og [B. Henriksen](#) nævner i deres artikler forskellige metoder, der med forankring i en række kognitive/psykologistiske teorier om bl.a. dybdebearbejdning netop sigter mod at effektivisere indlæring og lagring af ord, således at eleverne også husker de ord, de har arbejdet med og kan genkalde dem i en produktiv opgave. L. Dams artikel om den autonome læring er et eksempel på en anden indfaldsvinkel, idet hun i sin tilgang lægger vægt på det "personliggjorte" ordforråd, dvs. vigtigheden af, at det er elevernes egne behov, der styrer udvælgelsen og brug af nye ord. Hendes resultater synes at vise, at denne undervisningsform kan være med til at sikre, at de indlærte ord også beherskes aktivt.

Fokus på elevers delforståelse

I forbindelse med den første indsamlingsrunde til den længdeundersøgelse om elevers tilegnelse af adjektiver, som kort blev omtalt ovenfor, har vi udviklet en række forskellige opgavetyper, der gør det muligt for os netop at sammenligne elevernes receptive og produktive ordforråd inden for nogle udvalgte semantiske felter. I forbindelse med udviklingen af en af de receptive opgaver (en sorteringsopgave, hvor eleverne bl.a. skal opdele 50 gloser i 4 betydningsfelter) oplevede vi, at de involverede lærere gav udtryk for, at denne opgave ville volde deres elever (fra 6. klasse) for store vanskeligheder og dermed ville tage modet fra dem. Resultaterne fra pilotfasen viste imidlertid, at eleverne klarede denne opgave langt bedre end ventet. Et af betydningsfelterne omhandlede ord, der beskriver positive følelser.

Disse foreløbige resultater viser, at indlæring af ordforråd sker som en gradvis tilnærmelse til en præcis forståelse af et ord. Ofte bliver lærere og elever skuffede over, hvor langsomt ordindlæringen egentlig foregår. Mange af de eksisterende ordforrådstests måler imidlertid udelukkende elevernes fuldt udviklede ordforståelse/beherskelse og giver os derfor ikke mulighed for at medregne en *delforståelse* af ordet. Eleven bliver måske i en oversættelsestest bedt om give en præcis oversættelse af eksempelvis det engelske ord "*tepid*" (lunken) og kommer her til kort. Selvom eleven måske har en vag fornemmelse af, at ordet betyder "et eller andet med temperatur", afslører den valgte opgaveform ikke, at en vis indlæring har fundet sted, og at elevens sprog på dette område allerede er på vej.

J. Gimbel nævner i sin artikel, hvordan eleverne måske har en delforståelse af et ord, som kun rummer en bestemt betydning af ordet (f.eks. redskab = gymnastikredskab), men denne forståelse er en tilnærmelse til ordets betydning, som igen viser at elevens sprog er i udvikling.

Det er vigtigt, at vi bliver mere bevidste om sprogindlærernes skjulte ressourcer og f.eks. bliver bedre til at udnytte deres store receptive potentialer, bl.a. deres delforståelse. Vores meget tentative resultater kunne tyde på, at vi i undervisningen måske kunne og skulle stille flere krav til eleverne, end vi gør nu. Hermed mener jeg, at vi måske kunne arbejde med tekster på et rimeligt høj niveau, blot vi sikrer, at sværhedsgraden i arbejdsopgaverne er tilpasset elevniveauet, og at eleverne løbende føler, at de også får synliggjort, den udvikling, der rent faktisk finder sted. Dette kræver imidlertid, at vi udvikler evalueringsmetoder, der kan synliggøre den igangværende sprogudvikling for eleverne.

Det er også vigtigt at fremme undervisningsmetoder, der mere målrettet fokuserer på ordforrådsaspektet. Vi kan ikke forvente, at den receptive færdighed, som bla. oparbejdes gennem læsning, automatisk vil udvikles til en produktiv færdighed. Arbejdet med forskellige kommunikative undervisningsformer mener jeg i høj grad kan være medvirkende til at fremme elevernes generelle fluency. Det er imidlertid et spørgsmål, om sådanne kreative opgavetyper ikke bør målrettes, så de også udnyttes mere systematisk som ordforrådsøvelser. Dette spørgsmål tages op i B. Henriksens artikel om forskellige arbejdsformer.

Litteratur

- Carter, R. & M. McCarthy:** Vocabulary and Language Teaching. Harlow, Longman, 1988
Hazenberg, S. & J. H. Hulstijn: Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An empirical investigation. Publiceres i Applied Linguistics, vol. 17, 1996, no. 1, March 1996.
Nation, I.S.P.: Teaching and Learning Vocabulary. Boston, Mass:Heinle & Heinle, 1990
Read, J.: The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge." i: Language Testing, Vol. 10, 1993, nr. 3. s. 357-371.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

No 3, 1995
page 12 - 18
Copyright the author(s)
and Sprogforum

Theme: A word's a word

..66..



What does knowing a word mean? Understanding words and mastering words

Birgit Henriksen
MA in English and Religion
Ph.D. in Foreign Language Pedagogy
Lecturer at the English Institute, University of Copenhagen

I studied Religion as my second subject at university. According to the curriculum, we were to read a number of New Testament texts in the original Greek. The purpose of this was to give us a tool for commenting on and discussing various interpretations of these texts as well as for assessing possible discrepancies in the present bible translation. Unfortunately, I (and many of my fellow students!) never acquired a mastery of Greek that made it possible to fulfil these good intentions. Reading proficiency, or rather translation proficiency, was restricted to precisely the texts we worked on. We learned much vocabulary, but for each word I only learned precisely the translation which we in the reading group had agreed on was most suitable in that particular context. So it is not surprising that, having passed my examination, I forgot all these words just as quickly.

Many language learners who work with translation will be able to nod in recognition on hearing of my experiences when learning Greek. Although they gain a certain *breadth* of vocabulary in connection with their learning, we are mainly dealing here with '*passive/receptive*' knowledge that cannot be used productively in new contexts. As was the case with my Greek, the amount of *in-depth understanding* gained of the individual word will often be extremely limited. Perhaps one only learns the meaning of the word that fits the particular linguistic and theme-related context suggested by the text; one does not know the precise relation of the word to other words within the same semantic field, e.g. to possible synonyms and antonyms. And often one will not know much about what other linguistic contexts (collocations) the words can be a part of. Maybe one is ignorant of the particular stylistic level of the word as well, or whether the word can, for example, be used figuratively or be part of particular idiomatic expressions (see also G. Wagner's article in this number).

The examples from Greek and work with translation help to bring into focus what knowing a word means. When one talks about a language user's vocabulary or lexical competence, there are various ways of defining this

competence. A language user can be said to be competent when she:

1. knows many words (= a question of QUANTITY)
2. knows much about the individual word (= a question of QUALITY)
3. can use the words in communication (= a question of CONTROL).

In the rest of the article I intend to discuss these three ways of looking at lexical competence.

Many words - but how many and which

When we talk about language proficiency, many people often think about the size of a language user's vocabulary, i.e. how many words she knows in the language in question. Many figures have been advanced for how many words a language user really knows actively in her native language - the figure 20,000 has often been mentioned (e.g. Nation, 1990). But the question then is: How many and which of these words are central for a given learner of a foreign or second language?

The concepts of *core words* or *basic words* indicate a need to lay down certain criteria for the selection of precisely the words that are to be learned first, and that are absolutely necessary for building up, for example, sufficient reading proficiency in the target language. Many people have mentioned 2000 words as a minimum requirement, and a figure that is enough to ensure that more than 80% of a normal text can be read and understood. In my article on various types of tasks in connection with work on vocabulary in this number some of the criteria are discussed that can be established for drawing up a list of basic words.

In his article, J. Gimbel mentions second language pupils' problems with the so-called *pre-subject vocabulary*, i.e. the words that lie between the most basic vocabulary and the vocabulary that is subject-specific, which is far less frequent and which most Danish children do not master, either. Even though 80% of a text can possibly be read with a knowledge of the most frequent words, there is still a long way to the 95% that Gimbel mentions as a minimum for the quality of one's reading to be satisfactory. His investigation emphasises, then, the need for research that examines more specifically the size of the vocabulary of various groups of people, and which tries to determine more precisely how large a vocabulary must be if a language user is to be in a position to solve particular tasks.

In the Netherlands (e.g. Hulstijn, 1996), researchers have worked on defining an *entrance level* for future university students who do not have Dutch as their native language. On the basis of their investigations, they propose that a vocabulary of approx. 10,000 words is necessary for the students to be able to get through their study courses in, for example, psychology. It is worth noting that we are not dealing here with words that are completely subject-specific, which most students, no matter their native language, would not have to learn until they began studying.

In-depth understanding - more knowledge of the same word

It has been maintained (Carter and McCarthy, 1988:3) that learning the very first 850 basic words in, for example, English does not mean that the language learner only has to learn 850 different meanings - rather 12,425 different ones! This is because one and the same word can have many different meanings or can be used with small differences of meaning in various contexts.

If you look up the word '*lady*' in the Advanced Learner's Dictionary, you find no less than seven different definitions. The semantic feature (+ woman) is constant, and many of the meanings include an aspect of 'distinguished birth/cultivated behaviour'. Some of the definitions list geographical or social uses (e.g. American English compared to British English) or touch on issues of stylistic level and appropriate language usage. The entry includes, for example, information about the use of various forms of address (e.g. Madam/Sir/Ladies/Gentlemen).

The dictionary entry for '*lady*' also contains references to other sections of the vocabulary that the word, in terms

of actual meaning, is related to, in this case to the antonym 'gentleman'. Many researchers have worked on describing how various words cluster in such webs of meaning (semantic fields). This work is not only interesting purely typologically, i.e. in relation to finding differences and similarities in the construction of various languages. Knowledge of such semantic relationships is also important simply from a language learning point of view. Learning words, for both the native language user and the learner of a foreign or second language, is not only a question of amassing isolated words; it is rather a process of constant revision, where the vocabulary is expanded and the existing word web undergoes constant change as the learner gains an ever more precise understanding of a word's meaning and its relation to the other elements in the semantic fields.

In Danish the adjective 'høj' can be used to describe a range of phenomena in the world around us, e.g. walls, people, age, sound, etc. In English there are various adjectives for the same semantic field, e.g. 'tall', 'loud', 'high', but each of them can only be used to describe a particular thing. Learning the English semantic field therefore means that the learner has to learn to distinguish between a number of different words and which things these words can be used to describe.

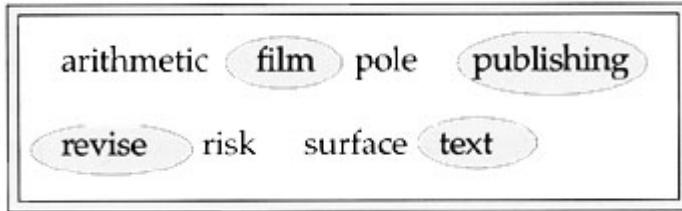
Completely preliminary results from a long-term investigation taking place on the acquisition of adjectives by native-language, foreign-language and second-language learners (initiated by J. Gimbel/K. Haastrup/B. Henriksen) would seem to indicate that some of the English children from its control group (12-13 year-olds) have still, for example, not mastered the differences between 'high' and 'tall'. This perhaps indicates that the semantic field that contains both these words is still incomplete for some people in this age group, and that certain particular differences in meaning seem to give the pupils particular problems.

As both G Wagner and B. Henriksen have pointed out in this number of Sprogforum, the building up of an understanding for such semantic interrelationships, e.g. various (close) synonyms (synonymity - fat/corpulent), antonyms (opposite meaning - girl/boy) and major/minor terms (rose/flower) is of great importance for the language learner. Focus on such semantic relations help to build up a precise understanding of a word's meaning, but can especially be an important factor when as a learner one is to *remember* a new word.

M. Svendsen Pedersen focuses in his article on language for specific purposes in this number on the relationship between isolated words and the syntactic or textual context of which these words are a part. He emphasises the need to make it clear to his pupils that it is not just a question of learning 'technical words' but just as much one of learning to be able to decode the specific subject framework they are a part of. In-depth understanding of these special terms therefore corresponds to a great extent with the ability to understand the textual framework.

Many of the *vocabulary tests* that exist focus mainly on the size of the learner's vocabulary. This is, however, a great need to develop new methods that can reveal how much knowledge a learner has of a single word, i.e. their in-depth understanding. Research is now increasingly concentrating on devising such tests. As an illustration, one could name J. Read's (Read, 1993) work on the so-called 'word-associates test'. The test consists simply of giving the pupils for each word a number of words that the test word can possibly be associated with. The pupil is to indicate with a ring the (4) possible word-associates (see the example below):

edit:



The idea is that the word 'edit' can be associated with four of the given words in different ways: + revise (a close synonym, i.e. one of the paradigmatic relationships between words; + film/+text (= which words it can be linked to, i.e. a question of collation); + publishing (another word in the same semantic field/one of the words that would possibly be included in a definition or explanation of the word in question). The advantage of this type of

test is that many words can easily be tested, at the same time as several layers of understanding are part of the assessment.

Control - productive/receptive

In connection with an ongoing research project on teaching methods that can possibly improve pupils' ability to remember words (initiated by K. Haastrup/B. Henriksen), two experienced teachers from a Folkeskole (Class 9) and a sixth form college (1st year, language side) were asked to select from certain teaching texts a number of words which they thought would be unknown to most of their pupils. To both the teachers' and our great surprise it turned out that the vast majority of the pupils did in fact know many of these words in advance, e.g. the following words in English:

Examples from Class 9: apology, responsible, defeat, claim

Examples from Lower Sixth: regret, relief, vulnerable, penalty.

We all know perfectly well that the receptive vocabulary often develops faster than the productive, and that, throughout our lives, we have a far larger receptive vocabulary in our native language and the other languages we happen to master. The experiences of our experiments could even imply that there is a far greater difference between the two skills than we are researchers and teachers perhaps are aware of and understand how to exploit in learning situations. There can be no doubt that this is especially true for English, where pupils are constantly being bombarded with language input outside school.

The question of the relationship between these two skills brings into focus the need to develop efficient teaching methods that not only aim at the learning of more and more words but also ensure that these words stick in the long-term memory and are retrievable for the learner in a communicative situation. In their respective articles, G. Wagner, A. Christensen and B. Henriksen mention various methods that - anchored in a number of cognitive/psycholinguistic theories concerning in-depth processing - aim precisely at making the learning and storing of words more efficient, so that pupils also remember the words they have worked with and can retrieve them in a productive task. L. Dam's article on autonomous learning is an example of a different line of approach, since she emphasises 'personalised' vocabulary, i.e. the importance of its being the pupils' own needs determining the selection and use of new words. Her results seem to show that this type of teaching can help ensure that the words learned are also actively mastered.

Focus on pupils' partial understanding

In connection with the first collecting-in round of the long-term investigation of pupils' acquisition of adjectives, already briefly mentioned, we developed a number of different types of tasks which made it possible for us to compare precisely this relationship between the pupils' receptive and productive vocabulary within certain selected semantic fields. When developing one of the receptive tasks (a sorting task, where the pupils i.a. have to split 50 words into four semantic fields) we found that the teachers involved expressed the opinion that this task would cause their pupils (Class 6) too much difficulty and thus make them give up trying. The results of the pilot phase, however, showed that the pupils managed this task far better than expected. One of the semantic fields had to do with words that described positive feelings.

These provisional results show that learning vocabulary takes place as a gradual homing-in on a precise understanding of a word. Often, teachers and pupils are disappointed at how slowly the learning of words actually takes place. Many of the existing vocabulary tests, however, measure the pupils' fully developed understanding/mastery of a word, thereby depriving us for the opportunity of counting partial understanding of a word. In a translation test the pupil may be asked to give a precise translation of, for example, the English word 'tepid' - and falls short. Even though the pupil perhaps has an inkling of the fact that the word has 'something or other to do with temperature', the chosen form of task does not reveal that partial learning has actually taken place, and that the pupil's language in this area is already making progress.

In his article, J. Gimbel mentions how pupils perhaps have a partial understanding of a word, only covering one

of its possible meanings (e.g. equipment = gymnastics equipment), but that this understanding is getting close to the meaning of the word, again demonstrating that the pupil's language is developing.

It is important for us to become more aware of language learners' hidden resources and, for example, to become better at exploiting their great receptive potential, including their partial understanding. Our extremely tentative results could possibly indicate that we could - and perhaps ought to - place greater demands on our pupils in teaching than we do at present. I mean by this that we perhaps could work with texts at a reasonably high level, as long as we make sure that the degree of difficulty of the assignments matches the level of the pupils and that the pupils constantly feel that the development actually taking place is made clear. This, however, necessitates our developing methods of assessment that can make the language development taking place clearly visible for the pupils.

It is also important to promote teaching methods that deal more specifically with the aspect of vocabulary. We cannot expect receptive proficiency - which is partially developed via reading - to automatically develop into productive proficiency. I am convinced that working with various types of communicative teaching can very much help to promote pupils' overall fluency. It is, however, a question whether such creative types of task should not be targeted so that they can also be used more systematically as vocabulary exercises. This question is dealt with in B. Henriksen's article on various working methods.

Literature

- Carter, R. & McCarthy, M.: Vocabulary and Language Teaching. Harlow, Longman, 1988.
- Hazenberg, S. & Hulstijn, J.H.: Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An empirical investigation. Published in Applied Linguistics, Vol. 17, 1996, no. 1, March 1996.
- Nation, I.S.P.: Teaching and Learning Vocabulary. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.
- Read, J.: The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. In: Language Testing, Vol. 10, 1993, no. 3, pp. 357-371.

Translated by John Irons

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 19 - 22

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

..66..



Etymologi - en vej til sprogtilegnelse

Annie Christensen

Lektor i russisk.

Slavisk Institut, Århus Universitet.

Jeg vil i min artikel beskrive mine erfaringer med at undervise studerende i russisk på propædeutisk kursus ved Slavisk Institut, Århus Universitet, samt en lille smule om forandringer i det moderne russiske ordforråd. Den gang jeg underviste på propædeutisk kursus, strakte det sig over et semester, dvs. vi startede 1. september med alfabetet, og i december læste vi bl.a. et lille adapteret afsnit af "Krig og fred" af L. Tolstoj.

Det intensive kursus, jeg taler om, kræver meget både af læreren og eleverne. Som en elev en gang udtrykte det: "Bare man er væk en dobbeltime, er man bombet tilbage til stenalderen". - Russisk virker eksotisk på de fleste. Man **hører** ikke kendte ord. Og man **ser** ingen kendte ord, da alfabetet er anderledes. Derfor er det en god ide at begynde med at give eleverne en liste med russiske ord, som de kender fra dansk el-ler engelsk, (se eksempler under afsnittet 'Det etymologiske princip'), f.eks.

дирéктор дóктóр, тráктор, Анна, Мóсквá - direktør, doktor, traktor, Anna, Moskva. Så kan de øve sig i alfabetet og samtidig ser de, at de faktisk allerede **kan** en del russisk, så snart de kan bogstaverne!

Der er mange ting at holde rede på i grammatikken, bl.a. 6 kasus. Men det vanskeligste er ikke grammatikken. Den må man terpe. Har man læst tysk eller endnu bedre latin, kender man strukturerne. Jeg prøver hele tiden på at henvise til lignende grammatiske fænomener i andre sprog.

Det eneste helt fremmede er verbalaspektet. Selv om vi har noget, der minder om det i spansk, engelsk og fransk, føles denne verbalkategori alligevel meget fremmedartet, og man er ofte i tvivl om, hvilken verbalform man skal vælge, den perfektive eller den imperfektive. Her må man lave specielle øvelser og iøvrigt vænne eleverne til at være opmærksomme på aspektbrugen i de tekster, de læser.

Men det allervanskeligste er nok trods alt ordforrådet. Det er vanskeligt at huske de russiske glosor. Dertil kommer det fremmede alfabet, som forstyrrer den visuelle hukommelse. - Jeg har anvendt to principper for at lette gloseindlæringen.

Det etymologiske princip

Jeg har prøvet på at fremkalde associationer med noget kendt hos mine elever. (Jeg taler her ikke om individuelle mnemotekniske kneb. Dem må vi alle hver især finde på.) Som jeg skrev i indledningen virker russisk eksotisk på de fleste; mange tror endda, at det er beslægtet med sådanne ikke-indoeuropæiske sprog som finsk. Men vi har jo fælles forfædre, og "kradser" man lidt på gloserne, kommer der indimellem noget fælles frem. Min bestræbelse har været at vise slægtskabet mellem russisk på den ene side og andre bekendte sprog på den anden. Jeg har forklaret, at indoeuropæisk p udvikles til f i de germanske sprog (men ikke i slavisk, græsk og latin), derfor ПЯТЬ *pjat'* - fem, (sml. pentagon), полный *polnyj* - fuld (men plenum). *xleb* - brød- ser fremmedartet ud, men er et gotisk låneord *hlaif*, eng. loaf, en form vi også kender fra ældre dansk. Jeg læser gerne i forbindelse med dette ord en strofe fra folkevisen om Niels Ebbesen:

*Saa gæstet han en kjærling
 hun havde ikke uden to leve
 den ene gav hun Niels Ebbesen
 for han slog den kullede Greve*

Alle disse kommentarer skal gøre, at ordene hænger bedre ved, samtidig med at russisk bliver afmystificeret. Nogen vil måske spørge, om sproghistoriske kommentarer ikke tager for meget tid på et kursus af denne art. Det er ikke min erfaring. Kommentaren kan gøres ganske kort, og den kan samtidig give en nyttig association og vække elevens interesse for sproglige og kulturhistoriske sammenhænge.

