

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 lære-

bogssystem 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 sprogbrug 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, ligesom 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 tilskikkelser. 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 ordførerstilegnelsen.

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 indholdsmæssigt 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 side- manden, 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 intenst 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-producerede materialer opfattes som en fælles "ord-skat", der i vid udstrækning også huskes af brugerne (jvf. 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 gymnasieklasse

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 „offentliggjort“ i denne periode, indført i en databank. Med „offentliggjort“ 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 begynder-system i engelsk i Tyskland, 124 forskellige ord i samme tidsrum, og læseplanen for begynder-engelsk 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 „offentliggjorte“.

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 ordforråds-tests.

Den første test, der blev foretaget efter 30 lektioner for den autonome klasses 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 gymnasieklasse.

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 langtidshukommelsen, 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 elever-

nes 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 gymnasieklasse. 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. Legenhausen: *Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext* trykt i: *Lernerautonomie. Spezialnummer, Die Neueren Sprachen*, nr. 93, 1994.