

ÞÓRHILDUR ODDSDÓTTIR, BRYNHILDUR ANNA RAGNARSDÓTTIR,  
VÁR Í ÓLAVSSTOVU, EEVA-LIISA NYQVIST OG  
BERGÞÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR  
ISLANDS UNIVERSITET

## Når klodserne falder på plads Ordforråd ved tekstlæsning – elevernes reaktioner

### 1. Indledning

Traditionelt er sproglærere normalt henvist til læremidler, der tager sigte på en bestemt aldersgruppe eller sjældnere et kompetenceniveau. Disse omstændigheder vækker spørgsmål om, hvilke sproglige fokuser og indholdsmæssige kriterier der bliver lagt til grund for valget af læremidlernes tekster, hvad angår sprogligt og kulturelt fokus og indhold.

Hvordan kan lærere vide, at en tekst, de forelægger for deres elever, er af en sværhedsgrad, der passer til elevernes kompetenceniveau ved indlæring af et andet- eller fremmedsprog?

Sprogtilegnelse foregår ved, at mennesker forsøger at forstå en besked eller modtage forståelige input på et lidt højere niveau end det nuværende – og benytte sig af kontekst eller andre lingvistiske oplysninger som hjælp. Denne hypotese rækker ikke langt, medmindre det er muligt at kortlægge elevens „nuværende“ niveau (Krashen 1982, 21. Vygotsky 1978).

Formålet med undersøgelsen, der danner baggrund for denne artikel, er at undersøge, hvorvidt det er muligt at fastslå et niveau for læremidler, der bruges i sprogundervisningen i den obligatoriske undervisning. Nærmere betegnet, at undersøge, hvorvidt og i hvilken grad Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) og teksters sværhedsgrader målt med lixtal kan være

retvisende i forhold til læremidlers egnethed til undervisning i henholdsvis dansk/svensk som L2 i Vestnorden, Danmark og Finland.

Så vidt vides er der ikke hidtil foretaget nogen undersøgelse af denne art med læremidler brugt til formel L2-sprogundervisning med fokus på dansk i Island, på Færøerne og i Grønland og svensk i det finsksprogede Finland, samt dansk for unge asylsøgere med dansk som andetsprog.

Undersøgelsen blev gennemført i november–december 2018 og er en af flere undersøgelser forbundet med holdninger og kompetencer i andet- eller fremmedsprogstilegnelse. Her kan henvises til en undersøgelse fra 2016, hvor holdninger til dansk og danskfaget har vist, at unge i grundskolens afgangsklasser i Vestnorden generelt er positivt indstillet over for dansk/nordiske sprog som obligatoriske skolefag (Brynhildur A. Ragnarsdóttir et al. 2016).

Denne undersøgelse bestod i, at den samme skriftlige tekst blev forelagt i deltagerlandene, på dansk i Vestnorden og Danmark og i svensk oversættelse i Finland. Informanterne skulle evaluere deres forståelse af tekstens ordforråd. En skriftlig tekst er som regel nem at håndtere, og hver enkelt informant kan udføre arbejdet i eget tempo.

Det må understreges, at formålet med at forelægge teksten for elever ikke var at undersøge den enkeltes informants score, men at studere informanterne som grupper i kommunikation med teksten. Den primære hensigt var at vurdere, hvilket ståsted teksten i samspil med informanterne danner på CEFR<sup>1</sup> i denne sammenhæng dvs. tekstens spændvidde fra niveauer A1–B1. Selve undersøgelsen, som skulle være enkel i form og enkel at udføre, voksede i omfang og rejste uventede spørgsmål, da det kom til bearbejdningen, hvilket gav en del stof til eftertanke.

Forskergruppen, der blev dannet omkring en Nordplusstøtte, består af universitetsfolk fra fire lande Finland, Færøerne, Island og Danmark. Desuden har gruppen kontakter i Grønland med på side-linjen. Hovedformålet med projektet er at kortlægge undervisnings-

---

1 Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog. 2008.

materialer til henholdsvis dansk/svensk i deltagerlandene. Det første mål er at finde et fælles udgangspunkt for at afgøre, om det er muligt at fastslå, hvilken sværhedsgrad af tekster der passer til elever læsekompetencer i henholdsvis 9./10. klasse med netop den sproglige fællesnævner der er i fokus.

Artiklen indeholder et afsnit med præsentation af undersøgelsen. I afsnit to redegøres for den sociolingvistiske baggrund. Afsnit tre handler om den teoretiske ramme, hvorefter forskningsmetoderne kommer i afsnit fire. Resultaterne bliver præsenteret i afsnit fem, hvorefter konklusion og perspektivering af undersøgelsen kommer i afsnit seks, og endelig den afsluttende diskussion i afsnit syv.

## 2. Den sociolingvistiske baggrund for dansk- og svenskundervisningen

### 2.1 Den nordiske dimension – undersøgelsens baggrund.

Helt fra begyndelsen af 60'erne, har de nordiske lande arbejdet sammen på mange områder, og dette samarbejde er blevet tættere i løbet af årene. Der er oprettet konventioner om ønsket om, at alle i Norden skal kunne gøre sig forståelige i en sådan grad, at de kan færdes i landene som turister, søge uddannelse eller arbejde i længere eller kortere tid – eller som det bliver formuleret i konventionen:

Sprogsamarbejdet [mellem de nordiske lande] reguleres primært af fire forskellige aftaler: Helsingforsaftalen, kulturaftalen og sprogdeklarationen samt sprogkonventionen.

De sprogpoltiske områder som [sprog]deklarationen fokuserer på er: undervisning i skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog, [...].

Der tales om den primære og den sekundære tilgang til det nordiske sprogfællesskab (Dahlsted 1975 og Theilgaard Brink 2016).

Nærmere betegnet kan man sige, at de skandinaviske sprog udgør *det primære sprogfællesskab*, da man ikke skal lære et nyt sprog (andet- eller fremmedsprog) i den traditionelle forstand for at

blive kommunikativ med mennesker fra de to andre skandinaviske lande. Finner, færinger, grønlandere, islændinge og tilflyttere i Danmark hører derimod til *det sekundære sprogfællesskab* og skal først lære et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog for så at kunne kommunikere med mennesker fra de to andre.

I de fem lande, Danmark, Færøerne, Grønland, Island og Finland, er dansk eller svensk af kulturelle og historiske årsager en del af skolernes fagrække, og for dem gælder det, at kundskaber i og forståelse af et af de skandinaviske sprog kan være nøglen til de to andre. De nordiske landes samarbejde er på mange områder politisk, kulturelt og samfundsmæssigt foruden, at de optræder som en helhed udadtil mod andre dele af verden.<sup>2</sup> Det er derfor af stor betydning for de mindre sprogsamfund at tilhøre det sekundære sprogfællesskab.

De fælles nordiske mål er implementeret i de nordiske landes grundskolelæseplaner. Men det kan være lidt forskelligt, hvor stor vægt de forskellige lande eller deres skolesystemer tillægger disse mål.

## 2.2 Dansk- og svenskundervisningens kontekst

Der er årelange historiske traditioner for at undervise i dansk på Færøerne, i Grønland og Island samt svensk i Finland. Undervisningen kan karakteriseres inden for rammerne af, hvad der i sprogpædagogikken kaldes undervisning i henholdsvis fremmed- og andetsprog, hvilket genspejles i antal timer og år, eleverne får tildelt til tilegnelsen af henholdsvis dansk/svensk.

Lande	Alder	Antal år	Antal klokketimer
Finland/sprogbad	15	11–12 år	Ca. 50 % af al undervisning.
Finland/traditionel	15	3 år	228
Færøerne	15	7 år	810
Grønland	15	10 år	1575
Island	15	4 år	524
Danmark	18–22	1–2 år	Varierer, maks. to år

Figur 1: Oversigt over elevernes baggrund i L2, forudsætninger og kontekst.

2 Nordisk samarbejde (norden.org)

Figur 1 viser, hvor forskellige vilkår eleverne udsættes for i deres skoledansk/-svensk. En lille del af de finske elever får gennemsnitligt både direkte og indirekte undervisning i svensk i halvdelen af deres skoledag i 11–12 år mens det store flertal har svenskundervisning på skemaet i 3 år. På Færøerne er dansk et obligatorisk fag i 7 år, i Grønland 10 år og i Island i 4 år. Hvor der er angivet antal klokketimer til undervisningen, er det grønlandere der får flest timer, næsten dobbelt så mange som færingerne og tre gange så mange som islændingene. Yderligere modtager grønlandske elever i visse tilfælde undervisning på dansk i andre fag.

I Finland er finsk og svensk officielle sprog, og „det andra inhemska språket“ er et obligatorisk fag på alle skoletrin (Gymnasielagen 629/1998; Lagen om grundläggande utbildning 628/1998). De skal opnå grundlæggende færdigheder med hovedvægt på mundtlige færdigheder.

Læremidlerne omfatter temaer i unges daglige liv og nærmiljø. Eleverne skal blive bekendt med kulturen i det svensksprogede Finland, Sverige og det øvrige Norden. Det som defineres som kompetenceniveau A2+ ifølge CEFR svarer i Finland til niveau A.2.1 i læse- og lytteforståelse og A.1.3 i skriftlig og mundtlig produktion (Utbildningsstyrelsen 2014). Størstedelen af finske elever får traditionel undervisning i svensk, mens et lille mindretal får undervisning efter en såkaldt sprogbadsmetode.

Sprogbad er en didaktisk metode i sprogundervisning. Cirka 1 % af de finsksprogede grundskolelever begynder med svensk i børnehaven og deltager i et fuldstændigt sprogbad fra 4–5 årsalderen (herefter: Sprogbad) (Bergroth 2015) og tilegner sig svensk gennem daglige aktiviteter, hvor de voksne udelukkende taler svensk med børnene. De voksne forstår dog børnenes L1. Børnene begynder at tale svensk efter nogle måneder (Savijärvi 2013). I skolen går sprogbadet ud på mere bevidst sprogindlæring og fokus, mens hovedvægten fortsat lægges på at anvende sproget i almindelig kommunikation. Finsk får gradvist en større vægt i grundskolen og i 7.–9. klasse får eleverne lige megen undervisning på svensk og på finsk (Bergroth & Björklund 2013). Sprogbad i Finland giver ofte gode resultater, ca. B2 på CEFR-skalaen i sprogbadssproget (Bergroth 2015; Lyster 2007).

På Færøerne er fagbeskrivelsen for dansk kategoriseret som første fremmedsprog. Dansk bliver skolefag i tredje klasse (9 år) og er valgfrit i tiende (16 år). De faglige krav i fagbeskrivelsen er stort set de samme som i modersmålsfaget, hvilket indikerer, at dansk på papiret har status som andetsprog i den færøske grundskole (Ólavsstovu 2004).

Dansk er udbredt i det færøske samfund, og dansk har ifølge hjemmestyreloven jævnbyrdig status med færøsk (Heimastýrislógin 1948, §11). Historisk har dansk været og er stadig i rimelig høj grad færingernes port til både videreuddannelse og kulturmøde med resten af verden. Samtidig har dansk været portalen til det øvrige skandinaviske sprog- og kulturfællesskab, hvilket eksplicit kommer til udtryk i fagbeskrivelsen for dansk, hvor der bl.a. står:

[...] det danske sprog kan være vejen til en større nordisk sammenhæng  
 [...] det at kunne formulere sig mundtligt på dansk giver eleverne  
 endvidere mulighed for at tage aktiv del i nordisk kommunikation.

Færøerne og Grønland tilhører som bekendt det danske rigsfællesskab. Når det gælder L1, henholdsvis færøsk og grønlandsk er forholdene vidt forskellige, idet færøsk tilhører den vestnordiske sprogfamilie og er beslægtet med de skandinaviske sprog – og islandsk. Grønlandsk, derimod, tilhører den eskaleutiske sprogstamme.