Foruden fælles indoeuropæiske ord og de låneord, som allerede er omtalt, har russisk mange låneord, som gør, at man kan genkende mange ord, så snart man kan alfabetet. Og i disse år med markedsøkonomi og åbning mod Vesten vælter en sand syndflod af engelske og amerikanske låneord ind i russisk. V.K. Kostomarov sammenligner denne tid med 1700-talet, hvor der strømmede franske låneord ind i russisk. Der, hvorfra vi henter ideer, begreber, mode og ting, derfra tager vi også benævnelserne på alt dette, som han siger. Eks.:

менеджер - menedzher
 маркетинг - marketing
 лизинг - lizing
 клиринг - kliring
 ксерокс - kseroks
 факс - faks
 персональный компьютер (forkortet пи-си - pi-si) - personal'nyj komp'juter
 видеокамера - videokamera
 уоки-токи - uoki-toki
 принтер - printer

Kostomarov taler ligefrem om en galopperende amerikanisering af livet i Rusland, og det kender vi jo udmærket fra vort eget land. Det er ikke nok med låneord for ting og begreber, der ikke fandtes før i Rusland, også gamle låneord fra fransk og tysk og sågar ægte russiske ord erstattes i disse år med engelske /amerikanske låneord. Eks.:

<i>importord</i>		„oprindelige“ ord
саммит	<i>sammit</i>	встреча в верхах <i>vstreča v verxax</i>
сленг	<i>sleng</i>	жаргон <i>žargon</i>
брифинг	<i>briefing</i>	инструктаж <i>instruktaž</i>
пабликити	<i>pablsiti</i>	реклама <i>reklama</i>
стагнация	<i>stagnacija</i>	застой <i>zastoj</i>
шоу	<i>šou</i>	спектакль <i>spektakl'</i>
имидж	<i>imidž</i>	образ <i>obraz</i>

Af det ovenstående kan man få det indtryk, at russisk først og fremmest består af 'velkendte' ord. Det er ikke

tilfældet. Her kommer princip 2 ind.

Orddannelse

Meget hurtigt kan man begynde at gøre rede for russisk orddannelse. Et ord kan se meget langt og vanskeligt ud, men bliver lettere at forstå og huske, når man forstår, hvordan det er sat sammen. Russisk orddannelse er uhyre rig. Der findes utroligt mange muligheder for at kombinere præfikser, suffikser og leksikalske rødder og således danne nye ord. Det er derfor vigtigt at vænne eleverne til på et tidligt stade at prøve på at 'disseker' et nyt ord og se, om de ikke kan gennemskue i det mindste noget af det.

переписываться

perepisvat'sja 'korrespondere' består f. eks. af præfikset *пе* *pere* = fra et punkt til et andet, rodens *пис* 'skriv', det imperfektive suffiks *ыва* *yva*, infinitivmaerket *ть* *t'* og postfikset *ся* *sja*, som her har reciprok betydning. Disse fem bestanddele må man kende, da de optræder i mange andre ord.

Et andet eksempel er *учительница* *učitel'nica* 'lærerinde', som er opbygget af fire dele, omtrent som det danske ord: rodens *уč* 'lær-', temavokalen *и* *i*, suffikset *тель* *tel'*, som oftest betegner et nomen agentis og *ница* *nica*, som her betegner *sexus* 'kvinde'.

Denne vane med at søge efter noget kendt i et ord, man møder for første gang, beholder man siden hele livet. Russisk er så ordrigt, at man bliver ved med at møde nye glosor. Tit kan man regne ud, hvad de betyder ved at se på bestanddelene.

Et fremmed sprog må man have både i øjnene, ørerne, hånden og på tungen. Derfor fik eleverne bånd til de tekster, de læste. Desuden lod jeg dem skrive retroversioner fra og med lektion nr. 2. Dvs. de oversatte ca. ti sætninger til russisk, sætninger, som indeholdt glosor og grammatik fra den tekst, vi lige havde gennemgået. Disse skriveøvelser plejede at give et godt resultat.

Man kan dele sprogelever op i 'rationalister' og 'intuitivister'. Mit kursus har været lagt an på, at eleverne skulle have et bevidst forhold til både ordforråd og grammatik. Det må man kunne forlange af vordende filologer. Jeg har endda haft et lignende læsekursus for studerende fra andre institutter og fakulteter (f.eks. fysik, biologi, statskundskab, etnografi) og har anvendt de samme principper med et som regel godt resultat.

Den nye Ozegov

Til sidst et par ord om den ny Ozegov. Denne russisk-russiske ordbog i ét bind er en klassiker, som generationer

af lærere og elever har benyttet sig af, siden den første gang udkom i 1949.

I forbindelse med Sovjetunionens fald og indførelsen af markedsøkonomien er den blevet så grundigt omarbejdet, at man kan tale om en **ny Ozegov**, for øvrigt nu udvidet med endnu en forfatter. I 1994 udkom anden reviderede udgave (den gamle ordbog udkom i 23 udgaver). Flere tusinde nye ord og ud-tryk er blevet tilføjet, samtidig med at der er sket en afideologisering af ordbogen! Nu ligner den en 'normal' ordbog, hvor den før afspejlede Sovjetunionens politiske system i definitionerne af politiske og samfundsmæssige begreber og i valget af eksempler. Slår man f.eks. op under opslagsordene *kommunisme, demokrati, socialism*, *socialdemokrati, adel, imperialisme, arbejder, arbejdsløshed, påske, jul, pinse, gud*, finder man nu en nøgtern forklaring uden værdiladede ord som 'opportunistisk, aggressiv, udbytning af arbejderklassen' etc. Borte er f.eks. opdelingen i et *socialt demokrati* og et *borgerligt demokrati* med deraf følgende to definitioner af begrebet *demokrati*, eller de to definitioner af begrebet *arbejder*, afhængigt af om det drejer sig om en arbejder i et *socialistisk* samfund eller et *kapitalistisk* samfund. Man finder ikke længere eksempler som '*I Sovjetunionen har socialismen sejret fuldt og definitivt*' eller '*Socialismen kender ikke til arbejdsløshed*'.

Begreber som *jul, påske, pinse, kristendom*, er der gjort så grundigt rede for, at forklaringerne på disse kristne begreber, som det siges i forordet, nærmest er encyklopædiske. Opslagsordet *gud* fylder cirka tre gange så meget i den ny Ozegov, som i de gamle udgaver. Der gives tre betydninger (hvor der under forklaringen af de kristnes gud specielt gøres opmærksom på, at ordet skrives med stort 'g') og otteogtredive fraseologiske vendinger, hvor ordet *gud* forekommer.

Litteratur

В.Г.Костомаров, Языковой вкус эпохи, 1994

Л.Ферм, Особенности развития русской лексики в новейший период, Uppsala
1994

Ожегов, С.И., Словарь русского языка, Москва 1981

Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю., Толковый словарь русского языка, Москва
1994

De ka' selv - selv de små!

Ordforrådstilegnelse i begynderfasen i fremmedsprog



Leni Dam

Folkeskolelærer,
Pædagogisk konsulent v. Danmarks Lærerhøjskole

Denne artikel handler om ordforrådstilegnelse i begynderfasen i engelsk, men den har relevans for begynderfasen i enhver fremmedsprogsundervisning. Først bliver der givet en beskrivelse af, hvordan ordforrådet udvikles i de første måneder i en af mine klasser, en dansk 5. klasse, hvor undervisningsformen bygger på principperne om autonom læring. Denne klasse vil blive omtalt som „den autonome klasse“.

Derefter refereres en undersøgelse i forbindelse med et forskningsprojekt, LAALE (Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment), i hvilket ordforrådstilegnelsen i begynderfasen i den autonome klasse sammenholdes med den tilsvarende udvikling i en 5. klasse i et tysk Gymnasium (Gymnasium begynder i 5. kl.), hvor undervisningen følger et lærebogs-

system meget nøje og må betegnes som traditionel. Den tyske klasse vil derfor blive omtalt som „den traditionelle klasse“.

Den autonome klasse har 4 timers engelsk om ugen placeret som dobbeltlektioner. Den traditionelle har 5 timer om ugen placeret som enkeltlektioner, og må i øvrigt antages at udgøre de bedste 40% af en årgang.

1. Ordforrådstilegnelsen i de første 2 måneder i den autonome klasse.

Udgangspunktet for tilrettelæggelsen af sprogindlæringen og -undervisningen i den danske klasse er, at eleverne er i besiddelse af en viden om sprog og sproghistorie fra deres modersmål, og tit en vis viden om det fremmedsprog, der skal læres. Denne viden udnyttes ofte ikke

i tilstrækkeligt omfang i mange lærebogsbaserede undervisningssituationer. Her opfattes eleverne stadig som tomme flasker, der skal fyldes, lige-som eleverne ofte fra den allerførste time lærer, at når fremmedsprogsundervisningen begynder, stopper „normalt liv”, f.eks. skal man spørge mennesker, man har kendt i flere år, om deres navne.

I den autonome klasse accepteres og respekteres, at det „at lære” - også sprog - er et samspil mellem den enkelte elevs eksisterende viden og den nye viden, som han/hun har brug for eller pålægges at tilegne sig. Man erkender, at det er eleven, der lærer. Lærerens opgave er selvfølgelig at støtte denne læring; dels ved at være med til at bevidstgøre eleverne om egne muligheder og om de mange mulige kilder til den ny viden om fremmedsproget, herunder input fra læreren; dels ved at etablere situationer, hvor det er muligt for eleverne at aktivere og udvide deres eksisterende viden. Den viden, eleverne hermed opbygger, kan betegnes som handlingsviden - ikke blot skolekundskaber:

Skolekundskaber kan enhver give os. Vi får nogenlunde fat i, hvad det drejer sig om, i hvert fald nok til at kunne svare på lærerens spørgsmål, skrive stile eller gå til eksamen i det, men det eksisterer kun som andres viden - ikke vor egen. Hvis vi aldrig bruger denne viden, glemmer vi den sandsynligvis. Men i det omfang vi bruger denne viden på vore egne mål, begynder den at indgå i vort syn på omverdenen og det beredskab, hvormed vi møder dens tilskikkeler. Derefter går den over til at blive handlingsviden. (Barnes 1976, s.78).

Pladsen tillader ikke at give en detaljeret beskrivelse af, hvordan undervisningen er tilrettelagt i den autonome klasse. Den følgende skitse af de første uger af begynderfasen fokuserer kun på de aspekter og aktiviteter, der er af særlig interesse med hensyn til ordforrådstilegnelsen.

Sproget blev introduceret og udviklet som følger:

1. Eleverne fik til opgave at medbringe „noget engelsk sprog” ved skoleårets begyndelse.

Begrundelse: At gøre eleverne bevidste om sproget omkring os uden for klasseværelset.

Resultat: Badges, annoncer, sætninger på T-shirts, instruktioner, m.v. Simple sætninger og genkendte ord fra dette „sprog” blev skrevet på A3-plancher og sat på „Our English Board”.

2. I den første time blev eleverne bedt om at præsentere sig selv på engelsk i deres dagbog, „My Own English Book” - et almindeligt kladdehæfte. Til hjælp fik hver elev et eksemplar af „The Learner’s Oxford Picture Dictionary” (deres taskebog i begynderfasen). Endvidere kunne de spørge læreren og/eller sidekammeraten om ord eller udtryk, som de havde brug for.

Begrundelse: Aktiviteten var indholds-mæssigt relevant i situationen, da jeg ikke kendte eleverne på forhånd, og den gjorde det med lidt hjælp muligt for eleverne at kommunikere viden om sig selv videre på fremmedsproget.

Resultat: Individuelle beskrivelser i hver dagbog af meget varieret længde

- fra 4 linier til næsten en side - samt den første samling af ord og udtryk, som man havde haft brug for. De blev også skrevet på A3-plancher og placeret på opslagstavlen: *My name is...; I am... years old; I have; I like; mother/father/sister/brother; he/she is; football/swimming/dancing m.m.*

3. Fokus på brug af billedordbogen. I den første time blev eleverne også bedt om at finde mindst 5 ord i ordbogen, som de gerne ville lære og kunne huske. Derefter skulle de tegne og skrive ordene i deres dagbog, og til sidst skulle de vise sideman den, hvad de havde valgt.

Resultat: Igen var eleverne engageret i en "personlig" relevant lærings situation. (Den samme opgave blev givet som deres første hjemmearbejde).

4. Sprogligt input fra læreren: *Nursery rhymes*, sange, kendte eventyr læst højt eller vist på video, f.eks. *Goldilock and the Three Bears*. Desuden udgjorde ord og udtryk brugt af læreren i den daglige klasseværelses samtale en stor del af det sproglige input. Ord og udtryk, som lærer og /eller elever fandt af almen interesse, blev skrevet på plancher, f.eks. *Good morning, How are you today?*

5. Sprog produceret af eleverne - individuelt, parvis eller i grupper - med selvvalgt indhold:

- simple ordkort med det engelske ord på den ene side og en tegning, et foto eller det tilsvarende ord på den anden side,
- dominospil og billedlotterier,
- små historier (billede plus tekst) og

- små engelske bøger,
- små skuespil.

Disse aktiviteter blev også i stor udstrækning valgt af eleverne som hjemmearbejde.

Billedordbøgerne, enkelte dansk-engelske ordbøger, de fælles ord og udtryk på plancherne, samt rim, remser og sange understøttede sammen med et intens elev-elev samarbejde det aktuelle arbejde med aktiviteterne. Læreren blev mest bedt om hjælp, når der var behov for nye vendinger i forbindelse med historier og skuespil. De producerede spil og tekster var efter endt produktion tilgængelige for klassens øvrige elever.

Selv om den væsentligste pædagogiske værdi ligger i processen med at producere tekster, er det vigtigt at pointere værdien af elev-produceret materiale som sprogligt input for kammeraterne. Denne udveksling af materialer gør samtidig en direkte interaktion mellem bruger og "producer" mulig: Hvad betyder det her? Hvordan udtaler man det her? Brugt på denne måde ser det ud til, at elev-producede materialer opfattes som en fælles "ord-skat", der i vid udstrækning også huskes af brugerne (jf. undersøgelsen).

2. Med hvilket resultat? - En beskrivelse af undersøgelsen.

I undersøgelsen var vi interesserede i at finde ud af, i hvor høj grad eleverne havde tilegnet sig det ordforråd, som var blevet introduceret i klassen på den netop beskrevne måde. I kraft af kontakten med den tyske gymnasieklasses

var det muligt at gennemføre en tilsvarende undersøgelse i den "traditionelle klasse" og sammenholde datasamlingerne fra de to klasser.

For at kunne dokumentere omfanget og typen af det ordforråd, der blev arbejdet med i de første fire uger blev alle de ord, som var blevet „offentligjort“ i denne periode, indført i en databank. Med „offentligjort“ menes, at ordene var indgået i klassens arbejde og var blevet nedskrevet i en form, der var tilgængelig for alle elever.

Databanken indeholder 400 forskellige ord, altså det ordforråd som hele klassen i løbet af de første fire uger havde været fælles om. Den enkelte elevs ordforråd kan meget vel have oversteget dette antal, da ord, der kun forekom i den enkelte elevs dagbog, ikke indgik i databanken. Sammenlignet hermed introducerer det lærebogssystem, der blev anvendt i den traditionelle klasse („Green Line“), og som er det mest anvendte begyndersystem i engelsk i Tyskland, 124 forskellige ord i samme tidsrum, og læsepelanen for begynderengelsk i 5. kl. i det tyske Gymnasium foreskriver kendskab til 800 forskellige ord efter det første år. I den traditionelle klasse var ordforrådet i lærebogen det eneste „offentligjorte“.

Men der er også tydelig forskel på typen af ord, som de danske elever havde valgt at lære i sammenligning med det ordforråd, som introduceres i begyndelsen af den tyske lærebog.

I lærebogen er der typisk tale om "high frequency words", dvs. ord der fore-

kommer i L.E.T.-listen (Leuven English Teaching Vocabulary List) over de 2.000 mest anvendte ord. Af ord, der ikke forekommer i listen, men som indgår i lærebogen fra begyndelsen, er ord i forbindelse med klasseværelset: school bag, rubber, biro, ruler. Ligeledes arbejdes der systematisk med tallene på et tidligt tidspunkt.

I modsætning hertil indeholder ordforrådet i den autonome klasse adskillige ord, der falder uden for L.E.T.-listen, bl.a. "svære" flerstavelsesord som parachute og octopus. Ordforrådet afspejler klart interesser, der er typiske for denne alders- og elevgruppe. Ord i forbindelse med klasseværelset forekommer kun i meget ringe grad.

Det faktum, at der er blevet arbejdet med et vist antal ord, er ikke umiddelbart nogen garanti for, at eleverne har tilegnet sig disse ord. For at undersøge om det var tilfældet, blev der gennemført to dataindsamlinger, en slags ordforrads-tests.

Den første test, der blev foretaget efter 30 lektioner for den autonome klasse og 35 for den traditionelle klasses vedkommende, bestod i en uformel genkaldelse af de ord, som eleverne var i stand til at huske spontant. De blev bedt om at nedskrive alle de engelske ord, de kunne komme i tanker om. For at hjælpe dem fik de nogle stikord, der dækkede de områder, vi vidste, de to klasser havde beskæftiget sig med.

Denne test viste, at den traditionelle klasse var mere homogen og havde større ortografisk korrekthed end den

autonome klasse. Men ser man på såvel den enkelte elevs som på hele gruppens produktivitet, f.eks. ved at tage gennemsnittet for de ti bedste elever og gennemsnittet for de ti svageste elever, er situationen anderledes. Her klarer den danske folkeskoleklasse sig lige så godt som - ja, endda bedre end - den tyske gymnasieklasses.

Den anden test blev foretaget efter 60 lektioner for den autonome klasse og 75 lektioner for den traditionelle. Da den havde til formål at afdække langtids-hukommelsen, blev de ord, der skulle testes i den autonome klasse, taget fra databanken med de 400 ord. I den traditionelle blev der taget hensyn til de ord, der forekom i den tyske lærebog.

Denne test viste følgende tendenser:

- En høj genkendelsesgrad for begge klasser,
- Resultaterne er bedre for den autonome klasse, når det gælder den auditive genkendelse,
- Eleverne i den traditionelle klasse klarer sig bedre, når der prøves i stavning og skriftlig gengivelse,
- Ordforråd, der blev introduceret i sange og rim, huskes bedre, især af de svage elever.

3. Afsluttende bemærkninger

Hvad kan man uddrage af denne undersøgelse? Hvilke resultater kan en undervisningsform, der fra første færd bevidst tager udgangspunkt i elevernes eksisterende viden, deres behov og

interesser, føre til? Ja, resultaterne viser helt klart, at der ikke er noget "risikabelt" ved, hvad nogen ville kalde et usystematisk arbejde med ordforråd. Tværtimod peger de på, at eleverne klarer sig fint med hensyn til omfanget af tilegnet ordforråd sammenholdt med elever, der har modtaget en mere traditionel undervisning byggende på et lærebogssystem, ikke mindst når man betænker, at der i dette tilfælde er tale om en dansk gennemsnitsklasse med stor spredning og en "tung" ende over for en tysk gymnasieklasses. Hertil kommer, at det ordforråd, som eleverne i den autonome klasse har fået, er et mere personligt ordforråd.

Men måske vigtigere end de positive målelige resultater er, at undervisningsformen har bidraget til et aktivt, personligt engagement i sprogindlæringen, både hvad angår de stærke og de svage elever - et engagement der rækker langt ud over ordforrådstilegnelsen.

Litteratur:

Dam, Leni: Learner Autonomy 3: From theory to classroom practice, i: Dublin: Authentik. 1995.

Barnes, D.: Fra samvær til læseplan. København: Forum. 1977.

For en mere detaljeret gennemgang af den refererede undersøgelse henvises til en artikel af L. Legenhause: Vokaberwerb im autonomen Lernkontext trykt i: Lernerautonomie. Spezialnummer, Die Neueren Sprachen, nr. 93, 1994.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

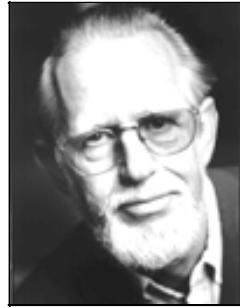
side 28 - 34

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

..66..

Bakker og udale



Jørgen Gimbel

Lektor, lic.pæd.
Danmarks Lærerhøjskole.

In English
Please! 

Mange erfarne lærere beretter om, at tosprogede elever, som tilsyneladende klarer sig godt i de første skoleår, ofte får faglige vanskeligheder, når de kommer i 5.-6. klasse.

Tilsvarende erfaringer har man gjort i andre lande, hvor man har en længere tradition for undervisning af elever fra sproglige mindretal, end vi har her i landet. Jim Cummins, der forsker ved OISE (Ontario Institute for Studies in Education) i Toronto i Canada, refererer således tilsvarende lærererfaringer derfra og sammenfatter dem i følgende tilbagevendende ræsonnement:

Da de sproglige mindretalselever taler flydende engelsk, kan deres dårlige skolepræstationer og/eller testresultater ikke tilskrives mangelfulde færdigheder i engelsk. Derfor må disse elever enten være dårligt begavede eller ringe motiverede ("dovne"). (Cummins 1984; 136)

Denne opfattelse afviser Cummins overbevisende på baggrund af sine og andres forskningsresultater. Tilbage står imidlertid lærernes vurderinger af de tosprogede elevers faglige tilbageskridt op gennem skoleforløbet. Dette søger Cummins at forklare ved at indføre to forskellige sproglige færdighedskomplekser, som han kalder henholdsvis BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) og CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*). De to begreber oversættes ofte noget misvisende til "overfladesprog" og "tankeværktøj". Tankegangen er den, at børn hurtigt lærer at kommunikere på deres andetsprog, men på et niveau, der kun stiller krav om beherskelse af udtale, syntaks og et konkret ordforråd, mens beherskelse af en sprogbrug, som giver mulighed for analyse, syntese og vurdering, forudsætter længere tids udvikling af andetsproget. For at tydeliggøre dette kombinerede Cummins senere begreberne BICS og CALP med den sproglige fremstillings kontekstsamhørighed eller kontekstuafhængighed.

En sådan opfattelse af sprog er de senere år blevet kritiseret fra flere sider. Nok er der forskel på det sprog, man bruger i forskellige situationer, men i alle situationer finder der en kommunikation sted, ligesom alle former for kommunikation forudsætter tankevirksomhed. Det viser sig også, at det er særligt vanskeligt at omsætte Cummins' begreber, så det er muligt at foretage egentlige sprogbrugsanalyser med dem som grundlag.

Sprogtilegnelse er knyttet til konkrete situationer, og man lærer det sprog, som er relevant i brugssituationen. Det er derfor naturligt at forestille sig, at mange børn, danske som tosprogede, i deres dagligdag ikke møder et sprog, som er relevant i mange af skolens faglige sammenhænge. Derfor får de ikke uden for skolen udviklet et "skolerelevant" sprog, og det kan være en af flere årsager til, at de har vanskeligt ved at fungere, som skolen forventer det.

