



# TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 4 oktober 2008

## Kære læser

Velkommen til Viden om Læsning nr. 4.

*"Tag mig på alt, undtagen på ordet"* skrev Suzanne Brøgger i 1970'erne.

Formuleringen fortæller en munter historie om den unge Brøgger og om samtiden, men derudover siger den også noget om hvor afgørende det er at være i stand til at vælge netop det ord som passer i konteksten; man kan risikere at blive taget på det. Uanset om ordet er talt eller skrevet, vil modtageren foretage en tolkning for at etablere forståelsen.

På samme måde som ekspressionen kan være udfordrende, kan receptionen være det. Vender vi blikket mod de skrevne tekster og læseforståelsen, er ordkendskab og ordforråd en afgørende forudsætning for god læseforståelse. Det siger sig selv at forståelse for ordets grundbetydning er nødvendig, men den er i sig selv ikke tilstrækkelig. Også viden om sprogbrugssituationen, syntaktiske forhold og de kontekster ordet indgår i, vil være med til at afgøre kvaliteten af læseforståelsen.

Det gælder i fiktionsteksten og i lige så høj grad i lærebogen. Det er heller ikke ligegyldigt, hvordan vi vælger at arbejde med ordkendskab og ordforråd. For at belyse såvel det faglige felt som de didaktiske overvejelser over undervisningen har vi i dette nummer af fagtidsskriftet Viden om læsning den glæde at præsentere såvel den forskningsbaserede viden som praktikerens bud på arbejdet med ordforråd og ordkendskab.

## Viden om Læsning nr. 4, oktober 2008

Redaktører: Birgit Jelert, Lene Herholdt og Klara Korsgaard (ansv.)

Layout: Lise Korsgaard

Foto: Anders Hviid

Viden om Læsning udgives som elektronisk og trykt tidsskrift

to gange om året af

Nationalt Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning

ISSN nr.: 902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning

Ejbyvej 35

2740 Skovlunde

Tlf: 44 51 61 97

Email: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)

Tag

ordet.

# Indhold

<b>Anna Steenberg Gellert:</b> Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse	Side 1
<b>Ruth Mulvad:</b> Hvad betyder <i>på</i> ?	Side 9
<b>Dorit Kjær Hedegaard:</b> Udvikling af ordforråd og ordkendskab ved hjælp af Cooperative Learning	Side 13
<b>Trine Krogh, Hans Månsson og Dorte Bleses:</b> Et øjebliksbillede	Side 19
<b>Helle Meyer Apelgren:</b> Læsevanskeligheder i indskolingen	Side 22
<b>Britta Pedersen:</b> To bøger til læsevejlederens værktøjskasse	Side 25

# Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse

AF ANNA STEENBERG GELLERT, CAND.MAG. I AUDIOLOGOPÆDI OG DANSK SOM FREMMED- OG ANDETSPROG, VIDENSKABELIG MEDARBEJDER VED CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET

I mange undersøgelser er der påvist en stærk sammenhæng mellem elevers ordforråd og læseforståelse. Imidlertid er årsagen til denne sammenhæng ikke klarlagt. I denne artikel redegøres der for fire forskellige hypoteser om årsag-virkningsforholdet mellem ordforråd og læseforståelse og for det empiriske belæg for hver af hypoteserne. Til sidst skitseres de pædagogiske implikationer.

## Ordforråd

I en almindelig skoleklasse vil der typisk være store forskelle i elevernes kendskab til de ord, som anvendes af lærerne og indgår i undervisningsmaterialerne. Det er oplagt, at nogle elever simpelthen har kendskab til et større antal ord og således en større *bredde* i deres ordforråd end andre. Men derudover kan der også være forskelle i *dybden* af elevernes kendskab til de samme ord (jf. Tannenbaum m.fl., 2006). Nogle elever har måske kun en vag fornemmelse af betydningen af et bestemt ord og forbinder fx ordet *tyran* med noget negativt. Andre kender ordet i en snæver betydning fra en bestemt kontekst (fx *hustyr*). Atter andre har fuldt kendskab til ordets betydning i forskellige kontekster og ordets forbindelse til andre ord inden for samme betydningsfelt, således at de fx kender morfologisk beslægtede ord som *tyranni* og *tyrannisk* samt semantisk beslægtede ord som *enehersker* og *diktator* og kan give eksempler på kendte tyranner. Selv om alle elever i en skoleklasse muligvis forbinder noget med et bestemt ord, kan deres niveau af kendskab til det pågældende ord altså variere betydeligt.

Mange udenlandske undersøgelser har vist, at elever fra sproglige minoritetsgrupper gennemsnitligt kender betydningen af færre ord på landets officielle sprog end elever, der har dette sprog som modersmål (fx Droop & Verhoeven, 2003; Hutchinson, 2003). De andetsprogede elever har således ofte en ringere *bredde* i deres ordforråd på det sprog, der anvendes i skolen og det omgivende samfund. Endvidere viste en hollandsk undersøgelse af *dybden* af kendskabet til udvalgte ord på hollandsk (fx *rovdyr* og *hemmelighed*) blandt elever i 3. og 5. klasse, at elever med tyrkisk som modersmål havde et mere overfladisk kendskab til ordene end elever med hollandsk som modersmål (Verhallen & Schoonen, 1993). De andetsprogede elever adskiller sig altså ofte fra elever med landets officielle sprog som modersmål ikke blot med hensyn til bredden i ordforrådet, men også med hensyn til dybden i kendskabet til de enkelte ord.

I tråd hermed påviste Gimbel (1995) i en dansk undersøgelse på 5. klassetrin, at elever med tyrkisk som modersmål i sammenligning med elever med

dansk som modersmål gennemsnitligt kendte betydningen af langt færre af de danske ord, som optrådte i almindeligt brugte lærebøger i orienteringsfag for klassetrinnet. Derudover fandt Gimbel karakteristiske forskelle mellem de to sproggrupper, hvad angik typen af fejlagtige definitioner af ordene. De tyrkiske elever gættede således tilsyneladende ofte på betydningen af ukendte ord ud fra kendskabet til ord, der lignede rent lydligt (fx "*Landbrug* - er det ikke en bro?" eller "*Skind* - er det ikke skændes, altså at slås?"). I modsætning hertil lå de danske elevers fejldefinitioner på ord oftere inden for ordets betydningsfelt eller et beslægtet betydningsfelt (fx "*Frost* - det er noget hvidt, der ligger på græsset om morgenen om vinteren"). De danske elevers opfattelser af ordene lå således typisk tættere på den rigtige betydning end de tyrkiske elevers.

## Stærk sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse

Adskillige undersøgelser har påvist stærke sammenhænge mellem præstationer på test af henholdsvis ordforråd og læseforståelse hos både børn (fx Tannenbaum m.fl., 2006; Ricketts m.fl., 2007) og unge (fx Braze, 2007; Gellert, 1999). Elever med et omfattende ordforråd er således typisk gode til at forstå tekster, mens elever med et begrænset ordforråd ofte klarer sig dårligt på test af læseforståelse. De fleste undersøgelser har kun afdækket bredden af elevernes ordforråd, men Tannenbaum m.fl. (2006) anvendte i en undersøgelse af elever i 3. klasse test af både bredden og dybden af ordforrådet og sammenholdt elevernes resultater



på disse test med deres resultater på test af læseforståelse. Forskergruppen fandt, at børnenes læseforståelse især hang sammen med *bredden* af deres ordforråd, men der var også en sammenhæng mellem *dybden* af ordforrådet og læseforståelsen. Selv efter at der i de statistiske analyser var taget højde for forskellene i bredden af børnenes ordforråd, bidrog de individuelle forskelle i dybden af ordforrådet faktisk med ekstra "forklaring" af variationen i børnenes læseforståelse.

Selv om der altså er påvist stærke sammenhænge mellem læseforståelse og forskellige dimensioner af ordforrådet, kan der ikke på baggrund af sådanne undersøgelser uden videre drages konklusioner om det kausale forhold mellem disse faktorer. Der kan nemlig tænkes flere mulige forklaringer på de påviste sammenhænge mellem ordforråd og læseforståelse. Umiddelbart virker det som en oplagt forklaring, at elever med et begrænset ordforråd oftere støder på ukendte ord i tekster og derfor typisk vil få et ringere udbytte af deres læsning end elever, der har en større bredde i deres ordforråd. En anden mulig forklaring er imidlertid, at de påviste sammenhænge skal ses i lyset af den viden, eleverne har om emnet for en given tekst. Dybden af elevernes kendskab til udvalgte ord kan således antages at afspejle det niveau af viden, de i forvejen har om et emne, og det er muligt, at det er denne viden snarere end kendskabet til de enkelte ord i teksten, der er central for elevens forståelse af den pågældende tekst. En tredje forklaring på de nævnte sammenhænge mellem ordforråd og læseforståelse kan være, at læsning i sig selv kan være et redskab til tilegnelse af nye ord, således at de elever, der har læst meget, herigennem har opnået både en bedre læsefærdighed og et større ordforråd end de elever, der har brugt mindre tid på læsning. Endelig er det også muligt, at sammenhængen mellem ordforråd og læseforståelse primært afspejler elevernes generelle evner til at lære. Disse forskellige hypoteser har alle været bragt på bane og er blevet diskuteret i forsøg på at finde en forklaring på den stærke sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse

(fx Anderson & Freebody, 1981; Stahl, 1998), men spørgsmålet om årsagsforholdet er langtfra klarlagt. Da der kan udledes forskellige pædagogiske konsekvenser af de enkelte årsagsforklaringer, er diskussionen ikke blot af teoretisk interesse, men kan også danne grundlag for overvejelser om, hvorvidt det kan betale sig at afsætte tid til ordkendskabsundervisning, og i givet fald hvilke forhold en sådan undervisning bør tage højde for.

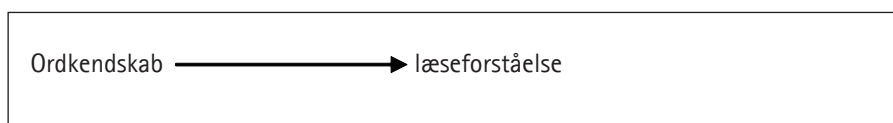
I det følgende redegøres der nærmere for de ovenfor nævnte hypoteser om det kausale forhold mellem ordforråd og læseforståelse samt for, hvorvidt der er empirisk belæg for hver af dem. De pædagogiske implikationer skitseres til sidst i artiklen.

#### Ordkendskab som redskab til læseforståelse

Den grundlæggende antagelse i den første hypotese er, at kendskab til bestemte ords betydning sætter en person i stand til at forstå en tekst, der indeholder de pågældende ord. Den stærke sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse forklares ifølge denne hypotese med, at personer med et lille ordforråd oftere støder på ukendte ord i tekster og derfor har en ringere læseforståelse end personer med et større ordforråd (fx Shand, 1993). Kort sagt antages det, at jo flere ords betydninger en person kender, jo bedre vil han være i stand til at forstå tekster.

undersøgelser har vist, at en sådan undervisning under visse omstændigheder kan forbedre deltagernes resultater på både ordforrådtest og test af læseforståelse, der indeholdt de trænedede ord (fx Beck et al., 1982; Bos & Anders, 1990; Nash & Snowling, 2006). Elevernes læseforståelse blev imidlertid ikke bedre, hvis ordkendskabsundervisningen kun indeholdt øvelser i at forbinde nye ord med korrekte definitioner. De effektfulde træningsforløb indeholdt derimod øvelser, der sigtede mod at give eleverne viden om, hvordan de enkelte ord var relateret til andre ord inden for det samme betydningsfelt og om, hvordan ordene kunne indgå i forskellige kontekster. Endvidere blev eleverne i de effektfulde træningsforløb typisk præsenteret for ordene mange gange flere gange end i de træningsforløb, hvor der ikke kunne konstateres nogen overføringseffekt på læseforståelsen (Stahl & Fairbanks, 1986). Resultaterne af træningsundersøgelserne tyder således på, at direkte undervisning i betydningen af nye ord *kan* forbedre elevens forståelse af tekster. Det lader imidlertid til at være en forudsætning, at eleverne opnår et ret dybtgående kendskab til de nye ords betydning og møder ordene mange gange i forskellige kontekster, hvis ordkendskabet skal kunne være til nytte i forbindelse med tekstlæsning.