I Grønland er grønlandsk det officielle sprog. I hjemmestyreloven var grønlandsk fastlagt som hovedsprog, mens det i selvstyreløven er officielt sprog (Lov om Grønlands Selvstyre 2009). For størstedelen af eleverne vil dansk være første fremmedsprog fra første klasse. I læseplanen for dansk står:

[...] eleverne tilegner sig viden og færdigheder, så de kan forstå talt og skrevet dansk samt udtrykke sig mundtligt og skriftligt i alle relevante sammenhænge i og uden for skolen. Dansk bliver systematisk inddraget som undervisningssprog og fungerer som redskab og middel til informationssøgning i andre fag og fagområder. Tilegnelsen af dansk kan foregå i alle skolefag. Undervisningen i dansk på tværs af fag betyder, at

der undervises på dansk i andre fag og ikke kun i selvstændige sprogtimer (Læreplan for dansk. Formål og introduktion 2004).

Grønlandsk er som finsk et sprog der ligger de skandinaviske sprog fjernt og tilhører andre sprogstammer end den indoeuropæiske. Tingene er dog lidt mere indviklede end som så.

Østgrønlændere taler deres eget sprog, tunumiutut, der er forskelligt nok fra vestgrønlandsk til at kunne kategoriseres som et selvstændigt sprog. Ifølge lærere fra Østgrønland forstår østgrønlandske børn ikke vestgrønlandsk tale, når de sidder i skole for første gang. Alle læremidler er skrevet på vestgrønlandsk. (Utanríkisráðuneytið 2020, 203) *{Ad hoc oversættelse}*.

I Island er dansk og engelsk obligatoriske sprogfag i de islandske grundskoler. I Island er dansk defineret som andet fremmedsprog fra 7. klasse. Formålet er at åbne op for elevernes muligheder for at deltage i det nordiske samfund gennem uddannelse, kultursamarbejde eller deltagelse på det nordiske arbejdsmarked. Ifølge den centrale læseplan er der afsat en fælles pulje timer til fremmedsprog i grundskolen, det vil sige engelsk og dansk. Det er op til hver enkelt skole at fordele timerne mellem de to sprog. Generelt prioriteres engelsk højere end dansk, og fordelingen af timer er gennemsnitlig ca. 60 / 40 (Þórhildur Oddsdóttir 2019, 92). Trods denne skæve timestfordeling og det faktum, at engelsk er et aktivt sprog i den islandske hverdag, og dansk næsten ikke er synligt i det islandske samfund, sættes der de samme kompetencerammer for begge sprog. Ifølge læseplanen forventes det, at eleverne har opnået kundskaber på 3. trin, dvs. niveau A2–A2+ på CEFR-skalaen, når de går ud af grundskolen (Aðalnámsskrá grunnskóla/Den nationale læseplan 2011/2013. 2013).

Dansk er modersmål for flertallet i Danmark, men alle tilflyttere (børn, unge og voksne), der får en permanent opholdstilladelse i Danmark, har ret til undervisning i dansk som andetsprog. I folkeskolen har de ret til undervisning, der som regel foregår i en modtagelsesklasse, hvor de får undervisning i højst 2 år. For unge, der flytter til Danmark, kan undervisningen organiseres forskelligt:

i folkeskolen op til 18 år; på en ungdomsskole eller som informanterne i denne undersøgelse på en sprogskole. Nogle unge tilflyttere på sprogskoler har undervisning sammen med voksne, mens andre, som i denne undersøgelse, får undervisning i særskilte ungdomsklasser. Danskuddannelsen på sprogskoler er organiseret i tre forskellige danskuddannelser: DU1; DU2 og DU3. De unge i undersøgelsen gik på DU2<sup>3</sup>, der er beregnet for nyankomne, der i hjemlandet har lært at læse og skrive på modersmålet. Hvert trin i danskuddannelserne har 6 moduler. De unge i undersøgelsen gik på modul 2, som leder frem til A1 på CEFR-skalaen (LBK nr. 2018 af 11.12.2020).

Foreliggende undersøgelser (Skjold Frøshaug og Stende 2021; Theilgaard Brink 2016; Delsing og Åkeson 2005) gav forskergruppen anledning til at antage, at de færøske informanter ville være dem, der forstod flest ord fra teksten, at islændinge og finner med dansk/svensk som fremmedsprog måske ville være på niveau med hinanden, og at der blandt grønlænderne ville være en stor bredde. Det nye var at fokusere på sprogbadselever som en speciel gruppe tillige med de nyankomne tilflyttere i Danmark.

### 2.3 Informanterne

Det blev besluttet at fokusere på elever i grundskolens afgangsklasse i Vestnorden og Finland det år de fylder 15 år, dvs. ved overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelserne, når de er ved at afslutte en vigtig periode i deres skolegang og står ved en korsvej i deres liv. De danske informanter tilhører ikke de formelle danske skolesystem, men får undervisning på specielle sprogkurser.

Valg af informanter var aldrig tænkt som et repræsentativt udsnit af hele årgangen. Hensigten var udelukkende at få et billede af elevernes interaktion med tekstens ordforråd.<sup>4</sup>

3 Danskuddannelse 2 er tilrettelagt for kursister, som har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet. Målet for undervisningen er at forstå, tale og læse dansk med henblik på at kunne klare sig på det danske arbejdsmarked, i efterfølgende arbejdsmarkedsuddannelse og som borger i det danske samfund. <https://uim.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse/danskuddannelse-1-2-og-3>

4 Etnisk baggrund (minoriteter) eller L1 har ingen betydning i denne sammenhæng. Og ligeledes kan det underregnes at en etnisk homogen elevgruppe efterhånden ikke mere er noget, man kan regne med i nogen som helst klasse i noget som helst land.



Valget af informanter byggede på to forskellige kriterier: Dels kom de fra skoler, der var nemme at komme til, og dels fra skoler, der kunne udvise et udvalg eller forskelle. Resultatet blev to store klasser fra to store skoler i Reykjavík; en klasse i Tórshavn, en i Klaksvík; en sprogbadsklasse og en traditionel klasse i Helsinki; en lille gruppe i Nuuk og en klasse i Tasiilaq (henholdsvis i Vest- og Østgrønland), samt en gruppe unge tilflyttere i Danmark.

Lande	Antal informanter	Alder	Andet relevant
Finland/sprogbad	17	15	Lærerne taler begge sprog, finsk og svensk, men hver enkelt lærer taler konsekvent kun det ene sprog.
Finland/traditionel	30	15	Lærerne taler svensk som fremmedsprog.
Færøerne	96	15	33 fra Klaksvík og 63 fra Tórshavn.
Grønland	34	15	11 fra Vestkysten og 23 fra Grønlands østkyst. Ikke alle lærere behersker både grønlandsk og dansk.
Island	81	15	Ikke alle lærere har dansk som linjefag.
Danmark	11	18–22	Tilflyttere på en danskuddannelse. Begyndere i dansk.
I alt	269		

Figur 2. Beskrivelse af informantens baggrund.

Som figur 2 viser, er informantgrupperne forskellige i størrelse. I alt var der 269 deltagere, hvoraf færinger udgjorde den største gruppe. Egentlig er gruppens størrelse repræsentativ i forhold til årgangens størrelse, eller ca. 19 %.

I alt var der 258 informanter i den obligatoriske undervisning og 11 på et andetsprogshold for voksne i Danmark. Informanternes baggrund i L2 som andet- og fremmedsprog er vidt forskellig, både hvad angår antal år og timer, samt ligheden mellem modersmål og andet-/fremmedsproget.

Undersøgelsen blev foretaget i skoleårets første halvdel, dvs. i tidsrummet november-december 2018. Informanterne blev hentet blandt elever i henholdsvis 9./10. klasse, dvs. grundskolens afgangsklasser i de respektive lande, samt den danske gruppe af unge.

Undersøgelsen er bygget op om en læsetekst, som eleverne præsenteres for. De skal så markere kendskab til ordene i teksten. I undersøgelsen går der ud fra Europarammens kompetencebeskrivelser og lixtal. Europarammens kompetencebeskrivelser indeholder bestemte genrer, som indlæringen kan gå ud fra. Lixtal gengiver både ordforrådets inbyrdes frekvens, sætningernes længde og forekomsten af svære ord.

### 3. Teoretisk baggrund

#### 3.1 CEFR som reference

Den Europæiske referenceramme for sprog (CEFR) indeholder en beskrivelse af kriterier for kompetenceniveauer, som bl.a. anvendes ved vurdering, selvevaluering og anerkendelse af sprogkvalifikationer på tværs af de europæiske lande.

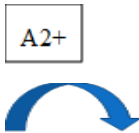
Kompetenceniveauer i sproginlæring defineres på seks forskellige trin; A1–C2 fordelt på tre stadier: begynderstadiet A1–A2; selvstændig sprogbruger B1–B2 og avanceret niveau C1–C2.

Leksikalsk kompetence involverer ordforrådets bredde, dvs. antallet af ord, eleven kender, og dybden eller kvaliteten af den viden, eleven har om hvert enkelt ord. Den leksikalske kompetence er kompleks, og det kræver derfor mange møder med det samme ord i mange kontekster, at det bliver husket og kan bruges uden besvær (P. Nation 2013, B. Henriksen 2018). Den viden, enkelte elever behersker, inddeler Nation i tre kategorier: ordets form (dets stavemåde og udtale); ordets indhold (dets betydning og associationer); ordets brug (dets grammatiske brug, faste ordforbindelser og brugsrestriktioner).

Undersøgelser af forholdet mellem ordforråd og læseforståelse viser, at elever skal forstå op til 98 % af ordene i en tekst for at opnå en tilfredsstillende forståelse af teksten (Stæhr 2019, 172). Eleverne kan i mange tilfælde slutte sig til de 2 % ord, der endnu ikke tilhører deres ordforråd, ud fra konteksten.

Referencerammen vejleder om visse teksttyper og genrer, som sproglørnere på hvert kompetencetrin forventes at være bekendt med.

Her vises et eksempel på, hvad en elev på henholdsvis kompetenceniveau A2 og B1 kan forventes at have opnået, når det kommer til læseforståelse. Det gælder i høj grad det ordforråd, eleven har i sin receptive bagage, ordforråd der dækker dagligdags aktiviteter og den personlige sfære.

A2	Læseforståelse	B1
<p>Jeg kan læse meget korte, enkle tekster.</p> <p>Jeg kan finde bestemte almindelige oplysninger i <b>enkle</b> hverdagstekster såsom reklamer, programmer, spisekort og fartplaner, og jeg kan forstå korte, enkle personlige breve.</p>		<p>Jeg kan forstå tekster, der hovedsageligt er skrevet i et <b>hyppigt forekommende</b> hverdagsprog eller i et arbejdsrelateret sprog.</p> <p>Jeg kan forstå beskrivelser af <b>begivenheder, følelser og ønsker</b> i personlige breve.</p>

Figur 3. CEFR kompetencebeskrivelser for læseforståelse på niveau A2 og B1. Den fælles europæiske referenceramme<sup>5</sup>. Udhævning er forfatterens.

Elever på niveau A2 forventes at kunne finde bestemte almindelige oplysninger i enkle hverdagstekster såsom reklamer, programmer, spisekort og fartplaner, og enkle personlige meddelelser. Niveau B1 lægger op til, at sprogbrugeren kan læse og arbejde med tekster, der hovedsageligt er skrevet i et hyppigt forekommende hverdagsprog og i et arbejdsrelateret sprog. Det kan dreje sig om skolen, faget, beskrivelser af begivenheder, følelser og ønsker i personlige meddelelser. Niveau A2+ beskriver overgangen mellem de to trin, hvor der er klare spor af B1-kompetence.<sup>6</sup>

### 3.2 Lixtal

For at kunne analysere teksten kvantitativt fx med henblik på antal ordformer og frekvens blev Lixräknaren<sup>7</sup> brugt til at få oplyst tekstens ordformer<sup>8</sup>, ordformernes indbyrdes frekvens og antal ord

5 <https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-laering-undervisning-og-evaluering>

6 I den islandske læseplan kaldes A2+ for 3. trin og i den finske, niveau A.2.1 i receptive færdigheder og A.1.3 i produktive.