Meget tyder på, at ordforrådet er en ganske væsentlig faktor for et "skolerelevant" sprog. Nyere undersøgelser viser således, at kendskab til 95% af ordforrådet i en tekst er en forudsætning for, at man kan læse den med rimelig hastighed og forståelse (her refereret fra Nation 1993). Som det skal vises i det følgende, stiller dette imidlertid krav til undervisningen i andetsproget.

Fordelen er til gengæld så, at man kan præcisere disse krav nærmere, så de kan omsættes til praktisk pædagogik.

Ordforrådet i orienteringsfagenes lærebøger

Som nævnt kender man problemstillingen overalt, hvor der er mindretalslever i skolerne, også i Norge. Her gennemførte Anne Golden og Anne Hvenekilde (Golden 1984) en undersøgelse af ordforrådet i lærebøgerne til orienteringsfagene i 4.-9. skoleår. I alt inddrog de 40 forskellige bøger til disse klassetrin i fagene geografi, historie og fysik.

Ved hjælp af EDB gennemførte de frekvensundersøgelser af ordforrådet i bøgerne og nåede frem til en række bemærkelsesværdige resultater. Blandt andet viste det sig, at næsten halvdelen af de forskellige ord i de enkelte lærebøger kun forekom én gang i den pågældende bog. De var imidlertid interesserende i at fremstille et støttemateriale til eleverne og udelukkede derfor de ord, som kun forekom ganske få gange. Desuden udelukkede de de mest frekvente ord. Det var en liste på 176 forskellige ord, som forekom så mange gange, at de udgjorde cirka 60% af den samlede mængde af ord. Dem gik de ud fra, at de tosprogede elever på disse klassetrin kendte. Desuden udelukkede de af praktiske grunde forkortelser og egennavne.

Tilbage var der et antal ord, som hverken hørte til de hyppigste eller de sjældneste. De optrådte altså ikke så hyppigt, at man kunne gå ud fra, at de tosprogede elever kendte dem, men alligevel så hyppigt, at det var af væsentlig betydning for forståelsen af de faglige tekster, at eleverne kendte dem. Dem sendte de ud til nogle erfarte faglærere, som krydsede de ord af, som de ville forklare for norske elever. Der var god overensstemmelse mellem de forskellige læreres afkrydsninger, og forskerne kaldte disse ord *fagord*.

En nærmere undersøgelse viste, at der var langt flere fagord i fysik end i de to andre fag. Fagudtrykkene optræder altså langt hyppigere i dette fag. Det er måske en af grundene til, at det opfattes som vanskeligt også af mange indfødte elever. Det viste sig imidlertid også, at fagudtrykkene er meget specifikke for hver deres fag. 93% af disse ord optræder således kun i ét af fagene.

Den resterende gruppe ord, som de benævnte *ikke-fagord*, undersøgte de også nærmere. Det viste sig, at faggrænserne også for disse ord var særligt stærke. 55% af ikke-fagordene var således fagspecifikke på den måde, at de kun optrådte i ét af fagene lærebøger.

Den sidste oplysning er i vores sammenhæng den mest interessante. Dels er der stor sandsynlighed for, at fagudtrykkenes betydning vil fremgå af lærebøgernes tekster. Det er jo netop et af formålene med lærebøgerne. Dels var det netop disse ord, som faglærere havde markeret, at de ville forklare for norske elever og derfor naturligvis også for tosprogede elever. Derimod er der stor risiko for, at mange lærere vil opfatte ikke-fagordene som på forhånd kendte af alle deres elever, således at de ikke vil forklare dem nærmere. Det er ofte ord, som vi ikke forbinder med et bestemt fag, men som i skolens praksis viser sig kun at tilhøre et enkelt fag. Det er ord,

som flertalseleverne sandsynligvis har stødt på i deres hverdag uden for skolen, men som vi ikke kan regne med, at de tosprogede elever kender på forhånd.

Jeg kalder dem af disse grunde somme tider *førfaglige udtryk*. Og netop fordi de af lærerne opfattes som umarkerede i en pædagogisk sammenhæng, kan det antages, at det er de ord, som volder store vanskeligheder for tosprogede elever. Det kan således udmærket være tilfældet, at tosprogede elever vil have større vanskeligheder med ordet 'bakker' end med ordet 'udale', når de arbejder med et geografisk emne.

Tosprogede elevers forståelse af førfaglige udtryk

Problemet er imidlertid, at det kun er en antagelse, omend en velbegrundet, at de tosprogede elever vil have specielt vanskeligt ved netop disse ord. Der foreligger mig bekendt kun en enkelt undersøgelse herom fra Danmark.

J. Normann Jørgensen (1984) har gennemført en undersøgelse af 8-18 årige indvandrerbørns danske ordforråd, og heri indgik også ord fra lærebøger, der skulle være repræsentative for det, folkeskolens ældre klasser mødte på det pågældende tidspunkt. Han konkluderer herom: "*Kun et mindretal kender lærebogsordene, som vel at mærke er udvalgt for at give et billede af det ordstof, der forudsættes*" (JNJ's fremhævelse). I denne undersøgelse er der imidlertid ikke medtaget en dansk kontrolgruppe, så vi kan ikke vide, om det er et alment problem eller et særligt problem for de tosprogede elever.

Af denne grund gennemførte jeg i januar 1995 en mindre undersøgelse, hvori der indgik 16 tyrkiske og 16 danske elever i 5. klasse i Køge Kommune. Bortset fra 2, som det ikke lykkedes at få med, udgjorde de 16 tyrkiske elever den samlede gruppe af tyrkisktalende tyrkiske elever i 5. klasserne i Køge på det pågældende tidspunkt. De 16 danske elever var udvalgt tilfældigt fra de samme klasser som de tyrkiske.

Ordforrådet blev valgt fra almindeligt brugte lærebøger i geografi, biologi og historie for klassetrinnet. Der blev i første omgang udvalgt 90 ord, som klart hørte til i de faglige domæner. Disse ord blev sendt ud til 3 erfarte orienteringsfagslærere, som afmærkede, hvilke ord de ville forklare i klasser med udelukkende danske elever. Der var en høj grad af overensstemmelse mellem de tre lærere. De afmærkede ord blev udeladt sammen med enkelte ord, hvis betydning kunne være flertydig.

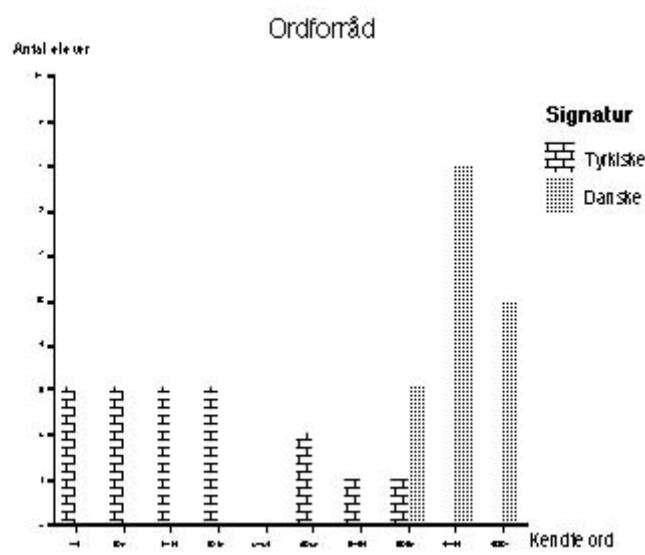
Tilbage var 50 ord, som de 32 elever fik præsenteret hver for sig såvel mundtligt som skriftligt uden nogen kontekst. De blev derefter bedt om mundtligt at forklare dem eller indsætte dem i en sætning, så det klart fremgik, hvad de betød. De tyrkiske elever fik instruktionen på tyrkisk og måtte selv vælge, om de ville svare på tyrkisk eller dansk. De danske elever havde naturligvis ikke denne valgmulighed. Alle elevernes svar blev optaget på lydbånd.

Ordene blev præsenteret i alfabetisk orden. De første 10 kan give et indtryk af niveauet. Det var:

Afgrøde. Ansvar. Appetit. Bevidstløs. Bønder. Dyrke. Døgn. Energi. Fattig. Flod.

Ved den efterfølgende vurdering blev der anlagt en meget large synsvinkel. Hvis et ord havde flere betydninger, accepteredes det, selv om kun en af dem blev fremført. 'Redskab' fortolkedes således af adskillige (især tyrkere) som gymnastikredskab, og det blev kategoriseret som rigtigt.

Af følgende søjlediagram fremgår det, hvorledes de tyrkiske og de danske elever løste opgaven.



Grafen illustrerer tydeligt den store forskel på de to elevgruppers ordkendskab inden for disse "førstfaglige" udtryk. I gennemsnit kendte de tyrkiske elever 15 af ordene (minimum 3, maximum 37), mens de danske elever i gennemsnit kendte 42 (minimum 35, maximum 47).

Under indsamlingen var det mest bemærkelsesværdige den store forskel på antallet af ord, som eleverne på forhånd opgav at forklare eller indsætte i en sætning. I gennemsnit opgav de tyrkiske elever således på forhånd 24 ord (minimum 8, maximum 38), mens de danske elever i gennemsnit opgav 3 (minimum 1, maximum 7). For de tyrkiske elever er der ikke noget klart mønster i disse ord, mens enkelte ord skilte sig klart ud for de danske elevers vedkommende. 'Afgrøde' opgives således på forhånd af 14 af dem, men også 'gavn' og at have 'uret' er tilsyneladende ord, som volder kvaler for de danske elever.

Men der er også forskelle på de to grupper, når man ser på typen af fejltolkninger. Blandt de tyrkiske elever er følgende typer af forklaringer således genkommende:

- 'Landbrug' - "er det ikke en bro?"
- 'Lov' - "at love noget"
- 'Skind' - "er det ikke skændes, altså at slås?"

For de danske elever er følgende fejltolkning typisk:

- 'Frost' - "det er noget hvidt, der ligger på græsset om morgen om vinteren"

Mens de tyrkiske elever gætter ud fra deres fonetiske fortolkning af det danske ord og derfor oftest gætter helt forkert, så er de danske elevers fortolkning nok af og til forkert, men ganske ofte inden for det samme eller et beslægtet betydningsfelt. De tyrkiske elever er altså tilbøjelige til at lade sig distrahere af lydigheden, mens de danske elever har et forståelsespotentiale, som bevirker at de er langt mere uafhængige af den fonetiske bearbejdelse, end de tyrkiske elever er.

Og hvad så?

Det er naturligt at spørge sig selv, om undersøgelsens resultater virkelig kan passe. Hertil må siges, at de stemmer ganske godt med erfarene læreres beretninger, og at selv om der kun er få elever med, så udgør de dog stort set hele den tyrkiske gruppe i 5. klasserne i den pågældende kommune. Det ville dog være ønskværdigt at gentage undersøgelsen med et langt større antal.

Men det må understreges, at man ikke uden videre kan slutte herfra til alle tosprogede elever i Danmark. Blandt

andet er der stor statistisk forskel på forskellige etniske gruppers beherskelse af dansk (Gimbel 1987).

De deltagende elever er de yngste af 2 årgange tyrkiske elever i Køge. Den ældste gruppe har vi nu fulgt gennem 6 år, mens den yngste gruppe kun blev fulgt til deres 3. skoleår. I 1. og 3. klasse besvarede deres danskclærere et større spørgeskema om hver af dem (Gimbel 1994). Her blev de blandt andet bedt om at vurdere børnenes ordforråd på dansk i forhold til en dansk "gennemsnitselev". Disse vurderinger udviste som helhed en stigning fra 1. til 3. klasse, men lå dog som helhed under middel også i 3. klasse. Tyngdepunktet (47 % af eleverne) blev vurderet til "lidt under middel", hvad ordforråd i dansk angik.

De samme elevers kendskab til det udvalgte faglige ordforråd må imidlertid betegnes som en hel del under middel i forhold til deres danske kammeraters kendskab til de samme ord her i 5. klasse. Det kan ikke undgå at fremkalde faglige vanskeligheder for de tosprogede elever i de kommende år, uanset hvordan den faglige undervisning praktiseres, hvis der ikke arbejdes bevidst og systematisk med deres andetsprog.

Der er altså behov for en grundig undervisning i dansk som andetsprog for de tosprogede elever. Og der er behov for, at der arbejdes systematisk med udviklingen af deres ordforråd. At noget sådant kan give gode resultater kan ses flere steder.

I Holland har Anne Vermeer således gennemført et udviklingsarbejde, hvor de tosprogede elever ganske vist ikke nåede helt det samme ordforrådsniveau som hollandske elever fra samme socialgruppe - men næsten. Midlerne hertil var i virkeligheden ganske enkle:

1. Lærernes oplæsning af mange billedbøger i børnehaveklasserne.
2. Konsekvent diskussion af betydningen af ord, der forekom i undervisningsmaterialerne.
3. Konsolidering af dette ordforråd ved repetition og samtale i smågrupper.
4. Individuel aflytning af lydbånd med eventyr og historier.

Lige så vigtigt er det imidlertid, at det accepteres af alle lærere på en skole med tosprogede elever, at dette er en almen opgave og ikke blot en opgave for specialister. Faglærerne skal altså gøre sig klart, at de ikke alene er faglærere, men også samtidig sproglærere i dansk som andetsprog. Det kræver i virkeligheden, at man på disse skoler bliver enige om en fælles sprogpædagogik.

Endelig viser undersøgelsen, at andetsprogsstilegnelsen er en lang proces, som skolen har et medansvar for gennem hele skoletiden. Det er således udmarket, hvis man gennemfører førskoleforanstaltninger, så tosprogede børn får hjælp til deres andetsprogsudvikling allerede inden de kommer i skole. Man skal blot ikke tro, at skolen af den grund kan klare sig med at undervise dem på samme måde som de elever, der har dansk som modersmål.

Andetsprogsudviklingen er en livslang proces. Og hver gang tosprogede børn eller voksne møder nye emner eller fag eller situationstyper, stiller de over for to udfordringer: en faglig begrebsmæssig og en sproglig. Og skolen har et pædagogisk ansvar for dem begge.

Litteratur

Cummins, Jim: Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon; Multilingual Matters, 1984.

Cummins, Jim and Merrill Swain: Bilingualism in Education. London; Longman, 1986.

Gimbel, Jørgen: Indvandrerdansk er flere ting. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1987.

Københavnerstudier i tosprogethed bd. 3.

Gimbel, Jørgen: Undervisning af tyrkiske elever i Køge Kommune. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994. Københavnerstudier i tosprogethed bd. K3.

Golden, Anne: Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. i: Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red.): "Kan jeg få ordene dine, lærer?". Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen, 1984. S. 170-175.

Jørgensen, J. Normann: Fremmedarbejderbørns danske ordforråd. En sociolinguistisk undersøgelse. i:

- Ringgaard, R. and Viggo Sørensen (eds.): The Nordic Languages and Modern Linguistics 5. Nordisk Institut, Aarhus Universitet, 1984. S. 283-290.**
- Nation, Paul: Vocabulary Size, Growth, and Use. i: Schreuder, Robert & Bert Weltens: The Bilingual Lexicon. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.**

SPROGFORUM

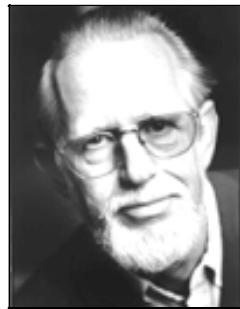
Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

No 3, 1995

p. 28 - 34

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Theme: A word's a word



Hills and U-shaped valleys

Jørgen Gimbel

Ph.D. Ass. Professor

Royal Danish School of Educational Studies.

Many experienced teachers recount that bilingual pupils who apparently manage well during their first years at school begin to encounter problems with their school subjects when they reach Class 5 or Class 6.

This is borne out by experiences from other countries that have a longer tradition of teaching pupils from linguistic minorities than we have here in Denmark. Jim Cummins, who researches at OISE (Ontario Institute for Studies in Education) in Toronto in Canada, mentions corresponding teacher experiences, summing them up in the following recurrent argument:

Since the linguistic minority pupils speak fluent English, their bad results at school and/or test results cannot be ascribed to lack of proficiency in English. Therefore these pupils must either be badly endowed or suffer from a lack of motivation ("lazy"). (Cummins 1984: 136).

On the basis of his own and others' research results Cummins is able to refute this convincingly. What remains, however, is the teachers' assessment of the bilingual pupils' falling-off in their school subjects during their remaining time at school. Cummins attempts to explain this by introducing two different complexes of language skills which he refers to as BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) and CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*) respectively. The two concepts are often misleadingly translated as "surface language" and "tools for thought". The idea is that children quickly learn to communicate in their second language, but at a level that only makes demands as regards mastery of pronunciation, syntax and a concrete vocabulary, while mastery of a language usage that opens up the possibility for analysis, synthesis and assessment presupposes quite a long period of development of the second language. In order to illustrate this, Cummins later combined the concepts of BICS and CALP with the contextual interdependence or independence of language production.

Such a perception of language has been criticised on several counts during recent years. Admittedly, there is a difference between the language one uses in various situations, but in all situations some form of communication

takes place, just as all forms of communication presuppose mental activity. It also transpires that it is extremely difficult to convert Cummins' concepts to enable them to form a basis for carrying out real analyses of language usage.

Language acquisition is linked to concrete situations - and one learns the language that is relevant to the situation where it is used. So it is natural to imagine that many children, Danish as well as bilingual, do not in their day-to-day lives encounter a language that is relevant in many of their school subjects. This is why they do not develop a "school relevant" language outside the classroom, and this may be one of the reasons why they find it hard to function in the way the school expects them to.

There is much to suggest that vocabulary is a very important factor for a "school relevant" language. Recent investigations show, for example, that a knowledge of 95% of the vocabulary in a text is a prerequisite for being able to read it at a reasonable speed and with a reasonable degree of understanding (quoted from Nation 1993). As will be shown, this makes demands on teaching in the second language.

On the other hand, it has the advantage that it is possible to be more precise about these requirements and thus become able to convert them into practical pedagogics.

Subject-related vocabulary in school textbooks

As mentioned, the problem is well-known everywhere there are minority pupils in schools - also in Norway. Here Anne Golden and Anne Hvenekilde (Golden 1984) carried out an investigation of the vocabulary used in certain textbooks from Class 4 to Class 9. Their investigation comprised 40 books for these classes in the subjects geography, history and physics.

With the aid of computers they carried out frequency counts on the vocabulary of the books, arriving at a number of remarkable results. It turned out, among other things, that almost half of the various words in the individual textbooks only occurred once in that particular book. They were however interested in producing auxiliary materials, so they excluded the words that only occurred very few times. There was a list of 176 words that occurred so often that they made up about 60% of the total corpus. They assumed that the bilingual pupils in these classes were familiar with these words. For practical reasons they also excluded abbreviations and proper names.

What remained was a number of words which were neither the most nor the least frequent. In other words, they did not occur sufficiently often for one to be able to assume that the bilingual pupils knew them, yet frequently enough for it to be of considerable importance for the understanding of the subject-related texts that the pupils did know them. This list was then sent to a number of experienced subject teachers, who ticked the words they would explain for Norwegian pupils. There was a high degree of correlation between the ticks of the various teachers, so the researchers decided to call these words "subject words".

A closer investigation showed that there were many more subject words in physics than in the two other subjects. Specialised expressions are then much more frequent in this subject. This is perhaps one of the reasons why the subject is thought of as difficult - even by many native-speaking pupils. Another striking feature was that these specialised expressions were specific for one subject only - 93% of them only occur in one of the subjects.

The remaining group of words, which they referred to as "non-subject words", were also examined more closely. It transpired that the subject boundaries for these words were also exceptionally strong - 55% of the non-subject words were subject-specific, in the sense that they only occurred in one of the subject textbooks.

The latter piece of information is the more interesting in our context. Partly because it is highly likely that the meaning of the specialised expressions will emerge from the texts of the teaching materials - that is, after all, one of the aims of school textbooks. Also because it was precisely these words that the subject teachers had marked as those which they would explain to Norwegian pupils - and thus, naturally, to bilingual pupils. On the other hand, there is a considerable risk that many teachers will assume that non-subject words are known in advance by their pupils and that they do not require any further explanation. These are often words that we do

not connect with any particular subject, but which - in actual school practice - turn out to belong to a single subject. They are words that the majority of pupils have probably come across in their everyday life outside the school, but which we cannot count on the bilingual pupils knowing in advance.

For these reasons, I sometimes refer to them as "pre-subject expressions". And precisely because they are thought of by the teachers to be unmarked in a pedagogical context, it can be assumed that they are the words which create considerable difficulties for bilingual pupils. So it can very well be the case that bilingual pupils will have greater difficulties with the word "hills" than with the word "U-shaped valleys" when working with a geographical topic.

Bilingual pupils' understanding of pre-subject expressions

The problem is, however, that it is only a hypothesis - although a well-founded one - that the bilingual pupils will have special difficulty with precisely these words. As far as I know, only one such investigation has been carried out in Denmark.

J. Normann Jørgensen (1984) has carried out an investigation of the Danish vocabulary of 8-18 year-old immigrants, including words from textbooks that were meant to be representative of that which the top classes of the Folkeskole would encounter at the corresponding time. His conclusion is that "*Only a minority of them are familiar with the textbook words which, it should be noted, have been selected to give a picture of the corpus of words that is taken for granted.*" (JNJ's underlining) However, no Danish control group was included in this investigation, so we have no way of knowing whether it is a general problem or one confined to the bilingual pupils.

Because of this, I carried out a small-scale investigation in January 1995 that comprised 16 Turkish and 16 Danish pupils in Class 5 in Køge Municipality. Apart from two pupils, which I did not succeed in getting to participate, the 16 Turkish pupils represented the total group of Turkish-speaking pupils in the various Class 5s in Køge at that time. The 16 Danish pupils were chosen at random from the same classes as the Turkish pupils.

The vocabulary was selected from normally used textbooks in geography, biology and history for that class. To begin with, 90 words were selected which clearly belonged to the school subjects involved. These words were sent to three experienced teachers of the subject, who marked the words that they would explain in classes consisting entirely of Danish pupils. There was a high degree of correlation among the three teachers. The marked words were omitted, along with a few words whose meaning could be ambiguous.