Specielt for elever fra sproglige minoritetsgrupper kan et begrænset



Figur 1: Model af den første hypotese

Hvis et sådant direkte årsag-virkningsforhold mellem ordkendskab og læseforståelse eksisterer, må det forventes, at undervisning i udvalgte ords betydning ikke alene vil forbedre elevens kendskab til disse ord, men også deres forståelse af tekster, hvori ordene indgår. For at afdække, om der er belæg for denne hypotese, er det derfor relevant at inddrage resultaterne af træningsundersøgelser, der har belyst effekten af undervisning i betydningen af konkrete, nye ord. Flere udenlandske

ordforråd være årsag til ringe forståelse af tekster. En større dansk undersøgelse af tyrkisk- og dansksprogede elever i 5. og 6. klasse viste således, at de elever, der havde tyrkisk som modersmål, gennemsnitligt klarede sig væsentligt dårligere end eleverne med dansk som modersmål på danske test af såvel læseforståelse som ordforråd, men ikke på test af afkodningsfærdigheder (Nielsen, 1998). Disse resultater tyder på, at et begrænset dansk ordforråd

var en væsentlig årsag til de tyrkiske elevers vanskeligheder med at forstå danske tekster. Dette kan formodes at give nogle af disse elever problemer med at tilegne sig ny viden fra de undervisningsmaterialer, der anvendes i skolen.

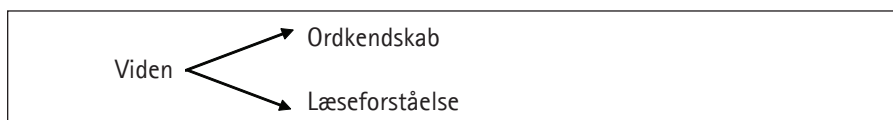
På folkeskolens mellemtrin, i de ældste klasser og i ungdomsuddannelserne bliver eleverne præsenteret for mange ord, som sjældent benyttes i dagligdags tale. Nogle af disse ord er emnespecifikke og knyttede til bestemte fag, fx ordene *elektron* og *enevælde*, som eleverne typisk vil møde i forbindelse med undervisningen i henholdsvis fysik og historie. Andre ord anvendes derimod i mange forskellige fag og sammenhænge og opfattes ikke som egentlige fagudtryk, men hører heller ikke til de hyppigst brugte ord i dagligdags mundtligt sprog (fx ord som *dyrke*, *energi*, *konsekvens* og *fundament*). Denne type ord går under betegnelsen "førfaglige udtryk" (Gimbel, 1995) eller "gråzonesprog" (Lund m.fl., 2006) og optræder typisk i lærebøgerne og i undervisningen uden yderligere forklaring, da ordenes betydning forudsættes at være kendt. I skole- og uddannelsessammenhæng kan der derfor nemt opstå det problem, at nogle elever slet ikke eller kun delvist kender betydningen af sådanne førfaglige udtryk og derfor får forklaret nye faglige begreber og problemstillinger ved hjælp af ord, som de ikke rigtigt forstår betydningen af. Dette kan naturligvis begrænse forståelsen af lærebogsstoffet. På baggrund af de omtalte undersøgelser af Nielsen (1998) og Gimbel (1995) kan dette problem formodes at være langt mere udbredt blandt elever med dansk som andetsprog end blandt elever med dansk som modersmål.

#### Viden - en bagvedliggende faktor

Ifølge en anden hypotese er der et indirekte forhold mellem ordkendskab og læseforståelse, idet begge disse faktorer formodes at være relaterede til en tredje underliggende faktor, nemlig viden. Fortalere for denne hypotese (fx Anderson & Freebody, 1981; Diakidoy, 1998) fremhæver, at relevant viden inden for et bestemt emneområde indebærer kendskab til ord og begreber,

der er specifikke for det pågældende emne. Ifølge hypotesen er kendskab til de ord, der optræder i en tekst, et tegn på, at læseren har den viden, der er nødvendig for at forstå den pågældende tekst. Hvor den første hypotese betoner kendskab til de enkelte ords betydning som redskab til at forstå teksten, er det ifølge den anden hypotese altså ikke læserens ordkendskab, der i sig selv er afgørende for læseforståelsen, men snarere den viden om emner og relaterede begreber, som dette ordkendskab repræsenterer. Hvis en læser fx forstår en tekst, hvori et ord som *fotosyntese* indgår, er det således sandsynligt, at læseren kender en række andre relaterede ord og har en viden om biologi, som fremmer forståelsen af den konkrete tekst.

vist, at jo mere læsere i forvejen ved om et bestemt emne, jo bedre er deres forståelse af tekster om det pågældende emne, uanset om det drejer sig om fx et geografisk område (Haeggli & Perfetti, 1994) eller kulturelt betingede fænomener og begivenheder (Droop & Verhoeven, 1998). Således fandt Droop & Verhoeven i en hollandsk undersøgelse, at børn med arabisk som modersmål og hollandsk som andetsprog læste hollandske tekster om muslimske traditioner hurtigere og med bedre forståelse, end de læste hollandske tekster om plejehjem for ældre, selv om teksterne havde samme sproglige sværhedsgrad. Ikke overraskende var det i modsætning hertil lettere for børn med hollandsk som modersmål at læse om hollandske plejehjem end



Figur 2: Model af den anden hypotese

Flere forhold kan siges at underbygge hypotesen om viden som en underliggende faktor. For det første er det veldokumenteret, at læsers forhåndsviden om emnet for en tekst har stor betydning for deres udbytte af teksten. Adskillige undersøgelser har således

om muslimske traditioner. Dette skyldes formodentlig, at relevant baggrundsviden *generelt* gør det lettere at læse, forstå, fortolke og huske informationer i en tekst, og at en sådan viden typisk implicerer kendskab til en række relaterede ord og begreber.



Hvis kendskabet til sådanne ord er mangelfuldt eller upræcist, vil det typisk begrænse forståelsen af tekster, som indeholder sådanne ord, uanset om eleven læser på sit modersmål eller et andet sprog.

For det andet underbygges hypotesen af data, der tyder på, at viden er relateret til såvel ordkendskab som læseforståelse, blandt andet fra en dansk undersøgelse af handelsskoleelever (Gellert, 2000, 2003). I denne undersøgelse deltog eleverne i test, der afdækkede deres læseforståelse af udvalgte fagtekster fra to fag i deres uddannelse. Derudover deltog eleverne i flere forskellige ordforrådstest. Den ene test var en faglig ordforrådstest, hvor alle testordene var emnemæssigt relaterede til de udvalgte fag. Den anden var en mere generel test af ordforråd, hvor testordene ikke var relaterede til bestemte fag eller emner. Undersøgelsen viste, at elevernes resultater på de faglige læseforståelsestest i højere grad var relateret til deres resultater på den faglige ordforrådstest end til deres resultater på den generelle ordforrådstest. Selv når der var taget højde for spredningen i elevernes generelle ordforråd, var der stadig en væsentlig del af spredningen i deres forståelse af de uddannelsesfaglige tekster, der kunne "forklares" ud fra deres resultater på testen af fagligt ordforråd. De anvendte testord i den faglige ordforrådstest optrådte *ikke* i de tekster, der blev anvendt i læseforståelsestestene, så resultatet kan ikke skyldes, at det var elevernes kendskab til disse konkrete ord, der påvirkede deres læseforståelse af fagteksterne. Resultatet kan derimod tolkes som et udtryk for, at elevernes resultater på de anvendte faglige ordforrådstest var et indirekte mål for deres faglige *emnekendskab*, og at dette emnekendskab var en underliggende faktor, som også påvirkede deres forståelse af fagteksterne.

Hypotesen om emnespecifik viden som en vigtig underliggende faktor er særlig interessant i skole- og uddannelsessammenhænge, fordi mange af de nye ord, som elever møder i undervisningsmateriale, netop er knyttede til bestemte emner og fagområder. En

undersøgelse af norske skolebøger fra 4. til 9. klasse viste således, at en stor del af de lavfrekvente ord, der optrådte i fx fysikbøgerne, ikke indgik i bøgerne til andre af skolens fag (Golden, 1984). Det forekommer oplagt, at kendskab til betydningen af ord som *elektron* og *fotosyntese* forudsætter forståelse af centrale begreber inden for fagene fysik og biologi, og at sådanne ord derfor typisk læres i forbindelse med tilegnelse af viden inden for disse fag.

### Læsning som redskab til tilegnelse af nye ord

Man kan tilegne sig betydningen af ukendte ord både ved at lytte og læse, men mange forskere anser læsning for at være den væsentligste kilde til tilegnelse af nye ord og dermed omfanget af elevernes læsning som afgørende for udviklingen af ordforrådet (fx Elbro, 2006; Stanovich, 1988). Dette hænger sammen med, at forekomsten af sjældne ord er væsentligt højere i skrevet sprog end i talt sprog. Undersøgelser har således vist, at børnebøger indeholder langt flere sjældne ord end tv-programmer for børn, og at der i aviser, blade og bøger for voksne forekommer mange flere sjældne ord end i samtaler mellem voksne og i tv-programmer for voksne (jf. Cunningham & Stanovich, 1998; Hayes & Ahrens, 1988). Der er altså generelt langt større sandsynlighed for at støde på helt eller delvist ukendte ord, når man læser, end når man lytter til talt sprog.

Spørgsmålet er så, i hvor høj grad man under læsning tilegner sig betydningen af ukendte ord på basis af den kontekst, ordene indgår i. Swanborn & de Gloppe (1999) estimerer på baggrund af en række undersøgelser, at der er en gennemsnitlig sandsynlighed på cirka 15 % for, at en læser tilegner sig betydningen af et ukendt ord efter at have mødt ordet en enkelt gang i en naturlig kontekst. Sandsynligheden for, at et ord tilegnes efter en enkelt præsentation,



afhænger blandt andet af andelen af ukendte ord i de anvendte tekster og af elevernes læsefærdigheds-niveau (jf. Diakidoy, 1998; Swanborn & de Gloppe, 1999). Det vil altså sige, at jo flere ukendte ord en tekst indeholder og jo ringere eleven læser, jo mindre er sandsynligheden for, at betydningen af de enkelte ukendte ord tilegnes ud fra konteksten. Under alle omstændigheder tyder en sandsynlighed på cirka 15 % ikke umiddelbart på, at et enkelt møde med et ukendt ord i forbindelse med læsning giver særligt gode muligheder for at udlede ordets betydning. Det skyldes formodentlig, at en læser ved det første møde med et ukendt ord ofte kun vil få en vag fornemmelse af ordets betydning, hvorimod gentagne møder med det samme ord i forskellige kontekster kan give et gradvist mere præcist indtryk af betydningen. I denne sammenhæng er det oplagt, at personer, der læser meget, får flere muligheder for at møde de samme ord i forskellige kontekster og uddybe kendskabet til disse ord end personer, der kun læser lidt.



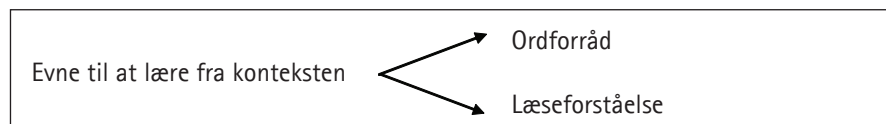
Figur 3: Model af den tredje hypotese

Børn, der læser meget og gerne, kan lære mange nye ord gennem deres læsning og derved få bedre forudsætninger for at læse mere udfordrende tekster, hvor de kan tilegne sig betydningen af endnu flere ord. Men der kan også opstå en ond cirkel, hvor børn, som undgår læsning, ikke udvikler deres læsefærdigheder og ordforråd så meget, at de kan læse alderssvarende tekster, og dette kan medvirke til yderligere at begrænse læselysten. Individuelle forskelle i omfanget af læsning kan således bidrage til, at der op gennem skolealderen udvikles stadigt større forskelle mellem eleverne med hensyn til både læsefærdigheder og ordforråd, hvor "den rige bliver rigere og den fattige fattigere" (Stanovich, 1988). Flere undersøgelser har da også dokumenteret, at individuelle forskelle i børns og voksnes læseerfaring er relateret til både omfanget af deres ordforråd og niveauet af deres læsefærdighed (fx Cunningham & Stanovich, 1991, 1997).