7 [www.lix.se](http://www.lix.se)

8 Jf. figur 5: En tekst består af et bestemt antal ord. Nogle af ordene forekommer ofte, har den samme ordform og tælles derfor som én type ord. Tekstens ordformer er derfor ikke lige så mange som det samlede antal ord.

i hele teksten. Selv om et lixtal ikke er en videnskabeligt kvalificeret målestok, giver det et fingerpeg om hvor let/svært læselig en tekst er. Formlen bag et lixtal er gennemsnittet af antal ord pr. sætning, andel lange ord (mere end seks bogstaver). Teksten har lix 35 i den danske version og lix 38 i den svenske.

### 3.3 Genrer – fremstillingsformer

En læser er ikke altid bevidst om de træk, der kendetegner en teksttype eller en genre. Teksttyper og genrer sætter rammer for, hvad der er tilladt, og hvad der bør undgås i skrift og tale i en bestemt kontekst til enhver tid, så den tjener det kommunikative formål, situationen kræver.

Til daglig kommunikation anvender man mere eller mindre ubevidst flere forskellige genrer, alt efter mål og situation. Forskellige genrer har forskellige strukturer og sprogføring, der bidrager til forståelse af de tekster, man læser eller hører. Man begynder med de enkle *fortællende* og *genfortællende* genrer. De mest anvendte genrer i skolesammenhæng er *de fortællende*, *narrativer*, *forklarende* og *instruerende*, hvor funktionen er at forklare, hvordan noget skal eller er blevet udført (Hedeboe 2009, 1–6; Frimann 2004).

Hver genre har et bestemt formål og har en genkendelig struktur, som støtter formålet. Fortællingens og narrativens kendetegn er et kronologisk forløb i præteritum, gerne fortalt i 1. eller 3. person og formålet er, at fortælle andre om noget, man selv eller andre har oplevet, samt knytte vurderinger til, fx hvad der var sjovt eller kedeligt, sørgeligt eller underligt. En rapport kendetegnes fx ved, at der beskrives almene situationer, ved forekomst af lange nominale grupper, at den gerne er i nutid, og der ofte bruges formelt og evaluerende sprog (Johansson, Ring 2012, 102 og 183).

Disse teksttyper af hverdagsagtig og personlig natur burde ifølge CEFR's kompetencebeskrivelser (jf. fig. 3) udgøre udgangspunktet for valg af tekster til sproglørnere på niveau A2+. At kunne læse disse tekster er et vigtigt grundlag for, at man senere kan arbejde med tekster med teknisk og abstrakt indhold.

### 3.4 Frekvensmålinger

Ifølge CEFR (2001, 149–150) er udviklingen af elevens lingvistiske kompetence et centralt, uundværligt fundament i sprogindlæringen. Det indbefatter ordforrådets størrelse (antal ord og faste udtryk), omfang (domæner, temaer) og kontrol som er vigtige parametre i sprogtilegnelsen.

Flere undersøgelser viser, at størrelsen af sproglørneres ordforråd er en forudsætning for, at de kan begå sig i forskellige kommunikative situationer (Stæhr 2019, 172f). Jakobsen (2018) opererer med fem forskellige ordforråds-kategorier: det *højfrekvente* ordforråd; det *mellemfrekvente* ordforråd; det *lavfrekvente* ordforråd; *akademisk* ordforråd; *teknisk* ordforråd. De to sidste typer bliver der ikke arbejdet med i denne artikel. Det højfrekvente ordforråd rummer de mest hyppige 2000 ord i sproget, som anses for at være det ordforråd, der både produktivt og receptivt arbejdes med på niveau A2–A2+.

Det er en almindelig antagelse, at det er nødvendigt at kunne mindst 3.000 ord for at kunne deltage i de forskellige kommunikative situationer, som karakteriserer en selvstændig sprogbruger i hverdagslivet (Stæhr 2019, 175). I Legoteksten, der udgør vores undersøgelsens tekstlige input, gælder, at der udover de 2000 højfrekvente ordforrådstyper er brug for 1000 ord fra det mellemfrekvente ordforråd.

Til det formål kunne den danske frekvensliste, *De mest frekvente 10.000 lemmer i dansk* (2016) anvendes som reference til at vurdere, hvorvidt tekstens ordforråds falder indenfor de første 2000 ord, (jf. s. 11).

### 3.5 Teksten, der blev valgt som undersøgelsens objekt

Første halvdel	Sidste halvdel
<p><b>Voksne leger også med Legoklodser</b> Legoklodsen er dansk og kendt i hele verden som et genialt legetøj, også for voksne. Der findes Legonetværk og -foreninger over det meste af verden. Det internationale forum for voksne Legoentusiaster har registreret brugere fra femoghalvfjerds forskellige lande. Den største danske Legoforening hedder Byggepladen. Her mødes Legofans fra hele Danmark enten på internettet eller til klubmøder. De cirka fem hundrede medlemmer af foreningen lægger for eksempel fotos af deres Legomodeller ud på nettet, hvor man så kan stemme om, hvilke der er de flotteste. Særligt dygtige og aktive voksne Legoentusiaster kan blive udnævnt til Legoambassadør hvilket blandt andet betyder, at man bliver inviteret til at diskutere og evaluere Legoprodukter med ansatte på Legokoncernen. Aktuelt findes der Legoambassadører i tredive lande. 133 ord</p>	<p><b>Et rigtigt Legohus</b> Ingen har dog gjort så meget ud af byggeriet med Legoklodser som englænderen James May. Han lejede en mark af en vinbonde og byggede et Legohus i fuld størrelse. Til at bygge huset havde han hundrede hjælpere, som alt i alt brugte 3,3 millioner Legoklodser. Klodserne blev doneret af Legokoncernen. Huset var forsynet med både toilet og varmt vand, og i soveværelset stod der en seng bygget af Legoklodser. Den var nu ikke særlig komfortabel at sove i. Men så fik manden et problem. Han kunne ikke komme af med huset. Ejeren af vinmarken ville ikke have det stående mere, og den britiske Legolandpark sagde nej tak til at få huset gratis. Det var for dyrt at flytte. Han måtte heller ikke sælge klodserne, da han jo havde fået dem gratis af Lego. Det endte med, at Legohuset blev revet ned. Men James May fik vist, at det er muligt at bygge hvad som helst af Legoklodser. 162 ord</p>

Figur 4a. Legoteksten (Bent Faurby, Fakta & fiktion), i alt 295 ord.

Första halvan	Sista halvan
<p><b>Även vuxna leker med legoklossar</b> Legoklossarna är danska och kända i hela världen som en genialisk leksak, också för vuxna. Det finns lego-nätverk och föreningar i de flesta länder i världen. Det internationella forumet för vuxna Lego-entusiaster har registrerade användare i sjuttiofem olika länder. Den största danska Lego-föreningen heter Byggepladen. Där träffas lego-fansen från hela Danmark antingen på Internet eller på klubbmöten. Föreningens cirka femhundra medlemmar lägger upp till exempel foton på sina Lego-modeller på nätet, där man kan rösta vilken som är den finaste. Synnerligen duktiga och aktiva vuxna Lego-entusiaster kan utnämnas till Lego-ambassadörer, vilket betyder bland annat att de blir inbjudna till att diskutera och utvärdera Lego-produkter med de anställda på Lego-koncernen. Nuförtiden finns det Lego-ambassadörer i trettio länder. 121 ord</p>	<p><b>Ett riktigt lego-hus</b> Ingen har dock byggt så mycket med legoklossar som engelsmannen James May. Han hyrde mark av en vinodlare och byggde ett Lego-hus i full storlek. Till att bygga huset hade han hundra hjälpere som allt i allt använde 3,3 miljoner legoklossar. Lego-koncernen donerade legoklossarna. Huset hade både wc och varmt vatten och i sovrummet fanns en säng som var byggd av legoklossar. Den var nog inte särskilt bekväm att sova i. Men sedan fick mannen ett problem. Han kunde inte bli av med huset. Ägaren av marken ville inte ha det kvar och den brittiska legolandparken sade nej tack till att få huset gratis. Det var för dyrt att flytta. Han fick inte heller sälja klossarna, då han ju hade fått dem gratis av Lego. Det slutade med att Legohuset revs ner. Men James May fick bevisa att det är möjligt att bygga vad som helst av legoklossar. 151 ord</p>

Figur 4b. Legoteksten (Bent Faurby, Fakta & fiktion, den svenske version), i alt 272 ord.

## 4. Analysen

I følgende afsnit bliver teksten beskrevet i lyset af undersøgelsens teoretiske baggrund, dvs. hvordan metoderne beskrevet i kapitel 3 fremhæver tekstens struktur, syntaks og ordforråd.

### 4.1 Lixræknaren og Legoteksten

Lixræknaren viser at tekstens profil og karakteristik ikke er helt ens i den danske og den svenske version, jf. figur 5. Den viser, hvor mange ordformer<sup>9</sup> der forekommer i en valgt tekst og deres indbyrdes frekvens, hvilket viser, hvor ofte hvert ord forekommer i en bestemt tekst. Den danske tekst er den originale tekst, og den svenske er oversat af SPRoK-gruppens medlemmer.

Dansk version af teksten udgør	Svensk version af teksten udgør
172 ordformer	161 ordformer
292 ord i alt	269 ord i alt
45 ord forekommer mere end én gang	39 ord forekommer mere end én gang
247 ord forekommer kun én gang	230 ord forekommer kun én gang
lixtal 35 teksten som helhed	lixtal 38 teksten som helhed

Figur 5. Karakteristik af Legoteksten

Teksten til testen (fig. 4a og 4b) blev valgt ud fra tekstens samlede lixtal (Björnsson, u.å.), hvilket gav et falsk billede af tekstens reelle sværhedsgrad. Teksten er sammensat af to afsnit med to forskellige lixtal. Teksten som helhed har et lixtal på 35 (38 på svensk), der svarer til tabloidavisers læsbarhed. Tekstens første halvdel har karakter af en faktatekst, og tekstens anden del er skrevet i en beretningsgenre, som gør den del af teksten mere forståelig for læseren. Det første afsnit har et lixtal på 47, der svarer til en mellemsvær tekst. Den tilsvarende svenske tekst har et lixtal på 51, der svarer til en svær tekst, som fx ses i officielle skrivelser. Teksternes sidste afsnit i både den danske og den svenske tekst har et betydeligt lavere lixtal, på 27/28, der svarer til meget letlæst tekst.

<sup>9</sup> Jf. s. 7

Sprog	Hele teksten	Første halvdel	Sidste halvdel
Dansk	Lix 35	Lix 47	Lix 27
	svarer til letlæst skønlitteratur og populære ugeblade	svarer til en middelsvær normal avistekst	svarer til meget letlæste tekster, børnebøger
Svensk	Lix 38	Lix 51	Lix 28
	svarer til tabloidavisers læsbarhed	har karakter af faktatekst	er forfattet i en beretningsgenre, som er let forståelig for læseren

Figur 6. Oversigt over Legotekstens læsbarhed

Informanternes reaktion på teksten fremhævede aspekter i teksten, der åbenbart var problematiske for andre end færingers og sprogbadselever i Finland, dvs. to forskellige genrer, syntaks og ordforråd.

Legoteksten består af to afsnit af vidt forskellig sværhedsgrad, hvilket forskergruppen først blev opmærksom på under bearbejdningen af informanternes selvevaluering. Tekstens første del har karakter af en beskrivende rapport (Johansson og Ring 2012, 183), hvor fænomenet *legoklods* bliver beskrevet i præsens, de voksne brugere, deres internationale organisation og aktiviteter, følger rapport-modellen. Den sidste paragraf derimod, er af en narrativ art (Johansson og Ring 2012, 102). Den har et kronologisk forløb og fortælles i præteritum. Den indeholder alle narrativens elementer, som plot, iscenesættelse, karakterer, konflikt og løsning.