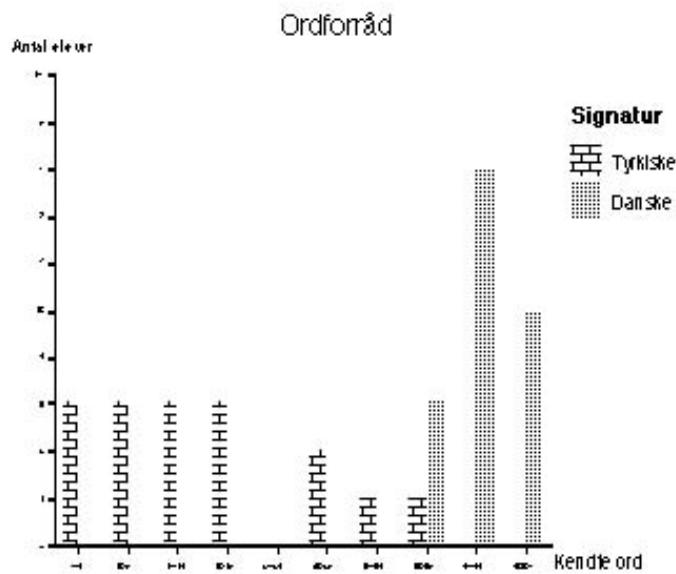
What remained was a corpus of 50 words that the 32 pupils were presented with separately both orally and in writing, though without any context. They were then asked to explain them orally and to put them into a sentence so that it was clear that their meaning had been understood. The Turkish pupils were given the instructions in Turkish and were allowed to decide for themselves whether they would answer in Turkish or Danish. The Danish pupils did not, of course, have such a choice. The replies of all the pupils were tape-recorded.

The words were presented in alphabetical order. The first 10 can give an impression of the level involved. They were:

Afgrøde (Crop). Ansvar (Responsibility). Appetit (Appetite). Bevidstløs (Unconscious). Bønder (Farmers). Dyrke (Cultivate). Døgn (24-hour cycle). Energi (Energy). Fattig (Poor). Flod (Large River).

In the following assessment a considerable degree of latitude was practised - if a word had several meanings, it was accepted that only one of them was suggested. "Redskab" (tool, equipment) was interpreted by a number of the pupils (especially the Turkish ones) as meaning gym equipment. This was accepted as a correct answer.

The following bar chart shows how the Turkish and Danish pupils got on.



The chart clearly illustrates the difference between the word knowledge of the two groups of pupils within these "pre-subject" expressions. On average, the Turkish pupils knew 15 of the words (minimum 3, maximum 37), whereas the Danish pupils had an average of 42 (minimum 35, maximum 47).

When collecting the material the most remarkable thing was the considerable difference in the number of words that the pupils gave up in advance trying to explain or put into a sentence. On average, the Turkish pupils abandoned 24 words in advance (minimum 8, maximum 38), while the Danish pupils on average only abandoned 3 (minimum 1, maximum 7). For the Turkish pupils there is no clear pattern in these words, whereas certain words stood out clearly as far as the Danish pupils were concerned. "Afgrøde" is abandoned in advance by 14 of them, but words such as "Gavn" (benefit) and "Uret" (wrong, injustice) are apparently words that cause the Danish pupils difficulties.

There are also differences between the two groups when it comes to the type of misinterpretations. Among the Turkish pupils the following kinds of explanations are frequent:

- "Landbrug" (Agriculture) - "some sort of bridge?" (bro = bridge)
- "Lov" (Law) - "to promise something" (at love = to promise)
- "Skind" (Fur, Hide) - "to argue, I mean fight?" (at skændes = to argue).

Typical of the Danish pupils misinterpretations is:

- "Frost" - "It's something white that lies on the grass in the morning in winter."

While the Turkish pupils guess on the basis of their phonetic interpretation of the Danish word and therefore often come up with completely the wrong answer, the interpretations of the Danish pupils are sometimes wrong, but often lie within a similar semantic field. So the Turkish pupils are liable to let themselves be distracted by the sound of the words, while the Danish pupils have a potential for understanding that is far less dependent on phonetic processing than that of the Turkish pupils.

And?

It is natural to ask oneself whether the results of the investigation can really be right. It should be pointed out that they agree quite well with what experienced teachers say - and that even though only a small number of pupils were involved, they constitute virtually the entire Turkish group in Class 5s in the municipality involved. It would, though, obviously be a good idea to repeat the experiment using a far larger number of pupils.

It also has to be stressed that we cannot generalise on the basis of this experiment and assume that it applies to all bilingual pupils in Denmark. Among other things, there is a big statistical difference between the linguistic competence in Danish of various ethnic groups (Gimbel 1987).

The pupils taking part are the younger of two years of Turkish pupils in Køge. We have been following the older group for six years now, while the younger group was only followed until its third year at school. In Class 1 and Class 3 their Danish teachers answered a large questionnaire on each of them (Gimbel 1994). Among other things, they were asked in the questionnaire to assess the children's vocabulary in Danish when compared to the "average Danish pupil". These assessments displayed, generally speaking, an increase from Class 1 to Class 3, although they lay as a whole below the average - even in Class 3. The main group of pupils (47%) was assessed as being "slightly below average" as regards their Danish vocabulary.

The same pupils' knowledge of selected subject-related vocabulary has, however, to be referred to as considerably less than average, when compared with that of their fellow Danish pupils in Class 5. This is bound to give rise to subject-related problems for the bilingual pupils in the next few years - no matter how the subjects are taught - unless conscious and systematic work is done on their second language.

So there is a need for thorough teaching in Danish as a second language for the bilingual pupils. And there is a need for working systematically with the development of their vocabulary. That this can give rise to good results has been amply demonstrated elsewhere.

In the Netherlands, Anne Vermeer has carried out development work where the bilingual pupils admittedly did not entirely attain the same level of vocabulary as Dutch pupils from the same social stratum - but almost did. The means used were actually quite simple:

1. Many picture books read aloud by teachers in kindergarten
2. Consistent discussion of the meaning of words found in teaching materials
3. Consolidation of this vocabulary by means of repetition and conversations in small groups
4. Individual listening to tapes with stories, fairytales and adventures.

It is, however, just as important for all teachers at a school with bilingual children to accept that this is a shared task - not simply one for specialists. Subject teachers have, then, to realise that they are not only subject teachers but also language teachers in Danish as a second language. This means in reality that at these schools teachers have to agree on a common language pedagogics.

Lastly, the investigation shows that second language acquisition is a long process, one for which the school has a partial responsibility throughout children's time there. So it is fine if pre-schools measures are taken to ensure that bilingual children get help for their second language development even before they start school. One should not, however, be led to believe that this means that schools can get by when teaching them in the same way as pupils who have Danish as their native language.

The development of a second language is a lifelong process. And every time bilingual children or adults encounter new topics or subjects or types of situation they are faced with two challenges: a subject-related conceptual one and a linguistic one. And schools have the pedagogical responsibility for both these challenges.

Secondary literature

Cummins, Jim: Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon; Multilingual Matters, 1984.

Cummins, Jim and Merrill Swain: Bilingualism in Education. London; Longman, 1986.

Gimbel, Jørgen: Indvandrerdansk er flere ting. Copenhagen; Royal Danish School of Educational Studies, 1987. Københavnerstudier i tosprogethed vol. 3.

Gimbel, Jørgen: Undervisning af tyrkiske elever i Køge Kommune. Copenhagen.; Royal Danish School of Educational Studies, 1994. Københavnerstudier i tosprogethed vol. K3.

Golden, Anne: Subject-related words and other words in content studies for the "Grunnskole" in: Hvenekilde,

Anne og Else Ryen (ed.): "Kan jeg få ordene dine, lærer?". Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen, 1984. pp. 170-175.

Jørgensen, J. Normann: Fremmedarbejderbørns danske ordforråd. En sociolinguistisk undersøgelse. in: Ringgaard, R. and Viggo Sørensen (eds.): The Nordic Languages and Modern Linguistics 5. Nordic Institute, Aarhus University, 1984. pp. 283-290.

Nation, Paul: Vocabulary Size, Growth, and Use. in: Schreuder, Robert & Bert Weltens: The Bilingual Lexicon. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

Translated by John Irons

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995
side 35 - 40
Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord



Varmtvandsafsvampningsanlæg - og andre faglige udtryk

Michael Svendsen Pedersen
Leder af Sprogcentret ved Holbæk Handelsskole og
Holbæk tekniske Skole.

In English
Please!

"Fagudtrykkene"

Elever på teknisk skole eller ansatte i virksomheder, opfatter normalt fagsprog/teknisk sprog som et særligt sprog; et sprog, der adskiller sig fra det, de har lært i skolen. En elev på en teknisk skole, der er ved at uddanne sig til automekaniker, udtrykker det på denne måde:

Det (fremmedsprog), du har med fra skolen af, det er jo ikke noget, vi kan bruge til meget: det vi har lært dér, læse og sådan. Det, vi skal bruge nu, det er fagudtrykkene og forstå meningen i teksten.¹

Det er altså umiddelbart "fagudtrykkene", der gør fagsproget til noget særligt. Mange af dem, der har arbejdet med fagsproglige/tekniske tekster i forbindelse med deres arbejde, har imidlertid som regel lært sig de fagudtryk, de har brug for. Ikke desto mindre har de stadigvæk problemer med at forstå meningen i teksten, eller "sammenhængen mellem de tekniske ord", som de ofte udtrykker det. Det gælder også, selv om de i forvejen behersker fremmedsproget tilstrækkeligt godt til, at de forholdsvis simple sproglige strukturer, man finder i faglige/tekniske tekster egentlig ikke skulle volde de store problemer.

Hvad er et "fagudtryk"?

Vi kan prøve at undersøge, hvor langt vores auto-lærer egentlig kan nå med auto-tekniske fagudtryk som f.eks. "brake" (bremse), "lever" (håndtag), "device" (indretning), "leakage" (utæthed, udsivning). Selv om man nemt kunne finde endnu mere specialiserede ord (eller "frække" ord, som eleverne ville sige), som de ikke havde lært i folkeskolen (*crankshaft, ignition, piston*, osv.), er det pædagogisk set en vigtig pointe, at en lang række

fagudtryk er genkendelige fra almensproget.

Ser vi nu nærmere på en tekst, som auto-eleven kunne støde på under sit arbejde på værkstedet (når han/hun skruer på bilerne"), optræder de nævnte fagudtryk imidlertid på en måde, der komplicerer sagen en smule:

The front brake is a single cylinder type disc brake or a two-leading drum type. The rear brake is a leading-trailing drum type, with a hand brake built into the assembly. The mechanical brake is controlled by a center lever located between the front seats. (...) Master-Vac, NP-valve, and brake fluid leakage warning device are optionally available.

I denne beskrivelse af bremsesystemet i en Datsun-bil indgår de tekniske ord i sammensætninger som "*single cylinder type disc brake*", "*two-leading drum type*", "*brake fluid leakage warning device*", hvor de enten udgør en kerne ("device") eller et led i en række præciserende bestemmelser til kernen: Ikke alene en "*device*", men en "*warning device*"; og ikke alene en "*warning device*" men en "*leakage warning device*" osv.

Det svarer til det monstrum af et ord, jeg så hver morgen på gavlen af en bygning, når jeg kørte til skole: *Varmtvandsafsvampningsanlæg*. Jeg kendte godt de enkelte led, dette ord var sammensat af, men hvad der helt nøjagtigt foregik i sådant et anlæg, kunne jeg kun fantasere mig til ud fra mit kendskab til den ugentlige tur i badekarret.

Sammensatte navneord kendes også fra almensproget, men i faglige/tekniske tekster er de så dominerende og deres længde ofte så påfaldende, at de klart bidrager til det, der gør teksterne "tekniske". Men dermed bliver det i en pædagogisk sammenhæng lige så interessant at arbejde med sammensætnings-processen og principperne for den som med det enkelte tekniske udtryk/fagudtrykket. Man kunne over samme læst generere et uendeligt antal nye ord som "*koldtvandsafsvampningsanlæg*", "*saltvandsafsvampningsanlæg*", osv.

Teknisk grammatik

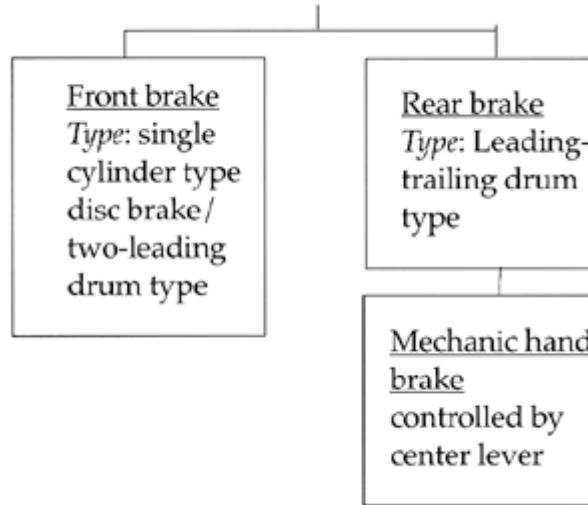
Et problem med en del fremstillinger af teknisk sprog/fagsprog er, at de nøjes med at give beskrivelser af fænomener som det her illustrerede med substantivgrupper eller passivformer af udsagnsordene osv., men ikke forklarer, *hvorfor* de optræder i tekniske tekster. Hvorfor skriver man ikke i stedet "*Et anlæg man anvender til at svampe ting af med ved at bruge varmt vand*" eller *a device which will warn you when the brake fluid is leaking*"? Det ville svare til den måde, man udtrykte sig på i dagligsproget. For at få et svar på dette spørgsmål og dermed også en afklaring af hvori det *qualitativt* særlige ved en teknisk tekst består, må vi se på de enkelte fænomener, der synes at optræde med særlig stor hyppighed, i sammenhæng med resten af teksten og med deres rolle i den kommunikationssituation, hvori de anvendes.

Videnskabens udvikling var udviklingen af videnskabsgrammatikken, påpeger M.A.K Halliday². Det er derfor afgørende for en forståelse af det tekniske sprog at se på de processer, der foregår på det grammatiske niveau. Her bliver udsagnsord gjort til navneord ("*warn*" til "*warning*"; "*leak*" til "*leakage*"). Tillægsord og bisætninger bliver gjort til bestemmelser til navneordet, som derved bliver til en navneords-gruppe. De verber, der er tilbage, er næsten blevet tømt for indhold (i den citerede tekst: "*is*", "*are*" og "*is controlled*"). Sådan er teknisk/videnskabeligt sprog opstået historisk. Som Halliday siger, er det to muligheder, der ligger i grammatikken, som åbner sproget for en teknologisk fremstilling, nemlig muligheden for at gøre udsagnsord eller tillægsord til navneord og muligheden for at udvide navneordets omfang. Udviklingen af den tekniske grammatik og videnskaben foregik altså i én og samme proces, en proces der gør verden tilgængelig for videnskabelige eksperimenter og håndværksmæssig bearbejdning. Den afbalancerede spænding mellem ting og processer, som findes i hverdagssproget, bliver dermed omformet til en verden af ting, der kan observeres og bearbejdes.

Denne proces, hvorigennem det videnskabelige - og et dermed sammenhængende teknisk/teknologisk/fagligt - sprog udvikles, og et videnskabeligt/teknisk syn på verden anlægges i samme proces, gentager sig til stadighed i nye tekster. Et sådant syn på verden er naturligvis ikke objektivt og neutralt, men en ideologi. Man kan sagtens tænke sig andre videnskabelige/tekniske synsmåder, og det ville så kræve en anden grammatik.

Teknisk diskurs

Også på det niveau i teksten, der ligger over det leksikale og det grammatiske, nemlig det diskursive, foregår der nogle processer, der bidrager til at gøre teksten "teknisk". Her bygges der sætning for sætning et teknisk system op med fagudtrykkene som grundelementer. Dette system kan stilles systematisk op på denne måde:



Beskrivelsen kunne også yderligere systematiseres ved at "oversætte" det til en rent grafisk fremstilling, der er en udbredt kommunikationsform i den tekniske verden.

Dette tekniske system, som vi finder i teksten (eller i en grafisk fremstilling), afspejler den tekniske struktur i det bremsesystem, teksten refererer til.

I andre typer tekster kan vi finde andre diskursformer (måder at disponere teksten på), f.eks. i procesbeskrivelser, ligesom vi kan finde andre syntaktiske strukturer, f.eks. i instruktionstekster, men i alle tilfælde gælder det, at den del af verden, disse tekster beskæftiger sig med, anskues på *en objektiv, entydig og systematisk måde*. Denne synsmåde er et samlet resultat af de sproglige processer, der foregår på alle tre niveauer i teksten: Ordforråd, syntaks (grammatik) og diskurs.

Mundtligt teknisk sprog

Vores viden om teknisk/fagrettet sprog stammer først og fremmest fra undersøgelser af skriftsprøg, og her specielt det sprog, der anvendes til kommunikation mellem fagfolk. Der foregår imidlertid også en livlig teknisk/faglig kommunikation mellem fagfolk og "amatører" (f.eks. gennem populærvidenskabelige artikler og gör-det-selv bøger) og en omfattende mundtlig kommunikation i forbindelse med det daglige faglige arbejde.

I alle disse forskellige typer af kommunikationssituationer drejer det sig om at se teknisk/fagligt på tingene. Vi genfinder derfor mange af de samme sproglige træk, som vi allerede har undersøgt, men samtidig er de tilpasset den konkrete situation. På samme måde kan det tekniske/faglige sprog være indlejret i andre typer af sproglige registre. Man kan derfor sige, at teknisk sprog i "ren form" er en generel betegnelse for en "tekhnificering" af sproget, mens fagsprog betegner dette sprog, sådan som det anvendes i konkrete kommunikationssituationer inden for de enkelte fagområder. Et par autentiske eksempler kan illustrere dette.³

I en telefonsamtale forsøger en tysk leverandør sammen med sin danske kunde at nå til klarhed over, om de taler om den samme reservedel. Kundens bekræftende svar er sat i parentes:

Das is so: Ähm, im Hydraulikplan steht unten ein Druckregelventil bestehend aus...(Ja). Dann kommt das Druckregelventil und das Druckbegrenzungsventil. (Ja, ja). Ist es das Ding, was in dieses Ventil

ingeschraubt wird, mit dem roten Stellrädchen? (Ja).

"Druckbegrenzungsventil" er klart et teknisk udtryk, mens "Ist es das Ding, was in dieses Ventil eingeschraubt wird, mit dem roten Stellrädchen" er en blanding af hverdagssprog og halvt teknisk sprog.

I forbindelse med opstillingen af en ny maskine forklarer en engelsk montør pr. telefon, hvad den danske kunde skal gøre for at få den til at fungere tilfredsstillende. Kundens svar er angivet i parentes.

...just [press] the one button on solonide number zero two four (Four, yes). That should bring all the motors back to the retracted position. Then the box should be closed, and then the brushing should be started. Then the motors will oscillate back and forwards, but they shouldn't hit each other when they are actually oscillating. (Exactly).

I denne kommunikationssituation anvendes teknisk sprog men med den variation, at udsagnsordene (som jeg har understreget) i forbindelse med mådesudsagnsordet "should" (og hjælpeudsagnsordet "will") får en særlig vægt, fordi det er *funktionen* af nogle maskindeler betragtet som et *fagligt problem*, samtalens drejer sig om.

Pædagogiske konsekvenser

Der er altså flere gode grunde til, at mange af dem, der skal lære teknisk sprog/fagsprog, både ser problemet i fagudtrykkene og i at få mening i teksten. Fagudtrykkene er nemlig i meget høj grad en del af tekstens (eller samtalens) *samlede kommunikative funktion*, hvor ordforråd, syntaks og diskurs spiller sammen.

Det drejer sig derfor i undervisningen i teknisk/fagrettet sprog ikke alene om de enkelte "fagudtryk" men om at få kompetence i at kunne anvende sproget til at anlægge et teknisk syn på virkeligheden. Og desuden at tilpasse dette sprog til den konkrete faglige kommunikationssituation. Det gælder både, når en teknisk tekst skal "knækkes", og når eleverne selv skal producere teknisk sprog. I udviklingen af denne kompetence har learnerne store ressourcer dels i form af deres faglige viden, dels deres almene (fremmed)sproglige kompetencer.

"Rene" tekniske tekster møder elever på teknisk skole og fagfolk i virksomheder normalt i form af manualer, og den færdighed, der normalt viser sig at være den mest nyttige for dem i forbindelse hermed, er at kunne overskue teksterne diskurs. Beherskelse af teknisk diskurs kan øves ved at overføre beskrivelsen af f.eks. bremsesystemets opbygning til et teknisk diagram eller ved at gå den anden vej fra diagram til selvproduceret tekst - som så kan sammenlignes med den originale tekst. Nøglepunkterne i både beskrivelse og diagram vil normalt være de - mere eller mindre sammensatte - navneord, der refererer til systemets dele. Resten af teksten beskriver relationerne mellem delene. Eleverne kan også arbejde med en opklippet beskrivelse eller en instruktion, sætte de opklippede dele sammen i den rigtige rækkefølge og derefter forklare en kunde, hvad der er blevet gjort ved hendes bil. I forbindelse med løsningen af sådanne opgaver er elevernes eller fagfolkenes faglige viden en vigtig ressource.

For at blive fortrolig med den grammatik, der anvendes i teknisk sprog, kan eleverne opbygge sætninger ud fra et grundskema: Navneord(sgruppe)/udsagnsled/forholdsordsled. For at undgå blokeringer over for grammatik kan betegnelserne i dette skema, der gælder for engelsk, i stedet være: *Thing/Action/How, when, where* osv. F.eks. *The coffee pot/is opened/by turning the lid*. Da det er den syntaktiske struktur, der er den afgørende, kan alle emneområder anvendes. Det gælder også for skemaet for instruktioner, hvor *Thing* og *Action* har byttet plads.

Nogle elever i en autoklasse på en teknisk skole producerede følgende sætninger, som skulle gættes af de andre i klassen: *Move/your legs/one by one* (gå); *Move/your jaws/up and down* (spis).