#### Evne til at lære – en bagvedliggende faktor

De påviste sammenhænge mellem elevers præstationer på test af læseforståelse og ordforråd afspejler ifølge nogle forskere primært individuelle forskelle i sproglige evner eller intelligens (fx Hunt, 1978; Jensen, 1980). Et væsentligt problem i at behandle denne teori består i, at der blandt fagfolk hersker stor uenighed om, hvad intelligens overhovedet er (jf. Gardner, 1999; Hansen, 1997; Siegel, 1995). Det ligger uden for denne artikels rammer at give en nærmere diskussion af dette kontroversielle begreb. I stedet redegøres der i det følgende kort for en teori, som sammenkæder intelligensbegrebet med både læseforståelse og ordforråd og som derfor er særlig interessant i denne sammenhæng (Sternberg, 1987; Sternberg & Powell, 1983). Sternberg har således argumenteret for, at en persons generelle evne til at lære fra konteksten er en vigtig komponent i begrebet intelligens. En sådan evne til at lære fra konteksten påvirker tilegnelsen af både nye ord og informationer fra tekster. En ordforrådstest kan ifølge Sternberg ses som et indirekte mål for en persons evne til at lære ords betydninger ud fra konteksten og afspejler således

den viden om ord, som en person har tilegnet sig forud for testtidspunktet. En læseforståelsestest beskrives som et mere direkte mål for en persons evne til at tilegne sig ny viden fra konteksten på testtidspunktet. En persons præstationer på test af såvel ordforråd som læseforståelse afspejler altså ifølge denne teori en generel evne til at lære fra konteksten, og denne generelle evne antages at udgøre en vigtig del af en persons intelligens.



Figur 4: Model af den fjerde hypotese

Undersøgelser har vist, at elevers færdigheder i at udlede betydningen af nye ord på basis af den omgivende tekst hænger sammen med såvel elevernes ordforråd som deres niveau af læseforståelse (fx Cain m.fl., 2004; Shefelbine, 1990). Denne sammenhæng kan ud fra Sternbergs teori fortolkes på den måde, at elevernes generelle evne til at lære fra konteksten afspejler sig i deres præstationer på opgaver i at udlede ordbetydninger fra konteksten, og at denne evne har betydning for både deres ordforrådsudvikling og deres læseforståelse.

I en række undersøgelser er elevers færdigheder i at udnytte konteksten til at udlede ukendte ords betydning blevet trænet (fx Nash & Snowling, 2006; Tomesen & Aarnoutse, 1998). En sådan træning har generelt haft en positiv effekt på elevernes færdigheder i at udlede ords betydning fra konteksten (jf. oversigtsartikel af Fukkink & de Glopper, 1998). Spørgsmålet er så, om en forbedring af disse færdigheder fremmer udviklingen af elevernes ordforråd og deres læseforståelse. En nyere undersøgelse af Nash & Snowling (2006) tyder på, at det faktisk kan være tilfældet. I denne undersøgelse fik elever med ringe ordforråd træning enten i at udlede betydningen af ukendte ord på basis af konteksten eller i at lære definitioner på ukendte ord. Undersøgelsen viste, at eleverne i begge grupper umiddelbart efter undervisningsforløbet havde forbedret deres kendskab til de trænede ord. Da

eleverne blev testet igen tre måneder efter undervisningsforløbet afslutning, klarede de elever, der havde modtaget undervisning i at udlede ords betydning ud fra konteksten, sig imidlertid på flere måder signifikant bedre end de elever, der havde fået træning i at lære definitioner på ord. Eleverne, der havde lært at bruge konteksten, havde således efter tre måneder større ordforråd, bedre færdigheder i på egen hånd at udlede ordbetydninger på basis

af den omkringstående tekst og bedre forståelse af tekster, der indeholdt nogle af de trænede ord. Resultaterne af Nash & Snowlings undersøgelse tyder således på, at elevers evne til at lære fra konteksten kan forbedres gennem træning, og at en sådan træning kan have en positiv effekt på både ordforråd og læseforståelse. Disse resultater kan siges at støtte Sternbergs teori.

#### Sammenfatning vedrørende hypoteser

I de foregående afsnit er fire forskellige hypoteser om årsag-virkningsforholdet mellem ordforråd og læseforståelse blevet gennemgået. I den første hypotese understreges det, at når læseren først kender de ord, der indgår i tekster, vil dette kendskab fremme læseforståelsen. Som beskrevet er der et vist belæg for denne hypotese, idet det er påvist, at ordkendskabsundervisning under visse omstændigheder kan medføre en bedre læseforståelse af tekster, der indeholder de trænede ord. En vigtig pointe i den anden hypotese er, at nye ord typisk læres i forbindelse med tilegnelse af ny viden om et emne, hvilket resultaterne af flere undersøgelser også synes at underbygge. Endvidere peges der i den tredje hypotese på, at omfanget af læsning har en selvstændig betydning for udviklingen af ordforrådet. Som nævnt er det blevet påvist, at der er relativt stærke sammenhænge mellem børns og unges læseerfaring, læseforståelse, ordforråd og viden. En oplagt forklaring på disse



sammenhænge er, at omfattende læsning giver unikke muligheder for både at forbedre læsefærdigheden, tilegne sig ny viden om forskellige emner og lære nye ord og begreber i en meningsfuld kontekst. På den ene side fremmes læserens forståelse af en tekst, hvis han i forvejen kender til de ord, der indgår i teksten og det emne, der behandles. På den anden side har læsning i sig selv betydning for ordforrådsudviklingen og tilegnelsen af ny viden. Der er altså en gensidig sammenhæng mellem ordforråd, viden og læsning. Selv om der i de tre nævnte hypoteser om årsag-virkningsforholdet mellem ordforråd og læseforståelse fokuseres på forskellige aspekter, udelukker hypoteserne således ikke hinanden, men kan snarere siges at supplere hinanden.

Endnu en mulighed er, at elevernes sproglige evner eller intelligens har afgørende betydning for såvel ordforrådsudviklingen som læseforståelsen. Denne fjerde hypotese er vanskelig at behandle uden en nærmere afgrænsning af disse evner. Der blev derfor i det foregående redegjort for en specifik teori om evnen til at lære fra konteksten som en central bagvedliggende faktor. Denne teori kan i nogen grad underbygges med data fra undersøgelser, som viser, at den omtalte evne til at lære fra konteksten faktisk kan forbedres og udvikles gennem undervisning og træning. Dermed kan der på

baggrund af alle fire hypoteser drages pædagogiske konsekvenser.

#### Pædagogiske implikationer

I det følgende skitseres nogle pædagogiske implikationer af de fremsatte hypoteser, idet der fokuseres på mulige tiltag over for svage læsere med et begrænset ordforråd.

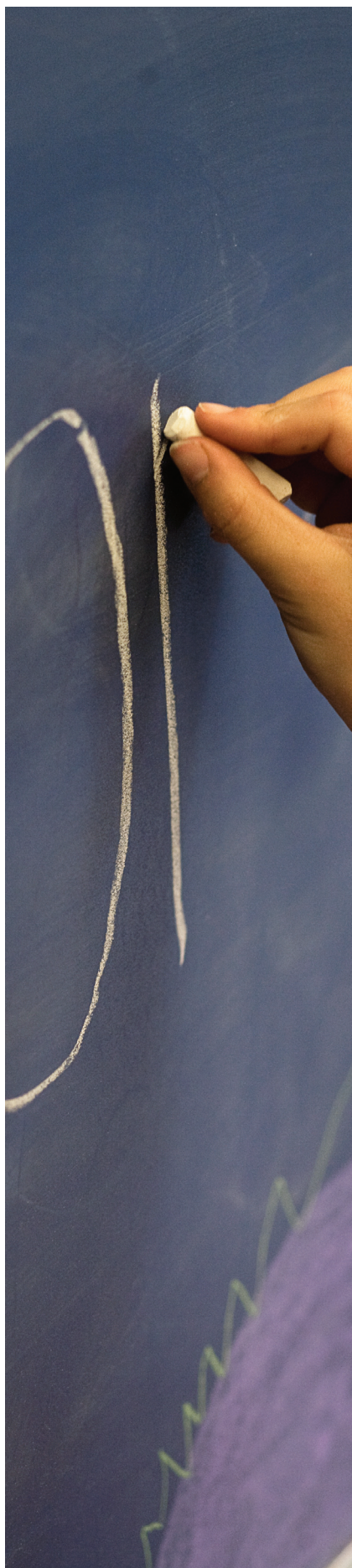
Der er som nævnt fundet belæg for hypotesen om, at læsning i sig selv er et vigtigt redskab i forbindelse med tilegnelsen af nye ord. Elever, der læser meget, har således bedre muligheder for at tilegne sig ord, der ligger ud over et dagligdags ordforråd, end elever, der undgår læsning. På denne baggrund virker det som en oplagt pædagogisk opgave at forsøge at motivere alle elever til at læse så meget som muligt, både i skolen og i fritiden. Imidlertid vil svage læsere ofte have svært ved at forstå de tekster, der retter sig mod deres aldersgruppe og klassetrin, da disse tekster typisk vil ligge over deres læseniveau og indeholde mange ord, som de ikke kender. Svage læsere vil under deres læsning ikke alene støde på relativt mange ord, som de ikke kender, men vil også på grund af deres læsevanskeligheder have færre mentale ressourcer tilovers til at forsøge at udlede betydningen af de ukendte ord. Over for denne gruppe virker det derfor ikke pædagogisk forsvarligt at forlade sig på, at opmuntring til megen læsning vil være tilstrækkeligt til at bryde

den onde cirkel.

Spørgsmålet er så, om det kan betale sig at give ordkendskabsundervisning til disse elever, og i givet fald hvordan en sådan undervisning bør tilrettelægges. En træningsundersøgelse af Bos og Anders (1990) viste, at et grundigt arbejde med ords betydning i en emnemæssig kontekst havde en positiv effekt på svage læsers forståelse af tekster. En sådan undervisning kan siges at ligge i forlængelse af både den første hypotese om ordkendskab som redskab til læseforståelse og den anden hypotese om videnskomponenten som en vigtig faktor. I praksis vil det imidlertid i den daglige undervisning være tidsmæssigt umuligt at arbejde grundigt med alle ord, som kan formodes at være helt eller delvist ukendte for nogle af eleverne. Læreren vil derfor ofte være nødt til at fokusere på nogle få udvalgte ord. Eksempelvis kan læreren før elevernes læsning af en tekst lægge op til en diskussion af betydningen af ord og begreber, som er centrale for forståelsen af teksten, således at ordene relateres til den viden, som eleverne allerede har eller er i færd med at opbygge om emnet for teksten. Selv om det som nævnt ikke er praktisk muligt at give en omfattende undervisning i alle nye ords betydning, kan et grundigt arbejde med udvalgte nøgleord i en emnemæssig kontekst sandsynligvis medvirke til at gøre det nemmere for især svage læsere at komme igennem nogle tekster. Den omtalte undervisning i konkrete ords betydning kan eventuelt suppleres med en undervisning, der sigter mod at lære eleverne at benytte hensigtsmæssige strategier, så de på egen hånd kan udnytte konteksten til at udlede betydningen af ukendte ord, som de møder under læsningen af tekster.

Som nævnt kan de beskrevne hypoteser siges at supplere hinanden, idet de hver især belyser forskellige aspekter af årsag-virkningsforholdet mellem ordforråd og læseforståelse. Tilsvarende kan flere af de skitserede pædagogiske tiltag sandsynligvis på forskellig vis bidrage til at fremme elevens ordforrådsudvikling og forbedre deres læseforståelse.





## Litteratur

- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. I: J. T. Guthrie (red.). *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Bos, C. S. & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13, 31-42.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P. & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. Vol. 33(6), pp. 934-945.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Diakidoy, I.-A. (1998). The role of reading comprehension in word meaning acquisition during reading. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 131-154.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 253-271.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. (2. udgave). København: Gyldendal Uddannelse.
- Fukkink, R. G. & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gellert, A. (1999). Hvordan kan man forudsige forskelle i elevers læseforståelse af faglige uddannelses tekster? *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 36(5-6), 395-418.
- Gellert, A. (2000). *Reading comprehension, vocabulary knowledge and decoding skills in commercial school students*. Poster ved The Annual Meeting of The Society of Scientific Study of Reading, Stockholm 2000.
- Gellert, A. (2003). Ordkendskab og læseforståelse. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(1), 55-70.
- Gimbel, J. (1995). Bakker og udale. *Sprogforum* (3), 28-34.
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o-fagsbøger for grunnskolen. I: Hvenekilde & Ryen (red.) *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Oslo: LNU/Cappelen.
- Haenggi, D. & Perfetti, C. A. (1994). Processing components of college-level reading comprehension. *Discourse Processes*, 17, 83-104.
- Hansen, M. (1997). *Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi*. Horsens: Åløkke.
- Hayes, D. P. & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of "motherese"? *Journal of Child Language*, 15(2), 395-410.
- Hunt, E. (1978). Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85, 109-130.

Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D. & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.

Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.

Lund, K., Bertelsen, E. & Sørensen, M. S. (2006). *Muligheder og barrierer – en undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Nash, H. & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354.

Nielsen, J. C. (1998). *Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første- og andetsprog – en undersøgelse af tyrkisk-sprogede elever*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.

Shand, M. (1993). *The role of vocabulary in developmental reading disabilities*. Urbana: Center for the Study of Reading.

Shefelbine, J. L. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*, 22 (1), 71-97.

Siegel, L. S. (1995). Does the IQ God exist? *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(3), 283-288.

Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers. I: C. R. Hynd (red.) *Learning from text across conceptual domains* (pp. 73-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.

Stanovich, K. E. (1988). "Matthæus-tendensen" – hvorfor – og hvad kan der gøres? *Læserapport*, 16-17. København: Læsepædagogen.

Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. I: M. G. McKeown & M. E. Curtis (red.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.

Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.

Tomesen, M. & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies*, 24(1), 107-128.

Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14, 344-363.



# Hvad betyder på?

– semantik, grammatik og læseforståelse

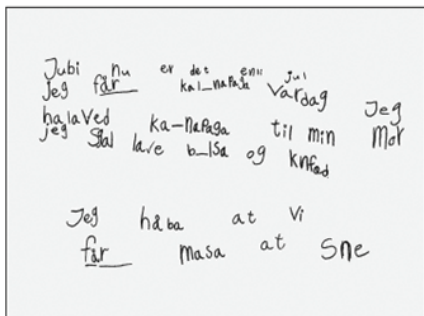
AF RUTH MULVAD, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING OG PROFESSIONSHØJSKOLEN KØBENHAVN

Sprog består af ord som sættes sammen til sætninger som igen kombineres til tekster. At forstå en tekst afhænger af om man kan forstå ordene. Betydning er imidlertid ikke kun noget ord har. De får den også, ikke alene i konteksten, men også af grammatikken. Fx kan præpositionen "på" fungere som om det var en konjunktion og betyde "mens". Denne artikel fokuserer på en grammatisk mekanisme der tvister ords betydning så de kan volde problemer med læseforståelsen idet betydningen skal udledes af tekstens egen indre dynamik. Fænomenet kaldes grammatisk metafor.

## Sproget – et komplekst tegnsystem

Et karakteristisk træk ved sproget er dets umådelige kompleksitet: sproget rummer utallige valgmuligheder der gør det muligt at konstruere et uendeligt antal forskellige betydninger. Og helt unikt for sproget er at det kan konstruere betydninger i komplekse systemer: en tekst rummer betydning i mange lag på en gang.

I 1. klasse har eleverne skrevet om hvad de laver i julemåneden. Johanne skriver sådan her:



Johanne, november 1. klasse

Johanne skriver ikke alene om et indhold: personer der laver forskellige aktiviteter op til jul, men giver også udtryk for sin holdning: *jubi*, *håber*, *masser* – en glæde som ikke kan undgå at påvirke læserens humør! Hun binder ordene sammen til sætninger og ordner informationerne i teksten sådan at hun selv er i fokus. Hele teksten har hun struktureret i en logisk rækkefølge omkring begivenhedernes placering i tidslig relation til fortællertidspunktet: snart – hver dag – før – snart.

Johanne gør altså flere ting på en gang med sproget.

Det der muliggør en sådan kompleksitet selv i en så enkel tekst som Johannes, er den unikke kombination af ord og grammatik som sproget rummer. I simple tegnsystemer som fx et trafiklys har hvert tegn kun en betydning: rødt betyder stop og ikke andet! Men i et komplekst tegnsystem som sproget er, er mulighederne for betydning mangfoldige.

For det første rummer hvert ord flere betydninger: træ kan betyde mange ting – alt efter konteksten. Men ikke nok med det. Grammatikken flerdobler til noget nær uendelighed sprogets betydningsmuligheder fordi det rummer muligheden for at skabe betydning i komplekse systemer som når en og samme sætning både siger noget om indholdet (personer, ting, processer og omstændigheder), positionerer kommunikationens parter (spørger, opfordrer, informerer, udtrykker holdning) og fokuserer informationen på sin særlige måde – alt efter hvad der er formål med teksten: skal den rekonstruere et begivenhedsforløb som i en beretning om turen til Zoo? Eller skal fænomener ordnes i logiske konstruktioner som fx i det taksonomiske system som insekter kan inddeles i efter antal ben?<sup>1</sup>

## Grammatik betyder noget

Grammatikken bærer altså mindst lige så stort et ansvar for betydningsdannelsen som ordene. At arbejde med læseforståelse er således både at arbejde med ord og deres betydning, og at arbejde med grammatik og dens betydning.<sup>2</sup>

En konsekvens af at se ords betydning og grammatik som to sider af samme

sag er at det ikke altid er muligt før læsningen af en tekst at forudsige hvilke ord der kan volde problemer. Naturligvis kan man gå ud fra at tekniske ord som *varmtvandsafdamningsanlæg*<sup>3</sup> typisk vil være en kilde til vanskeligheder med at forstå en tekst. Det samme gælder ord som bruges i særlige faglige betydninger og dermed adskiller sig fra dagligsprogets måde at bruge sproget på som fx *flytte* i matematik der betyder noget andet end at *flytte bopæl*. At lægge mærke til præpositioner som *til* og *fra* er også af afgørende betydning i fx matematik: skal der lægges procenter *til* eller skal de trækkes *fra*?

Men historien er langt mere kompliceret end som så. I spændingsfeltet mellem ordenes semantiske indhold og deres grammatiske funktion i en given tekst ligger en hel betydningsverden. Men denne betydning forbliver gemt mellem linjerne hvis den ikke synliggøres med et grammatisk beskrivelsesapparat som har betydningsdannelse i fokus.

I det følgende kan ordklassen præpositioner tjene til at belyse et hjørne af dette spændingsfelt mellem semantik og grammatik. Men inden skal der kort redegøres for det grammatiske fænomen som fremprovokerer denne brug af præpositioner, nemlig den såkaldte nominalisering. Nominalisering gør sig især gældende i fagtekster.

## Nominalisering og måder at vide på

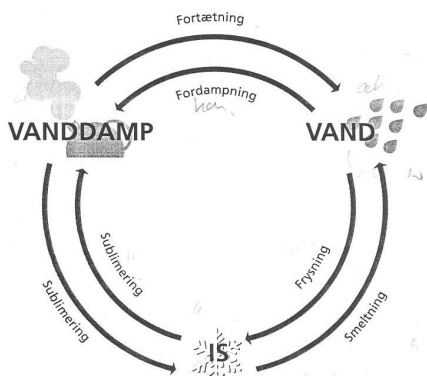
Fænomenet nominalisering består i at processer får den grammatiske form som ting ellers har: fordampning kan omformes til fordampning. Processer som

realiseres i ordklassen verber, udtrykkes i den ordklasse som ellers typisk bruges til at udtrykke ting, nemlig substantiver. *Forbrænding, flytning, dannelse, betydning, provokation, begravelse* er eksempler på ord der er dannet af verber: *forbrænde, flytte, danne, betyde, provokere, begrave*.

Nominalisering kaldes en grammatisk metafor og fungerer grundlæggende som leksikalske metaforer, dvs. et ord låner betydning fra et andet lag: *tossekassen* forsyner tv'et med betydning fra andre verdener end tv-apparatets egen. Den grammatiske metafor nominalisering forsyner processerne med betydning af ting: processen *fordamper* får som substantiv betydning af et tingsligt fænomen *fordampning*.

Nominalisering har konsekvenser som rækker langt ud over det enkelte ord og forståelsen af det. Nominalisering muliggør at man kan tale om verden som tingsliggjorte størrelser og sætte dem i relation til hinanden sådan som det netop gøres når man behandler noget fagligt.<sup>4</sup>

Man kan anskue fx *skyer* på mange måder: som oplevelser som man fastholder i et digt eller som fortællinger om skyen der gik morgentur. Men skal man vide noget om skydannelse på en faglig måde, dvs. som relationer mellem forskellige tilstandsformer af vand, så kræver det et fagligt sprog:



Vand kan have tre tilstandsformer: flydende (vand), fast (is) og dampform (vanddamp). Der bruges meget energi for at få isen til at smelte. Men det kræver endnu mere energi at få vandet til at fordampe. Når et stof går fra fast form (fx is) til luftform (fx vanddamp) eller fra luftform til fastform kaldes det sublimering.

Ind i geografien 7-9, s. 72

I teksten om skydannelse er der disse nominaliseringer: *Fortætning, fordampning, sublimering, smeltning, frykning, tilstandsformer, dampform, vanddamp*.

Nominalisering er porten ind til fagtekster. Når processer kan omdannes til ting, som fx *varmtvandsafdampning*, så kan informationen beskrives på linje med alle andre ting i verden. Man kan bestemme det nærmere, beskrive det, kvantificere det som fx *det mest vellykkede af de seneste fem forsøg med*

ning, og de to ting er grammatisk kædet sammen med det lille genitiv-s. Sammenhængen er konstrueret som en logisk relation ved hjælp af et grammatisk fænomen. Sættes flere nominaliseringer sammen i et og samme ord og måske også med flere substantiver, som i ordet *varmtvandsafdampningsanlæg*, så skal eleven virkelig på detektivarbejde og pakke de mange informationer i ordet ud så de kan ordnes i en procesrækkefølge som er mere tilgængelig for eleven.<sup>5</sup> Og da fagudtryk



*varmtvandsafdampning*. Det er fordelen ved nominalisering.

Ulempen – set ud fra et læseperspektiv – er at der kan dannes lange kæder af ord, og at disse holdes sammen i et logisk mønster som følger en anden rækkefølge end den begivenhederne fandt sted i. *Vandets fordampning* er en mere abstrakt måde at udtrykke *vandet fordamper* på. *Vandet fordamper* mimer så at sige virkelighedens proceskarakter: der er en ting, og der sker noget med denne ting. Men *vandets fordampning* er blevet til en ordgruppe der består af en ting, vand, og begrebet fordamp-

ofte udgøres af nominaliseringer, ikke mindst i humanistiske fag som historie og samfundsfag, så er det en vigtig grammatisk kundskab for eleven at besidde. Man kunne kalde det en sprogbaseret læsestrategi.<sup>6</sup>

### Hvad betyder "på" – i denne tekst?

Her er et uddrag af en lærebog til samfundsfag. Teksten er en biografisk beretning om Che Guevara. At teksten er en fagtekst, viser sig bl.a. ved den hyppige brug af nominaliseringer. De er understreget i teksten:

Han voksede op i Buenos Aires i Argentina. Han studerede medicin ved universitetet der og var ikke særlig politisk aktiv, før han på en rejse rundt i Latinamerika mødte en gruppe eksilcubanere i Guatemala. De var flygtet efter et oprørsforsøg mod landets styre, der blev ledet af den korrupte præsident Batista. Senere traf han også cubanernes leder, Fidel Castro, i Mexico og blev grebet af Castros tanker om en revolutionær kamp i Cuba.

I november 1956 sejlede Fidel Castro og Che Guevara sammen med en lille gruppe tilhængere fra Mexico til Cuba om bord på båden "Granma". I de næste par år opholdt gruppen sig i bjergene Sierra Masstra i det østlige Cuba, hvor de trods voldsomme angreb fra Batistas styrker holdt stand. De fik mange tilhængere, især blandt de fattige landarbejdere og fabriksarbejdere over hele Cuba. Da gruppen i slutningen af 1958 bevægede sig ned fra bjergene, sluttede tilhængerne sig i tusindvis til dem. ...

Birgit Knudsen og Carl Erik Andresen:  
*Mellem fortid og fremtid I*,  
Alinea. s. 28-29

En konsekvens af de mange nominaliseringer er at der er mange nominalgrupper: substantiver der er klædt på til sammenhængende kæder af ord som fx

en rejse rundt i Latinamerika  
et oprørsforsøg mod landets styre  
voldsomme angreb fra Batistas styrker

Disse tre eksempler står som styrelse i præpositionsforbindelser, og de betegner omstændighederne for processerne i sætningerne: hvor det var, hvornår og hvordan:

han mødte en gruppe eksilcubanere  
på en rejse rundt i Latinamerika  
De var flygtet efter et oprørsforsøg  
mod landets styre  
de holdt stand trods voldsomme  
angreb fra Batistas styrker

Hver sætning indeholder imidlertid semantisk set mindst to processer:

*mødte* – *rejste*  
(nominaliseret: en rejse)  
*var flygtet* – *forsøgte at gøre oprør*  
(nominaliseret: oprørsforsøg)  
*holdt stand* – *angreb*  
(nominaliseret: angreb)

Ikke nominaliseret kunne sætningerne have lydt:

*han mødte en gruppe eksilcubanere mens han rejste rundt...*  
*De var flygtet efter at nogen forsøgte at gøre oprør...*  
*de holdt stand selv om Batistas styrker angreb...*

I sproget findes en særlig grammatisk ressource som forbinder sætninger, nemlig ordklassen konjunktioner, her mens, efter at, selv om. Men når processerne i ledsætningen nominaliseres, skal der bruges en anden grammatisk ressource, nemlig den slags ord som forbinder omstændigheder med processer, og det er i stort omfang præpositioner.

