
6.0 Udvikling af skriftsproglige færdigheder på andetsprog hos målgruppen for Danskuddannelse 1

Af Holger Juul, cand.mag., PhD, Lektor ved Center for Læseforskning, Københavns Universitet

6.1 Skriftsproglige færdigheders betydning

Skriftsproglige færdigheder er vigtige for at kunne begå sig i et moderne samfund, hvor en meget væsentlig del af kommunikationen er skriftlig (DEA 2016; Jensen & Andersen 2006). Skriftsproglige færdigheder er også et vigtigt redskab, når man skal tilegne sig ny viden og nye færdigheder, fx ved tilegnelse af andre sprog end modersmålet. Man kan derfor spørge, hvordan tilegnelsen af dansk som andetsprog påvirkes, hvis man som voksen udlænding ikke eller kun i begrænset omfang har skriftsproglige færdigheder fra skolegang i oprindelseslandet. I det følgende bruges den engelske forkortelse NLL (for 'Non- or Low-Literate') om denne gruppe.

6.2 Hvordan påvirkes andetsprogstilegnelsen af (manglende) skriftsproglige færdigheder?

Det giver nogle væsentlige grundlæggende fordele at have skriftsproglige færdigheder, når man skal lære et nyt sprog (mundtligt såvel som skriftligt), fordi skriftlige færdigheder både støtter den sproglige opmærksomhed og den sproglige hukommelse (Morais & Kolinsky 2020; Tarone m.fl. 2009).

Den sproglige opmærksomhed øges, når man lærer et skriftsprog. Da alfabetiske skriftsprog bygger på det alfabetiske princip, dvs. at bogstaver repræsenterer sproglyde (fonemer), er det her i høj grad opmærksomheden på fonemer, der øges. Opmærksomheden på fonemer er en veldokumenteret forudsætning for at "knække koden" og blive i stand til at udnytte det alfabetiske princip, når man læser og skriver. Udviklingen af læsefærdigheder vanskeliggøres med andre ord, hvis opmærksomheden på de enkelte fonemer er begrænset (Elbro 2014). Studier af NLL-voksne har vist, at denne gruppe typisk har meget begrænset fonemopmærksomhed, idet NLL-voksne gennemgående klarer sig langt dårligere end andre voksne i opgaver, hvor de bliver bedt om at tilføje, udelade eller flytte rundt på enkeltlyde i ord (Morais & Kolinsky 2020).

Morais og Kolinsky (2020) fremhæver desuden, at voksne, der ikke har lært at læse, klarer sig noget ringere end voksne, som kan læse og skrive, i opgaver, hvor de skal gentage ord, og *markant* ringere, når opgaven er at gentage nonsensord. Reis og Castro-Caldas (1997) peger ligeledes på, at NLL-gruppen præsterer bedst i ordgentagelsesopgaver, når semantiske strategier er mulige (kendskab til ordets betydning), fremfor når kun strategier, som er koblet til ordets lydside, er mulige. Morais og Kolinsky vurderer, at NLL-gruppens ringere præstationer ikke skyldes vanskeligheder med gentagelse eller hukommelse i sig selv, men med at danne repræsentationer af ord og nonsensords udtale. Når man lærer et alfabetisk skriftsprog, får man færdighed i at opdele ords udtale i fonemer og i at forbinde disse med bogstaver (Tarone, Bigelow & Hansen 2009), hvilket giver en væsentlig støtte for ordhukommelsen. Voksne, der skal lære et andetsprog, kan

således have sværere end andre ved at fastholde og huske de mange nye ord, de møder, hvis de ikke har erfaringer med det alfabetiske princip.

