

Ordforråd i tyskfaget

Hvor mange tyske ord kan vi forvente, at eleverne kender, når de begynder på gymnasiet? Og hvor mange ord bør de kende for at kunne læse tekster i undervisningen? Disse spørgsmål førte til, at jeg i 2018 søgte og fik bevilget udlodningsmidler til et projekt om ordforrådstest og tilhørende aktiviteter til gymnasiets tyskfag. I løbet af 2020 kan resultatet af dette arbejde findes på derdiedas.dk og på Materialeplatformen (materialeplatform.emu.dk).

Med professor Norbert Schmitt som konsulent har projektets kerne været udviklingen af frekvensbaserede multiple choice-test af det receptive ordforråd på tysk. Fordelen ved frekvensbaserede test er, at de kan bruges af alle elevgrupper og på tværs af emner, da det højfrekvente ordforråd er fælles for alle tekster. *Derdiedas*-testene, som de hedder, kan inddrages som en del af den formative feedback, idet resultatet giver læreren en støtte i planlægningen af ordforrådsudviklingen for den enkelte elev og/eller klasse.

Denne artikel søger at belyse behovet for fokus på ordforråd i tyskundervisningen samt beskrive observationerne fra arbejdet med at udvikle og kvalitetssikre ordforrådstestene.

Ordforrådets betydning

I 2017-læreplanerne for stx (A- og B-niveau) står der i første linje af tyskfagets formålsparagraf: "Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk samt viden, kundskaber og færdigheder i relation til kulturelle, historiske og



ELSEBETH BUHL BECHMANN

Cand.mag. i tysk og musik,
master i fremmedsprogspædagogik
Selvstændig
bechmann@derdiedas.dk

samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Tyskfaget på hhx har en lignende formålsparagraf, hvor viden, kundskaber og færdigheder relateres til “kulturelle, samfundsmæssige og erhvervsmæssige forhold” (ibid.). Faget kræver uden tvivl et meget stort ordforråd, men hvilket ordforråd og hvor stort?

Undersøgelser af, hvor mange tyske ord en elev skal kende for at kunne læse og forstå tekster, mangler i en dansk kontekst, men der er internationalt enighed om, at en læser skal kende op mod 98 % af ordene i en tekst for at kunne læse den uden hjælpemidler (Schmitt, Jiang & Grabe 2011). I Danmark læses der primært tysk med hjælpemidler (gloser og ordbog), men selv her anbefales en dækningsgrad på min. 90 %, hvis teksten skal forstås (Grabe 2009: 271). Leksikalske undersøgelser fra Tyskland viser, at de 4000 hyppigste tyske ord dækker 88,6 % af skønlitterære tekster og 86,9 % af avisartikler, og at “ein Wortschatz von mindestens 4000 Wörtern von großer Bedeutung für das Lesen in der Fremdsprache ist und darüber hinaus für den weiterführenden impliziten Wortschatzerwerb, der vor allem über das Lesen stattfindet”¹ (Tschirner 2009: 138). Undertegnedes analyser af otte STX-tekster underbygger dette ved at komme frem til en dækningsgrad på 90 % ved et ordforråd på hhv. 3000 og 5000 ord.²

Men skal der undervises i ordforråd på gymnasiet? Er ord ikke noget, eleverne bare får med sig, når de deltager i en tysksproget undervisning med tysksprogede materialer? Megen forskning viser, at en del af fremmedsprogets ordforråd ganske rigtigt tilegnes og konsolideres i mødet med L2³, dvs. når man taler eller skriver på tysk (output), og når man læser og hører tekster på tysk (input). Det kaldes den indirekte ordforrådstilegnelse. Men ordforrådstilegnelsen finder også sted direkte ved hjælp af ordkort, ved fælles fokus på nye ord og ved hjælp af træning i Quizlet, Quia, Socrative m.fl. Der er empirisk belæg for, at effekten er større ved den direkte træning, men alene på grund af den store mængde ord, der gentages og konsolideres ved regelmæssigt at læse og lytte til L2, bør begge tilgange udnyttes til at opnå et større ordforråd (Nation 2001: 93).