Det betyder at den logiske relation mellem processen i den første sætning *mødte* og den skjulte proces i omstændigheden: en rejse udtrykkes med en præposition på, i den anden sætning er det præpositionen efter der forbinder *var flygtet* med nominaliseringen oprørsforsøg, og i det tredje eksempel forbindes processen *holdt stand* med nominaliseringen angreb ved hjælp af præpositionen trods.

Men først når eleven pakker nominali-

seringerne ud, viser det sig at på i denne sætning i denne tekst betyder mens, at præpositionen efter betyder efter at, at trods dækker over selv om.

Præpositionerne fyldes her med et semantisk indhold fra en anden ordklasse, nemlig konjunktioner – og udgør således en grammatisk metafor. Hvad disse ord betyder, kan alene udledes af den konkrete tekst, – og årsagen til det er grammatisk.

### At komme godt forbi 3. – 4. klasse...

Nominalisering og præpositioner med betydning af forbindere er blot to eksempler på hvordan betydning dannes i spændingsfeltet mellem semantik og grammatik og derfor må forstås – og læres – i teksten.<sup>7</sup>

Men det peger også på at der må undervises i det grammatiske fænomen nominalisering som en del af læseundervisningen i og med at det spiller en så central rolle for at forstå verden fagligt. I 3. – 4. klasse møder eleverne massivt det faglige sprog – et blik i lærebøger, også til dansk, viser det med al tydelighed. For at eleverne kan komme godt forbi denne hurdle uden at blive slået omkuld af det der er blevet kaldt fagsprogsmuren, kan dansk-lærerne allerede tidligt i skoleforløbet have fokus på nominalisering fx ved at eksperimenter og lege med at lave processer til ting – og omvendt, læse og skrive fagtekster osv. De øvrige fags lærere må også synliggøre i undervisningen hvordan viden netop i deres fag konstrueres sprogligt.<sup>8</sup>



## Noter

<sup>1</sup> Om denne flerdimensionelle sprogmodel og et eksempel på brugen af den i sprogbaseret undervisning: se Beverly Derewianka (1990). *Rocks in the Head: Children and the Language of Geology*. I: Carter, R. (red.): *Knowledge about Language and the Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

<sup>2</sup> Naturligvis rummer læseforståelse mange andre aspekter, men det ligger uden for denne artikels fokus.

<sup>3</sup> Michael Svendsen Pedersen: Varmtvandsafdampningsanlæg – og andre faglige udtryk. *Sprogforum* nr. 3, 1995

<sup>4</sup> – og dermed lærer at vide om et emne på en faglig måde. Se: Basil Bernstein: Vertikal og horisontal diskurs. Et essay, in: Chouliaraki, Lilie og Martin Bayer (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk. 2001. Er også behandlet i Birte Sørensen (red.): *Danskidaktik i praksis – brudstykker af et mønster*. Krogh 2004.

<sup>5</sup> Om at bygge bro mellem elevsprog og fagsprog i undervisningen, se fx Pauline Gibbons: *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. Continuum. 2006.

<sup>6</sup> Et eksempel på brug af nominalisering i læseundervisningen findes i: Ruth Mulvad: Sprog og skole, en introduktion til pædagogisk funktionel lingvistik, in: *AGORA - CVU Storkøbenhavns elektroniske tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner*, nr. 9, 2006. <http://www.cvustork.dk/filer/ruthmulvad.pdf>

<sup>7</sup> Læs mere i: Ruth Mulvad: *Sprog i skole – sprogpædagogik i læseudviklende undervisning* (arbejdstitel, under udgivelse). Alinea 2008

<sup>8</sup> Introduktion til et bud på måde at læse (og skrive) i fagene med fokus på sprog i: Ruth Mulvad: *At skrive med funktionel lingvistik*. I: *FOKUS – på dansk som andetsprog for voksne*, nr. 42, marts/2008. [http://lvu.inforce.dk/graphics/lvufraktion3\\_2004/ILFormation/fokus42.pdf](http://lvu.inforce.dk/graphics/lvufraktion3_2004/ILFormation/fokus42.pdf)



# Udvikling af ordforråd og ordkendskab ved hjælp af Cooperative Learning

AF DORIT KJÆR HEDEGAARD, LÆRER, LÆSEVEJLEDER, PD I LÆSNING OG SKRIVNING, ANSAT I BØRNE- UNGERÅDGIVNINGEN I HELSINGØR I ET SÅKALDT AKUT LÆSETEAM, DER KAN TAGER UD PÅ DE ENKELTE SKOLER I KOMMUNEN, NÅR LÆRERNE ØNSKER SPARRING OG HJÆLP TIL ELEVERS LÆSEUDVIKLING.

Både danske og udenlandske undersøgelser viser, at der er behov for målrettet undervisning i læseforståelse. Denne artikel omhandler et projekt om udvikling af ordforråd og ordkendskab, hvor Cooperative Learning er anvendt. Artiklen belyser en undersøgelse af en mindre gruppe læsesvage elever på mellemtrinnet. Undersøgelsen tog udgangspunkt i teori omkring udvikling af ordforråd og ordkendskab, og satte den i spil med strukturer, der inviterer til dialog og gensidig læring og undervisning.

Det ser ud til, at elever med læseforståelsesvanskeligheder kan øge deres engagement og læseforståelse ved at arbejde med ordforråd på en aktiv og dialogisk måde. Det fandt jeg ud af, da jeg i forbindelse med et afgangprojekt på diplomuddannelsen i læsning og skrivning afprøvede et undervisningsforløb i en 5. klasse, hvor mit fokus rettede sig mod en lille gruppe elever med store læsevanskeligheder

Omdrejningspunktet var undervisning i læseforståelse med særligt henblik på udvikling af ordforråd og ordkendskab, og jeg ønskede i den sammenhæng at afprøve Cooperative Learning. Forløbet gav anledning til optimisme, idet det fremgik tydeligt:

- Eleverne kom i dialog med makker og team
- Det gav gode usikre læsere med tydelig struktur, rollefordeling, gentagelse og strukturer bygget over "samme læst".
- Eleverne fik brug for og følte behov for at benytte sig af såvel talesprog som skriftsprog.

I forløbet indgik 3 tekster, et tingseventyr af H.C. Andersen "Tepotten", en moderne realistisk fortælling af Hanne Vibeke Holst "Den store og den lille viser" samt et digt af Tove Ditlevsen "Børn". Jeg ville gerne undersøge følgende:

- hvor aktive eleverne var i undervisningen
- hvordan eleverne arbejdede med ord
- om de var i stand til at udvikle deres ordforråd i forhold til at lære flere ord at kende - bredde
- om eleverne kunne eller kunne lære at

definere ord aktivt og være i stand til at generere viden om et ords betydning, når de mødte det i andre end de gængse sammenhænge - dybde.

Eleverne var mellemtrinselever, og det var interessant, set i forhold til forskellige definitioner på læsevanskeligheder, at elevgruppen bestod af en ordblind elev, en elev med koncentrations- og opmærksomhedsproblemer samt en elev, som var kommet sent i gang med sin læseudvikling.

Men hvordan udvikles og udvides ordforrådet hos børn - og hvordan kan læreren være igangsætter og inspirator i den sammenhæng?

Den anvendte teori tog udgangspunkt i Elbros, Arnbaks, Gellerts, Bråtens og Aukrusts forskning på skandinavisk grund, og blev suppleret med amerikansk forskning for at få flere og mere nuancerede vinkler på - blandt andet hvordan man tænker i "grad af dybde" i forbindelse med ordforståelse. Her støttede jeg mig især til Stahl og Stahl.

## Ordforråd stimuleres både gennem talesprog og skriftsprog

Talesproget har stor betydning for dannelse af ordforrådet, og det gælder både dialogen børnene imellem og den dialog, der finder sted mellem børn og voksne. Aukrust beskriver, hvordan børn har brug for kognitive samtaler, som udvikler bevidsthed om fortællinger og forklaringer, og som udvikler bevidstheden om, at ord kan tydeliggøre og nuancere. Desuden kan disse samtaler række ud over her og nu samtalen, idet der kan refereres til både fortid og fremtid. Disse samtaler kan også finde

sted på baggrund af voksenoplæste eller selvplæste tekster, og netop disse områder er afgørende for udvikling af læseforståelse.<sup>1</sup> Det er således vigtigt, at læreren skaber rum for disse dialoger, idet kommunikation og dialog er centrale begreber i tilegnelsen og udviklingen af ordforråd. Jeg vil senere i artiklen komme ind på, at netop disse områder i så høj grad tilgodeses i Cooperative Learning.

De amerikanske forskere Stahl & Stahl betoner forskellen mellem tale- og skriftsprog, hvor de gør rede for, at teksten udgør en autonom enhed, indeholder mere komplekse sætningsformer, benytter sig af et mere komplekst og præcist ordvalg og rækker ud over her og nu situationen<sup>2</sup>. Det er netop dette skriftsprog, eleverne skal lære at kende og blive fortrolige med. De kalder dette "academic vocabulary"<sup>3</sup>, fordi det er sådanne former for tekst og ordforråd, der skal arbejdes med i skolen. Børn, som ikke er vant til eller trænet i at bruge sproget som ovenstående beskrevet, kan have svært ved at lære det mere "akademiske" sprog.<sup>4</sup> Stahl & Stahl betoner også nødvendigheden af, at børn må være i og opleve miljøer, som er rige på ord, ordforklaringer og udvikling af ordforråd for at lære dette "sprog". Gellert udtrykker vigtigheden af, at elevers forhåndskendelse til det område, der arbejdes med, er vigtigt set i sammenhæng med udvikling af ordforråd. Hun betoner, at læserens forhåndsviden har stor betydning for udbytte af teksten, og at nye ord skal introduceres i sammenhæng med indlæring



af ny viden og nye begreber, således at ordbetydningen relateres til viden, eleverne allerede har eller er i gang med at tilegne sig.<sup>5</sup>

Udover at arbejde med ordbetydning i forhold til bredde og dybde ønskede jeg også at rette elevernes opmærksomhed på, hvordan ord er "bygget". Ad denne vej kunne eleverne få en viden og bevisthed om, hvordan morfemkendskab kan hjælpe til såvel forståelse som til udvikling af ordforråd.

Her tog jeg udgangspunkt i Elbro og Arnbak. Arnbak argumenterer for, at børn med god sproglig fornemmelse

vil have lettere ved regne nye ords betydning ud<sup>6</sup>, og Elbro skriver, at der er mange gode grunde til at arbejde med ords betydningselementer. Det kan både støtte læsning og stavning, men også tilegnelsen af nye ord.<sup>7</sup>

Ideen var således at udvikle elevernes morfembevidsthed og viden.

#### Cooperative Learning sætter strukturen

Dette var således – meget kort – det teoretiske fundament for områder, der er afgørende for udvikling af ordforråd. Som jeg tidligere nævnte, rummer Cooperative Learning netop gode

muligheder for tilegnelse og udvikling af ordforråd.

I det følgende vil jeg kort skitsere, hvad CL går ud på, og hvilket læringssyn, der ligger bag.

CL tager udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk læringssyn, som bygger på, at kundskab formidles og læres i fællesskaber, og sprog og kommunikation er centrale dele i læringssituationen.

Begreber som at arbejde inden for "den nærmeste udviklingszone" samt "stilladsbygning" er også centrale områder indenfor dette læringssyn.

Cooperative Learning – CL – bygger på, at eleverne samarbejder efter bestemte principper med henblik på læring.