Legotekstens første afsnit har mange og komplekse subjektskonstruktioner, fx *Det internationale forum for voksne Lego-entusiaster* (dansk), *Föreningens cirka femhundra medlemmar* (svensk). Det betyder at verbet først kommer langt inde i sætningen (Rose 2011). Tekstens sidste del, derimod, er en fortælling (jf. s. 8–9) hvor subjektskonstruktionerne er enkle, fx *ingen, han, huset* og verbet/aktionen kommer tidligt i sætningen. Skemaet her nedenfor viser klart hvor stor forskellen kan være.



FORFELT (F) HELSÆTNINGS- SKEMA	CENTRALFELT			SLUTFELT		
	verbal (v)	subjekt (n)	adverbial (a)	verbal (V)	nominal (N)	adverbial (A)
Det internationale forum for voksne Lego entusiaster	har			registre- ret	brugere	fra femoghalvfjerds forskellige lande
De cirka fem hundrede medlemmer af foreningen	lægger		for eksempel		fotos	af deres Lego modeller ud på nettet hvor man så kan stemme om hvilke der er de flotteste
Men så	fik	manden			et problem	
Han	kunne		ikke	komme		af med huset
Det	var					for dyrt at flytte

Figur 7. Eksempler på Legotekstens forskellige subjektkonstruktioner (ifølge Diderichsens sætningsskema, 1946).

De to første linjer i figur 7, viser eksempler på komplekse subjektkonstruktioner fra tekstens første halvdel, mens de tre sidste linjer viser eksempler på enkle subjektkonstruktioner fra tekstens sidste halvdel.

Tekstens ordforråd viser sig at være endnu en tærskel, informanterne møder. Den danske tekst blev analyseret af Anne Sofie Jakobsen<sup>10</sup> 2019, ud fra lemmaernes<sup>11</sup> frekvensmarkering i forhold til *Den danske frekvensliste* (2016). Analysen viser hvor stor del af tekstens ordforråd tilhører de 2000 mest hyppige ord i dansk prog<sup>12</sup> i forhold til de mindre frekvente.

Analysens vigtigste resultater er, at:

- 75 % af ordforrådet i Legoteksten er blandt de 1000 mest hyppige ord i dansk.
- 7 % af ordforrådet i teksten tilhører de næste 1000 (1001 – 2000) mest hyppige ord i dansk.
- 82 % af ordene i den danske version af Legotekstens ordforråd tilhører altså de 2000 mest frekvente ord.

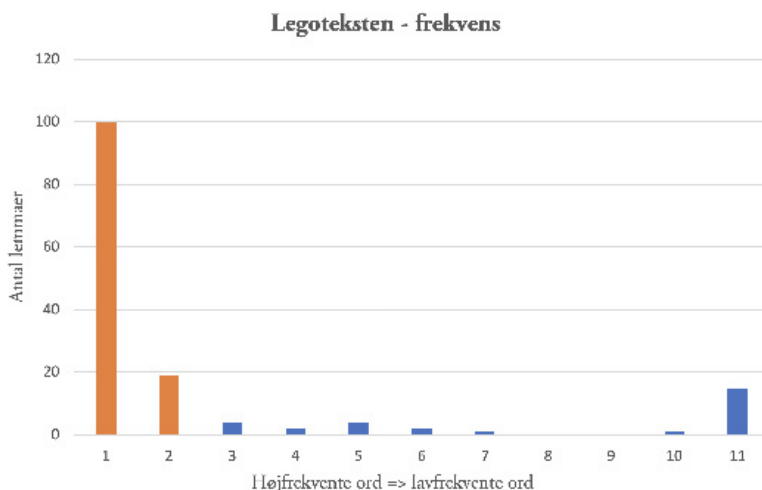
10 Jakobsen, A.S. (2019). E-post til Þórhildur Oddsdóttir, frekvensanalyse af Legoteksten. 4. april 2019.

11 Her bliver „lemma” brugt i betydningen „ord”. Lemma svarer til opslagsord og alle dens bøjningsformer. Mange ordformer kan derfor tilhøre et lemma. De 172 ordformer i den danske tekst udgør 149 lemmaer.

12 Desværre har vi ikke adgang til den svenske frekvensliste.

- 18 % af tekstens ordforråd er altså ikke blandt de 2000 mest hyppige ord.

Blandt de sidste 18 % findes internationale ord fra tekstens første halvdel, som næppe tilhører informanternes erfaringsverden. Selv om informanternes passive sprogforståelse eventuelt omfatter nogle af disse begreber på engelsk, er det muligt, at deres evne til transfer fra engelsk til dansk svigter.



Figur 8. Legotekstens inddeling i frekvensgrupper.

Figur 8 viser, at langt de fleste af tekstens ord tilhører de højfrekvente grupper, færre de mellemfrekvente og den sidste søjle betegner lavfrekvente ord der hører til grupper uden for de 10.000 mest frekvente ord.

Ord som falder inden for de 2.000–10.000 er ord som *ambassadør*, *donere*, *englænder*, *enten*, *entusiast*, *evaluere*, *forsyne*, *forum*, *genial*, *hjælper* (sb.), *komfortabel*, *Lego*, *legotøj*, *rive*, *soveværelse*, *toilet*. Talord, skrevet i bogstaver, står uden for i den danske frekvensordliste (bortset fra tallene en/et, ti, hundrede, tusind og million). Det samme gælder ordet *klods* der ikke får et frekvenstal. Ord i gruppe 11 er for det meste sammensatte ord som *legoforening*, *legobus*, *legolandpark*, *klubmøde*, *soveværelse*, *vinbonde* og *vinmark*. Sammensatte ord hvor alle ordets forskellige dele (foruden lego) er inkluderet i de højfrekvente grupper  $\geq 2000$  ord bliver muligvis gennemskuet af informanter,

der har styr på relevante strategier, som fx at splitte det sammensatte ord ad og overveje betydningen af hver orddel for sig, og på den måde måske blive klar over betydningen ved hjælp af konteksten.

For en trænet læser fremstår teksten som en helhed, ikke som enkeltord. For en skoleelev på begynderstadiet i sin tilegnelse af et fremmedsprog, er helhedsforståelsen ikke så ligetil, for interaktionen med tekstens indhold bliver ofte forstyrret af enkelte ord og fraser, som hun ikke forstår, og derfor kan hun have svært ved at komme videre. Forskning har vist, at sproglørnere har brug for at kende op mod 98 % af ordene i en tekst for at opnå en tilfredsstillende læseforståelse af teksten (P. Nation 2001; Stæhr 2015).

#### 4.2. Indsamling af empiri og bearbejdning af data

Teksten blev forelagt informanterne i en undervisningstime uden forberedelse eller hjælp fra læreren. Informanterne blev bedt om at markere med grønt de ord, de mente, de forstod, med rødt de ord, de mente, de ikke forstod, og med gult de ord, som de var usikre på. Denne metode bliver bl.a. brugt for at undersøge forståelse af nabosprog (Henriksen 2018), men her bliver den anvendt for at se, hvordan informanterne evaluerer deres forståelse af en A2+ tekst i en andet- og fremmedsproglig kontekst. Testen genspejler et punktnedslag, den indgår ikke i andre undervisningsrelaterede aktiviteter og fremstår kun som en test i ordforståelse i henholdsvis dansk/svensk i de involverede klasser. Besvarelserne beror endvidere på informanternes egen vurdering af ordforståelse og er ikke en evidensbaseret indikator for, hvorvidt informanterne reelt forstår de aktuelle ord.

Informanternes svar er analyseret kvantitativt. Der optælles, hvor mange ord hver informant har markeret med henholdsvis grønt, gult og rødt. Informanternes score blev ordnet i rækkefølge fra det højeste til det laveste antal grønmarkerede ord. Det omvendte (fra det laveste til det højeste) gælder gule og røde markeringer, jf. figur 10–16.

Teksten blev forelagt for eleverne, så forskergruppen kunne opleve teksten gennem deres øjne og se, hvordan de spontant reagerer på tekstens ordforråd. Informanternes reaktion på teksten

giver en ide om Informanternes selvevaluering af tekstens ordforråd ud fra tre givne kriterier: *forstår, forstår ikke, er ikke sikker*.

I testforløbet blev der fokuseret på forståelse af enkeltord som står i en kontekst, uanset om informanterne forstår teksten som helhed. Man kan dog ikke se bort fra, at en vis forståelse af tekstens indhold må være en forudsætning for, at læseren forstår dens ordforråd. En bekendt kontekst fremmer forståelse af ord, men hvis det modsatte er tilfældet, hæmmer det forståelsen.

Figur 9 viser hvordan de indsamlede data i første omgang blev indtastet, lodret, ind i en Excel-fil: et ord i hvert felt. Hver informant fik tildelt et nummer og tre spalter, en grøn, en rød og en gul. Det resulterede i at den lodrette akse viste hver enkelt informants respons på tekstens ordforråd ord for ord. Den vandrette akse viste alle informanternes angivne forståelse af hvert enkelt ord som det forekom i teksten.

Ordformer	grønne ord	gule ord	røde ord													
Informant nr.	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	
af	1			1			1			1			1			4+1+0=5
aktive	1			1			1			1					1	4+0+1=5
aktuelt			1	1					1		1				1	1+1+3=5
alt	1			1			1			1			1			4+1+0=5
ambassadør			1	1				1			1			1		1+3+1=5
ambassadører			1	1				1		1				1		2+2+1=5
andet	1				1				1		1		1			2+2+1=5
ansatte			1		1		1					1			1	1+1+3=5
at	1			1			1			1				1		4+1+0=5
både	1			1			1			1				1		4+1+0=6
betyder	1				1		1					1		1		2+2+1=5
blandt	1			1					1		1				1	2+1+2=5
blev	1			1			1			1				1		4+1+0=5
blive	1			1			1			1			1			5+0+0=5
bliver	1			1			1			1			1			5+0+0=5
britiske			1	1			1				1		1			3+1+1=5
	11	0	5	13	3	0	11	2	3	9	5	2	4	8	4	

Figur 9. Eksempel på hvordan informanternes markeringer blev bearbejdet. Her er data fra fem informanter og de første seksten ord i alfabetisk rækkefølge.

Ud fra informanternes markeringer, jf. figur 9, blev alle „grønne tal“ samlet i en fil, de „gule“ i en anden fil og de „røde“ i den tredje.

På den måde var det nemt at ordne tallene for hver farve i en sekvens fra højest til lavest eller fra lavest til højest – for efterfølgende at lave de diagrammer der vises i næste afsnit.

## 5. Resultater

Som forventet viste testen sig at være forholdsvis let for færinger og sprogbadselever i Finland – men mere krævende for islændinge, grønlandere og de finner der får traditionel undervisning, samt tilflyttere i Danmark.

De finske sprogbadselever kender majoriteten af de svenske ordformer. Det er næppe overraskende, da sprogbadselever i slutningen af 9. klasse plejer at befinde sig på niveau B1, mens Legoteksten defineres som niveau A2+. Det billede, der tegnes af ordforståelsen blandt informanter i den traditionelle undervisning i Finland, minder en del om de islandske og grønlandske. Det viser, at sprogene er fremmedsprog i de tre lande, henholdsvis dansk/svensk.

De færøske besvarelser er stærkt præget af, at en stor del af informanterne tydeligvis kender 98 % af tekstens ordforråd (P. Nation 2001; Stæhr 2015), inklusive helheder og fraser, hvilket kan skyldes, at mange af disse helheder lever i det færøske talesprog.

Det bør tages i betragtning, at strukturen omkring undervisning af målsproget i de tre lande er forskellig fra både Færøerne og sprogbadselever i Finland, jf. fig. 1. Grønlandske børn lærer dansk helt fra 1. klasse, og sprogbadselever fra børnehaven, og i begge lande indgår sprogene i flere fag end formel undervisning i dansk/svensk. Finske elever har treårig traditionel undervisning i svensk, islandske elever i dansk fire år og færinger syv-otte år. Desuden er det meget forskelligt, hvor levende målsprogene er i de unges nærmiljø.