I mange faglige kommunikationssituationer spiller det tekniske sprog en meget lille rolle. I f.eks. kundesamtaler, læsning af artikler i fagtidsskrifter, mundtlig udveksling af faglig viden osv. kan det være vigtigt at kende nogle centrale "fagudtryk", men derudover er sproget overvejende "alment" eller "journalistisk". Men hvor der er brug for kommunikativ kompetence i teknisk/fagrettet sprog, drejer det sig om at kunne "teknificere" almensproget og

at tilpasse dette sprog til de konkrete kommunikationssituationer. Eksempler på dette kan man finde inden for det tekniske gymnasium, HTX (Højere Teknisk Eksamens).

Her er et eksempel på genren "Summary in English". Eleverne har i faget teknologi arbejdet med kåleskabe, lavet en fyldig rapport på dansk, og skriver så i det engelske resumé bl.a.:

The aim of the report is to find out: (...)

3. A statement for refrigerators and freezers socioeconomic influence in the modern Danish society.

We have read at stadied a lot about refrigerators and their influence on the environment. It's the freon that circulates in the fridge, that had caused so much damage on the ozon layer. Therefor we have come up with some proposal, to avoid the pollution. The proposal is:

The consumption of CFC's must be reduced strongly and soon, if we want to bring our environment in balance again. This can be done by producing a nonpollutional refrigerant.⁴

I revisionsfasen i en skriveproces kunne der her arbejdes med at gøre fremstillingen mere teknisk "objektiv" ved at ændre konstruktioner med personlige stedord og udtryk, der antyder en følelsesmæssig stillingtagen: "*that had caused so much damage on the ozon layer*". Desuden kan sætningen "*It's the freon that circulates in the fridge, that had caused so much damage on the ozon layer*" afdramatiseres og gøres mere teknisk ved at ændre aktiv til passiv og henførende bisaetning til et tillægsled: "*The damage to the ozon layer is caused by the freon circulating in the fridge*". Et ord som "*damage*" er også mere dramatisk end teknisk præcist; det korrekte ord er "*depletion*". "*Fridge*" er et dagligsprogsudtryk for "*refrigerator*".

På denne måde kan teksten bearbejdes på alle niveauer, således at den fra at være en blandingsform mellem personligt engageret og teknisk fremstilling bliver rent teknisk - hvilket naturligvis ikke bør medføre, at den personlige og følelsesmæssige stillingtagen fjernes fra undervisningen i teknisk sprog - tværtimod.

Noter

1 Interview foretaget af Karen Sonne Jakobsen, RUC, 1.12.1987.

2 Halliday, M.A.K. & J.R. Martin: Writing Science. Literacy and Discursive Power. London: The Falmer Press. 1994.

3 Eksemplerne er fra båndoptagne telefonsamtaler. De er gengivet fra Jakobsen, Karen Sonne & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Erhvervsskolernes Forlag. 1993.

4 Jakobsen/Pedersen 1993, p. 159.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

No 3, 1995

p. 35 - 40

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Theme: A word's a word



Hot-water defungiciding treatment plant
- and other technical terms

Michael Svendsen Pedersen

LINGUA FRANCA, Language and Culture

"The Technical Terms"

Technical College students or company employees usually perceive technical language/language for specific purposes as a special language; a language quite apart from that which they have learned at school. A technical college student training to be a motor mechanic, expressed it thus:

"The (foreign language) we had at school, it's not much use: the stuff we learned, reading and the like.
What we need now are the technical terms and understanding what the text is about.[note 1](#)

In other words, it is at first sight "the technical terms" that make language for specific purposes into something special. Many people who have worked with technical texts in connection with their work have, however, usually learned the technical terms they need. Nevertheless, they still have problems in understanding the sense of the text, or "the connection between the technical words", as they often put it. This applies even though they already have a good-enough command of the foreign language so that the relatively simple linguistic structures found in technical texts shouldn't really cause too great a problem.

What is a "technical term"?

We can try to examine exactly how far our apprentice motor mechanic can get with technical terms specific to motor mechanics, such as, "brake", "lever", "device", "leakage". Even though it would be easy to find more specialised words (or "problematic" words as the students would say), which they hadn't learned in secondary school (crankshaft, ignition, piston, etc.), pedagogically-speaking, it is an important point that a good many technical terms are recognisable from general language.

If we examine a text that our apprentice motor mechanic could meet in the workshop (when he/she "is fiddling with cars"), the aforementioned technical terms appear in a way that complicates matters a little:

"The front brake is a single cylinder type disc brake or a two-leading drum type. The rear brake is a leading-trailing drum type, with a hand brake built into the assembly. The mechanical brake is controlled by a center lever located between the front seats. (.) Master-Vac, NP-valve, and brake fluid leakage warning device are optionally available."

In this description of a brake-system from a Datsun car, the technical terms occur in combinations, such as, "single cylinder type disc brake", "two leading drum type", "brake fluid leakage warning device", where they either represent a core ("device") or a link in a series of identifiers of the core: Not merely a "device", but rather a "warning device"; and not just a "warning device", but a "leakage warning device" etc.

This corresponds to the monstrosity of a word I saw every morning on the gable end of a building, when I drove to school: Varmtvandsafsvampningsanlæg (Hot-water defungicing treatment plant). The individual parts that comprised this word were familiar to me, but as to what exactly went on in such a plant was left to my imagination, coloured purely by the weekly visit to my bathtub.

Compound nouns also exist in general language, but in technical texts/texts for specific purposes, they are so domineering and their length so striking that it is obvious they contribute to that which makes the text "technical". Consequently, seen in a pedagogical context, it is just as interesting to work with the compounding process and principles, as with the individual technical term. In the same way, one could generate an infinite number of new words such as, "cold-water defungicing treatment plant", "salt-water defungicing treatment plant", etc.

Technical grammar

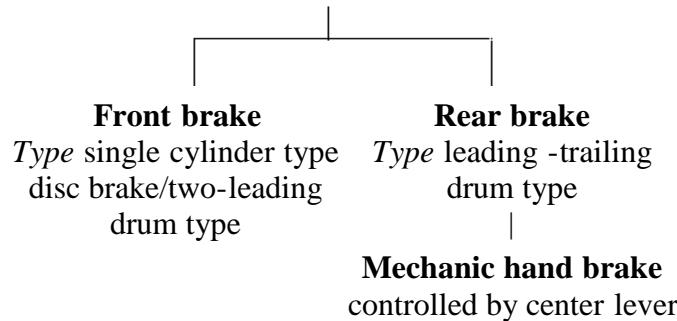
A problem with a certain amount of representation of technical language/language for specific purposes, is that it is content to give descriptions of phenomena as illustrated here with noun groups or passive verb forms, but fails to explain why they appear in technical texts. Why not write instead, "A plant one employs for removing mould by using hot water" or "a device which will warn you when the brake fluid is leaking"? This corresponds to the way one expresses oneself in everyday language. To find the answer to this question and thereby a clarification of what the qualitative particularity of a technical text consists, we have to look at the individual phenomena that are thought to appear with particular regularity, in conjunction with the rest of the text and with their role in the communication situation where they are used.

The development of science was the development of the grammar of science, M.A.K. Halliday. [note 2](#) points out. Therefore, it is critical for the understanding of technical language to look at the processes taking place at the grammatical level. Here verbs are altered to become nouns ("warn" - "warning"; "leak" - "leakage"). Adjectives and subordinate clauses are altered to noun-definers, which thereby become noun-groups. The remaining verbs have almost been emptied of their contents (in the quoted text: "is", "are" and "is controlled"). That is how technical/scientific language historically came into being. As Halliday says, there are two possibilities, inherent to grammar, which allow for language to be represented in a technical way, namely, the possibility to create nouns from either verbs or adjectives and the possibility to expand the noun's dimensions. In other words, the development of technical grammar and science took place in one and the same process - a process, which makes the world more accessible to scientific experiment and craftsmanlike adaptation. That balanced tension between things and processes, found in general language, is therefore re-shaped into a world of things that can be observed and manipulated.

This process, through which the scientific - and thereby an interrelated specific purposes/ technical/ technological language is developed, whilst at the same time a scientific/ technical view of the world is constructed - repeats itself constantly in new texts. Such a view of the world is naturally not objective and neutral, but rather ideological. One can of course imagine other scientific/ technical views, and that would demand another grammar.

Technical discourse

Also at the text level which lies above the lexical and the grammatical, namely the discursive, certain processes occur which contribute to making the text "technical". A technical system is constructed sentence by sentence with the technical terms as base elements. This system can be systematically arranged in the following way:



The description could also further be systemised by "translating" it into a purely graphical form, a widely used means of communication in the technical world.

This technical system, present in the text (or in a graphical representation), reflects the technical structure in the brake-system, referred to in the text.

In other forms of text, we can find other forms of discourse (ways of arranging the text), e.g., in process descriptions, just as we can find other syntactical structures, e.g., in instruction-giving texts, but in any case the point is that, the part of the world with which these texts is concerned, is perceived in an objective, precise and systematic way. This view is a collective result of the linguistic processes occurring at all three levels of the text: vocabulary, syntax (grammar) and discourse.

Spoken technical language

Our knowledge of technical language / language for specific purposes originates first and foremost from examination of written language, and in particular the language which is used for communication between professionals. However, one also finds lively technical/vocational communication between professionals and "amateurs" (e.g., through popular scientific articles and do-it-yourself books) and wide-ranging communication in connection with day to day professional work.

In of all of these different types of communication situations it is a matter of looking at things in a technical way. As such, we rediscover many of the same linguistic characteristics, which we have already examined, but which at the same time are adapted to the specific situation. In the same way, technical language / language for specific purposes can be embedded in other forms of linguistic register. One can therefore say that technical language in its "pure form" is a general term for a "technification" of language, whilst language for specific purposes describes the way the language is used in concrete communication situations within the individual professional fields. This can be exemplified by a couple of authentic examples. [note 3](#)

In a telephone conversation, a German supplier and his Danish customer attempt to reach understanding about whether they are talking about the same spare part. The customer's confirmatory answers are in brackets:

Das is so: Ähm, im Hydraulikplan steht unten ein Druckregelventil bestehend aus (ja). Dann kommt das Druckregelventil und das Druckbegrenzungsventil. (Ja,ja). Ist es das Ding, was in dieses Ventil eingeschraubt wird, mit dem roten Stelrädcchen? (Ja).

"Druckbegrenzungsventil" is quite clearly a technical term, whilst "Ist es das Ding, was in dieses Ventil eingeschraubt wird, mit dem roten Stelrädcchen" is a mixture of everyday language and semi-technical language.

In connection with the installation of a new machine, an English technician explains on the telephone what the Danish customer should do in order to get the machine to function correctly. The customer's answers are in brackets.

just [press] the one button on solonide number zero two four (Four, yes). That should bring all the motors back to the retracted position. Then the box should be closed, and then the brushing should be started. Then the motors will oscillate back and forwards, but they shouldn't hit each other when they are actually oscillating. (Exactly).

In this communication situation, technical language is used, but with the difference, however, that the verbs (which I have underlined) in connection with the modal auxiliary "should" (and the auxiliary verb "will") are given special emphasis because it is the function of certain machine parts seen as a technical problem, which is the subject of the conversation.

Pedagogical consequences

There are numerous valid reasons why many of those who learn technical language / language for specific purposes, see both the problem as being in the technical terms and in extracting meaning from the text. The technical terms are in fact, largely a part of the text's (or conversation's) collective communicative function, where vocabulary, syntax and discourse interact with each other.

As such, within the teaching of technical language/ language for specific purposes it is not purely a matter of the individual "technical term", but of becoming competent in being able to use the language in order to construct a technical view of reality. And moreover, to adapt this language to concrete technical communication situations. This applies both when a technical text is to be "cracked" and when the students themselves produce technical language. In the process of developing this competence, learners have extensive resources, partly in the form of their professional knowledge and partly their general (foreign) language competence.

"Pure" technical texts, met by students at technical colleges and professionals in companies, tend to be in the form of manuals, and the skill which usually transpires to be the most useful for them in this connection, is the ability to comprehend the text's discourse. Mastery of technical discourse can be practised by transferring a description of, for example, the structure of the brake system, to a technical diagram or by going the other way from diagram to self-produced text - which can subsequently be compared to the original text. The key elements in both the description and the diagram will normally be the - more or less compound - nouns, which refer to the system's components. The remaining text describes the relationships between the components. The students can also work with descriptions or instructions that have been cut-up, where they subsequently find the correct order for the cut-up parts and thereafter explain to a customer what has been done to his/her car. In the completion of such Tasks, the student's or professional's technical knowledge is a valuable resource. In order to become confident with the grammar which is used in technical language, students can develop sentences from a basic table: Noun (group) / sentence verb / prepositional group. In order to avoid mental blocks brought on by grammar, the titles in this table can instead be; Thing / Action / How, when, where etc. For example; The coffee pot / is opened / by turning the lid. As it is the syntactic structure that is the essential part, all subject areas can be used. This also applies to a table for instructions, where Thing and Action have swapped places.

Some students in a motor-mechanics class at a technical college produced the following sentences which other members of the class were asked to guess: Move / your legs / one by one (walk); Move / your jaws / up and down (eat).

In many professional communication situations, technical language plays in fact a very minor role. For example, in conversations with customers, reading articles in technical journals, oral exchange of technical knowledge, etc., it can be important to know some central "technical terms", but beyond that, the language is predominantly "general" or "journalistic". But where there is a need for communicative competence in technical language/language for specific purposes, is in being able to "technifise" general language and to adapt this language to specific communication situations. One can find examples of this within the technical college,

Higher Technical Examination, HTX (Højere Teknisk Eksamens).

Here is an example of the genre "Summary in English". In the subject, technology, students have worked with the topic, the refrigerator and in doing so have made a comprehensive report in Danish, in the English summary of which they, amongst other things, write:

The aim of the report is to find out: ()

3.A statement for refrigerators and freezers socioeconomic influence in the modern Danish society.

We have read at studied a lot about refrigerators and their influence on the environment. It's the freon that circulates in the fridge, that had caused so much damage on the ozon layer. Therefore we have come up with some proposal, to avoid the pollution. The proposal is:

The consumption of CFC's must be reduced strongly and soon, if we want to bring our environment in balance again. This can be done by producing a nonpollutional refrigerant.[note 4](#)

In the revision phase of a writing process, one could work on making the piece more technically "objective" by changing constructions with personal pronouns and expressions that suggest an emotive standpoint: "that had caused so much damage on the ozone layer". Moreover, the sentence, "It's the freon that circulates in the fridge, that had caused so much damage on the ozone layer", can be made less dramatic and made more technical by adopting the passive voice instead of the active and changing the relative clause into the adjectival clause: "The damage to the ozone layer is caused by the freon circulating in the fridge". A word like "damage" is also more dramatic than technically precise; the correct word should be "depletion". "Fridge" is the common name for "refrigerator".

Consequently, the text can be adapted at all levels, in such a way that from being a hybrid of personal involvement and technical representation, it becomes purely technical - but this, of course, shouldn't preclude that the personal or emotive perspective is absent in the teaching of technical language - on the contrary.

Notes

1 Interview conducted by Karen Sonne Jakobsen, R.U.C., 1.12.1987. 2 Halliday, M.A.K. & J.R. Martin: Writing Science. Literacy and Discursive Power. London: The Falmer Press. 1994. 3 The examples are from recorded telephone conversations, reproduced from Jakobsen, Karen Sonne & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Erhvervsskolernes Forlag. 1993. 4 Jakobsen / Pedersen. 1993, p.159.

The article was first published in Sprogforum 3 (1995) Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Translation: Mark Derek Andersen

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 41 - 44

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

...66...

Indlæring af ordforråd i tyskundervisningen



Gudrun Wagner
Tysk rejselektor i Danmark (gymnasier og
handelsskoler).

Artiklen er oversat af Eli Christiansen.

Indlæring af ordforråd: Overvindelse af et kaos

Det tyske ordforråd kan som ethvert andet ordforråd ikke læres. En sådan tese opstillet i begyndelsen af en artikel om indlæring af ordforråd i tysk skal ikke få undervisere og studerende til at tabe modet, men derimod skærpe blikket for hvad vi mener med "ordforråd".

Ordforrådet kan ikke læres, fordi det udmærker sig ved tre kendetegegn (jf. Hausmann 1993):

- Ubegrænsethed
- Idiomatik
- Kaos

"Ordforrådet omfatter samtlige ord i et sprog" (Heyd 1991), hvis antal for tysk angives med 300.000 - 500.000. Hvad der tælles her er *opslagsord* (*ordlemmaer*), men ikke den mangfoldighed af betydninger, som hvert enkelt lemma kan dække. Ordet "hart" kan tjene som eksempel: "*Eine harte Kartoffel*" er endnu ikke mør, hvad der bestemt ikke passer på "*das harte Ei*". Hvor mange betydninger ordet "hart" har, er ikke til at afgøre, idet der afhængig af konteksten i hvert øjeblik kan konstituere sig nye betydninger.

Ved idiomatiske udtryk forstår man almindeligvis udtryk, hvis samlede betydning ikke er summen af de pågældende ords betydning hver for sig. Således defineret ligger både "*die harte Kartoffel*" og "*das harte Ei*" tæt på grænsen til det idiomatiske. "Hart" hører som så mange andre adjektiver til de ord, som kun lader sig definere

via konteksten. Forskellen mellem den (stadigvæk) "*harte Kartoffel*", den ikke mere "*harte Währung*" hen til en, som er "*hart im Nehmen*" er ikke principiel, men blot en gradsforskel: Alle disse formuleringer er idiomatiske og kan forstås, omend i aftagende grad, ud fra den omgivende tekst.

Om en vending bliver opfattet som idiomatisk eller ej afhænger af den tyskstuderendes modersmål. Set med en danskers øjne er langt flere udtryk end man tror idiomatiske, mens omvendt udtryk, som per definition er idiomatiske, på ingen måde ser ud til at være det. Således vil en danskere uden videre forstå den idiomatiske vending "*die Katze im Sack kaufen*", hvis han forstår de enkelte ord, da det danske sprog anvender det samme idiom (købe katten i sækken). Men mens man på dansk "træder i spinaten", træder tyskeren "*ins Fettnäpfchen*". Således må den studerende både lære de kombinationer og vendinger, der kan genkendes fra modersmålets idiomer og dem, der er anderledes opbyggede.

Idiomatiske vendinger er almindeligt forekommende i sproget. For den fremmedsprogsstuderende er problemer i denne forbindelse snarere reglen end undtagelsen. Kort: kaos er reglen.

Systematisk arbejde med ordforråd i tyskundervisningen

I fremmedsprogsundervisningen skelner man mellem det produktive og det receptive ordforråd. Det produktive ordforråd (meddelelsesordforrådet) omfatter ord og vendinger, som den studerende er i stand til at anvende produktivt i tale eller skrift. Det receptive ordforråd bliver også kaldt forståelsesordforrådet og er erfaringsmæssigt tre til fire gange så stort som det produktive ordforråd.

Til det produktive ordforråd hører helt sikkert

- højfrekvente strukturord (f. eks. artikler; pronomener; talord; præpositioner; konjunktioner)
- højfrekvente ord (f. eks. sein; machen/tun; haben; werden)
- indholdsord, som udspringer af universelle erfaringsområder (f. eks. bolig; familie; mad; arbejde)

Hvis et ord er indført under hensyntagen til indlærings- og hukommelsespsykologiske overvejelser, så gælder det om at befæste det både i korttids- og i langtidshukommelsen.

"Ved øvelser til udvikling af det aktive ordforråd er det vigtigt, at de nye ord indgår i mangfoldige, meningsfyldte -indholdsmæssigt tematiske eller formelt strukturelle - sammenhænge, så at de hurtigt kan dukke op i hukommelsen" (Neuner 1990).

For at udvikle elevernes receptive ordforråd må læreren i klassen introducere og træne mangfoldige veje til forståelse af fremmedsproglige ordbetydninger. Hertil hører:

- forklaring af ordbetydning gennem sammenligning med modersmålet, f. eks. dansk: fisk - tysk: Fisch [forsigtighed over for "falske venner": dansk: ledig (arbejdsløs) - tysk: ledig (ugift)]
- forklaring af ordbetydning v.hj.a. andre fremmedsprog, f. eks. engelsk: hen - tysk: Henne
- forklaring af ordbetydning v.hj.a. målsproget, f. eks.
 - lære at "knaække" komposita
 - tilegne sig betydningen af præ- og suffikser
 - udnytte ord, der forekommer i mange vestlige sprog (telefon, politik, kultur)

Den vigtigste hjælp er dog at *forstå ordbetydningen ud fra konteksten*. Her indgår både visuelle hjælpemidler, som hører til teksten (fotografier, tegninger, forskellige tryktyper o.a.) og de sproglige omgivelser. Eleverne skal fra første undervisningstime opmuntres til at danne begrundede hypoteser, altså "at gætte". Caroline Schouten - van Parreren (1990) påviser, hvilken positiv indflydelse det at gætte udøver på hukommelsen, og at man kan undervise i det. Resultatet af gætteriet bør i hvert tilfælde "modcheckes", enten

- ved bekræftelse fra læreren
- ved at slå efter i ordbogen

- eller ved oversættelse

(Videre) Udviklingen af det produktive og receptive ordforråd i gymnasiet

I det følgende tager jeg udgangspunkt i tysk som fortsættersprog i det danske gymnasium. En god del af det produktive ordforråd er befæstet; eleverne er fortrolige med de forskellige teknikker, der åbner for forståelsen af ukendte ordbetydninger i enkelte tekster.

I gymnasiet bliver teksterne nu mere omfangsrige, mere komplekse og mere idiomatiske. Læsningen af teksterne forandrer sig fra en intensiv læsning til en mere eller mindre ekstensiv læsning (til globalforståelse). Læreren må ved tekstforberedelsen stille sig følgende spørgsmål:

- Hvilke ord og venderinger er absolut nødvendige til forståelsen af teksten, hvilke er ikke ubetinget nødvendige?
- Hvilke af disse ord kan forstås selvstændigt af eleven, hvilke kan ikke?
- Hvilke ord skal indgå i det produktive ordforråd, hvilke i det receptive?

Analysen af en tekst med udgangspunkt i de to første spørgsmål fører altså til fire grupper af ord og venderinger:

1. Ord og venderinger, som ikke er nødvendige for tekstdrejelsen, og hvis betydning eleven ikke selv kan finde frem til.
2. Ord og venderinger, som ikke er nødvendige for tekstdrejelsen, og som eleven selv kan finde frem til.
3. Ord og venderinger, som er nødvendige for tekstdrejelsen, og som eleven selv kan finde frem til.
4. Ord og venderinger, som er nødvendige for tekstdrejelsen, og hvis betydning eleven ikke selv kan finde frem til.