Voksne med svage læsefærdigheder kan i det hele taget have svært ved at betragte ord og nonsensord som sekvenser af lyde og klarer sig som følge heraf generelt svagt på tests, der kræver, at man forholder sig til ordenes rent lydige egenskaber uden at tage hensyn til deres betydning (Kosmidis, Tsapkini, Folia, Vlahou, & Kiosseoglou, 2004; Reis & Castro-Caldas, 1997). Børn, som ikke kan læse, kan på samme måde have svært ved at afgøre, hvor mange ord der er i en talt sætning, hvilket peger på, at det for personer med begrænsede læsefærdigheder kan være svært at tænke analytisk på sprog, fx som en række af enkeltord. Disse fund antyder, at tilegnelse af et skriftsprog ikke blot har indflydelse på opmærksomheden på sproglyde, men på metasproglig opmærksomhed i bredere forstand.

Adgangen til skrevne tekster har desuden en stor positiv betydning for den fortsatte sprogudvikling – ikke mindst når det gælder tilegnelse af nye ord, fraser og konstruktioner. Eksempelvis forekommer der mange ord i tekster, som man sjældent støder på i det mundtlige hverdagssprog (Nagy & Anderson 1984).

Ud over de nævnte sproglige faktorer er der naturligvis også andre forhold, der kan have væsentlig indflydelse på læseudviklingen. Det gælder eksempelvis den personlige baggrund og erfaringsverden (herunder kulturelle, sociale og skole/uddannelsesmæssige erfaringer), kursistens basale kognitive færdigheder og motivationen for at følge undervisning.

Det skal bemærkes, at langt størstedelen af studier af andetsprogstilegnelse hos voksne er baseret på lørnere, som allerede har skriftsproglige færdigheder fra modermålet, og at man ikke nødvendigvis kan overføre indsigter fra disse til NLL-voksne (Tarone m.fl. 2009).

6.3 Hvad kræver det af NLL-voksne at lære at læse og skrive et andetsprog?

Læse- og staveprocesser involverer i høj grad ordenes udtale (fonologi) og de forbindelser, der kan drages mellem de skrevne ords bogstaver og de talte ords lyde (grafem-fonem-korrespondenser). Dette ser også ud til at gælde for læsetilegnelse på et andet sprog. En dansk undersøgelse af læsefærdigheder blandt NLL-voksne (kursister på Danskuddannelse 1) fandt således, at både deres fonemopmærksomhed (opmærksomhed på ords lydtegn) og deres fonologiske hukommelse (genkaldelse af sekvenser af ord) havde positive sammenhænge med deres læsefærdigheder (Juil, 2006). På baggrund af disse resultater blev det foreslået, at det vil være nyttigt, at læseundervisningen på Danskuddannelse 1 sigter på at opbygge et basalt ordforråd af lydrette ord, der kan danne grundlag for tilegnelsen af det alfabetiske princip (koblingen mellem et bogstavtegn og en lyd), ligesom det er vigtigt at arbejde målrettet med kursisternes fonemopmærksomhed. Senere studier, der har fulgt deltagerne over længere tid, giver empi-

risk støtte til disse forslag. Bl.a. har et tysk studie fundet, at de kursister, der i udgangspunktet var mest opmærksomme på fonemer, havde haft den største læsefremgang efter et års undervisning (Landgraf m.fl. 2012).

Når man skal tilegne sig et skriftsprog første gang, er det den såkaldte afkodningskomponent (dvs. evnen til at læse og stave enkeltord ud fra viden om bogstav-lyd-forbindelser), der er det nye (Elbro, 2014). For børn, der lærer at læse på deres modersmål, er dette i sig selv en stor udfordring. Når det gælder skriftsproglig udvikling på et andetsprog, fx på Danskuddannelse 1, kan sprogforståelses-komponenten i læsning udgøre yderligere en vanskelighed, fordi kursisterne mangler kendskab til andetsprogets ord, fraser og grammatiske konstruktioner, og fordi den sproglige erfaringsverden på modersmålet ofte er centreret om konkrete, personligt oplevede og hverdagsnære begreber. Som nævnt er der et gensidigt forhold mellem mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder, sådan at skriftsproglige færdigheder kan støtte tilegnelsen af mundtligt sprog. Men samtidig er det naturligvis nødvendigt at have et vist mundtligt ordforråd for at knække skriftens kode og lære at etablere forbindelser mellem tale og skrift.