### Danmark

Deltagere i Danmark er unge tilflyttere med forskellige ikke-nordiske modersmål, der fik danskundervisning i en ungdomsklasse på en sprogskole. Inden testen havde de modtaget undervisning i dansk som andetsprog i ca. 1 år. De unge fik forelagt den samme tekst som grundskoleeleverne. Der var ikke de store udsving i deres

indbyrdes besvarelser. De fleste havde lige dele røde og grønne markeringer, som forekom at blive lavet på må og få. De unge informanter på sprogskolen mødte i *Legoteksten* en tekst, der ikke matchede deres kompetenceniveau, hverken sprogligt eller kulturelt. Antallet af ukendte ord var (for) stort. Ord er ikke noget uden sammenhæng, og når konteksten ikke støtter forståelsen af ordene, bliver resultatet af en undersøgelse af ordforståelse ringe. De unge er målt med CEFR-skalaen på niveau A1, der foregiver følgende:

Kan forstå og anvende velkendte dagligdags udtryk og meget elementære udtryk med henblik på tilfredsstillelse af konkrete behov. Kan præsentere sig selv og andre og kan stille og besvare spørgsmål om personlige detaljer, såsom hvor han/hun bor, folk han/hun kender, og ting som han/hun er i besiddelse af. Kan indgå i en enkel samtale forudsat, at den anden person taler langsomt og tydeligt og er indstillet på at hjælpe (Ministeriet for flygtninge, Indvandrere og Integration 2008, 43).

Efterfølgende fik informanterne mulighed for at indgå i en samtale om *Legoteksten* med en af forskerne. Her fik de succesoplevelser i samtalen om *Legoteksten*, hvor de kunne drage nytte af at hjælpe hinanden på deres tilgængelige sprog og deres produktive talesprogsfærdigheder på dansk. De kunne fx inddrage deres erfaringer med legetøj og forskellige lege. Deres møde med teksten er en social udfordring, da de mangler baggrundsviden om tekstens indhold. De kender muligvis selve legoklodsens, men slet ikke det kulturbundne univers, som teksten tegner. Dette bekræfter, hvor vigtigt det er i arbejdet med ordforråd at forberede elever på en tekst, de forventes at skulle forstå, såvel som også at trække på det eller de sprog kursisterne i forvejen kender. I undervisningen fokuseres der ofte udelukkende på målsproget, uden at flersprogsdidaktik bliver anvendt. Den sprogpædagogiske fremgangsmåde, der er blevet kaldt for translanguaging, kan udvikle resurcesyn hos elever og kursister, når forskellige sprog inddrages legitimt i pædagogisk praksis (Holmen og Thise 2019).

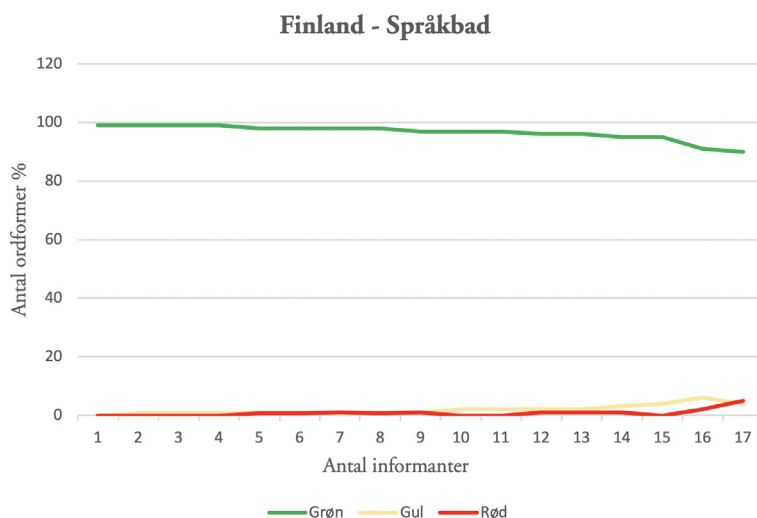
Følgende figur 10–16 viser informanternes reaktion på tekstens ordforråd, hvilket understreger deres forskellige tilgang til teksten og sætter tekstens sprog i fokus.

## Finland

I Finland er der to forskellige grupper af informanter. Forskellen ligger i antal timer til undervisningen og didaktisk fokus. På den ene side er der såkaldte *sprogbadselever* og på anden elever, som får traditionel fremmedsprogsundervisning (figur 1). Sprogbadseleverne angiver, at de forstår majoriteten af tekstens ordforråd. Forskellene mellem de enkelte informanter er små: informanten med det højeste antal grønne ordformer har forstået alle 161 (100 %), og informanten med det laveste antal har forstået 146 (91 %) af ordformerne. Som figur 9 viser er alternativerne „måske“ eller „nej“ meget sjældent blandt sprogbadsinformanter. Op til 13 informanter har dog markeret flere ord med gult end med rødt, dvs. „måske“ forekommer oftere end „nej“.

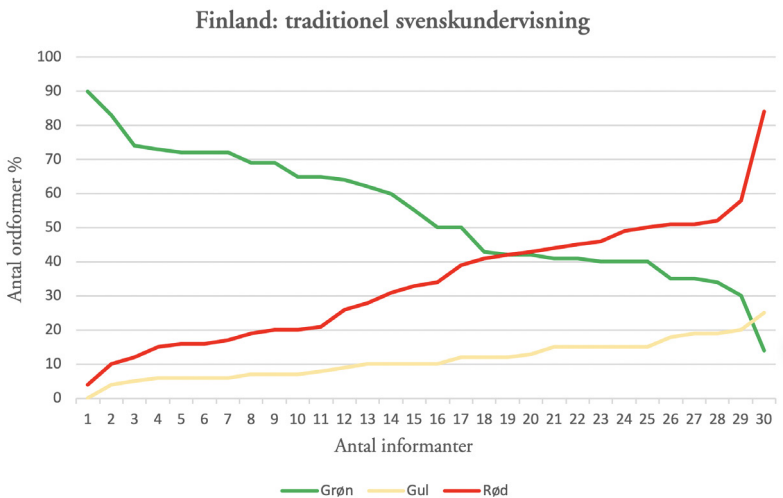
Sprogbadselever forstår i gennemsnit 157 af tekstens 161 ordformer (dvs. knap 96 % af alle ordformer), og resultatet svarer til svar fra de færøske informanter.

Sprogbadseleverne er mest usikre på ordet *synnerligen* („særlig“) som 13 af de 17 informanter har markeret med gult. Fire elever har markeret det med grønt. Andre ord som volder vanskeligheder for flere af informanterne, er *genialisk* („genial“), som otte informanter har markeret med gult og seks informanter med rødt, og *koncernen* som syv informanter markerede med grønt og fem med gult eller rødt.



Figur 10. Finland: De finsksprogede sprogbadselevers selvevaluering.

Resultaterne fra informanter, der får traditionel undervisning, ser meget anderledes ud. De individuelle forskelle er store. Informanter, som forstår flest ordformer, har markeret 146 (dvs. 91 %) af dem med grønt, mens informanten med det laveste antal grønne ordformer har markeret 23 (dvs. 14 %) af dem med grønt. I alt har 18 informanter (60 %) markeret flere ordformer med grønt end med rødt. Fire af disse har yderligere markeret flere ord med gult end med rødt. Fælles for dem er at have markeret over hundrede ordformer med grønt. Derimod har 12 informanter markeret flere ord med rødt end med grønt. Fælles for de sidstnævnte elever er, at de højst har markeret 70 ordformer med grønt. Ingen af informanterne har markeret flertallet af ordformerne med gult, men der er flere i den traditionelle undervisning, der er usikre på betydningen end blandt sprogbadseleverne.



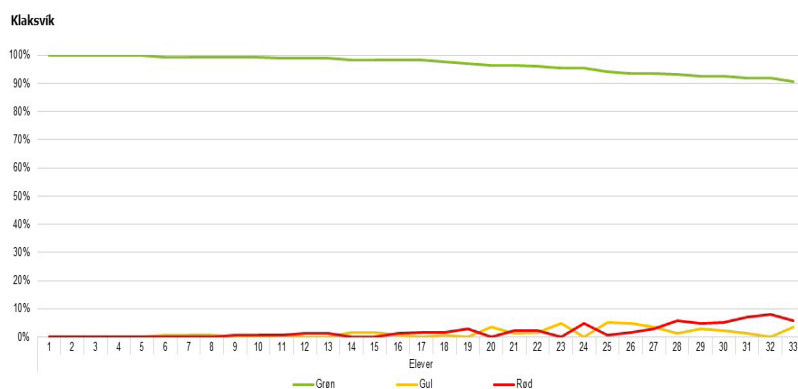
Figur 11. Finland: Selvevaluering hos finsksprogede informanter i den traditionelle undervisning.

Det er svært at finde mønstre i materialet fra den traditionelle undervisning, på grund af den store bredde. Alle informanter mener dog, at de genkender ordene: *han*, *buset*, *internet*, *och* og *är*. Derudover har ingen af informanterne markeret ordene *från* og *har* med rødt. Derimod har ingen af informanterne markeret ordene *ägaren* og *bekvä* med grønt, og næsten alle har markeret ordene *flesta*, *nuförtiden* og *synnerligen* med rødt.

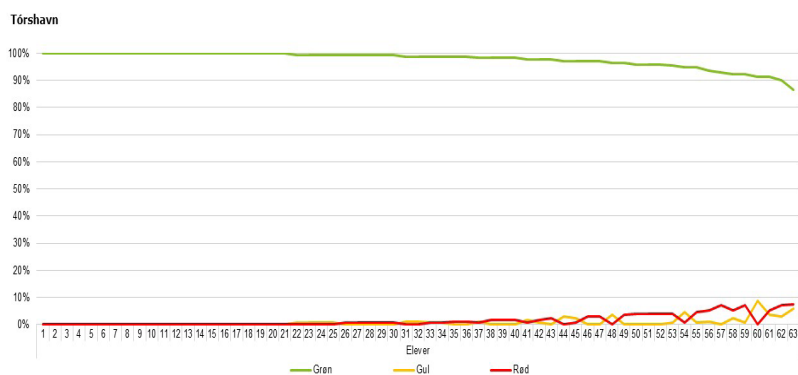


## Færøerne

Kendetegnende for de færøske besvarelser er, at flertallet af informanterne mener, at de forstår teksten fyldestgørende og har et godt kendskab til dansk, hvilket eksplicit kommer til udtryk i et af informanternes udsagn: „Jeg forstod teksten, men der var nogle ord, som jeg på ingen måde forstod.“ (ad hoc oversættelse). Besvarelserne indikerer, at det er sjældent, at informanterne ikke kender ordene eller er i tvivl om ordenes betydning.



Figur 12. Klaksvík: De færøske informanternes selvevaluering.



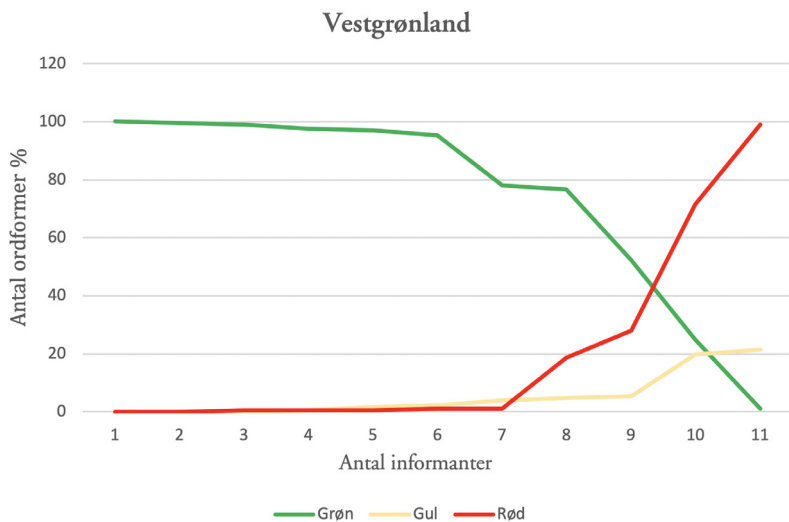
Figur 13. Tórshavn: De færøske informanternes selvevaluering.