Gruppe 1

Naturligvis bør eleverne få svar på deres spørgsmål, også på spørgsmål, som angår dette ordforråd. Da det drejer sig om ikke-nødvendige ord/venderinger, må læreren gå ud fra, at konteksten udfra indlærings- og hukommelsespsykologiske synspunkter er lidet egnet til at befæste ordet. Dvs. disse formuleringer bliver efter al sandsynlighed glemt igen.

Gruppe 2 og 3

Alle formuleringer, der kan forstås selvstændigt, er bestanddele af det passive ordforråd. Også her gælder det indlærings- og hukommelsespsykologisk, at tekstsammenhængen må være tilstrækkelig markant for at formuleringerne kan indgå i det aktive ordforråd. Dette opnås kun ved ord/venderinger fra gruppe 3.

Gruppe 4

Det største problem både i didaktisk-metodisk og indlærings- og hukommelsespsykologisk henseende ligger ved de formuleringer, som ganske vist er absolut nødvendige for tekstdrejelsen, men som eleven ikke kan finde ud af (ad pkt. 3). I gymnasiet må arbejdet med ordbogen sætte ind her.

Arbejdet med ordbogen er en yderst kompleks indlæringsteknik, som formidles trinvis til eleven i løbet af skoletiden, og som må øves hyppigt. Funk (1990) og Rampillon (1989) giver her vigtige impulser og eksempler. Lærer en elev virkelig at gennemarbejde en ordbogsartikel for at forstå et ukendt tekstdstykke, så opnås ud over at formuleringen finder indpas i hans passive ordforråd desuden et andet indlæringsmål: hans ordforråd bliver mere og mere differentieret.

Gruppe 3 og 4

En transformation fra forståelses- til meddelelsesordforråd kan kun lykkes, når det drejer sig om formuleringer, der er nødvendige for tekstforståelsen. Hver elev bør anlægge sin egen personlige ordbog for at befæste og udvide det produktive ordforråd. Om modersmålet skal indgå er omstridt, men det ligger fast i den nyere litteratur om ordforrådsarbejde, at i hvert tilfælde konteksten skal med. Derudover kan eleven indføre sine individuelle lærebroer, f. eks. i form af associogrammer, tegninger, andre tekststeder og lignende.

Det har vist sig hensigtsmæssigt at ordne dette ordforråd efter indholdsmæssigt tematiske grupper (ikke alfabetisk som i ordbogen og heller ikke usystematisk som i et lærebogsglosar), og at udvide disse temaområder systematisk (i en cyklisk progression).

En central arbejdsopgave for læreren er af og til at reaktivere denne ordliste med egnede øvelser og således sikre, at det aktive ordforråd forbliver intakt.

Litteratur

- Funk, Hermann: Wörterbuch - Nein danke? Arbeit mit dem Wörterbuch im Deutschunterricht. i: Fremdsprache Deutsch. Wortschatzarbeit. Heft 3/1990, S. 22-28.**
- Hausmann, Franz Josef: Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. i: Info DaF 5/1993, S. 471-485.**
- Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: 1991 (2. Auflage).**
- Neuner, Gerhard: Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht - neu zu entdecken. i: Fremdsprache Deutsch. Wortschatzarbeit. Heft 3/1990, S. 4-11.**
- Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: 1989 (2. Aufl.). Schouten-van Parreren, Caroline: Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. i: Fremdsprache Deutsch. Wortschatzarbeit. Heft 3/1990, S. 12-16.**

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995
side 45 - 55
Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

..66..

In English
Please! 



Hvordan husker man ord? Fokus på forskellige opgavetyper

Birgit Henriksen

Cand.mag. i engelsk og religion.

Ph.D. i fremmedsprogsprædagogik.

Adjunkt ved Engelsk Institut, Københavns Universitet

Når jeg snakker med andre om min interesse for ordindlæring, bliver jeg altid spurgt om, hvorfor de fleste af os har så forfærdeligt svært ved at huske ord, og om der dog ikke findes nogle metoder, der kan hjælpe os med at huske ord bedre. I denne artikel vil jeg præsentere en række forskellige opgavetyper, som jeg mener med fordel kan anvendes til at styrke ordforrådsindlæringen, og som kan hjælpe sproghindlærere med at huske flere af de ord, vi stifter bekendtskab med.

I forbindelse med diskussionen af konkrete øvelsestyper vil jeg komme ind på en række forskellige indlærings- og hukommelsespsykologiske antagelser om ordindlæring, som diskuteres i forskningsliteraturen - især de faktorer, som kan styrke lagring af nylært ord i langtidshukommelsen. I slutningen af artiklen vil spørgsmålet om kriterier for udvælgelse af ordforråd også blive kort berørt. Hvor intet andet er anført, vil jeg tage udgangspunkt i engelsk i gymnasiet, da jeg selv har erfaringer med undervisning på dette niveau.

Hvordan husker man et ord?

I den psykologiske forskning skelnes der mellem to slags hukommelser - henholdsvis vores korttids- og langtidshukommelse. Korttidshukommelsen (eller vores arbejdshukommelse - "working memory") bruger vi som en midlertidig oplagringsplads, når vi skal bearbejde og analysere de data (indtryk/informationer/sætninger/ord), som vi løbende støder på. Beder vi nogle elever om f.eks. at gentage et ord eller en kort sekvens, vil vedkommende ofte bruge korttidshukommelsen. Det er imidlertid begrænset, hvor meget vi kan bearbejde på en gang og som termen også viser, glemmer vi ofte en stor del af disse data igen. I langtidshukommelsen har vi

imidlertid mulighed for at lagre (=huske) de data, vi støder på. I forskningslitteraturen diskuteses livligt, hvilke faktorer der påvirker lagring af ord i langtidshukommelsen, og som dermed kan være med til at styrke vores ordforrådsindlæring. Især 5 faktorer nævnes:

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

Hypighed

Det er banalt men sandt, at jo flere gange vi møder et ord, jo bedre huskes det. Men spørgsmålet om hyppighed sætter fokus på læsningens betydning for ordforrådsindlæringen. G. Wagner nævner i sin [artikel](#), hvordan vi gennem læsning ofte møder det samme ord gentagne gange, og at ordet herigennem præsenteres i en mangfoldighed af forskellige kontekster (sproglige og indholdsmæssige). En "rig" kontekst kan være med til at udbygge en dybdeforståelse hos indlæreren, idet forskellige betydningsnuancer og sproglige sammenstillingsmuligheder (kollokationer) synliggøres. En række undersøgelser har dokumenteret, hvordan sprogindlærere ubevidst "samler" ord op og tilegner sig dem i forbindelse med læseprocessen. Ekstensiv læsning, hvor eleverne tilskyndes til at læse så meget som muligt, synes derfor at styrke ordforrådsindlæringen.

Gentagelsens betydning sætter også fokus på behovet for at udvikle forskellige arbejdsformer, der kan sikre motiverende arbejde med repetition af det samme glosemateriale. Temaarbejde er her et af midlerne til at sikre, at der arbejdes med et ordforråd inden for samme semantiske felt, og at de samme centrale glosor gentages i forskellige kontekster. Kommunikative problemløsningsopgaver (se B. Henriksen, 1989) kan også bruges til at repetere et bestemt gloseforråd. Jeg har selv gode erfaringer med at benytte forskellige diskussionsopgaver, hvor eleverne f. eks. skal blive enige om at udvælge de tillægsord, som de mener kendetegner en bestemt person eller samfundsrolle:

Opgave 1: Bliv enige om de 5 egenskaber fra nedenstående liste, som I mener er de vigtigste kvaliteter for en lederskikkelse:

just, knowledgeable, rich, honest, married, authoritative, charismatic, friendly, hard-working, clever, eloquent, confident, tolerant, tall

I diskussionen og i den efterfølgende plenumdebat, hvor de forskellige gruppers lister sammenlignes og debatteres, tvinges eleverne til at gentage ordene på en naturlig måde, hvor det er indholdet, som er i centrum. Centrale begreber i tekstdolkningen kan hermed tages op, og den traditionelle personkarakteristik kan foregå på en måde, der kan være med til at sikre, at det samme ord gentages ikke blot 1 - men måske 5, 8 eller flere gange.

Mange af de øvelsestyper, som foreslås i de nyere antologier om arbejde med ordforråd (f.eks. McCarthy og O'Dell, 1994; Gairns og Redman, 1986; Redman og Ellis, 1989; Nation, 1990) har netop i kraft af deres opgaveelement indbygget et element af naturlig repetition, der sikrer, at sprogindlæreren tvinges til at gentage ordet flere gange. Den pædagogiske udfordring ligger derfor i at anvende sådanne opgavetyper i forbindelse med det mere traditionelle arbejde, f.eks. tekstlæsning, og som eventuelle repetitionsøvelser, så at gentagelsen også kan indarbejdes over en længere tidsramme.

Dybden i den kognitive bearbejdning

G. Wagner nævner i sin [artikel](#) også betydningen af den bearbejdningsdybde, der arbejdes på. For at en analyse

eller bearbejdning af en bestemt oplysning/frase/ord skal kunne fæstnes i langtidshukommelsen - sætte sig et "mentalt spor" - er det nødvendigt at komme neden under overfladelaget (udtalen/stavemåden) og fokusere på selve betydningsaspektet. Forskellen er tydelig i følgende 2 opgavetyper, der begge omhandler glosen "vand":

- 1. Er ordet stavet korrekt?
- 2. Hvilken af de tre ord er nærmeste association?: *stol - forår - sø*

Løsning af opgave 2 kræver langt mere tankevirksomhed (kognitiv bearbejdning) ved at involvere betydningslaget. Et ord som forår kunne også give associationer til vand (=regn/=smeltevand), så eleven må her overveje både forår og sø som mulige valg. Forskellige kreative problemløsningsopgaver, som kendes fra den kommunikative tilgang, har som nævnt i kraft af deres opgaveløsningselement et potentiale, som kan sikre en sådan dybdebearbejdning. Hvis de målrettes rent ordforrådsmæssigt, mener jeg de naturligt kan indgå som et led i det daglige arbejde i sprogundervisningen.

Som eksempel på sådanne opgaver kan nævnes arbejde med at finde par/umage par i en ordforrådsliste; krydsordsopgaver; sorterings- og rangordningsopgaver; grafiske øvelser; kreative skriveøvelser; billedbeskrivelser, osv. (se igen de nævnte titler i litteraturlisten). Da eleverne i mange af disse opgaver arbejder med de forskellige betydningsrelationer, der kan være mellem ord, vil der blive givet nogle flere konkrete eksempler nedenfor, hvor spørgsmålet om netværk af associationer tages op.

At eleverne får mulighed for og opfordres til at anvende strategier - både de produktive (kommunikationsstrategier) og de receptive (gættestrategier) kan i sig selv være en genvej til en dybdebearbejdning, idet sprogindlæreren herigennem tvinges til at fokusere på betydningslaget. Jeg har selv ofte arbejdet med forskellige problemløsningsopgaver, hvor eleverne i kraft af opgaveelementet har skullet kommunikere et bestemt indhold og derfor har været tvunget til at benytte kommunikationsstrategier for ganske almindelige dagligdagsord som f.eks. "badesvamp", "skab" og "vandslange". Efter opgaveløsningen har de været meget opsatte på at få lært netop disse glosor, som de så ihærdigt har prøvet at forklare i forbindelse med pararbejdet.

Forskerne er imidlertid uenige om værdien af at lade sprogindlæreren arbejde med strategier, idet de bl.a. fremhæver faren ved, at eleven kan lære en forkert betydning eller ikke tvinges til at udvikle den nødvendige sproglige præcision. Den pædagogiske udfordring ligger efter min mening netop i at sikre en tilstrækkelig efterbearbejdning, der muliggør, at eleverne får bekræftet/afkræftet de hypoteser, de har dannet sig i forbindelse med deres strategibrug.

A. Christensen nævner i sin [artikel](#) tre teknikker, som hun har gode erfaringer med i forbindelse med indlæring af et mere "eksotisk" sprog som russisk: det etymologiske princip (at eleverne lærer at gennemskue ordets oprindelse - enten som låneord eller rent sproghistorisk), orddannelsesprincipippet (at eleverne lærer at gennemskue ordets opbygning og dermed får et redskab til at gætte sig til ordbetydning) og endelig oversættelsesprincipippet (at eleverne arbejder med at oversætte en del af det læste). Alle tre tilgange er kendeteget ved netop at indeholde et element af dybdebearbejdning, hvilket kan være forklaringen på forfatterens succes med disse arbejdsformer for indlærere på et højt niveau.

Muligheden for at arbejde med netværk af associationer

Som nævnt i artiklen [Hvad vil det sige at kunne et ord](#) mener de fleste forskere i dag, at ordforrådet i vores mentale leksikon er lagret i forskellige betydningsnetværk. Sådanne relationelle "kroge" (synonymer/antonymer/over- og underbegreber/del og helhed/kollokationer/semantiske felter, osv.) er ikke blot vigtige for en udbygget dybdeforståelse af et ords betydning, men kan også støtte optagelsen af nye ord i langtidshukommelsen. G. Wagner nævner som eksempler forskellige former for sorteringsøvelser, f.eks. graderingsøvelser, klassificeringer i over/underbegreber og forskellige udfyldningsøvelser.

I det følgende gives i lidt simplificeret form eksempler på nogle af disse øvelsesprincipper (se f.eks. McCarthy og O'Dell, 1994).

Opgave 2:

tillægsord	modsatte betydning
dyr	<u>billig</u>
lang	_____
bred	_____
rigtig	_____
høj	_____
tyk	_____

muligheder:
tynd, forkert, kort, smal, billig, lav

Variation i præsentationsformen

Variation i undervisningen er givet en vigtig faktor for at skabe den fornødne motivation. Da forskellige elevtyper vil foretrække forskellige undervisningstilgange, er variation også en vigtig forudsætning for at sikre, at den enkelte elevs behov tilgodeses optimalt. Forskningen har også vist, at variation i ordbehandlingen er vigtig for at sikre lagring af ord i hukommelsen, hvilket igen sætter fokus på læsningens betydning som en kilde til varieret kontekst.

Opgave 3:

Delopgave a: sonér følgende glosor i grøntsager og frugter:
meion, kirsebær, agurk, gulerod, jordbær, rørter, majs, æbler, squash, pære, appelsin, blomkål, bonner, bennetspiner.

Delopgave b: beslut hvilken grøntsag er den mest „grøntsagede“ og hvilken frugt, der er den mest „frugtede“ - begründ

Delopgave c: mere kreative opgaver med at skrive opskrifter/lave „indkabsrollespil“, der inkluderer disse glosor

Opgave 4:

Sæt en ring om det ord, der ikke hører sammen med de andre og skriv så, hvilken „ordfamilie“ ordene hører til.

- musvif - stork - næv - solsort - due
Ordet beskriver et „pattedyr“, de andre er „Jugle“
- rengeiring - bagnring - boldspil - vask - madlavning
- voksne - barn - teenagers - bagere - babier
- skole - kirke - hospital - kælderen - fabrik

Opgave 5:

Placer følgende ord på en aldersskala:
teenager - adolescent - adult - child - toddler - youth - baby

0-5-10-15-20-25-30-35-40-45-50-55-60-65-70-75-80



Hvilken alder associerer du med følgende ord:
childhood - adolescence - youth - middle age - old age

Hvilke perioder associerer du med følgende karakteristika:
1. get drunk 2. go bald 3. put on weight 4. retire 5. loose weight 6. cry a lot 7. worry about money 8. get into trouble

Ved at have et "batteri" af forskellige ordforrådsøvelser, der kan indgå løbende i forskellige faser af indlæringsforløbet (glosepræsentation, tekstgennemgang, diskussionsoplæg, repetition) er der mulighed for at skabe den fornødne variation og for at sikre, at forskellige semantiske relationer tematiseres. Her er det vigtigt at understrege, at forskellige kommunikative øvelsestyper i sig selv kun er "tomme skabeloner", der rent ordforrådsmæssigt og i forhold til sværhedsgrad kan tilpasses en hvilken som helst undervisningssammenhæng.

Iojnefaldende trrek ved ordet

Nogle ord kan i sig selv vrere iøjnefaldende ("salient"), fordi de f.eks. har en særlig lydsammenstilling, trykforhold, eller stavemade. Nogle ord appellerer maske ved at "lyde sjovt" eller ved at fremkalde et bestemt billede (visual image) i hovedet på sproghindrereren. Sadanne ord vil ofte kunne huskes bedre.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 45 - 55

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

...66...

Dette er en fortsættelse af
Birgit Henriksens artikel: Hvordan husker man ord?

Mnemoteknikker - "the keyword method"

Mange mnemoteknikker (huskekneb), som ofte anvendes ved indlæringen af mere fjerntliggende sprog, hvor indlæreren har meget lidt forhåndsviden at knytte an til, udnytter et sådant iøjnefaldende træk ved et ord. En af de mest omdiskuterede mnemoteknikker i forskningslitteraturen er den såkaldte "keyword method" (se bl.a. Nation, 1990), som netop knytter forbindelse med ordets form og et sådant visuelt billede.

Ideen bag metoden er at styrke lagringen af nye ord ved at finde et nøgleord (*keyword*) på ens eget sprog, der kan danne et mentalt forbindelsesled mellem ordets form og dets betydning. Skal man som dansker f.eks. lære det engelske ord "*angle*" (at fiske) kan det danske ord "*engle*" være et sådant nøgleord, idet man forestiller sig en række engle, der står og fisker.

Som nævnt diskutes metoden effektivitet meget lidenskabeligt i litteraturen, og jeg besluttede derfor i forbindelse med et besøg på Grønland selv at afprøve den. Da jeg gerne ville kunne glæde mine værter ved morgenmaden, besluttede jeg bl.a. at lære parlørudtrykket: "Har du sovet godt?" (på grønlandsk: *sinilluarpit* (udtale: sini*lluarbit)). Nøgleordet for mig blev derfor: senile luller blidt! Rensdyr hedder på grønlandsk *tuttut* (udtale: dud.dut) - her var det nærliggende at forestille sig, at julemanden komme drønende på sin kane og i farten dyttede i hornet.

Som det har været nævnt i den omfattende forskningsdebat, afhænger metoden effektivitet imidlertid i høj grad af nøgleordenes kvalitet og af den enkelte sprogbrugers evne til at danne sig sådanne mentale forbindelser. Det er også klart, at det er begrænset, hvor mange gloser man kan nå at tilegne sig på denne måde. Mine egne, meget begrænsede erfaringer fra grønlandsk synes at vise, at metoden for mig var en umådelig hjælp i forbindelse med at huske og især genkalde ("retrieve") meget fremmedartede gloser. Det gav mig mulighed for at oparbejde et rimeligt stort batteri af gloser/faste udtryk på ganske kort tid. Til sammenligning kan nævnes, at jeg i forbindelse med et tidligere besøg, på trods af de ihærdigste anstrengelser, hurtigt opgav at huske noget som helst.

Metoden har måske en funktion i den tidligste indlæringsfase eller løbende i forbindelse med tilegnelse af bestemte kerneord, som er centrale for indlæreren, og som af en eller anden grund volder indlærere særlige vanskeligheder. Som nævnt vil metoden nok især kunne anvendes mere systematisk ved indlæring af mere fjerntliggende sprog.

Forsøg, der vurderer indlæringseffekten af bestemte ordforrådsøvelser

Vi har desværre alt for lidt forskningsmæssigt belæg for mange undervisningsteknikkers effektivitet, bl.a. i forhold til spørgsmålet om at forbedre ordindlæring. Mange øvelsestyper præsenteres udelukkende på baggrund af gode lærererfaringer, og/eller de finder belæg i en teoretisk funderet argumentation (f.eks. om kognitiv dybde). De mange forskningsresultater angående "keyword"-metoden, som er en af de mest afprøvede teknikker, er desværre heller ikke entydige. I det følgende præsenteres kort to forsøg, et udenlandsk og et dansk, som vil belyse indlæringseffekten af en bestemt øvelsestype, der sigter mod at styrke lagring af ord i langtidshukommelsen.

The second hand-cloze

To israelske forskere (Laufer og Osimo, 1991) har udviklet en ordforrådsøvelse, som de har kaldt "*the second-hand cloze*". Metoden går i al sin enkelhed ud på, at læreren udarbejder et kort resumé af en tekst, som eleverne har arbejdet med i undervisningen. Den korte version skal indeholde de centrale kerneord, som er vigtige at huske. Disse ord lakkes så ud, og eleverne skal enten alene eller i par/grupper fylde denne "hulletest" ud. Afhængigt af den ønskede sværhedsgrad kan de manglende glosor opgives i en ordliste, eller eleverne kan selv arbejde med at finde det mest passende ord. Ideen bag metoden er, at eleverne fokuserer på ordets betydning og bl.a. tvinges til at finde den passende form i den bestemte syntaktiske ramme, som den kortere version byder på. Opgaveelementet tvinger således eleverne til at arbejde kognitivt i dybden. Resultaterne fra forsøget viste klart, at denne øvelse, som antaget, var en effektiv ordindlæringsmetode. Det er værd at bemærke, at forfatterne arbejdede med elever på et højt niveau, som lærte engelsk som fagsprog (*English for Specific Purposes*), hvor indlæring af fagspecifikke glosor var et centralt element i undervisningsprogrammet.

Kryds-og tværsopgaver

Inspireret af dette forsøg igangsatte jeg i efteråret 1995 i samarbejde med lektor Rita Frank og hendes gymnasiekasse i Thisted et projekt, som skulle undersøge effekten af en bestemt ordforrådsøvelse (en kryds-og tværsopgave), som jeg selv havde gode erfaringer med. Denne opgavetype egner sig godt som repetitionsøvelse efter en tekstdgennemgang (f.eks. en artikel/roman/novelle) eller efter afslutning af et bestemt temaforløb (f.eks. et tema om Indien/ungdomsproblemer, osv.).