Ifølge Nation og Meara (2020) er der to forhold at tage højde for, når man vælger ord til ordforrådsarbejdet i klassen: elevernes behov og ordenes brugbarhed. Gymnasieelevernes behov for et stort og nuanceret basisordforråd tilføjet emnespecifikke ord er evident. Ords brugbarhed er til gengæld mindre italesat i den danske tyskundervisning. Fremmedsprogsforskningens traditionelle måde at vurdere ords brugbarhed på er at se på ordenes frekvens: “[...] it seems clear that the high-frequency words need to be the first and main vocabu-

lary goal of learners. These words are so frequent, so widespread and make up such a manageable group that both teachers and learners can usefully spend considerable time ensuring that they are well learned” (Nation & Meara 2020: 37). Af den grund giver ordforrådsarbejdet størst udbytte, når der fokuseres på et sprogs højfrekvente ord. Det samme gør sig gældende, når der arbejdes med leksikalske fraser.⁴

Danske elevers ordforråd

Fra forskning i engelskundervisningen i Danmark ved vi, at der er en tydelig sammenhæng mellem danske elevers ordforråd og deres generelle sproglige kompetencer (Stæhr 2008; Albrechtsen, Haastrup & Henriksen 2004). Ifølge Stæhr (2008) havde de fleste af undersøgelsens 9. klasses elever ikke kendskab til de hyppigste 2000 ord på engelsk, men hvis de havde, klarede de sig markant bedre i lytte-, læse- og skrivetest. Danelund og Henriksen (2015) bekræfter sammenhængen mellem elevernes engelske ordforråd og skriftlige kompetencer, og undersøgelsen viser ligeledes, at 1. g-eleverne “have very limited receptive vocabulary knowledge” (Danelund & Henriksen 2015: 36).

At lære tysk er ikke det samme som at lære engelsk, men fælles for sprogfagene i Danmark er, at der hverken i grundskolen eller i gymnasiet er tradition for at bruge ordforrådstest som diagnostiske redskaber til at afdække og forbedre elevers højfrekvente ordforråd. Af den grund er disse projekter med engelsk som L2 interessante som det nærmeste nationale bud på, hvordan det kunne se ud med danske elevers tyske ordforråd.

Ordforrådstest

Test, der måler elevens ordforråd, har en lang tradition inden for engelsk som L2, og det med god grund. Disse ordforrådstest fremstår – ikke kun i nævnte danske undersøgelser – som en god indikator for, hvor godt eleven klarer sig allround i sprogfaget.

Den mest kendte test, der måler elevens evne til genkendelse af det receptive skriftlige ordforråd, er Paul Nations *Vocabulary Levels Test (VLT)*.⁵ VLT viser, hvor langt eleven er kommet med sin ordforrådstilegnelse. Kan eleven ikke bestå de første *levels*, der tester elevens kendskab til hhv. de hyppigste 1000 og 2000 ord, tyder det på, at der roligt kan investeres tid i træningen af de højfrekvente ord. Har eleven til gengæld godt styr på de højfrekvente ord, kan man gå

videre og fokusere på de knapt så frekvente ord og på at lære strategier til at forstå ukendte ord. Til dette diagnostiske formål “the Vocabulary Size Test and the Vocabulary Levels Test are well proven, reliable and very practical tests” (Nation 2001: 37). Den tysksprogede faglitteratur om ordforråd lægger sig på mange områder tæt op ad den engelsksprogede. Dog bliver der i forbindelse med de fleste ordforrådsudgivelser og -test i højere grad anvendt pragmatisk orienterede ordlister end frekvensbaserede (Tschirner 2017). Det kan føre til gode sprogtest, men de giver ikke information om, hvorvidt elever har et højfrekvent ordforråd, da ordene er udvalgt ud fra de kommunikative situationer, som de skal anvendes i, og ikke ud fra deres frekvens. Der kan således være tale om pragmatiske ordlister til jobinterview, til lægebesøg m.m.

Derdiedas-testene

Derdiedas-testene er skabt ud fra en VLT-skabelon. P.t. er der fem test, der kan bruges i sammenhæng eller hver for sig. Den første, *derdiedas500*, tester elevens kendskab til de hyppigste 500 ord på tysk. Ordene stammer fra en ordliste, der er udviklet til projektet på baggrund af Sketch Engine-korpusset *German Web 2013 (deTenTen13)*. Ud af tilgængelige frekvenslister over det tyske skriftsprog faldt valget på korpusværktøjet Sketch Engine. Det skyldes dets troværdighed, neutralitet og omfang (det valgte korpus har 16 mia. ord fra en bred vifte af skriftlige kilder). Med neutralitet menes, at Sketch Engine ikke har sorteret i korpus ud fra pragmatiske hensyn som i andre tyske ordlister. Det er ganske enkelt rå data.

Ideen om at udvikle *derdiedas500* og ikke lade den første test fokusere på 1000 ord som i VLT opstod, da de første pilotforsøg viste vanskeligheder med at bestå *derdiedas1000*. Med *derdiedas500* blev det mere tydeligt at se elevernes kendskab (eller mangel på samme) til de allerhyppigste ord.