Jeg har her taget udgangspunkt i den forskning, som er udviklet af Spencer Kagan, og som på dansk er bearbejdet af Jette Stenlev. Hensigten og ideen i CL er, at alle elever rummes og arbejder sammen i et fællesskab. Tænkningen bag CL påpeger, at i den traditionelle klasseundervisning har læreren ordet en al for stor del af tiden, og i "traditionelt" gruppearbejde sker der alt for ofte det, at nogle elever er meget aktive, og andre elever er meget passive. I CL er interaktionen mellem eleverne struktureret, så alle elever er aktive på samme tid.

Målet var således at skabe struktur, så både stærke og svage elever udvikler sig fagligt og socialt. Det er elevernes aktive læringsarbejde, der udgør læreprocesserne, og alle elever skal inddrages i disse processer. Kagan og Stenlev skriver:

*"At læring er noget, eleverne gør, ikke noget lærerne gør ved eleverne, er som princip ikke nyt i den danske folkeskole. Det nye ligger i den systematik, med hvilken man i CL går til værks i bestræbelserne på at realisere princippet for den enkelte elev"*<sup>8</sup>. Yderligere påpeger Kagan og Stenlev, at gruppen af svage læsere ofte tilbringer skoledagen i passivitet, og i værste fald ender de i en ond cirkel af manglende selvværd, problemadfærd og modvilje mod skolen generelt. Dygtige elever sidder inde med resurser og potentialer, der aldrig mobiliseres.



### Eleverne arbejder i teams

Eleverne deles op i teams – og i dette tilfælde efter læseprøveresultat, og eleverne har faste numre i den periode, et forløb kører. I dette projekt var elev 1 den læsesvage elev, elev 3 den læsestærke elev og elev 2 og 4 lå derimellem. Eleverne placeres fysisk så den læsesvage sidder ved siden af og overfor en mellemelev, mens den læsestærke sidder ved siden af og overfor en mellemelev. Ad denne vej er der mulighed for, at eleverne arbejder indenfor nærmeste udviklingszone.

De overordnede principper i CL betegnes, SPIL. Disse principper sikrer på een gang, at flest mulige er aktive samtidig med, at eleverne arbejder sammen, at de hver især tager ansvar på sig, og at de bidrager lige meget til arbejdet.

S står for samtidig interaktion, P for positiv indbyrdes afhængighed, I for individuel ansvarlighed og L for lige deltagelse, og for at der kan være tale om CL, skal alle principper være realiserede på en gang. (Kagan og Stenlev, s. 19-22)

Hvis blot en af dem ikke er til stede, er der ikke tale om CL!

Der er imidlertid taget højde for dette, idet interaktionen er organiseret i såkaldte "strukturer". "En struktur bliver først til en undervisningsaktivitet, når læreren har lagt indhold ind i den. Indholdet er det stof, der skal undervises i. Strukturernes rolle i undervisningen kan beskrives således:

Indhold + struktur = aktivitet<sup>9</sup>

Strukturerne er organiseret inden for forskellige områder, som lyder som følgende:

- Viden og færdigheder
- Tænkefærdigheder
- Kommunikative færdigheder
- Videndeling<sup>10</sup>

Af hensyn til afgrænsning præsenteres i denne artikel kun områder og strukturer, som har relevans inden for udvikling af ordforråd og ordkendskab.

### Forløb og undersøgelse

Fokus for forløb og undersøgelse var,

om CL var brugbar i forbindelse med at udvikle svage læsers ordforråd. Målet var udvikling af ordforråd i *bredden* gennem dialogen og en målrettet undervisning med henblik på at udvikle elevernes grad af forståelse for udvalgte ord – altså *dybde*. Også udvikling af elevernes *ordkendskab* var vigtigt – her med særligt henblik på morfembevidsthed.

Elevernes grad af aktivitet var vigtig, og "aktivitet" skulle forstås som evne til at formulere sin faglige forståelse af ord, dele viden med andre, modtage reaktioner og kunne drøfte det, man forstår og ikke forstår. Principperne for undervisningsplanlægningen var følgende:

- Skabe "rum" for dialog i forbindelse med det talte sprog
- Direkte undervisning i nye ord i forbindelse med tekstlæsning og give de læsesvage elever redskaber til at udvikle ordforråd i såvel bredde som dybde
- Udvikling af morfembevidsthed og viden
- Lærerrolle: organisering og planlægning af undervisning – og refleksion over samme – dels i forhold til begreberne "stilladsserier", "modellering" dels en form for lytte-, observations- og konsulentrolle i de enkelte teams.

Arbejdet med de tre tekster var skåret over samme læst – dels for at afprøve strukturer – dels for at sikre en vis form for genkendelighed i forhold til, at meget var nyt.

### Undervisning i ordforråd gennem det talte sprog – dialog og forforståelse

Her benyttede jeg strukturen "tænk, par, del". Eleverne får opgaver, hvor de i første omgang tænker selv (tænk) over, hvad teksten mon kan handle om. Efter denne tænkedel går eleven sammen med sin skuldermakker (par) og deler og diskuterer tanker.

Slutteligt deles den viden, de erfaringer eller tanker de to hold skuldermakker har med teamet (del).

Det er lærerens vurdering, hvornår eleverne kun skal arbejde i deres teams, og hvornår der skal deles viden i klassen. Når jeg vurderede, der skulle

deles viden i klassen, nævnte jeg på forhånd, hvilket elevnummer, der skulle fremlægge teamets arbejde. Ad denne vej blev jeg i stand til at differentiere i forhold til, hvilke elever, der fik hvilke opgaver, idet elevernes numre var en form for indikator for sværhedsgrad af stillede opgaver. Det, at eleverne vidste, hvem der skulle svare for teamet, havde mulighed for at hjælpe hinanden og fik afpassede opgaver, gjorde, at aktiviteten steg – ikke mindst hos de læsesvage elever.

### Litteratursamtale

I strukturen "møde på midten" stiller læreren en opgave, skriftlig eller mundtlig. Alle teammedlemmer får mulighed for at tænke og formulere egne svar, inden den fælles diskussion og drøftelse begynder. Eleverne skriver først deres eget svar i egen rubrik – altså hvad de kan lide og ikke lide ved teksten, og hvad der undrer dem. Hvert teammedlems svar drøftes, og det, der er konsensus om, skrives ind på midten.

### Tekstanalyse og begreber

I strukturen "ordet rundt" stiller læreren en opgave med mange mulige svar. Strukturen bruges i dette forløb i forbindelse med samtale om tekster samt svære begreber. Her får alle mulighed for at komme med indlæg, og de læsesvage elever har mulighed for at lytte til de stærke elevers svar og ad denne vej få ny viden, lytte og reflektere. Alle bidrager med svar efter viden, kendskab eller holdning til området, og teamet kan sammen skabe klarhed over de forskellige svar og – efter lærerens valg – fremlægge for klassen til sidst.

### Undervisning i ordforråd gennem det skrevne sprog

I de tre valgte tekster udarbejdede jeg nogle fokusord, som eleverne skulle arbejde aktivt med. Disse ord blev sat op i klassen og senere indsat i et skema, hvori eleverne skulle forholde sig til, hvad de troede ordene betød – og efterfølgende via skuldermakker, team eller ordbog afprøve, om deres formodning holdt. Derudover skulle de skrive to sætninger med ordene, de skulle finde ud af, om ordene kunne have andre betydninger, og de skulle komme

med forslag til, i hvilke sammenhænge og eventuelt hvilke steder man kunne møde ordet. Sluttelig var der også en ekstraopgave, hvor de skulle finde ordets rod morfem.

Denne aktivitet skulle medvirke til at arbejde med dybdeforståelse af ordet, og aktiviteten blev igen sat ind i strukturen "tænk, par, del". Først overvejede eleverne hver især, hvad ordet mon betød (tænk). Herefter undersøgte de ordets betydning (fælles eller ved ordbog) og arbejdede med resten af skemaet sammen med deres skuldermakker (par). Efter at alle ordene var gennemarbejdede, læste de to makkerpar deres sætninger op for det andet par i teamet (del), og hvert makkerpar udvalgte en sætning, som skulle skrives op på en ophængt planche i klassen.

En aktivitet var på et senere tidspunkt, at en elev fra hvert team blev udvalgt til at læse teamets sætninger op for de øvrige teams – og læreren opfordrede eleverne til at lægge mærke til, om de stødte på nogle af fokusordene i deres hverdag.

Som repetition af fokusordene arbejdede vi i en struktur, som hedder "en for alle". Her tog læreren hvert enkelt af fokusordene op, og det var så op til de enkelte teams – på tid – at klæde alle på til at kunne definere ordet. Ingen vidste nemlig, hvem der skulle svare, idet det beroede på et tilfældighedsprincip, og denne lille konkurrenceleg virkede meget animerende på alle elever. Der findes op til flere strukturer, der egner sig til repetition, og her er blot nævnt en.

Ad denne vej fik alle elever hørt og defineret ordene i mange forskellige sammenhænge, og dette hjælper dem til at forstå ordene i deres dybde. Ikke mindst de læsesvage børn har brug for mange gentagelser, og denne metode er meget velegnet til dette formål.

Som lærer kan du via skemaerne følge med i, hvordan eleverne arbejder med ordene, og du kan vurdere "dybden" af deres forståelse.

Måske kunne man formode, at eleverne syntes, at ordskemaerne var kedelige, men det var faktisk ikke tilfældet, og ikke mindst de læsesvage elever

arbejdede aktivt. En ordblind dreng fik ordskemaet lagt ind på sin computer, så han kunne arbejde elektronisk med opgaven.

Som det fremgår, kræver arbejdet med at forstå ord i dybden målrettet og direkte undervisning. Her kræves det, at læreren via sin forberedelse enten alene – eller i samarbejde med sine elever har udvalgt ord, som der kan arbejdes aktivt med. Jeg kan anbefale, at en del af arbejdet har skriftlig karakter, idet det fremmer intensiteten i arbejdet og støtter hukommelsen. Ordskemaet virker som konkret redskab, hvor især de læsesvage elever ikke står af, fordi de er usikre på, hvilke forventninger der er til dem, eller hvad opgaven går ud på.

### Rollelæsning

I CL indgår en aktivitet, som hedder rollelæsning, og det er en aktivitet, som jeg varmt kan anbefale. I dette forløb blev den brugt til læsning af de enkelte tekster – og udover det at læse teksten blev eleverne bedt om at understrege fokusordene, når de mødte dem. Også ad denne vej blev elevernes opmærksomhed på de enkelte ord skærpet. Først havde de arbejdet aktivt med dem i deres ordskema, og i rollelæsningen så de, hvordan de forskellige forfattere havde brugt ordet.

"Rollelæsning" er en særlig struktur, som hjælper til at få optimalt udbytte af tekster. Hver elev har sin rolle i teksten, og rollerne skifter undervejs. Læreren har på forhånd opdelt teksten i afsnit, som skal læses af de enkelte medlemmer i de respektive teams. Rollerne går på, at der skal læses, opsummeres, laves overskrift og skabes forbindelse bagud og fremad i teksten. Eleven, som skal opsummere, må foretage mental omstrukturering og komprimering af stoffet, så det kan omskrives i reduceret form via sproglig formulering (Kagan og Stenlev, 07, s.56). Læreren kan selv udvikle og nuancere rollerne, så for eksempel en del af en rolle kan være at finde nye/svære ord og begreber i teksten.

Eleven, som har rollen at skabe forbindelse til det foregående, må forsøge at

danne sig overblik som supplement til den analytiske tankegang. På den måde hjælper rollelæsning læsesvage elever med at forstå teksten og holde fast i den røde tråd. Der indgår dialog og samarbejde og mulighed for at få og give støtte til tekster, som kan være svære at læse på egen hånd.

### Undervisning i morfembevidsthed

Som tidligere nævnt anså jeg det som vigtigt, at der også blev arbejdet aktivt med elevernes *ordkendskab* – i dette tilfælde deres morfembevidsthed. I arbejdet med at sætte fokus på sammensatte ord arbejdede eleverne med strukturen "find min regel". Denne struktur lægger op til at fremme såkaldt "induktiv tænkning". Eleverne skal finde frem til, hvilken systematik der ligger til grund for sorteringen af ord eller udsagn. Strukturen fremmer via analytisk og induktiv tænkning evnen til at se mønstre i tilsyneladende ustruktureret information, formulere hypoteser og udlede regler<sup>12</sup>.