Opgaven er en såkaldt "informationgap-øvelse" (se Henriksen, 1989), hvor de to elever hver har halvdelen af gloserne på deres opgaveark. Eleverne giver så efter tur en forklaring til sin makker på de glosor, som hun mangler på sit ark og derfor ønsker at få forklaret. Fra båndoptagelser af nogle af eleverne kan jeg se, at de i deres forklaringer vælger forskellige kilder:

- 1. en ordforklaring: "to console: if you feel sad or upset to calm her down"
 - 2. et synonym: *malicious*: "this is almost the same as you are evil or something - very unpleasant"
 - 3. henvisning til teksten: *vixen*: "it is often about a girl or a woman. She's known as a very talkative and maybe she has a big mouth and wants to say something often negative things. In the story I think it is "First Confession" I think the boy talks about his older sister as one."
 - *Something you call a woman*"
 - 4. henvisning til en fælles kilde: *congealed*: "our biology teacher talked about when we were talking about the heart and some people's blood can't do this but it is very important if the blood does this or you can't stop the bleeding"

Som eksemplerne viser, presser øvelsen eleverne til kognitivt at gå i dybden og fokusere på så mange elementer af et ords betydning som muligt. Det kan være et semantisk træk (at det er et ord om en kvinde), ordets relation til andre dele af ordforrådet (synonymet eller ord i det samme semantiske felt - f.eks. blod/biologi) eller om ordet er positivt /negativt ladet. Alle disse kilder til en ordforklaring knytter an til ordets semantiske betydning, og eleverne trækker her på den del af hukommelsen, som i forskningen kaldes "*semantic memory*" (den del af langtidshukommelsen, som er lagret i semantiske net-værk).

I eksemplerne 3 og 4 knytter eleverne også an til andre kilder uden for ordforrådet, nemlig den fælles

erfaringsverden som teksten og biologitimen er for disse elever. Denne del af vores langtidshukommelse kaldes vores "*episodic memory*", dvs. den del af hukommelsen, som er organiseret i forhold til vores personlige erfaringer og oplevelser. Der kan ofte være tale om netop de situationer, hvor vi stødte på ordet første gang, eller den fælles erfaringsverden, som to personer deler.

Ogaveelementet tvinger klart eleverne til at fokusere på ordet og dets betydning. At der knyttes an til så mange aspekter af ordets betydning (netværk af associationer) og til begge dele af vores hukommelse skulle også være medvirkende til at styrke lagringen af ordet. De foreløbige resultater fra min undersøgelse synes da også at bekræfte, at denne opgavetype er en velegnet ordforrådsøvelse.

Fokusøvelser - "input enhancement"

I forskningsdebatten diskutes i øjeblikket betydningen af at rette (=fokusere) sprogindlærerens opmærksomhed på inputtet og de bestemte træk, som man ønsker at fremme rent indlæringsmæssigt. Nøgleord som "*consciousness-raising*", "*attention/awareness*", "*focus on form*", "*input enhancement*" og "*implicit/explicit learning*" peger alle på dette problem og på spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan vi bedst muligt kan hjælpe indlæreren med at fremme dennes indlæringsprocess. Der synes i brede kredse at være enighed om, at det er hensigtsmæssigt at synliggøre bestemte sproglige aspekter for eleverne, men det diskutes meget, hvordan denne sproglige opmærksomhed bedst kan fremmes.

Mange af de øvelser, som er blevet præsenteret i denne artikel, er velkendte opgavetyper fra den kommunikative tilgang. Det nye er, at øvelserne ikke blot anvendes som "*fluency*"-øvelser, som sigter mod at træne elevernes kommunikationsfærdighed, men snarere er mere målrettede "fokus"-øvelser, som har til formål at styrke elevernes ordforrådsindlæring. Ved at give eleverne mulighed for at arbejde med ordforrådet gennem inddragelse af f. eks. forskellige problemløsningsopgaver tinges eleverne netop til at rette deres opmærksomhed mod ordforrådet og til at arbejde mere systematisk og i dybden med denne side af deres sprogfærdighed.

Det er ikke meningen, at eleverne i beskæftigelsen med opgaver, der fokuserer på forskellige semantiske aspekter, skal uddannes til små lingvister. Formålet med at øge deres sproglige opmærksomhed over for inputtet er snarere at skubbe til den sproglige udvikling inden for det leksikalske område.

Udvælgelseskriterier

Det er naturligvis umuligt at arbejde systematisk og i dybden med hele ordforrådet. Det er begrænset, hvor mange glosor der kan fokuseres på, og hvor mange forskellige ordforrådsøvelser, det er muligt at indbygge i et ganske almindeligt undervisningsforløb. Dette sætter fokus på de udvælgelseskriterier, vi som undervisere lægger til grund, både for udvælgelsen af vores tekstmateriale og for de glosor, vi vælger at fokusere på i undervisningen.

4 forskellige kriterier kan anlægges:

- 1. Brugbarhed/relevans
- 2. Generativ kvalitet
- 3. Intern sværhed
- 4. Anvendelighed til at tematisere et semantisk emne

Det første aspekt, brugbarhed/relevans, kan anskues på to måder, henholdsvis teksteksternt og tekstinternt. Med teksteksternt menes ordets generelle brugbarhed for indlæreren uafhængigt af hvilken tekst, den forekommer i. Her tænkes især på, hvor hyppigt ordet er i det pågældende sprog (er det et

basisord/mindre hyppigt/et sjældent ord?), og om ordet har et bredt anvendelsesområde (kan det bruges om mange emner/i mange teksttyper/i mange sproglige sammenhænge?). Endvidere kan ordet være interessant, fordi det er specifikt for en bestemt genre (måske et typisk ord i udviklingsromaner - f. eks. ordet "adolescence") eller register (f.eks. et almindeligt talesprogsudtryk) eller det er måske et centralet fagudtryk.

Med teksternt menes, at ordet f.eks. er væsentligt, fordi det er et temaord i forhold til tekstens indhold eller i det mere overordnede tema, som teksten indgår i. Arbejdes der f.eks. med en roman fra Sydafrika under apartheid eller en tekst om Anden Verdenskrig vil en mindre hyppig engelsk glose som f.eks. "atrocities" (uhyrligheder) måske være en af de glosor, som eleverne forventes at kende og kunne bruge i diskussionen.

A. Christensen nævner i sin [artikel](#) de gode erfaringer, hun har med at arbejde med orddannelsesprincippet, hvor eleverne lærer at gennemske ordets opbygning. "Generativ kvalitet" sigter netop mod dette aspekt. Nogle ord, f.eks. "mand", er ikke bare hyppige i sig selv, men stammen indgår i så mange andre ord og sammensætninger på tværs af ordklassegrænsene (mandig/manddom/at mande sig op/mandsmod/umandig/mandhaftighed/manddrab) at kendskab til netop denne glose vil give indlæreren mulighed for at udlede eller gætte ("*infer*") sig til betydningen af en lang række andre glosor. Dette kunne så være en begrundelse for at arbejde nærmere med denne glose.

Ved "intern sværhed" mener jeg, at ordet i sig selv kan være svært at lære og derfor erfaringsmæssigt vil volde indlærere (generelt/på dette niveau/med denne sprogbaggrund) særlige vanskeligheder. En lang række forhold kan gøre, at et bestemt ord kan være svært at lære og derfor fremhæves af mange lærere i en undervisningsmæssig sammenhæng: at det er flertydigt; bruges metaforisk; indgår i et idiom; har særlige trykforhold/udtaleregler eller er en af de såkaldte "falske venner".

Det sidste punkt er mere et rent undervisningsinternt kriterium, hvor ordet først og fremmest vælges, fordi det egner sig til at tematisere et bestemt semantisk aspekt, som man ønsker at arbejde med. Ser man f.eks. på nogle af de opgaveeksempler, som er nævnt ovenfor, kunne man med god grund spørge, hvorfor netop de glosor er valgt. Det kan være, at de indgår i et temamæssigt arbejde om et bestemt semantisk felt (f.eks. "blomkål" eller "melon" i opgave 3) eller en bestemt ordklasse (f.eks. "knowledgeable" i opgave 1). De kan også være valgt, fordi de kan bruges til at belyse et bestemt semantisk emne. Ordet "musvit" i opgave 4 indgår f.eks. i en opgave, hvor over/underbegreber (fugle - bestemt fugl) tematiseres. I opgave 2 er ordet "rigtig" fortroligt valgt, fordi det naturligt passer ind i en opgave om modsætningsspar (antonymer).

De fleste af os anvender nok mere eller mindre ubevidst disse forskellige udvælgelseskriterier. Mine erfaringer fra en række efteruddannelseskurser om ordforrådsindlæring, hvor jeg har bedt lærere udvælge glosor fra den samme tekst og begrunde deres valg, synes imidlertid at vise, at det er meget forskelligt, hvad den enkelte lægger vægt på. Mange gav udtryk for, at denne udvælgelse ofte sker på en mere intuitiv basis, og at de nok var tilbøjelige til at fokusere på bestemte kriterier på bekostning af andre. Udvælgelsen af det ordforråd, som bliver tematiseret i undervisningen, bliver derfor ofte meget usystematisk og styres i nogen grad af, hvad den mest aktive og "spørgelystne" elev i den konkrete undervisningssammenhæng har haft problemer med.

I denne artikel har jeg fortroligt set på ordindlæringen udfra et kognitivt synspunkt. L. Dams undersøgelse synes også at vise, at elevernes personlige udvælgelse af ordene, bl.a. styret af deres egne, individuelle kommunikative behov påvirker indlæringen, herunder bla. deres evne til at huske ord.

Litteratur

- Henriksen, B. (1989): "Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning" i: Kasper, G. og J. Wagner: Grundbog i Fremmedsprogpædagogik. København: Gyldendal. p. 62-78.
- Gairns, R. & S. Redman (1986): Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press
- McCarthy, M. & F. O'Dell (1994): English Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1990): Teaching and Learning Vocabulary. Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- Redman, S. & R. Ellis (1989): A Way with Words. Workbook 1-3. Cambridge: Cambridge University Press.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

No 3, 1995
page 45 - 55
Copyright the author(s)
and Sprogforum

Theme: A word's a word



How does one remember words?
Focus on various types of tasks

Birgit Henriksen
MA in English and Religion
Ph.D. in Foreign Language Pedagogy
Lecturer at the English Institute, University of Copenhagen

When I talk with other people about my interest in vocabulary learning I am often asked why most of us find it so terribly difficult to remember words, and about possible methods that can help us remember words better. In this article I intend to present various types of tasks which I believe can be used to strengthen vocabulary learning and which can help language learners remember more of the words we come into contact with.

In connection with the discussion of concrete types of tasks I will deal with a number of various assumptions from learning and memory theory concerning vocabulary learning that are discussed in the research literature - especially the factors that can strengthen the storage of newly learned words in the long-term memory. At the end of the article, the question of criteria for the selection of vocabulary will also be dealt with. Where nothing else is indicated I will make use of English at upper secondary level as my starting point, as I have experience of teaching at that level.

How does one remember words?

In psychological research a division is made between two types of memory - our long-term and our short-term memory. Short-term memory (working memory) is used by us as a temporary storage space when we are to process and analyse the data (impressions/information/sentences/words) that we continually encounter. If we ask some students to repeat a word or a short sequence, for example, they will often use their short-term memory. There is, however, a limit to what we can process at one and the same time and, as the term also indicates, we often forget a considerable amount of these data again. In the long-term memory, on the other hand, we have the possibility of storing (=remembering) the data we come across. In research literature there is a lively discussion

taking place as to what factors influence the storage of words in the long-term memory and which can help strengthen our learning of vocabulary. Five factors in particular are named:

1. Frequency
2. Depth of cognitive processing
3. The possibility of working with webs of associations
4. Variation in the form of presentation
5. Salient features in the word.

Frequency

It is banal but true that the more often we meet a word, the better it is remembered. But the question of frequency focuses attention on the importance of reading for vocabulary learning. In her article, G. Wagner mentions how via reading we often repeatedly meet the same words, and that the word is thereby presented in a diversity of contexts (contexts of language and content). A 'rich' context can help develop an indepth understanding in the learner, since various nuances of meaning and possible linguistic collocations are made visible. A number of experiments have documented how the language learner unconsciously 'collects' words and acquires them in connection with the reading process. Extensive reading, where the students are encouraged to read as much as possible, would therefore seem to strengthen vocabulary learning.

The significance of repetition also focuses attention on the need to develop various forms of work that can guarantee motivating work involving repetition of the same corpus of words. Topic work is, in this connection, one of the means of ensuring that work takes place on vocabulary within the same semantic field, and that the same central words are repeated in a variety of contexts. Communicative problem-solving tasks (see B. Henriksen, 1989) can also be used to repeat a specific vocabulary. I have had good results from using various discussion tasks where, for example, the students have to agree on selecting the adjectives which they feel characterise a particular person or social role:

Opgave 1: Bliv enige om de 5 egenskaber fra nedenstående liste, som I mener er de vigtigste kvaliteter for en lederskikkelse:

just, knowledgeable, rich, honest, married, authoritative, charismatic, friendly, hard-working, clever, eloquent, confident, tolerant, tall

[TASK 1: Agree on the five qualities that you think are the most important for a leader in the below list:]

In the discussion and the subsequent plenum debate, where the lists of the various groups are compared and discussed, the students are obliged to repeat the words in a natural way, with content centre-stage. Central concepts in the interpretation of texts can thus be dealt with, and the traditional character sketch can take place in a way that can help to ensure that the same word is repeated not only once but perhaps 5, 8 or even more times.

Many of the types of exercises that are proposed in recent anthologies on working with vocabulary (e.g. McCarthy og O'Dell, 1994; Gairns and Redman, 1986; Redman and Ellis, 1989; Nation, 1990) have, precisely by virtue of their task element, a naturally built-in element of repetition which ensures that the language learner is obliged to repeat the word several times. The pedagogical challenge therefore lies in using such types of tasks

in connection with more traditional work, e.g. reading texts, and as eventual repetition exercises, so that the repetition can also be practised over a longer time-span:

Depth of cognitive processing

In her article, G. Wagner also mentions the importance of the depth of processing that is being worked at. For an analysis or a processing of a certain item of information/phrase/word is to be able to stick in the long-term memory - leave a 'mental trace' - it is necessary to get beneath the surface level (pronunciation/spelling) and focus on the actual semantic aspect. This difference is clear in the following two types of tasks, both of which deal with the word 'water':

1. Is the word spelled correctly?
2. Which of the three words has the closest association: *chair* - *spring* - *lake*?

The solution to task 2 calls for a much higher degree of mental activity (cognitive processing) because it involves the layer of meaning. A word such as spring could also give associations to water (=rain/=meltwater), so the student has to consider both spring and lake as possible choices. Various creative problem-solving tasks known from the communicative approach have, as mentioned, by virtue of their element of task-solving a potential that can ensure such an indepth processing. If they are adapted to vocabulary, I think they can be a natural part of everyday language teaching work.

As an example of such tasks one could cite work on finding equal/unequal pairs in a vocabulary list; crossword tasks, sorting and sequence tasks; creative writing tasks; descriptions of images, etc. (you are referred once more to the mentioned titles in the literature list). As the students work in many of these tasks with the various semantic relations that can exist between words, some more concrete examples will be given below, where the question of webs of associations will be dealt with.

That the students get a chance of, and are encouraged to, use strategies - both productive (communication strategies) and receptive (guessing strategies) - can in itself be a short-cut to indepth processing, since the language learner is thereby forced to focus on the layer of meaning. I have often worked with various problem-solving tasks where the students, by virtue of the task element, have had to communicate a particular content and have therefore been forced to use communication strategies for quite ordinary everyday words such as 'bath sponge', 'cupboard' and 'hose'. After solving the task they have often been very motivated to get precisely the words learned that they have tried so hard to explain in connection with the pair-work.

Researchers do not agree, however, on the value of letting the language learner work with strategies, since they i.a. stress the danger of the student learning a wrong meaning or not being forced to develop the necessary linguistic precision. In my opinion, the pedagogical challenge lies precisely in ensuring sufficient subsequent processing that enables the students to have the hypotheses they have formed in connection with their use of strategies confirmed or invalidated.

A. Christensen mentions three techniques in her article which she has had good results with in connection with the learning of a more 'exotic' language such as Russian: the etymological principle (where students learn to find out the origins of a word - either as a loan word or purely philologically), the word-formation principle (where students learn to find out the composition of a word, thereby gaining a tool that can be used to guess the word's meaning), and finally the translation principle (where students work on translating a part of what they have read). All three approaches are characterised precisely by containing an element of indepth processing, which may be the explanation for the author's success with these forms of work with learners at a high level.

The possibility of working with webs of associations

As mentioned in the article 'What does it mean to know a word?' (B. Henriksen, Sprogforum nr. 3, 1995, p. 12-18), most researchers nowadays believe that vocabulary in our mental lexicon is stored in various semantic webs or networks. Such relational 'hooks' (synonyms/antonyms/super- and sub-concepts/part and

whole/collocations/semantic fields, etc.) are not only important for a fully developed indepth understanding of the meaning of a word; they can also support the assimilation of new words in the long-term memory. G. Wagner cites as examples various types of sorting exercises, e.g. grading exercises, classification in super- and sub-concepts, and various types of filling-in exercises.

In the following examples are given in a slightly simplified form of some of these exercise principles (see, for example, McCarthy and O'Dell, 1994).

Opgave 2:	
tillægsord	modsatte betydning
dyr	<u>billig</u>
lang	_____
bred	_____
rigtig	_____
høj	_____
tyk	_____
muligheder:	
tynd, forkert, kort, smal, <u>billig</u> , lav	

[Task 2

adjective - opposite meaning

expensive
long
broad
right
high
fat

possible answers:

thin, wrong, short, narrow, cheap, low.]

[Task 3:

Section a): Sort the following into vegetables and fruit:

melon, cherry, cucumber, carrot, strawberry, peas, corn, apple, courgette, pear, orange, cauliflower, beans, beansprouts

Section b): Decide which vegetable is the most 'veggy' and which type of fruit is the most 'fruity'. Give reasons.

Section c): More creative tasks involving writing recipes/ preparing 'shopping role play' which includes these words.]

[Task 4:

Put a ring round the word that does not belong with the others and then write what 'family' it belongs to:

- 1) titmouse - stork - fox - blackbird - dove
The word described 'mammals', the others are 'birds'
- 2) cleaning - baking - ball-game - washing - cooking
- 3) adults - children - teenagers - bakers - babies.
- 4) school - church - hospital - kitchen - factory.]

Opgave 3:

- Delopgave a: sortér følgende glosor i græntsager og frugter:
melon, kirsebær, agurk, gulerod, jordbær, ærter, maïs, æbler, squash, peber, appelsin, blomkål, bønner, bananer.
Delopgave b: beslut hvilken græntsag er den mest „græntsagede“ og hvilken frugt, der er den mest „frugtede“ - begründ
Delopgave c: mere kreative opgaver med at skrive opskrifter/kave „indkøbsrollespil“, der inkluderer disse glosor

Opgave 4:

Sæt en ring om det ord, der ikke hører sammen med de andre og skriv så, hvilken „ordfamilie“ ordene hører til.

1. musvit - stork ~~raw~~ - solsort - due
Ordet beskriver et „pattedyr“, de andre er „jungle“
2. rengøring - bagnring - boldspil - vask - madlavning
3. voksne - barn - teenagers - bagere - babier
4. skole - kirke - hospital - klinikken - fabrik

Opgave 5:

Placer følgende ord på en aldersskala:
teenager - adolescent - adult - child - toddler - youth - baby

0-5-10-15-20-25-30-35-40-45-50-55-60-65-70-75-80

baby

old age

Hvilken alder associerer du med følgende ord:

childhood - adolescence - youth - middle age - old age

Hvilke perioder associerer du med følgende karakteristika:

1. get drunk
2. go bald
3. put on weight
4. retire
5. loose weight
6. cry a lot
7. worry about money
8. get into trouble

[Task 5:

Place the following words along an age-scale:

What age do you associate with the following words:

What periods do you associate with the following characteristics:

---]

Variation in the form of presentation

Variation in teaching is naturally an important factor in creating the necessary motivation. Since various types of students will prefer various teaching approaches, variation is also an important prerequisite for ensuring that the needs of the individual student are met in the best way possible. Research has also shown that variation in the treatment of words is important to ensure storage of words in the memory, which once more focuses attention on the importance of reading as a source of varied contexts.

By having a 'battery' of various vocabulary exercises that can be included on an ongoing basis in various phases of the course of learning (word presentation, the reading of texts, discussion presentations, repetition) it is possible to create the necessary variation and to ensure that various semantic relationships and thematised. It is important to emphasize here that various communicative types of exercises are, in themselves, only 'empty templates' which, in terms of vocabulary and in relation to degree of difficulty, can be adapted to any type of teaching context.

Salient features in the word

Some words are salient in themselves, for example because they have a certain sound combination, stress pattern, or spelling. Some words appeal, perhaps, by 'sounding funny', or by conjuring up a particular visual image in the mind of the language learner. Such words are often remembered better.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

No 3, 1995
page 45 - 55
Copyright the authors
and Sprogforum

Theme: A word's a word

... 66 ...

... continuation of

Birgit Henriksens article: How does one remember words?

Mnemonics - "the keyword method"

Many mnemonics (memorising techniques), which are often used when learning more exotic languages - where the learner has very little previous knowledge to link things with - exploit salient features in a word. One of the most discussed techniques in research literature is the so-called 'keyword method' (see i.a. Nation, 1990), which forges a link between the form of the word and such a visual image.

The idea behind the method is to strengthen the storage of new words by finding a keyword in one's own language that can form a mental link between the form of the word and its meaning. If as a Dane, for example, one wants to learn the English word 'angle' (= to fish), the Danish word 'engle' (= angels) could be such a keyword, as one can imagine a row of angels fishing.

As mentioned, the efficacy of this method is very passionately discussed in the literature, so, in connection with a visit to Greenland, I decided to try it out for myself. Since I wanted to please my hosts at breakfast, I decided, among other things, to learn the phrase-book expression. 'Have you slept well?' (in Greenlandic: *sinilluarpit* (pronunciation: *sini*lluarbit*)). So I chose the Danish 'senile luller blidt!' (= senile people lull gently). Reindeer are called *tuttut* (pronunciation: *dud.dut*) - so it was obvious to image Santa roaring past on his sled and honking away on his horn (*Da. dutte*) as he rounded the corner.