6.4 Hvorfor går udviklingen af skriftsproglige ofte langsomt på et andetsprog?

Morais og Kolinsky (2020) bemærker, at der er stor spredning resultaterne, når personer først som voksne undervises i læsning og stavning. Selv om de fleste gør fremskridt, er der meget få, der kommer på niveau med voksne, der har lært at læse som børn. Når der er tale om læseudvikling på et andetsprog, er der derfor ikke noget overraskende i, at man ofte ser en relativt langsom progression (Landgraf m.fl. 2012).

Årsagerne til langsom progression kan være mange, men blandt de vigtigste kan nævnes:

- Hvis man ikke er skolevant, er det en stor omstilling at begynde at gå i skole og dertil kommer, at det for mange er en stor kognitiv udfordring at tilegne sig et skriftsprog for første gang.
- Hvis man i udgangspunktet har et begrænset mundtligt ordforråd på det sprog, der undervises i, vanskeliggøres udviklingen af opmærksomhed på enkeltlydene i ordenes udtale og koblingen til bogstaver.
- Undervisningen på sprogskolerne bør naturligvis tage højde for Danskuddannelse 1-kursisternes svagere læringsforudsætninger (sammenlignet med kursister, der har gået i skole og har lært at læse og skrive i barndommen). Det kan være svært for undervisere, der selv lærte at læse i barndommen, at sætte sig ind i vilkårene for>NNL-voksne (Bigelow & Vinogradov 2011). Der er desuden en meget begrænset viden om, hvilke undervisningsmetoder der er de mest effektive for denne målgruppe, da der er en udtalt mangel på forskning på dette område (Kolinsky m.fl. 2020).
- En særlig problematik i dansk er, at forholdet mellem stavemåder og udtale er meget uregelmæssigt (se bogstavlyd.ku.dk). De mange ikke-lydrette ord i dansk betyder, at ordenes stavemåder ofte giver upræcise informationer om ordenes udtale.

- Endelig er der i det danske skolesystem en ret stor gruppe elever/studerende, som har særlige vanskeligheder ved at tilegne sig og udnytte skriftens lydprincip. Ca. 8 pct. af disse ender med at få en ordblindediagnose. Man kan formode, at en tilsvarende procentdel af voksne kursister på sprogskolerne har vanskeligheder med skriftens lydprincip, men det er i praksis ofte svært at skelne disse vanskeligheder fra mere generelle vanskeligheder med at lære dansk.

6.5 Referencer

- Bigelow, M. & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120–136.
- DEA (2016). Hvad betyder grundskolekarakteren for vejen gennem uddannelsessystemet? Notat 53, 12.08.2016. Hentet fra <https://dea.nu/publikationer/notat-53-betyder-grundskolekarakterer-vejen-gennem-uddannelsessystemet>.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. 3. udgave. København: Hans Reitzel.
- Jensen, T.P. & Andersen, D. (2006). Participants in PISA 2000 – four years later. Mejdning, Roe (red.)
- Northern lights on PISA 2003. A reflection from Nordic countries (pp. 239-248). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Juul, H. (2006). Fonologiske færdigheder og læseudvikling hos DU1-kursister. Projektrapport, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 50 sider.
- Kolinsky, R., Carvalho, C., Leite, I., Franco, A. & Morais, J. (2020). How to Teach Fully Illiterate Adults to Read. D. Perin (red.) *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 409-428). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Kosmidis, M. H., Tsapkini, K., Folia, V., Vlahou, C. H., & Kiosseoglou, G. (2004). Semantic and phonological processing in illiteracy. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 10(6), 818.
- Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G., Foth, M., Pannekamp, A., & van der Meer, E. (2012). Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2 (Suppl 1), 129–138.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2020). Phonological Abilities in Fully Illiterate Adults. D. Perin (red.) *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 41-61). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984). How Many Words Are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304–330.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of International Neuropsychological Society*, 3, 444-450.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford University Press.