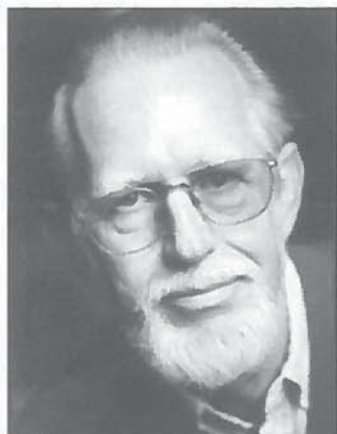


# Bakker og udale



## Jørgen Gimbel

Lektor, lic.pæd.  
Danmarks Lærerhøjskole.

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 mindretalelever 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 kontekstafhængighed.

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 særdeles 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 „skole-relevant“ 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 mindretalelever 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 interesserede 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 erfarne 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 særdeles stærke. 55% af ikke-fagordene var således fagspecifikke på den måde, at de kun optrådte i ét af fagenes 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 konklude-

rer 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 erfarne orienteringsfaglærere, 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 instruktio-

nen 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.*

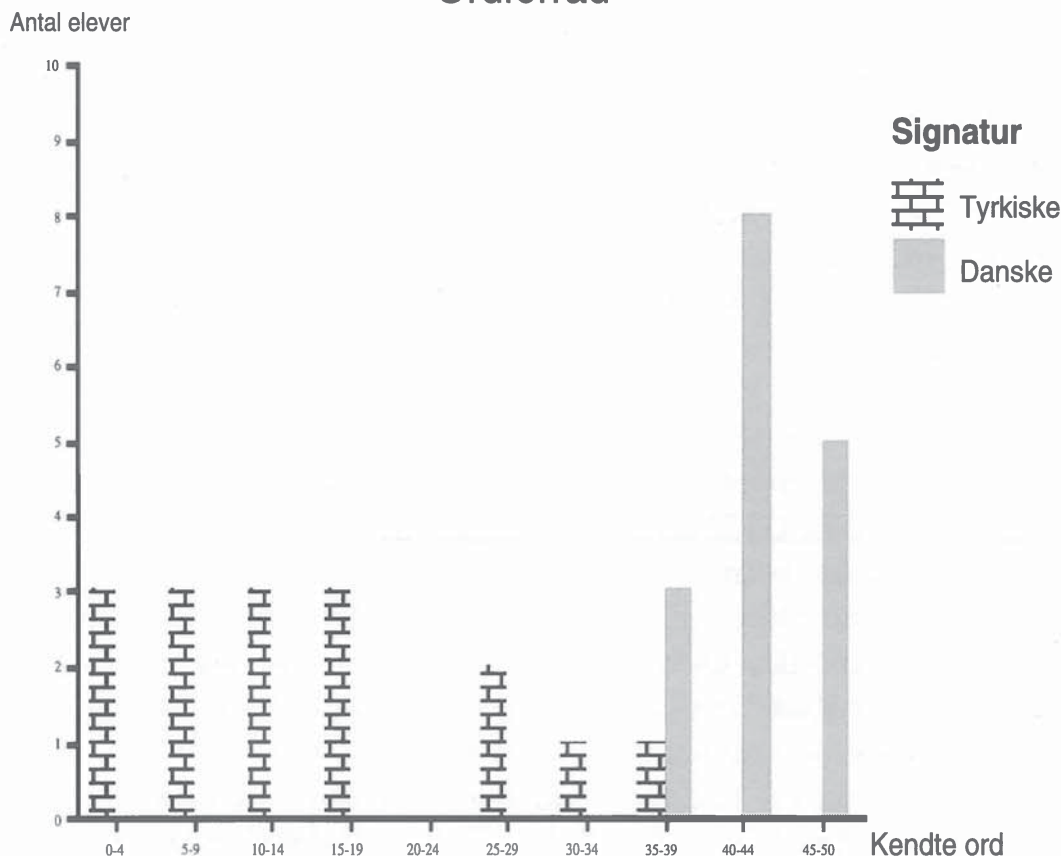
Ved den efterfølgende vurdering blev der anlagt en meget large synsvinkel. Hvis et ord havde flere betydninger, accepteredes det, selv om kun en af dem blev fremført. 'Redskab' fortolkes således af adskillige (især tyrkere) som gymnastikredskab, og det blev kategoriseret som rigtigt.

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 „førfaglige“ 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

## Ordforråd



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 elever 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 fejlfortolkninger. 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 fejlfortolkning typisk:

'Frost' - „det er noget hvidt, der ligger på græsset om morgenen 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 erfarne 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 dansklærere 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 andet-sprogstilegnelsen er en lang proces, som skolen har et medansvar for gennem hele skoletiden. Det er således udmærket, 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, stilles 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:** Indvandrer dansk 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-fagsbøger 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 sociolingvistisk 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.