I VLT er der seks ord, der skal matches med tre definitioner. I *derdiedas* er der otte tyske ord, der skal matches med fire danske ord (se figur 1). Udvidelsen fra seks til otte svarmuligheder fjernede en del af det gætteri, der ofte følger med multiple choice-formatet, og som også var en udfordring i de første pilotforsøg. Med otte svarmuligheder blev andelen af gætteri acceptabel. En anden ændring er at bruge L1 (dansk) i stedet for definitioner på tysk. Definitioner på L2 kræver nemlig et yderligere ordforråd, hvilket kan skabe støj i fortolkningen af resultatet. Der er i alt 32 testord i *derdiedas500*, fire i hver af de otte kasser.

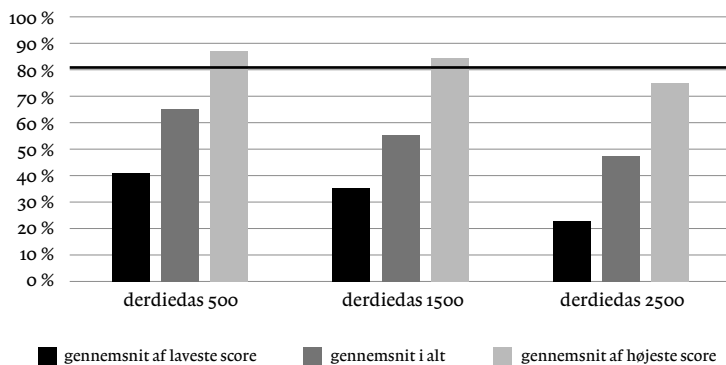
Jahr _____	a) by b) verden c) år d) værdi
Kind _____	
Weg _____	
Spiel _____	
Stadt _____	
Welt _____	
Wort _____	
Wert _____	

Figur 1. Et eksempel på en kasse fra *derdiedas* 500. Eleven skal notere a, b, c og d ud for det tyske ord, som svarer til det danske ord.

Andre trin i validitetsprocessen har bl.a. været fortolkning af data samt interview med deltagende lærere og elever (Schmitt, Nation & Kremmel 2020). De er beskrevet i den medfølgende testvejledning.

Foreløbige observationer

Knap 400 elever fra 15 1. g- og 2. g-klasser (B-niveau) på fem gymnasier (STX og HHX) har deltaget i projektet. Heraf har 11 klasser med i alt 293 elever afprøvet testene i deres nuværende form og bidraget til nedenstående tal. Tallene skal læses som observationer fra validitetsprocessen, ikke som udtryk for en færdig analyse (se figur 2).

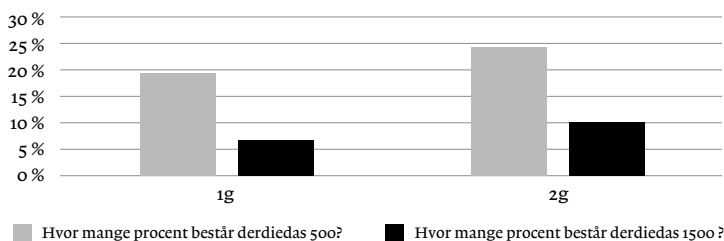


Figur 2. Resultater fra 293 elever. De mørkegrå søjler viser elevernes gennemsnitsresultat i antal rigtige ord i procent. De sorte og lysegrå søjler viser gennemsnit af hhv. den laveste og den højeste score i hver klasse. Den sorte streg ved 80 % viser beståelsesgrænsen.

Resultaterne bekræfter, at frekvenstanken også er gyldig ved danske elevers tilegnelse af tysk. Der er en faldende succesrate fra de mest frekvente ord i *derdiedas500* til *derdiedas5000*. Tallene fra *derdiedas3500* og *derdiedas5000* medtages ikke her, da de kun blev anvendt i få klasser, og datagrundlaget derfor er lille.

I de lysegrå søjler ses, at de dygtigste elever fra hver klasse som gennemsnit består *derdiedas500* og *derdiedas1500* (kravet for at bestå et VLT-level er 80 % rigtige), og nogle af dem består også *derdiedas2500*. Men det overraskende resultat aflæses af den mørkegrå søjle, der viser, at de 293 elever i gennemsnit ikke består *derdiedas500*. At der også er elever med en meget lille score (de sorte søjler) overrasker nok mindre, da den faglige spredning på tyskhold er velkendt.

Figur 3 viser, hvor mange procent af hhv. 137 elever fra 1. g og 156 elever fra 2. g, der består de to første test.



Figur 3. Oversigt over beståede elever i de 11 klasser.

Figuren viser en positiv udvikling fra 1. g til 2. g, men da det ikke er de samme elever, man har fulgt, må dette billede verificeres i senere data. Men vigtigst igen viser figuren, at alt for få elever i både 1. g og 2. g har et receptivt basisordforråd.