As has been mentioned in the comprehensive debate, the efficacy of the method depends, however, on the quality of the keyword and the ability of the individual language user to forge such mental links. It is also obvious that there is a limit to how many words one can manage to acquire in this way. My own, extremely limited experiences from Greenland seem to indicate that the method was an invaluable help in connection with remembering and, especially, retrieving extremely exotic words. It gave me the possibility of working up a reasonably large battery of words/set expressions within quite a short time. For purposes of comparison it can be mentioned that, in connection with an earlier visit, I quickly - despite the utmost perseverance - abandoned the idea of learning anything at all.

The method can possibly have a function in the earliest learning phase or ongoing when seeking to acquire certain core-words that are vital for the learner and which, for some reason or other, cause learners special difficulties. As mentioned, the method is probably capable of more systematic use when learning more exotic languages.

Experiments that assess the learning effect of certain vocabulary exercises

Unfortunately, we have much too little research evidence of the efficacy of many teaching techniques, i.e. in relation to the question of improving word-learning. Many types of exercises are exclusively presented on the basis of good teaching experiences, and/or being justified on a theoretically based argument (e.g. on cognitive depth). The many research results concerning the 'keyword' method, which is one of the most tested techniques, are unfortunately not unambiguous. In the following, two experiments will be outlined - a non-Danish and a Danish - that will illustrate the learning effect of a particular type of exercise which aims at strengthening the storage of words in the long-term memory.

The second-hand cloze

Two Israeli researchers (Laufer and Osimo, 1991) have developed a vocabulary exercise which they have called 'the second-hand cloze'. The method is simply that the teacher prepares a brief summary of a text which the students have worked with in the lessons. The short version must contain the central core-words that are important to remember. These words are then erased and the students, either alone or in pairs/groups, fill in this 'missing word' text. Depending on the desired degree of difficulty, the missing words can be provided in a word list, or the students themselves can try to find the most suitable word. The idea behind the method is that the students focus on the meaning of the word and, among other things, are forced to find the form that fits a particular syntactic frame provided by the short version. So the task element forces the students to work cognitively and in depth. The results of the experiment clearly demonstrate that this exercise, as assumed, was an effective way of learning words. It is worth noting that the authors were working with students at a high level who were learning English for Specific Purposes, where the learning of special purpose words was a central element of the teaching programme.

Crossword tasks

Inspired by this experiment, I began a project in autumn 1995 in cooperation with Rita Frank and her upper secondary class in Thisted that was to investigate the effect of a particular vocabulary exercise (a crossword task) with which I had previously had good results. This type of task is very suitable as a repetition exercise after going through a text (e.g. an article/novel/short story), or when a theme module has been completed (e.g. a topic on India/young people's problems, etc.).



The task was a so-called 'information gap' exercise (see Henriksen, 1989), where each student has half of the words on their task sheet. The students then give in turn an explanation to each other of the words that are missing on their sheets and therefore want to have explained. From taped recordings of some of the students I can see that they make use of various sources in their explanations:

1. a word explanation: to console: 'if you feel sad or upset to calm her down'
2. a synonym: malicious: 'this is almost the same as you are evil or something - very unpleasant'
3. reference to the text: vixen: 'it is often about a girl or a woman. She's known as a very talkative and maybe she has a big mouth and wants to say something often negative things. In the story I think it is 'First Confession' I think the boy talks about his older sister as one. Something you call a woman'
4. reference to a common source: congealed: 'our biology teacher talked about when when we were talking about the heart and some people's blood can't do this but it is very important if the blood does this or you can't stop the bleeding'

As the examples show, the exercise calls for the students to work cognitively and in depth, focusing on as many elements of a word's meaning as possible. It can be a semantic feature (that it is a word about a woman), the relationship of the word to other sections of the vocabulary (synonym or word within the same semantic field - e.g. blood/biology) or whether the word is positively or negatively charged. All of these sources of a word explanation link up with the word's semantic meaning - and here the students are making use of that part of the memory which research refers to as 'semantic memory' (that part of the long-term memory that is stored in semantic webs).

In examples 3) and 4), the students are also linking up with other sources outside the vocabulary, i.e. the shared world of experience that the text and the biology lesson have for these students. This part of our long-term memory is referred to as our 'episodic memory', i.e. that part of the memory that is organised in relation to our personal experiences. This may often involve the situations in which we first came across the word, or the shared world of experience of two people.

The task element clearly forces the students to focus on the word and its meaning. That links are made to so many aspects of the word's meaning (web of associations) and to both sections of our memory should also help to strengthen the storage of the word. The preliminary results of my investigation also seem to confirm that this type of task is a suitable vocabulary exercise.

Focus tasks - 'input enhancement'

At present, the research debate is discussing the importance of directing (= focusing) the language learner's attention on the input and the distinctive features that one wants to enhance, purely in terms of learning. Keywords such as 'consciousness-raising', 'attention/awareness', 'focus on form', 'input enhancement' and 'implicit/explicit learning' all point to this issue and the question of how and how far we can best help the learner to enhance this learning process. There seems to be broad agreement that it is desirable to make certain linguistic aspects visible to the students, although there is still much debate as to how this linguistic attention can best be enhanced.

Many of the exercises that have been presented in this article are well-known types of tasks from the communicative approach. The novelty is that the exercises are not only being used as 'fluency' exercises which seek to train the students' communicative proficiency, but instead are more targeted 'focus' exercises whose aim is to strengthen the students' learning of vocabulary. By giving the students the opportunity of working with the vocabulary via the inclusion of, for example, various problem-solving tasks they are precisely forced to focus their attention on the vocabulary and to work more systematically and in depth with this aspect of their language proficiency.

The idea is not that the students, in working on tasks that focus on various semantic aspects, are to be trained to become mini-linguists. The aim of increasing their linguistic attention to input is rather to boost the linguistic progress made within the area of lexis.

Selection criteria

It is of course impossible to work systematically and in-depth with the entire vocabulary. It is limited how many words can be focused on, and how many different vocabulary exercises it is possible to build into a perfectly normal course of teaching. This focuses attention on the selection criteria we as teachers use as a basis for the selection of our textual material and the words we choose to focus on in teaching.

Four different categories can be set up:

1. Usability/relevance
2. Generative quality
3. Internal difficulty
4. Applicability for thematising a semantic subject.

The first aspect, usability/relevance, can be perceived in two ways, text-internal and text-external. By text-external we mean the word's general usability for the learner, independent of which text it appears in. In this connection, we are thinking in particular of how frequent the word is in the language involved (is it a basic word/less frequent/a rare word?), and whether the word has a broad area of applicability (can it be used about many subjects/in many types of texts/in many linguistic contexts?). Further, the word may be interesting because it is specific for one particular genre (perhaps a typical word in a bildungsroman, e.g. the word 'adolescence') or

register (e.g. a usual expression in the spoken language), or is perhaps a keyword within some specific subject.

By text-internal we mean that a word is essential because, for example, it is a theme-word in relation to the content of the text, or in the more overall theme of which the text is a part. If one is working with a South African novel, for example, during the apartheid regime or with a text about the Second World War, a less frequent English word such as 'atrocities' will perhaps be one of the words that the students are expected to know and to be able to use in a discussion.

In her article, A. Christensen mentions the good results she has obtained when working with the word-formation principle, where students learn how to work out the structure of a word. 'Generative quality' aims at precisely this aspect. Certain words, e.g. 'man', are not only frequent in themselves, but their root is part of so many other words and composite words of all word-class boundaries (manly/manhood/to man/to manhandle, etc.) that a knowledge of precisely this word will give the learner the possibility of working out or inferring the meaning of a wide range of other words. That could well be a reason for working more closely with this particular word.

By 'internal difficulty' I mean that the word in itself can be difficult to learn and that, on the basis of my experience, will cause learners (generally/at this level/with this linguistic background) particular difficulties. There are all sorts of reasons why a particular word can be difficult to learn and is therefore given prominence in a teaching situation: that is many meanings; is used metaphorically; is part of an idiom; has special stress patterns/pronunciation rules, or is one of the so-called 'false friends'.

The last point is more a purely teaching criterion, where the word is first and foremost selected because it is ideal for talking about a particular semantic aspect that one wishes to work with. If one looks at some of the task examples cited above, for example, one could very well ask why precisely those words had been chosen. It could be that they are part of theme-related work on a particular semantic field (e.g. 'cauliflower' or 'melon' in task 3)), or a particular word class (e.g. 'knowledgeable' in task 1)). They can also have been chosen because they can be used to illustrate a particular semantic subject. The word 'titmouse' in task 4) is, for example, included in a task where super-/sub-concepts (birds - particular bird) is thematised. In task 2) the word 'right' has mainly been chosen because it fits naturally in a task on antonyms.

Most of us probably more or less consciously use these various selection criteria. My experience - gleaned from a number of in-service training courses on vocabulary learning, where I have asked teachers to select words from the same text and to give reasons for their choice - would seem to show, however, that it is highly individual what a person chooses to stress. Many people said that this selection was often based on intuition, and that they tended to focus on certain criteria at the expense of others. The selection of the vocabulary that is thematised in teaching is therefore often extremely unsystematic and is to a certain extent controlled by what the most active, 'questioning' student has found difficult in the concrete teaching situation.

In this article I have mainly looked at learning words from a cognitive viewpoint. L. Dam's investigation would also seem to show that the students' personal choice of words, i.a. dictated by their own individual communicative needs, influences learning, including their ability to remember words.

Literature

- Henriksen, B. (1989):** 'Student-centred types of work in communicative foreign language teaching' in Kasper. G. and J. Wagner: Manual of Foreign Language Pedagogics. Copenhagen: Gyldendal, pp. 62-78.
- Henriksen, B.:** 'What does it mean to know a word?' in: Sprogforum nr. 3, 1995, p. 12-18)
- Gairns, R. & S. Redman (1986):** Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press
- McCarthy, M. & F. O'Dell (1994):** English Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1990):** Teaching and Learning Vocabulary. Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- Redman, S. & R. Ellis (1989):** A Way with Words. Workbooks 1-3. Cambridge: Cambridge University Press.

Translated by John Irons

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Nr 3, 1995

side 56 - 60

Copyright forfatterne og
Sprogforum

Tema: Et ord er et ord

..66..

Når det er svært at finde ordene

**Samtale med logopæd Lise Randrup Jensen,
Center for Hjerneskade**

**Anne Holmen
Lektor, Nordisk Filologi, Københavns Universitet**

Redaktionen af dette temanummer af Sprogforum har bedt mig interviewe Lise Randrup Jensen om den undervisning, hun som logopæd varetager på Center for Hjerneskade, og især om ordforrådets rolle i undervisningen.

På centeret kommer hvert semester 15 voksne elever med hjerneskade som følge af læsioner, en blodprop eller svulst i hjernen. Nogle af disse er afatikere, dvs. at hjerneskaden, som især har ramt venstre side af hjernen, har medført et helt eller delvist tab af sprogevnen. Skaden kan være gået ud over en eller flere af de fire færdigheder (tale, forstå, læse og/eller skrive), og den kan være af lettere eller sværere grad.

Elever med højresidige eller diffuse skader, som også findes på centeret, har derimod sjældent den slags sproglige problemer. Til gengæld kan deres evne til at kommunikere godt være hæmmet, fordi deres adfærd har ændret sig så meget, at de opfattes som underlige, uhøflige eller uden situationsfornemmelse. De kan fx blive meget talende og have svært ved at give andre plads til også at komme til orde. I dag bliver mange af disse også undervist af logopæden, der har udvidet sit arbejdsmiljø fra først og fremmest at undervise i udtale, ord og grammatik til også at undervise i fx turtagning og stilistik.

Sprog og kommunikation

I præsentationen af sit arbejde på centeret nævner Lise Randrup Jensen, at såvel arbejdet med sprogets struktur som arbejdet med den brede kommunikative kompetence har en central placering. Men det sprogpædagogiske bør altid integreres med den øvrige genoptræning, idet man på centeret konsekvent anlægger et helhedssyn på eleverne. Som konkret eksempel nævner Lise Randrup Jensen følgende episode:

Jeg kan godt have et forløb, hvor jeg bruger to-tre timer om ugen sammen med en elev og arbejder med bevidsthed om mundstillinger, artikulation og fonemer. Og det ville være meget utilfredsstillende at gøre det og så slet ikke bekymre sig om, hvordan det bliver brugt. Fx har jeg lige her i morges haft en mand, som ikke bevidst kan sige ret meget andet end ja og nej. Og så kan han ind imellem få sagt sit eget navn og sin kones navn. Men det er meget vanskeligt for ham. Han har nogle problemer som jeg mener blandt andet har at gøre med noget styringsbesvær i munden. Derfor vil det sikkert hjælpe ham at arbejde

sig igennem det danske foneminventar, for så vil han bedre kunne få sagt de ord, hvis lydbillede han så at sige har inde i hovedet.

Men da jeg så sad med ham for første gang, så startede jeg med at tale med ham om hans kone og børn. Og så viser det sig, at han heller ikke kan kommunikere. Jeg gav ham en parlør, sådan en fremmedsprogsparlør med billeder af nogle scener og emneområder, for at han måske på den måde kunne fortælle mig, hvad hans søn og hans kone laver. Det gjorde jeg, efter at jeg først havde prøvet at indkredse det ved at spørge, om hans kone arbejder med hænderne, sidder ved et skrivebord osv. Han gør så det, at han leder efter de specifikke billeder i bogen, først af en frisør, som han fandt, og så af en elektriker, som han ikke kunne finde. Og det, der kan undre mig, er så, at han ikke brugte det at pege på en lampe eller hive fat i en ledning eller tage fat i noget andet, som er lige foran ham. Og så nytter det ikke bare at sætte gang i det jeg mener han har brug for rent hjernemæssigt. Der må også gøres noget ved hans måde at kommunikere på og ved hans bevidsthed om, hvad han kunne have gjort, når han ikke fandt præcis det, han ledte efter. At få ham sporet ind på, at det er hans opgave som den, der ikke kan tale, at flytte mine tanker et andet sted hen i stedet for selv at lede efter det rigtige. At lære også at lade antydningerne arbejde for sig.

Ordniveau og afasiformer

Ordene har altid spillet en vigtig rolle i afasiforskningen og i opstillingen af forskellige afasiformer. Tidligere havde man den teori, at det ved den ene hovedtype (*Brocas afasi*) var ordenes motoriske billede, der var gået i stykker, mens det ved den anden (*Wernickes afasi*) var gået ud over deres akustiske billede. I dag anvendes en række neurologiske og sproglige kriterier til at skelne mellem afasiformer. En del af den sproglige testning består således af ordbenævnelsesprøver, fx hvis man vil finde forskellen på den elev, der forveksler de to ord *and* og *svane* og den elev, der i stedet for betydningsmæssige problemer har vanskeligheder med lyden, og som derfor forveksler en *svane* med en *svale*.

Som overordnede kategorier foretrækker Lise Randrup Jensen selv at skelne mellem ikke-flydende og flydende tale. Ved ikke-flydende tale forstås, at afatikeren udtrykker sig med ét ord ad gangen eller med korte sammensætninger af 2-3 ord og aldrig eller kun sjældent i hele sætninger. Ordene består hovedsagelig af navneord, som betegner konkrete personer og genstande, mens de andre ordklasser er sjældnere (fx udsagnsord eller tillægsord) eller ofte helt fraværende (fx stedord eller kendeord).

Ved flydende tale forstås, at afatikeren siger sætninger af normal længde, men disse kan rumme forskellig slags problemer. Nogle afatikere taler "sort", andre bruger en blanding af genkendelige ord og ord, der kan gættes ud fra sammenhængen, efter andre anvender mange omskrivninger i stedet for præcise ord og udtryk. I den flydende tale kan der forekomme en del grammatiske fejl og en afvigende sætningsstruktur. Lise Randrup Jensen mener, at der kan være sammenhæng mellem 'sort' tale og de omfattende forståelsesproblemer, som tit følger med den ikke-flydende tale. Det er et af de spørgsmål, som man i dag arbejder med at belyse inden for forskningen.

Den ikke-flydende tale består ofte af en række indholdsord, som tilsammen indeholder en del information. Den flydende tale er derimod mere ordrig uden at indeholde så megen information. Her forekommer typisk mange funktionsord. Det kunne tyde på, at indholdsord og funktionsord fungerer forskelligt neurologisk set. Det er en iagttagelse, som Lise Randrup Jensen finder relevant også for andre dele af sprogpsykologien end afasiorådet.

Sproglig genoptræning

Som typiske eksempler på de to slags tale viser Lise Randrup Jensen følgende billedbeskrivelser frem. Det første eksempel er produceret af en kvinde, der kunne gentage lange sætninger, men ikke formulere dem selv. Hun havde nogle specifikke udtalevanskeligheder (fx *tallelerken*), men hendes overordnede sproglige problem gik hverken på udtalen eller ordforrådet, men derimod på forbindelsen mellem betydning og grammatik. I undervisningen arbejdede hun med basale mønstre for sætningsopbygning ud fra semantiske roller (fx hvem udfører hvilken handling, og hvad eller hvem berøres af handlingen?) og med en række forskellige udsagnsord.

Det andet eksempel er produceret af en mand med forståelsesproblemer, som talte flydende, men med afvigelser

i ord og grammatisk struktur. Han havde desuden tendens til at tale for meget. Han udviste en vis usikkerhed i forståelse af ord, der lydligt ligger tæt på hinanden (fx *pil* over for *bil*) og i at finde præcise ord og udtryk. I nævær sproglig forstand var hans største problemer opfattelse og genkaldelse af ords lydlige struktur, men set i et bredere kommunikativt perspektiv var det nok så problematisk for ham, at han havde vanskeligt ved at indgå i social interaktion, fordi han havde svært ved at forstå andres ytringer og tolke deres signaler om tur-skift. Gennem undervisningen fik han især hjælp til forståelsen, idet han først og fremmest lærte at bede om gentagelse af det, andre havde sagt på det rigtige tidspunkt, og at være mere opmærksom på andres ønske om at få ordet. Desuden lærte han mundaflæsning som støtte til afkodningen af andres tale.



Sproglig genoptræning og livskvalitet

Som et ekstra problem understreger Lise Randrup Jensen, at der ofte vil være stor forskel på, hvordan omgivelserne reagerer på de to afasiformer. Den første, som ofte følges af lammelser, identificeres som et sprogligt handicap, der vækker sympati. Den anden virker derimod ikke som decideret sproglig, og den er samtidig sjældent fulgt af andre synlige problemer. Denne slags afatikere kommer ofte ud for at blive betragtet som personer, der er besværlige eller uinteresserede i andre.

For begge elevgrupper er der dog tale om, at sproglige problemer ofte kun er symptomer på nogle bagvedliggende forstyrrelser, og at terpning af bestemte lyd eller bestemte ord kan være meget uhensigtsmæssigt og blot understrege de sproglige problemer. I stedet arbejder man med forskellige kompensationsstrategier og med at øge elevernes bevidsthed om kommunikationsmønstre og deres egen rolle heri.

Centerets undervisning er generelt præget af, at man prioriterer elevernes samlede kommunikative muligheder såvel som træningen af specifikke sproglige problemer - og før begge disse en vægtning af elevernes livskvalitet. *Det er grundtanken i den måde, centeret ser på genoptræning på, at det handler om at finde de stærke sider og så styrke dem og bevidstgøre om dem og lade dem tage over for de svage i det omfang, det kan lade sig gøre.*

Som logopæd skal man altså både have detaljeret sproglig viden, der kan føre til præcise diagnostiseringer af elevernes sproglige problemer, men også være villig til at give køb på at undervise direkte ud fra dette og i stedet flytte fokus af sine aktiviteter til andre sider af kommunikationsprocessen for at opnå en samlet forbedring.

Ligheder med fremmedsprogsprædagogikken

Lise Randrup Jensen, som selv er kommet ind i afasiområdet fra fremmedsprogsprædagogikken, finder tydelige lighedspunkter mellem de to slags sprogpædagogisk arbejde. Selv har hun haft megen gavn af det fremherskende indlæringssyn, som understreger, at sprogfærdighed ikke er en absolut størrelse, men derimod varierer med de situationer, man befinner sig i, og med graden af automatisering af det tilegnede. *Alle har oplevet at kunne sidde i klasseværelset og producere nogle ord, men når disse skal anvendes udenfor, er de ikke længere til rådighed - i hvert fald ikke direkte og uden brug af megen tankemæssig energi. Som underviser bør man derfor være meget bevidst om arbejdsformer, om opbygning af længere forløb og om overførselsværdien af det, man arbejder med til andre situationer.*

Lise Randrup Jensen nævner dog en vigtig forskel på fremmedsprogsprædagogikken og afasiundervisningen i målsætningen. Hvor man i fremmedsprogsfagene sætter sig det sproglige mål hele tiden at forbedre elevernes sprogfærdighed, må man med afatikerne i højere grad tilstræbe at lære dem at klare sig med det, de nu engang kan. Med inddragelse af tankerne om kommunikationsstrategier i undervisningen advarer hun mod at sætte udvikling af *achievement strategies* op som undervisningens hovedindhold. Her satser man først og fremmest på at komme igennem med sit budskab og ikke trække sig tilbage fra kommunikationen, når man løber ind i et udtryksproblem.

Ud fra de pædagogiske principper på centeret understreger Lise Randrup Jensen endda, at et konstant udtrykskrav kan være *et overgreb mod et andet menneske. Man skal have lov til at finde sine egne grænser og sige: det vil jeg ikke rode mig ind i. Det er nemlig smerteligt, hver gang det går galt med kommunikationen.*

Med disse ord sætter Lise Randrup Jensen spørgsmålstege ved den generelle gyldighed af det synspunkt, at indlæring kun sker, når man overskrider sin egen grænse og presser sig selv. Hun har ofte set eksempler på, at indlæring netop sker i en tryg situation, hvorefter det indlærte gradvis bliver automatiseret og prøvet af. Allervigtigst er det, at der er sammenhæng mellem hvem eleverne er, hvad de vil bruge sproget til, og hvad de ønsker at kommunikere om sig selv.

Litteratur

Randrup Jensen, Lise: Afasi - at miste sproget helt eller delvis efter en hjerneskade. I: Mål og mæle 15, 1992, nr. 4, s. 6-12.

Randrup Jensen, Lise: Kognitive kommunikationsforstyrrelser. En oversigt over ikke-afatiske kommunikationsforstyrrelser hos voksne senhjerneskadede. Dansk Audiologopædi, maj 1994, s. 39-50.