Ord som: *invitere*, *diskutere*, *genialt*, *aktuelt* og *doneret* virker som en naturlig del af det færøske talesprog. Erhvervsorienterede ord og fagord ser derimod ud til at volde de største problemer. Fagord har den laveste forståelsesfrekvens, men det ser ikke ud til at forstyrre helhedsforståelsen af teksten. Ordene „evaluerer“ og „ambassadør“

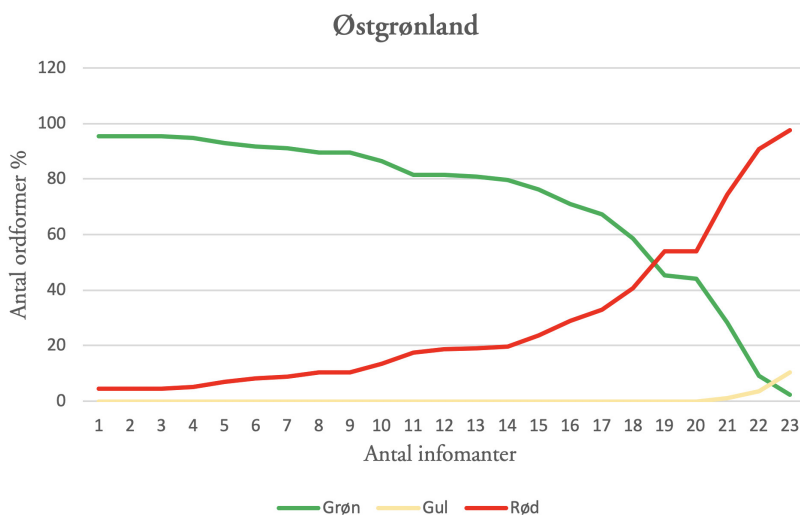
viser markant forskel mellem Tórshavn og Klaksvík. Det er ikke muligt inden for undersøgelsens rammer at belyse denne forskel, men disse ord kan knyttes til et administrationssprog, hvilket kan tolkes som en kontekstuel forskel på administrationsdiskursen i Tórshavn og fiskerierhvervsdiskursen i Klaksvík. Denne diskursive forskel kan være relevant at medtage i overvejelserne til det fremtidige arbejde med frembringelse og udarbejdelse af læremidler til dansk/svensk. Selv om det ikke på nogen måde er muligt at udlede nogen endegyldig slutning på dette spinkle grundlag, kan det dog i pædagogisk henseende være en påmindelse om vigtigheden af informanternes kendskab til og fortrolighed med det emne, som ordforrådet er en del af, således at de via flere tilgange kan tilegne sig et fremmedsprog (P. Nation 2001, 2–4). Det er ligeledes relevant at understrege, at de færøske informanter i mange henseender har en mangefacetteret ikke-skolediskursiv tilgang til dansk, hvilket utvivlsomt er med til at styrke den samlede tekstforståelse.

### Grønland

Data blev indsamlet både fra Vest- og Østgrønland. Som figur 14 og 15 viser, bestod gruppen fra Vestgrønland af færre informanter end den fra Østgrønland. Begge datasamlinger viser stor variation blandt informanterne, og der fulgte ingen oplysninger om dansksprogede elever blandt de vestgrønlandske. I modsætning til besvarelserne fra Finland, Færøerne og Island er der få informanter i Grønland der markerer ord med gul farve. Halvdelen af informanterne fra Vestgrønland markerer forståelse af 160+ ordformer. Derimod er der knap en fjerdedel af informanterne fra Østgrønland der har markeret 160+ ordformer med grønt, hvoraf én har markeret alle ord med grønt. Der er få informanter, der markerer færre end 50 ordformer med grønt, henholdsvis 18 % og 13 %. Det er dog vigtigt at bemærke at her tales der om meget få informanter.



Figur 14. Vestgrønland: De grønlandske informanternes selvevaluering.



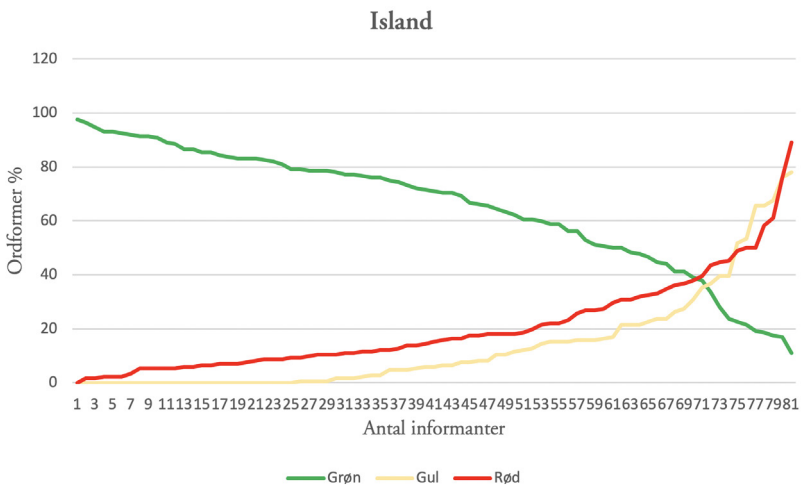
Figur 15. Østgrønland: De grønlandske informanternes selvevaluering.

Grønlandsk og dansk tilhører vidt forskellige sprogfamilier. Disse sprog ligger typologisk og strukturelt milevidt fra hinanden også med hensyn til ordforråd, hvilket begrænser direkte transfer mellem grønlandsk og dansk (Kaisa & et al. 2004, 19 og 113).

## Island

De islandske informanter kommer alle fra store klasser i store hovedstadsskoler, hvilket muligvis afspejler den kompetencebredde, der kan forventes på landsbasis. Den islandske empiri understreger en stor variation i informanternes ordforståelseskompetence og det faktum, at dansk i ringe grad bruges aktivt i det islandske samfund. Mulige årsager til denne ringe ordforståelse kan være, at tekstens ordforråd ikke er en del af informanternes erfaringsverden, og at informanterne ikke genkender de engelske udtryk med dansk stavemåde og derfor ikke mestrer transfer fra engelsk.

Figur 16 viser en stor spændvidde i forståelse blandt informanterne. En tredjedel (27) af informanterne har markeret 160+ ordformer med grønt, dog ingen alle 172 ord. 51 informanter (63 %) forstår 100–159 ordformer. 9 (11 %) informanter tilkendegiver forståelse af færre end 50 ord.



Figur 16. De islandske informanternes selvevaluering.

Fremmedord med tillempet dansk stavemåde får tit rød markering, hvilket kan tilskrives informanternes manglende evne til transfer: *invitere, diskutere, genialt, aktuelt, doneret, entusiaster, evaluere*. Erhvervsorienterede ord, fagord og semi-fagord, især i tekstens første del, bliver gennemgående markeret med rødt: *ambassadør, ansatte, forening, koncernen, voksne*. Ord som *englænderen, britiske, ejeren, dygtig*, samt adverbier, adjektiver og pronominer

kunne næsten ingen forstå: *særligt, hvilket, dog*. I modsætning til de færøske informanter, der kan gætte sig til mening ud fra konteksten, kan forståelsen af enkeltord i faste flerordsforbindelser gå tabt hos de islandske informanter. Når de ikke kan overskue konteksten, mister de kontakten med de enkelte ord og markerer det hele med rødt, hvilket betyder, at de markerer færre ord med grønt end de faktisk forstår.

Det er påfaldende, at mange informanter, især i Island og Grønland ikke ser ud til at være i besiddelse af strategier, der er nyttige til at gennemskue sammensatte ord, fx *vinbonde, legobus, klubmøde*.

	Finland- sprogbad	Finland - traditionel	Færø- erne	Grønland – Vest og Øst	Island	Frekvenstal
legoklodsen		x		x		≤10000
vinbonde		x		x		≤10000
entusiaster	x	x		x	x	9427
komfortabel/bekväm		x		x		6170
evaluere/utvärdere		x	x		x	5633
doneret		x		x	x	5162
forum				x		4333
genialt/genialisk	x	x		x	x	4057
englænderen/engelsmannen					x	3088
ambassadør/ambassadör		x	x	x	x	2169
udnævnt /utnämnd		x		x		1730
registreret				x		1663
netværk				x		1552
dygtig/duktig		x			x	1183
koncernen				x	x	1136
invitere/inbjuda		x			x	1025
aktuelt				x	x	1007
ejeren/ägaren		x			x	964
diskutere					x	894
voksne/vuxna		x			x	727
britiske				x	x	633
foreninger/föreningar		x		x	x	558
ansatte/anställda		x			x	317
hvilket					x	360
særligt/synnerligen	x	x		x	x	256
medlemmer		x		x		244
dog/dock		x			x	123

Figur 17. Eksempler på ord, som informanterne havde svært ved at forstå. Svensk frekvensliste er ikke tilgængelig.

Figur 17 viser oversigt over de ord informanterne oftest markerede som røde. De er ordnet efter ordenes frekvenstal (Jakobsen, 2018), hvor ti ud af de syvogtyve ord ikke er blandt de 2000 hyppigste ord. Informanterne har svært ved at forstå sammensatte ord og fremmedord, og det ser ud til, at de måske ikke har styr på strategier til transfer fra det ene sprog til det andet (jf. englænderen, invitere, medlemmer, vinbonde), jf. figur 10–16.

## 6. Perspektivering

En tekst, som egner sig til denne undersøgelses formål, skulle være skriftlig og skrevet i en genre som eleverne er fortrolige med. Teksten skulle handle om et emne som tangerer elevernes erfaringsverden, og hvor der spilles på en vis baggrundviden. Teksten skulle være tilpas lang, 250–300 ord, (Council of Europe 2011, 61) til at informanterne kunne gennemføre opgaven i løbet af en undervisningstime (ca. 40–45 minutter), uden forberedelse eller hjælpemidler. Teksten skulle overvejende bestå af ord, som eleverne sandsynligvis ville kende, genkende eller kunne gætte sig til betydningen af ud fra sammenhæng og kontekst. Tekstens sværhedsgrad skulle svare til let læst skønlitteratur eller populært ugeblad og holdt i hyppigt forekommende hverdagsprog med lixtal ca. 30–35, samt falde ind under CEFR's kompetenceniveau A2+.

Det vigtigste var vel, at teksten kunne bruges til at overskue spændvidden fra de mest kompetente til de mindst kompetente besvarelser.

Teksten skulle ifølge vores kriterier være relateret til en defineret sværhedsgrad som *Den europæiske referenceramme for sprog* (CEFR). Referencerammen bliver anvendt som grundlag både for den islandske og den finske læseplan, hvor A2+<sup>13</sup> er det kompetenceniveau, der henholdsvis refereres til i dansk og svensk i udskoling. A2+ er et kompetenceniveau, der ifølge CEFR ligger på grænsen mellem begynderniveauet (A1–A2) og niveauet for en selvstændig sprogbruger (B1).