Hvilken betydning har dette tilsyneladende lille ordforråd? Med kendskab til resultaterne fra engelsk kan man blive bekymret, og det sætter en undersøgelse, der kan belyse koblingen mellem det receptive ordforråd og læsning på tysk, højt på ønskelisten. I mellemtiden viser de foreløbige korrelationsanalyser fra dette projekt, at der er en forbindelse mellem ordforråd og læsning på tysk. Et forsigtigt⁶ bud på at definere en grænse mellem de elever, der består en tysk læsetest på B1-niveau, og dem, der ikke består, lader til at være 80 % rigtige i *derdiedas500*, 75 % rigtige i *derdiedas1500* og 60 % rigtige i *derdiedas2500*. I samtaler med elever med et meget lille ordforråd nævner flere af dem, at tyske tekster kun kan læses ved hjælp af *google translate*, hvilket bekræfter denne bekymring.

Afrunding

Frekvensbaserede ordforrådstest er langt fra svaret på alle udfordringer i tyskfaget, men det fokus, de sætter på ordforråd, virker berettiget. Blandt andet kan viden om frekvens skabe en bedre udnyttelse af den tid, som investeres i tyskfaget. I forløbet har jeg fx mødt elever, der flittigt træner teksternes gloser. Disse elever kan med fordel gøres bevidste om, at gloserne står der, fordi det drejer sig om så sjældne ord, at de ikke forventes at kende dem og muligvis aldrig møder dem igen. Med andre ord er gloserne kun sjældent højfrekvente ord, der bør bruges tid på at lære.

Det er ydermere klart, at læsning er et centralt omdrejningspunkt for elevernes ordforråd. Via den rette læsning med den rette sværhedsgrad har eleven mulighed for at udvikle et større ordforråd, og via et større ordforråd har eleven mulighed for at læse og forstå flere spændende tekster. De to ting hænger sammen. Det er positivt, når det virker, men sammenhængen spiller også en negativ rolle, når elevens ordforråd ikke rækker til at kunne læse teksten, og eleven dermed taber muligheden for ordforrådsudvikling via læsning. Tyskundervisningen i Danmark har et overflødighedshorn af spændende, aktuelle og relevante tekstantologier. Man kan håbe, at flere elever får større gavn af disse, i takt med at deres ordforråd bliver større, måske i forlængelse af, at vi som lærere får en større viden om de tyske teksters leksikalske sværhedsgrad, om vores elevers ordforråd og om fordelene i at lade disse to passe sammen.

Noter

1. Et ordforråd på mindst 4000 ord har stor betydning for læsningen på et fremmedsprog og derudover også for den fortsatte implicite ordforrådstilegnelse, der primært finder sted under læsningen (min oversættelse).
2. Analyserne findes på www.derdiedas.dk.
3. L2 (language 2) er det fremmedsprog, som man er ved at lære. L1 (language 1) er ens modersmål.
4. Af testpraktiske hensyn er de leksikalske fraser ikke en del af dette ordforrådsprojekt.
5. På lextutor.ca/tests findes en oversigt over kendte ordforrådstest til engelsk, ud over VLT er der fx også produktive ordforrådstest og lyttetest.
6. Fire klasser har deltaget i forsøget med ordforrådstest og læsetest. Da de fire klasser imidlertid er meget homogene, tages der forbehold for tallene, og flere data indhentes i efteråret 2020.

Litteratur

- Albrechtsen, D., Haastrup, K. & Henriksen, B. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. I: Albrechtsen, D., Henriksen, B. & Haastrup, K. (red.), *Angles on the English-speaking world* (s. 129-140). København: Museum Tusulanum Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Gymnasiale uddannelser. Læreplaner 2017*. Lokaliseret 11. august 2020 på <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017>.
- Danelund, L. & Henriksen, B. (2015). Studies of Danish L2 learners' vocabulary knowledge and the lexical richness of their written production in English. I: Pietilä, P., Doró, K. & Pípalová, R. (red.), *Lexical issues in L2 writing* (s. 29-55). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & Meara, P. (2020). Vocabulary. I: Schmitt, N. & Rodgers, M. P. H. (red.), *An introduction to applied linguistics* (s. 35-54). New York: Routledge.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
- Schmitt, N., Nation, P. & Kremmel, B. (2020). Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, 53(1), 109-120.
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading, and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Tschirner, E. (2009). Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. *Germanica Wratislaviensia*, 129, 127-142.
- Tschirner, E. (2017). Wortschatzwissen als Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen. I: Clalüna, M. & Tschirner, B. (red.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz – Chunks – Grammatik* (s. 11-22). Bern: AkDaF.