Eleverne fik udleveret et ark med to kolonner. I den ene var nedskrevet enkeltord, i den anden sammensatte ord. Eleverne skulle definere forskellen på de to ordgrupper. Herefter blev eleverne kort undervist i, at sammensatte ord er sammensat af to rod morfemer, og at de to rod morfemer har hver sin rolle. Kategori defineres af 2. rod morfem, og specificering af kategori defineres af 1. rod morfem, f. eks vandkande, mælkekande, tekande osv. Herefter arbejdede eleverne i strukturen "giv en – få en". Eleverne brainstormer om ideer med deres skuldermakker. Hver elev skrev sine ideer ned på "giv-en" – siden. Når alle havde udfyldt "giv-en" –siden, eller læreren meddelte, at tiden er gået, rejser eleverne sig og går rundt hos hinanden. Eleverne deler deres forslag med hinanden, giver de ideer, de selv har, videre, og får ideer af andre.

Opgaven var, at eleverne skulle finde sammensatte ord, hvor andet rod morfem var "bil". Eleverne arbejdede sammen med deres skuldermakker om at finde 5-10 sammensatte ord. Herefter gik de rundt til de andre teams og fik nye forslag af andre. Det samme gjaldt



en opgave, hvor 2. rod morfem var "børn".

Sidstnævnte aktivitet lagde op til arbejdet omkring Tove Ditlevsens leg med ord og måden at sætte ord sammen på i digtet "Børn".

### Konklusion

Man kan ikke kalde metoden en mirakelkur i forhold til læsesvage elever, men der er ingen tvivl om, at deres faglige aktivitetsniveau steg – alene på grund af, at det er indbygget i principperne. Disse lægger i så høj grad op til, at eleverne arbejder med deres makker eller makker, og at der i langt mindre grad foregår klasseundervisning, hvor læsesvage elever udgør en høj risiko for at "stå af". Det sås da også i dette projekt, at det var i de få sekvenser, hvor der var fælles klassegennemgang, at de læsesvage elevers faglige aktivitetsniveau faldt. Omvendt lå det relativt højt, når der blev arbejdet i de enkelte teams.

I og med forløbet strakte sig over en kort periode, kan jeg ikke sige noget om, om eleverne faktisk kunne huske ordenes betydning på længere sigt – men jeg kan sige, at de læsesvage elevers aktivitet lå mellem 33 og 100 % – og at der i de fleste aktiviteter var tale om, at niveauet lå i den højeste halvdel.

Samlet – udover det allerede i indledningen skitserede – konkluderede jeg følgende:

- Eleverne arbejdede aktivt med makker med fokusord, anvendte ordbog og udviklede grad af forståelsedybde. Jeg erfarede, at tidsrummet og sværhedsgrad for arbejdet med



fokusord var forskelligt, alt efter hvori elevernes læsevanskeligheder bestod.

- Antal og udvalg af fokusord skulle overvejes nøje. Dette kunne løses ved at overveje mængden af fokusord, og dette understøttes af Coyne, som betoner vigtigheden af, at med et færre antal ord, der skal læres, øges muligheden for, at de læsevage elever rent faktisk lærer dem. (Coyne, Simmons et al, 04, s. 47)
- Stahl og Stahl henviser til Beck og McKeown, som foreslår at finde niveauet for udvalgte ord ud fra følgende kriterier: "words that are not too difficult, not too easy, but just right" (Stahl & Stahl, 04, s. 65).
- Eleverne udviste aktivitet og glæde ved arbejdet med morfemer. CL-strukturerne gav mulighed for engagerende og anderledes former for leg med ord – også når det gjaldt repetition af ord.
- Eleverne brugte skriftsproget aktivt i formulering af sætninger, stikord til tekstanalyse og støtte til hukommelsen
- Eleverne fik udbytte af rollelæsningen via teamets fælles tekstlæsning, overvejelser over overskrifter, gripen bagud og forud i teksten samt øget opmærksomhed på fokusord. Alle dele er områder, der udvikler ordforråd og øger læseforståelsen.
- En ordblind elev var aktiv i en stor del af forløbet. Han viste, at han trods ordblindhed havde kompetencer at byde på i CL.

### Perspektiver

Ser man på muligheder og udfordringer i arbejdet med CL, kan det siges kort og præcist:



Udfordringerne ligger i, om læreren får skabt og justeret indhold i passende strukturer, så eleverne får mulighed for at arbejde inden for nærmeste udviklingszone. Mulighederne ligger i, at en undervisning, der tager udgangspunkt i dialog, samarbejde og gensidig læring, giver vækstbetingelser for udvikling af ordforråd.

Undervisning af læsesvage elever er stillet over for vanskeligheder, der fortsat udfordrer undervisningsdifferentiering og inkludering. Udvikling kan næppe finde sted, uden at læringssyn og lærerrolle kommer til debat.

Jeg mener, at læringssynet udmøntet i SPIL-principperne kombineret med læsefagligt indhold i de mange strukturmuligheder kan skabe basis for en kvalificeret undervisning i læseforståelse.

Det, der for mange lærere og elever fremstår som uoverstigelige problemer i relation til læsefaglig og social udvikling, har CL potentiale til at afhjælpe med vækst for den enkelte elev, den enkelte lærer og deres indbyrdes fællesskab.

CL ser ud til at være en god måde at lære på. Dette understøttes af, at mange lærere her i kommunen har haft mod på at gå i gang og nu er i fuld gang med at afprøve arbejdet med strukturerne.

Lærerrollen udfordres og bliver meget aktiv, fordi mulighederne ligger i at bevare aktivitet og dynamik i undervisningen. Risikoen ligger i, at arbejdet kan blive mekanisk.

Man kan derfor beskrive CL som metoden, hvor strukturerne bliver din "hjælpelærer", og hvor du som lærer bliver den faglige sparringspartner!

## Noter

- <sup>1</sup> Aukrust 07, s. 119-20
- <sup>2</sup> Stahl, 04, s. 68
- <sup>3</sup> Stahl, 04, s. 69
- <sup>4</sup> Stahl & Stahl, 07, s. 69
- <sup>5</sup> Gellert 59-60
- <sup>6</sup> Arnbak 05, s. 3
- <sup>7</sup> Elbro, 06, s. 182
- <sup>8</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 12
- <sup>9</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 22
- <sup>10</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 23
- <sup>11</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 56
- <sup>12</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 56

## Litteratur

Arnbak, Elisabeth, "Udnyttelse af skriftens betydningsprincip – en genvej til effektiv læsning og stavning", Undervisning i skriftens morfematiske princip, Elisabeth Arnbak, forår 2005, [http://data.mikrov.dk/produkter/skole\\_aftale\\_1/staver.dk/morfemer.pdf](http://data.mikrov.dk/produkter/skole_aftale_1/staver.dk/morfemer.pdf)

Aukrust, Vibeke Grøver, "'Røverkjøp' og 'bra køp': om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv", Red. "Leseforståelse Lesing i kunnskabssamfunnet – teori og praksis", Ivar Bråten 2007, Cappelen Forlag.

Bråten, Ivar, "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak", Red. Leseforståelse Lesing i kunnskabssamfunnet – teori og praksis, Ivar Bråten, 2007, Cappelen Forlag

Elbro, Carsten, "Læsning og læseforståelse" 2. udgave, 2006, Gyldendal

Gellert, Anna, "Ordkendskab og læseforståelse" 2003, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr.1

Kagan, Spencer, Stenlev Jette, "Undervisning med samarbejdsstrukturer Cooperative Learning", 2006, Malling Beck

Stahl, Katherine & Stahl, Steven "Word Wizards All": Teaching Word Meanings in Preschool and Primary Education", edited by. Bauman og Kameënu Vocabulary Instruction 2004, The Guilford Press



# Et øjebliksbillede

– sprogtilegnelse i det nye fag Dansk, kultur og kommunikation i pædagoguddannelsen

AF TRINE KROGH, SKOLEKONSULENT, GLOSTRUP KOMMUNE, HANS MÅNSSON, LEKTOR, KOMPETENCEENHEDEN FOR LOGOPÆDI, PROFESSIONSHØJSKOLEN KØBENHAVN, DORTE BLESES, CENTERLEDER, LEKTOR, PH.D., CENTER FOR BØRNESPROG, SYDDANSK UNIVERSITET

## Introduktion

Med virkning fra august 2007 er en ny bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog<sup>1</sup> trådt i kraft som afløser for bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger fra 1997. Denne bekendtgørelse adskiller sig fra tidligere ved, at man for første gang har indført centrale kundskabs- og færdighedsområder for pædagoguddannelsen blandt andet ud fra et ministerielt ønske om, at uddannelsen skal ensrettes på de forskellige seminarier<sup>2</sup>. Det er et ønske fra undervisningsminister Bertel Haarders side, at den nye pædagoguddannelse skal være med til at nedbryde den negative sociale arv, at de pædagogstuderende skal have bedre slutkompetencer, at frafaldet skal mindskes, og at der skal fokus på sprogstimulering<sup>3</sup>.

Faget dansk er blevet opprioriteret i den nye uddannelse, og et af målene med den nye lov er en styrkelse af pædagogernes kompetencer i forhold til sprogstimulering af børn og en tidlig indsats over for tosprogede børn:

*"Dansk bliver derfor et selvstændigt, obligatorisk fag med et væsentligt større omfang end i dag. Faget skal bidrage til, at pædagogerne bliver meget opmærksomme på børns sproglige udvikling – og til, at de bliver klar over, hvad der skal stilles op over for børn med et utilstrækkeligt dansk."*[Bertel Haarder].<sup>4</sup>

Dansk, kultur og kommunikation skal altså forstås som et fag, som i et sprogtilegnelses-perspektiv har fokus på sprogstimulering og barnets tilgang til omgivelserne gennem sprog, kommunikation og leg.

I foråret 2007 gennemførte Nationalt Videncenter for Læsning en spørgeskemaundersøgelse om danskundervisernes kompetencer inden for sprogtilegnelse

i danskfaget på pædagog- og læreruddannelsen (Krogh, Månsson, & Bleses, 2007a, 2007b) med henblik på at belyse, hvordan underviserne er klædt på til at leve op til de nye krav til undervisningen i Dansk, kultur og kommunikation. Undersøgelsen viste at kun en lille procentdel af de lærere, som underviser kommende pædagoger i sprogtilegnelse, selv har modtaget formel undervisning inden for området. Undersøgelsen dokumenterede et stort efteruddannelsesbehov i forhold til sprogtilegnelse.

Selvom det er for tidligt med en egentlig evaluering af det nye fag, er det efter vores opfattelse vigtigt, at fagets lokale beslutningstagere og undervisere får et indtryk af fagets nuværende placering med henblik på at sikre en høj kvalitet i undervisningen med særlig fokus på fagområdet børns sprogtilegnelse. Som opfølgning på spørgeskemaundersøgelsen har Nationalt Videncenter for Læsning derfor gennemført en kvalitativ undersøgelse med henblik på at afdække tendenserne i forståelsen af sprogtilegnelse i det nye danskfag (Krogh, Månsson, & Bleses, 2008). Formålet er altså at forsøge at tegne et øjebliksbillede af, hvordan sprogtilegnelse i det nye danskfag ser ud til at blive prioriteret.

Dette er bl.a. blevet belyst ved dels at gennemgå og opregne, hvor mange delasppekter af sprogtilegnelse, der behandles i fire nye grundbøger udarbejdet specifikt til faget Dansk, kultur og kommunikation, dels ved gennemførelse af dybdeinterviews med udvalgte repræsentanter for undervisere inden for faget. Motivet bag en gennemgang af de nye grundbøger er, at indholdet af disse kan være med til at give et fingerpeg om, hvordan sprogtilegnelse tænkes ind i det nye fag



ud fra en formodning om, at undervisningen vil afspejle de opfattelser og det faglige indhold, som grundbøgerne kommunikerer.

Det er vigtigt at understrege, at undersøgelsen alene søger at videregive et første indtryk af tendenserne med hensyn til, hvordan sprogtilegnelse indgår i den nye pædagoguddannelse ud fra nogle bestemte på forhånd givne parametre, og derfor ikke nødvendigvis er dækkende set ud fra andre synsvinkler. (Hele undersøgelsen er beskrevet i Krogh, Månsson & Bleses, 2008).

## Sprogtilegnelse i grundbøger til Dansk, kultur og kommunikation

Vi har gennemgået fire grundbøger til Dansk, kultur og kommunikation, der alle er udformet som antologier (Hede Jørgensen, 2007; Mikkelsen & Holmlarsen, 2007; Bjarnhof Storm, 2007 og Sørensen, 2007) og fokuseret på, hvorvidt og hvordan en række specifikke aspekter af børns sprogtilegnelse behandles i grundbøgerne.