13 A2+ svarer til 3. trin i Island og A2.1 i Finland.

Teksten, der blev valgt, er en tekst om et kulturelt bekendt emne ud fra den opfattelse, at „alle kender Lego“, en undervisningstekst for voksne sproglørnere udgivet af forlaget Gyldendal i Bent Faurbys serie Fakta & fiktion. Valget af en tekst om legoklodserne blev foretaget ud fra den antagelse, at børn og unge i de nordiske lande har et forhåndskendskab til og erfaringer med det kendte legetøj, hvilket ville lette den kognitive byrde, når det kom til forståelse af tekstens ordforråd. Seriens tekster er fra forlagets side markeret med CEFR-niveauer, og det gælder også Legoteksten, som er markeret som A2+. Nærmere oplysninger om, hvilke definitionskriterier der blev brugt på forlaget, er dog ikke tilgængelige. Teksten er hentet fra forlaget Gyldendals hjemmeside, hvor alle materialets titler er tilgængelige som lydfiler. Der blev dog foretaget nogle hensigtsmæssige ændringer. De tal, der ikke kunne undlades, blev skrevet med bogstaver (fx 30/tredive), og proprier, der forekom gentagne gange, blev ændret til pronominer (fx James May/han). Til brug i Finland blev teksten oversat til svensk. Teksten i sin helhed består af 295 ord i den danske version og 272 i den svenske. Den indeholder henholdsvis 172/161 forskellige ordformer<sup>14</sup>, hvoraf 73 %/74 % kun forekommer en gang. De 172 ordformer i den danske tekst udgør 149 lemmaer<sup>15</sup>.

## 6.1 Kriterier for valg af tekst vs. resultater

Der blev opstillet kriterier for valget af tekst til ordforrådstesten for at afgøre, om og i hvilken grad den opfylder disse kriterier, og ligeledes overvejelser, over hvilke aspekter der ikke blev taget højde for.

Ifølge CEFR's kompetencebeskrivelser jf. fig. 7, skal en tekst på niveau B1 „hovedsagelig være skrevet på et hyppigt forekommende hverdagsprog eller i arbejdsrelateret sprog“. Der kan argumenteres for at tekstens første del falder uden for dette kriterium, mens sidste del falder inden for de kriterier beskrevet i A2. Det optimale er en godt balanceret tekst.

14 I denne artikel bruges „ordform“ om ord som man møder løbende i en tekst.

15 Et lemma kan indeholde én og op til flere ordformer, fx ord i ental, flertal, med eller uden artikel, nutid, datid, etc.

Det overvejende antal informanter i Færøerne og sprogbad-  
Finland, samt en del i de andre grupper ser ud til at være fortrolige  
med fakta/sagprosaetekster. Kronologiske beretninger med  
forholdsvis enkel syntaks er derimod noget, de fleste kender til, jf.  
s. 5, CEFR (2018), Hedeboe (2009) og Frimann (2004).

Det ser ud til, at de fleste kender fænomenet Lego, men en del,  
især tilflyttere fra andre kultur- og sprogområder, er slet ikke  
fortrolige med det kulturbundne univers, teksten tegner. En vis  
baggrundsviden er en forudsætning for forståelse af ordforråd og  
tekst. Det kan virke paradoksalt at beskrive legetøj for børn som  
emne for kognitivt og socialt ambitiøse aktiviteter for voksne.

Teksten indeholder henholdsvis 292 (da) / 269 (sv) ord i alt,  
størrelser der rummes inden for den anbefalede længde på 200–300  
ord. Tidsrammen, ifølge informanternes besvarelser, viste sig at  
være tilstrækkelig. Næsten alle informanter fuldførte opgaven  
inden for tidsgrænsen.

82 % af tekstens lemmaer falder inden for de 2000 mest hyppige  
lemmaer (Jakobsen 2018). En del informanter genkender ikke  
internationale ord, som udgør mellemfrekvente ord, og de  
sammensatte ord, der slet ikke tilhører 10.000-ordlisten. En del  
informanter markerer ikke enkeltord – men flerordsforbindelser.  
Der er lang vej fra at kende et ord passivt til at kunne hente det fra  
langtidshukommelsen og anvende det i den rigtige form og i  
passende sammenhæng (Henriksen. B. 1995/1999).

Lixtal giver et fingerpeg om sværhedsgrad (Björnsson u.å.). Der  
er uligevægt i teksten, den første del er den sværeste;  
sætningskonstruktionen er mere kompliceret, ordforrådet  
overskrider de unges erfaringsverden, og fortællemåden bærer præg  
af sagprosa. Den sidste halvdel derimod overholder det narrative  
mønster. Tekstens kontekst er delvist på et andet kulturelt- og  
erfaringsmæssigt niveau, end informanterne har indsigt i. Ifølge  
Nation, 2001 og Stæhr, 2015, har elever brug for at kende op til  
95–98 % af tekstens ordforråd for at opnå en tilfredsstillende  
læseforståelse af en tekst.



	Antal timer	A1	A1–A2	A2	A2+–B1
Danmark		100 %	0 %	0 %	0 %
Finland sprogbad	Ca. 50 % af al undervisning	0 %	0 %	12 %	88 %
Finland traditionel	228	7 %	50 %	43 %	0 %
Færøerne	810	0 %	0 %	15 %	85 %
Grønland Vest	1575	18 %	27 %	55 %	0 %
Grønland Øst	1575	13 %	61 %	26 %	0 %
Island	Ca. 534	11 %	20 %	63 %	6 %

Figur 18. Estimeret distribution af informanternes kompetenceniveauer ifølge CEFR, baseret på testens resultater.

Figur 18 viser det antal timer informanterne får i målsproget i løbet af deres grundskoletid, hvilket i høj grad harmonerer med informanternes kompetenceniveau. Undersøgelsens resultater viser en spændvidde over alle niveauer, fra A1 til B1. Den islandske informantgruppe er den eneste der strækker sig over alle niveauer. De finske sprogbadselever og den færøske gruppe ligger alle i de to øverste niveauer. Den finske traditionelle gruppe og de grønlandske informanter strækker sig over de tre laveste niveauer. På baggrund af disse resultater kan det konstateres at Legoteksten er en brugbar målestok for hele spændvidden med undtagelse af det øverste lag.

## 7. Diskussion

Globalisering og øget mobilitet ændrer i hidtil uset omfang vilkårene for sprogundervisningen. Læremidler må derfor i høj grad også tage højde for, at indholdet i inputtet gør eleverne fortrolige med deres nærmiljø, målsprogets kultur, så de kan bevæge sig i den øvrige verden med nysgerrighed og respekt. I nutidens komplekse samfund kan man ikke gå ud fra, at alle deltagere har den samme referenceramme, hverken sprogligt eller kulturelt.

Man bør dog tage i betragtning, at analyseret ordforståelse kun er en vinkel af mange i sprogtilenelse, men det giver et fingerpeg om, hvad eleven receptivt er i stand til at præstere.

Erfaringerne fra Legoteksten og informanternes reaktion på teksten kommer med i forskergruppens rygsæk til det forestående

arbejde med analyse af læremidler for henholdsvis 9./10. klasse i deltagerlandene.

I Vestnorden, Finland og andetsprogs-Danmark bliver der undervist i dansk/svensk som obligatorisk fremmed- eller andetsprog. Forholdene omkring undervisningen er meget forskellige. Det viser sig i det timeantal, der tildeles undervisningen, hvor fremtrædende målsproget er i nærmiljøet, hvornår de unge begynder at lære sproget, og hvor mange år der anvendes.

Denne artikel bygger på en undersøgelse med det formål at undersøge, hvorvidt Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) og teksters sværhedsgrader målt med lixtal kan være retvisende i forhold til læremidlers egnethed til undervisning i henholdsvis dansk/svensk som L2 i Vestnorden, Danmark og Finland. Der blev valgt en fælles tekst, der blev analyseret ud fra lingvistiske kriterier og forelagt informanter i grundskolens afgangsklasse i deltagerlandene til selvevaluering af deres ordforrådsforståelse.

Undersøgelsen forstærkede den antagelse, at elevgrupperne er i besiddelse af vidt forskellige kompetencer i målsproget. Den sproglige kompetence er påfaldende størst blandt to grupper: sprogbadselever i Finland og færøske elever. Et overvejende flertal blandt disse elever ser ud til at have opnået kompetencer ud over tekstens markering på A2+. De har vist, at deres læsefærdigheder er på et højere niveau end A2+. Flertallet af de unge på Færøerne, den lille population i Vestgrønland og sprogbadselever i Finland kan anses for at være „selvstændige brugere“ af dansk/svensk på niveau A2+/B1, mens der blandt informanter i Island, Grønland og dem, der får traditionel undervisning i Finland, er meget varierende sproglige kompetencer. Tekstens niveau passede derimod hverken sprogligt eller kulturelt til den danske sprogskoles informanter.

Det er vigtigt at fremhæve, at der ikke er tale om en undersøgelse af de enkelte informanters kompetencer, den udgør derimod et punktnedslag i samspillet mellem informanter og tekst – dvs. deres selvevaluering af tekstens ordforråd. Man kan stipulere, at informantens reaktion på teksten giver anledning til at mene, at undersøgelsens resultater kan anvendes som kriterier for videre

analyse af læremidler. Den valgte metode må ses som velegnet til at undersøge andre tekster med.

I Island, Grønland og den traditionelle undervisning i svensk i Finland bør der i højere grad fokuseres på læremidler, hvor ordforrådet hovedsagelig består af det højfrekvente ordforråd ( $\geq 2000$ ), men samtidig imødekommer et voksende behov for et input, der kræver lidt større ordforråd (Vygotsky 1978).

Det kan være vildledende at bedømme en teksts læsbarhed ud fra lixtal alene, jf. s. 8, for fakta- og avistekster er af en helt anden karakter end en beretning. Måling af lixtal og frekvens giver ikke et fyldestgørende billede af en teksts sværhedsgrad, men genrer der beskrives i CEFR's kompetencebeskrivelser A2–B1 er normalt nemme at læse, hvis ordforrådets frekvens er høj ( $\geq 2000$ ). I tillæg til lix, udgør emne, genre og syntaks yderligere tre kriterier, som er vigtige at have in mente, når tekster vælges til brug i undervisningen.

Genrer i kompetencebeskrivelse A2–B1 er hovedsagelig beretninger, fortællinger og instruktioner, der gerne følger et bestemt mønster, som eleverne godt kan lære at genkende og tilegne sig, og som de formentlig også kender fra deres L1. Til hver genre tilhører en bestemt form for syntaks, som kan fortælle om tekstens kvalitet og nytteværdi i undervisningssammenhæng. På begynderstadiet er den enkle sætning en tilstrækkelig stor udfordring, men det er vigtigt, at eleven efterhånden modtager input på et stadig højere niveau – og lærer at benytte sig af kontekst eller andre lingvistiske oplysninger som hjælp (Vygotsky 1978; Krashen 1982; B. Henriksen 2018).

Denne måde at bedømme sproglørneres forståelse af ordforråd på, giver sandsynligvis et begrænset billede af, hvad de kan præstere, men projektet har sat fokus på, hvor vigtigt det er, at der foreligger klare kriterier for valg af en tekst i undervisningsøjemed. Ved valg af undervisningstekst bør der sættes fokus på indhold, der giver mening, og som eleven kan forholde sig til, der præsenterer målsprogets kultur, kompetenceniveauets genrer og giver anledning til at arbejde med sproglige elementer fra syntaks til enkelte ord og ordforbindelser.

Undersøgelsen har fokuseret på de vinkler, som en teksts sværhedsgrad og nytteværdi til sprog- og kulturformidling kan

bedømmes ud fra: kulturelt meningsbærende indhold, som tangerer sproglørnerens erfaringsverden og baggrundsviden præsenteret i genrer, der har sætningsstruktur og ordforråd, som er relevant for hver elevs kompetenceniveau.

## ÚTDRÁTTUR

**Þegar allt smellur:  
Orðaforði í lestri – viðbrögð nemenda**

Námsgögn til tungumálakennslu eru oftast samin með ákveðinn aldurshóp í huga, en sjaldnar miðað við ólíka hæfni innan nemendahópsins. Þetta leiðir hugann að því hvaða viðmið áherslur liggja til grundvallar vali texta sem ætlaðir eru til kennslu. Greinin fjallar um þætti sem hafa ber í huga fyrir val á textum í tungumálanámi nemenda á þrepi A2 – A2+ á Evrópurammanum, sem er sú hæfni sem lögð er til grundvallar í námskrá fyrir dönsku/sænsku fyrir nemendur á lokaári í grunnskóla á Íslandi og í Finnlandi. Það á einnig við um dönskunám fyrir útlendinga í Danmörku. CEFR er ekki notað sem formlegt viðmið í færeyskum og grænenskum námskrám. Rannsóknin beinist að því hvort texti sem merktur er tilteknu þrepi Evrópurammans sé í samræmi við opinberar væntingar til nemenda og að því að meta á hvaða tíðnisviði orðaforðaskilningur nemenda liggur. Framkvæmd rannsóknarinnar byggir á sjálfsmati nemenda á orðaforða tiltekins texta, þar sem nemendur merktu orð með mismunandi litum eftir því hvort þeir töldu sig skilja orðin, skilja þau alls ekki eða voru í vafa um merkingu þeirra. Textinn var lagður fyrir 269 nemendur á lokaári grunnskóla í dönsku sem öðru og erlendu máli í vesturnorrænum grunnskólum, sænsku í finnskumælandi skólum og dönsku fyrir unga innflytjendur á tungumálanámskeiðum í Danmörku (DU). Niðurstöður voru greindar og túlkaðar út frá orðtíðnimælingum, lix-útreikningum, viðmiðum Evrópurammans, textategund (genre) og setningagerð (syntax). Lagt var mat á þyngdarstig textans með hliðsjón af samsetningu orðaforða, setningagerð og hvort efni hans hefði snertifleti við reynsluheim nemenda. Niðurstöður leiddu í ljós að færeyskir nemendur og sá hluti finnskra nemenda sem hefur sænskunám á leikskólaaldri hafa meiri hæfni til að bera en sem markast af A2+. Íslenskir, grænenskir og finnskir nemendur sem

fá hefðbundna tungumálakennslu sýna talsverða breidd innan færniþrepa A1–A2+, en danski hópurinn er alfarið innan þreps A1. Ljóst er að hæfni nemenda á lokaári í grunnskóla spannar vítt hæfnisvið. Námsfni þarf að svara þessari breidd – frá því að vera mjög einfalt upp í mjög krefjandi úrlausnarefni – en samtímis þarf efnið að höfða til reynslu og vitsmunabroska nemendanna.

*Lykilorð:* orðskilningur, læsileiki, setningagerð, Evrópuramminn, hæfnistig, tungumálanám/-kennsla

## ABSTRACT

**When the bricks fall into place:  
Vocabulary when reading text – students' reactions**

Materials for language learning are usually prepared with a specific age group in mind, but less often based on competences within the student group. This recalls what linguistic and cultural emphases underlie the choice of texts intended for teaching. The article discusses the factors to consider when choosing texts for language learning at levels A2–A2 + in the CEFR, which is the competence that is set as a criterion in the national curricula for Danish / Swedish for final year students in lower secondary school in Iceland and Finland. CEFR is not used as a formal benchmark in Faroese and Greenlandic curricula. The main objective of the study was to examine whether a text marked with a specific level of the CEFR is in line with national curricula and to examine the range of students' vocabulary understanding. Participants in the study were 269 students in the final year of lower secondary school in Danish as a second and foreign language in West Nordic schools, Swedish in Finnish-speaking schools, and Danish for young asylum seekers in Denmark. The research process is based on students' self-assessment of the vocabulary in a text, where students marked words with different colours depending on whether they thought they understood the words, did not understand them at all or were in doubt about their meaning. In addition, the level of the text was assessed by regarding the frequency range of the vocabulary, sentence structure and whether the content is relevant to the students' experience. The results show that Faroese and the Finnish students, who start studying Swedish in kindergarten, have skills at least one step above A2 +. Icelandic, Greenlandic and Finnish students, who receive traditional language instruction, show considerable distribution within the A1–A2 + competence levels. The Danish group is entirely within the A1 level. The competence of students in the final year of

compulsory school evidently covers a wide range of competence. Learning materials need to address this diversity – from being very simple to very challenging – but at the same time the material needs to challenge the students, both in their experience and intellectual development.

*Keywords:* word comprehension / text comprehension, syntax, CEFR, competence level, language learning / teaching



## KILDEHENVISNINGER

- Aðalnámskrá grunnskóla 2011/2013. 2013. Hentet fra [https://vefir.mms.is/namsmat/pdf/grunnskoli\\_greinanamskrar\\_netutgafa\\_2013.pdf](https://vefir.mms.is/namsmat/pdf/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013.pdf).
- Bergroth, M. 2015. Kotimaisten kielten kielikylypy. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. /10024/7226. Vasa. Hentet fra <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7226>
- Bergroth, M., & S. Björklund. 2013. „Kielikylypyohjelman tutkimustuloksia Suomessa“. In H. Tainio, L. & Harju-Luukkainen (Ed.), Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden, 91–114. (Kasvatusal). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Björnsson, C.-H. [u.å.]. Lix räknare. Hentet fra <http://www.lix.se/>
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, Þórhildur Oddsdóttir, Bergþóra Kristjánsdóttir, Sólveig Debess. 2016. Dansk som 1., 2., eller 3. sprog i Vestnordens grundskoler: Et studie af elevernes holdning til dansk/nordiske sprog som obligatoriske skolefag og deres brugsværdi, samt lærernes vurdering af egne oplevelser og udfordringer i undervisningen. Rapport over en Nordplus undersøgelse. <http://dansk-1-2-3.hi.is/wp-content/uploads/2014/12/Rapport-Dansk-1-2-3-NPLA-2013-10040-copy-1-1.pdf>
- CEFR. 2001/2009/2018. Strasbourg. Hentet fra <https://rm.coe.int/1680667a2d>
- Council of Europe. 2011. Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division. Council of Europe. 2011. <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>
- Dahlstedt, K. 1975. „Språksituationen i Norden.“ I: Grannspråk och minoritets-språk i Norden. Nordisk Utredningsserie 32, 19–30.
- Delsing, L.-O. og K. L. Åkeson. 2005. Håller språket ihop i Norden?: En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska. Nordic Council of Ministers, Nordic Council of Ministers Secretariat. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700762&dsid=-4755>
- Den danske frekvensliste. 2016. 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk. <https://sprogteknologi.dk/dataset/10-000-mest-frekvente-lemmaer>
- Diderichsen, P. 1946. Elementær dansk grammatik. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Faurby, B. 2018. Lego klodsen. I serien Fakta & fiktion. Gyldendal. Hentet, oktober 2018, fra <https://faktaogfiktion.ibog.gyldendal.dk/?id=137>
- Frimann, S. 2004. Kommunikation - tekst i kontekst. Tekstanalyse med Systemisk Funktionel Lingvistik. Institut for kommunikation. Aalborg Universitetsforlag.
- Gymnasielagen 629/1998. (1998). Hentet fra <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/1998/19980629>
- Hedeboe, Bodil. 2009. „Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?“ I tidsskriftet Viden om Læsning, nr. 6, 1–6.

- Heimastýrisslógin. 1948. Hentet 1. oktober, 2019, fra <https://logting.elektron.to/logkjak/logir/1948.11.htm>
- Henriksen, B. 1995. Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse. *Sprogforum*, 3. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/116380/164490>
- Henriksen, B. 1999. „Ordforråd og ordforrådsindlæring“. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.). *Studier i dansk som andetsprog*, 71–106. København: Akademisk Forlag
- Henriksen, B. 2018. Fokus på ordforråd i alle sprogfag. Hentet fra Alinea BlivKlog, <https://www.blivklog.dk/fokus-pa-ordforraad-i-alle-sprogfag/>
- Henriksen, T. 2018. Norden i skolen. Hentet fra <https://nordeniskolen.org/da/aktivitetsforslag/trafiklysmetoden/>
- Holmen, A. & H. Thise. 2019. „Translanguaging.“ *Sprogforum* nr. 68, 13–21.
- Jakobsen, A. S. 2018. *Danish Academic Vocabulary. Four studies on the words of academic written Danish.* University of Copenhagen. København.
- Jakobsen, A.S. 2019. E-post til Þórhildur Oddsdóttir, frekvensanalyse af Legoteksten. 4. april 2019.
- Johansson, B. & Sandell Ring. 2012. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken.* Hallgren & Fallgren Studie förlag AB – ett företag inom Lantz International.
- Kaisa, H., et al. 2004. *Nordens sprog med rødder og fødder.* (I. S. Sletten, Ed.). København: Nordic Council of Ministers. <https://doi.org/doi.org/10.6027/Nord2004-010>
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Pergamon.
- Læreplan for dansk. Formål og introduktion. 2004. Hentet november 25, 2019, fra [www.iserasuaat.gl](http://www.iserasuaat.gl)
- Lagen om grundläggande utbildning 628/1998. Hentet fra <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- LBK. 2020. Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. nr. 2018 af 11.12.
- Lov om Grønlands Selvstyre, Pub. L. No. LOV nr 473 af 12/06/2009 (2009).
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ministeriet for flygtninge, Indvandrere og Integration. 2008. *Den fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering.* København: Ministeriet for flygtninge, Indvandrere og Integration. Hentet fra <https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog>
- Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge Applied Linguistics.
- Nordisk samarbejde Hentet fra <https://www.norden.org/da>
- Ólavsstovu, V. í. 2004. Færøskfaget i danskfagets skygge? *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 29, 54–58. Hentet fra: [https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus\\_Emdrup/Sprogforum\\_arkiv/SPROGFORUM\\_NO.\\_29\\_\\_2004\\_Nordens\\_sprog\\_i\\_Norden.pdf](https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO._29__2004_Nordens_sprog_i_Norden.pdf)

- Rose, D. 2011. „Genre in the Sydney School“. In J. & Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 209–225. London: Routledge.
- Savijärvi, M. 2013. „Miten lapset oppivat kielikykykieltä päiväkodin arkitilanteissa?“ In L. & Tainio & H. Harju-Luukkainen (Eds.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*, 115–140. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Skjold Frøshaug, A. og T. Stende. (2021). Har Norden et språkfelleskap? Nordic Council om Ministers, Nordic Council og Ministers Secretariat. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1535275&dsid=4438>
- Stæhr, L. S. 2015. „Tilegnelse og testning af ordforråd“. In G. A. Byram, M. S., & Søndergaard (Eds.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*, 167–204. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stæhr, L. S. 2019. „Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence“. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring – Pædagogik og Praksis*, 169–200. Frederiksberg: Samfundslitteratur. Hentet fra: <https://www.laer Ruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/FR-Forslag-til-arbejde-med-forskningsartikel-i-franskfaget.pdf>
- Theilgaard Brink, E. 2016. *Man skal bare kaste sig ud i det*. København. Hentet fra [https://dsn.dk/om-os/samarbejdspartnere/Manskalbarekastesisgudidet\\_dsndk.pdf/view](https://dsn.dk/om-os/samarbejdspartnere/Manskalbarekastesisgudidet_dsndk.pdf/view)
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. Hentet fra: <https://uim.dk/arbejdsomraader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse/danskuddannelse-1-2-og-3>.
- Utanríkisráðuneytið. 2020. Samstarf Grænlands og Íslands á nýjum Norðurslóðum. Tillögur Grænlandsnefndar utanríkis- og þróunarsamvinnuráðherra. Reykjavík. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2021/01/21/Samstarf-Graenlands-og-Islands-a-nyjum-Nordurslodum/>
- Utbildningsstyrelsen. 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsingfors.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Þórhildur Oddsdóttir og Brynhildur Anna Ragnarsdóttir. (2018). „Hvordan udtrykker elever og lærere deres oplevelse af skandinaviske sprog i det vestnordiske klasseværelse?“ I *Frændafundur 9*, Höskuldur Þráinsson og Hans Andrias Sølvará (Eds.), 159–173. Reykjavík: Hugvísindastofnun.