Disse aspekter betragtes som væsentlige for, at undervisningen i Dansk, kultur og kommunikation lever op til de krav, som den nye bekendtgørelse til pædagoguddannelsen indeholder og samtidig forbereder de studerende på de nye krav, som lovgivningen stiller til den pædagogiske praksis (de samme aspekter af sprogtilegnelseperspektivet indgik også i den første undersøgelse i 2007, cf. Krogh, Månsson & Bleses, 2007a, 2007b).

Tabel 1 viser i grafisk form, hvilke af de udvalgte aspekter af den sproglige udvikling, som er beskrevet i de fire grundbogsmaterialer.

**Tabel 1: Hvilke delaspekter af sproglig udvikling bliver beskrevet i fire nye grundbøger udviklet til faget Dansk, kultur og kommunikation**

	Bjarnhof Storm	Sørensen	Mikkelsen Et Holm Larsen	Hede Jørgensen
Forudsætninger for sproglig udvikling	+	+	+	+
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	+	+	-	+
Tosprogede børns sproglige udvikling	+	+	-	+
Redskaber til beskrivelse/evaluering af børns sproglige udvikling/ evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	+	-	+	+
Udviklingspsykologi	-	-	-	-
Sprogets forside	-	+	-	-
Sprogets betydning for læseudvikling	-	+	-	-

Som det fremgår af ovennævnte tabel, kommer ingen af grundbogsmaterialerne ind på alle de aspekter, som vi i udgangspunktet har valgt at fokusere på, og det fremgår tydeligt, at der prioriteres forskelligt i materialerne. Dette indikerer, at ingen af materialerne dækker hele det faglige område, som vi skønner, er nødvendig viden for pædagoger at tilegne sig i forhold til at leve op til de nye krav. Måden, områderne behandles på, er imidlertid også meget forskellig og illustrerer grundlæggende forskellige tilgange til faget inklusiv

synet på sprog og vurderingerne af, hvad der er nødvendig viden for en pædagogstuderende.

De fire antologier afspejler to dominerende tilgange til Dansk, kultur og kommunikation, nemlig hvad man kunne kalde en "æstetisk" tilgang og en mere "sprogvidenskabelig" tilgang. Den æstetiske tilgang repræsenterer et helhedssyn på barnet, hvor de relationelle og de pædagogiske rammer spiller en meget stor rolle i forståelsen af sproglig udvikling, mens den mere videnskabeligt orienterede tilgang opfatter forskningsbaseret (og empirisk) viden om sproglig udvikling som en

uundværlig grundpille i det pædagogiske arbejde med børn.

Forskellen i grundholdningen til sprogtilegnelse hos småbørn kommer tydeligst til udtryk i holdningen til test og sprogvurderinger i antologierne, hvor en central diskussion går på, om man overhovedet skal teste. Nogle lægger vægt på, at man bør forholde sig kritisk til testning, mens andre lægger vægt på, at test og sprogscreeninger skal ses som et værktøj, og at det er væsentligt, at pædagogerne

har et indgående kendskab til dem og har kompetencer til at benytte dem. I betragtning af at dagtilbud skal tilbyde sprogvurdering af treårige børn, og at den obligatoriske sprogscreening af seksårige er lige på trapperne, er det et problem for danskfaget, at der tilsyneladende er ideologisk modstand mod denne del af praksis, som med den nye dagtilbudslov er en uundgåelig del af pædagogernes hverdag. Denne modstand sætter pædagogerne i en vanskelig situation, blandt andet fordi diskussionen for og imod sprogvurderinger ikke kun handler om, hvilket teoretisk udgangspunkt man har, men indirekte også bliver et spørgsmål om menneskesyn og syn på barndom og dermed en diskussion, som det er svært at navigere i.

Hvis de forskellige tilgange, som de nye grundbøger i grove træk repræsenterer, afspejler den undervisning, som foregår i det nye fag Dansk, kultur og kommunikation, betyder det, at der pt. er meget stor forskel på, hvordan og hvor meget den studerende kommer til at arbejde med børns sprogtilegnelse. Denne iagttagelse understøttes af interviews med fire undervisere i faget, der ligeledes illustrerer radikalt forskellige tilgange til og opfattelser af fagets mål og indhold (se Krogh, Månsson & Bleses, 2008). Der tegner sig derfor et billede af faget Dansk, kultur og kommunikation, der rummer stor praksisvariation, og hvor kravene til faget fortolkes meget forskelligt, hvorfor undervisningsforløbene på tværs af uddannelsesinstitutioner ligeledes tilrettelægges meget forskelligt.

### Indikationer

En af intentionerne bag den nye pædagoguddannelse var som nævnt ovenfor at sikre et mere ensartet fagligt indhold, der samtidig kvalificerer pædagogerne til at kunne varetage de nye praksiskrav om øget opmærksomhed på børns sproglige udvikling og indsats over for sprogligt udsatte børn. Det øjebliksbillede, som undersøgelsen har tegnet, viser, at der allerede nu kan være grund til øget opmærksomhed med hensyn til fagets udvikling. Vi har derfor opstillet følgende pejlemærker med henblik på at understøtte, at faget

udvikler sig i tråd med de oprindelige intentioner.

Den store praksisvariation, som den kvalitative undersøgelse peger på, understreger, at det er vigtigt, at fagets aktører – herunder lokale beslutningstagere – prioriterer at arbejde frem mod et (mere) ensartet fagligt indhold i undervisningen, der tager udgangspunkt i de krav, som pædagoger via den nye lovgivning mødes med i hverdagen. Et godt eksempel på dette er sprogvurdering, som jf. dagtilbudsloven er et obligatorisk tilbud til alle forældre til treårige børn, og som er en opgave, som i næsten alle kommuner er lagt ud til pædagogerne i dagtilbuddene. Det er derfor helt afgørende, at pædagoger i løbet af deres uddannelse klædes fagligt på til at foretage sprogvurderinger på en hensigtsmæssig måde, og at de er i stand til at igangsætte relevante pædagogiske aktiviteter til støtte for det enkelte barns sprogtilegnelse ikke mindst over for børn med behov for særlig støtte. En fagligt kvalificeret baggrund, der gør, at den færdiguddannede pædagog føler sig godt rustet til at varetage sine arbejdsopgaver, er ligeledes vigtig for den enkelte pædagogos arbejdsglæde. Det er derfor nødvendigt, at alle uddannelsessteder prioriterer, at studerende fx undervises i at kunne gennemføre sprogvurderinger.

Undervisningen i faget bør desuden funderes på et solidt grundlag i form af litteratur, der samlet set er dækkende i forhold til de udfordringer, den færdiguddannede pædagog møder i arbejdet med børns sprog.

Undervisernes meget varierede uddannelsesmæssige baggrund og forskellige forudsætninger for at undervise i dansk (jf. Krogh, Månsson & Bleses, 2007a, 2007b) kan bidrage til, at de studerende forlader pædagoguddannelsen med meget forskellige forudsætninger inden for sprogtilegnelse. Det er derfor vigtigt, at der på alle uddannelsessteder er ledelsesmæssig opbakning til at sikre kvaliteten i danskundervisningen, ved at uddannelsesstederne prioriterer at ansætte lærere med relevant uddannelses- og erfaringsmæssig baggrund til at varetage danskundervisningen og

ved at danskundervisere, som ikke er uddannet inden for danskfaget, bliver efteruddannet i forskellige aspekter af børns sprogtilegnelse.

En måde til at sikre, at sprogtilegnelsesperspektivet i uddannelsen matcher de krav og forventninger, der stilles til en uddannet pædagog, kunne være at lade nyuddannede pædagoger evaluere den nye uddannelse. En evaluering, som forholder sig til, hvordan uddannelsen matcher praksiskravene eksempelvis i forhold til sprogvurderinger, vil give undviserne mulighed for hele tiden at tilpasse undervisningen i forhold til praksis.

De nye krav til indholdet i undervisningen og indføringen af centrale kundskabs- og færdighedsområder er grundlæggende set udtryk for, at læringsbegrebet er rykket ned i dagtilbuddene. Dermed skifter det pædagogiske perspektiv fokus – fra at børn alene skal være i dagtilbuddet, til at børn nu også skal lære noget i dagtilbuddet. Denne læring handler ikke kun om medmenneskelige kompetencer. Den handler også om barnets muligheder for at tilegne sig "fagligt" stof og dermed også på sigt barnets uddannelsesmuligheder, og i den sammenhæng står sproglige kompetencer helt centralt. At skabe et pædagogisk ståsted, som rummer begge disse aspekter, er den store udfordring for pædagoguddannelsen lige nu.



## Noter

<sup>1</sup> Bekendtgørelse nr. 220 af 13/03/2007 Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog (pædagog-bekendtgørelsen).

<sup>2</sup> Se: Ny pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=25>

<sup>3</sup> Se: Ny pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=6410>

<sup>4</sup> Ny pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=6410>

## Litteratur

Hede Jørgensen, H. (red.) (2007). *Sprog som værktøj og legetøj*. Academica

Krogh, T., Månsson, H. & Bleses, D. (2007a) Kortlægningsundersøgelse af sprogtilegnelsesperspektivet på pædagog- og læreuddannelsen. *Working paper, Center for Child Language e-prints*, No 5. [http://www.sdu.dk/0m\\_SDU/Institut-ter\\_centre/C\\_Boernesprog/e-prints.aspx](http://www.sdu.dk/0m_SDU/Institut-ter_centre/C_Boernesprog/e-prints.aspx)

Krogh, T., Månsson, H. & Bleses, D. (2007b). Sprogtilegnelse på pædagog- og læreruddannelserne: undersøgelse af danskundervisernes kompetencer inden for børns sprogtilegnelse, *Tidsskrift for Læsning*, 2, 33-39. <http://www.videnom-laesning.dk/4/235.aspx>

Krogh, T., Månsson, H. & Bleses, D. (2008). Sprogtilegnelsesperspektivet i faget "Dansk, kultur og kommunikation" efter et år med den nye pædagoguddannelse. *Working paper, Center for Child Language e-prints*, No 9.

Mikkelsen, P. og Holm-Larsen, S. (red.) (2007). *Dansk, kultur og kommunikation*, Kroghs Forlag.

Pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=6410>

Bjarnhof Storm, P. (red.) (2007). *Dansk, kultur og kommunikation*, Frydenlund.

Sørensen, M. (red.) (2007). *Dansk, kultur og kommunikation*, Akademisk Forlag.

# Læsevanskeligheder i indskolingen

AF HELLE MEYER APELGREN, STUDERENDE VED LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG

Helles bacheloropgave blev kåret til årets bedste på konferencen *Status for Læsning – 2008*. Vi bringer her et uddrag. Hele opgaven kan læses på <http://www.videnomlaesning.dk/4/344.aspx>

*Giv mit barn læsehunger  
det beder jeg om med brændende hjerte  
for jeg vil så gerne  
at mit barn skal få i sin hånd  
nøglen til eventyrlandet  
hvor de dejligste af alle glæder findes.*

Astrid Lindgren<sup>1</sup>

Vi lever i et samfund, hvor det at kunne læse er særdeles vigtigt. Vi er omgivet af skriftsprog, og der går næppe en dag, uden man får brug for denne færdighed. Som det fremgår af citatet af Astrid Lindgren, giver det at have lyst til at læse, og selvfølgelig at kunne læse, nøglen til at opleve eventyr. Denne nøgle åbner dog ikke kun denne

dør, men adskillige døre, bl.a. dem der står uddannelse, selvværd og dannelse på.<sup>2</sup> Det er en af skolens vigtigste opgaver at hjælpe til, at alle eleverne får muligheden for at få denne "nøgle".

## Situeret læring – og læsning

Jeg har valgt at tage afsæt i Illeris' læringsbegreb, som er et godt udgangspunkt for at se på faktorer, der kan have indflydelse på læseudviklingen. Læring er ifølge Illeris *alt hvad der sker i forbindelse med ændring af et menneskes kompetence, og som ikke drejer sig om biologiske modnings- eller aldringsprocesser*.<sup>3</sup> Læring inkluderer således også socialisering, kvalificering og personlig udvikling. Der er altså flere processer, der har indflydelse på læringen.

I tilegnelsesprocessen indgår to dimensioner. For det første det kognitive felt, der indbefatter læringens indhold, "det der er lært", og for det andet det psykodynamiske felt, hvilket vil sige vore følelser og motivation. Hertil kommer, at den indre tilegnelsesproces også spiller sammen med omgivelserne. Læring er således situeret, fordi den påvirkes af den situation, det lærte tilegnes i.

Vi lærer mere eller mindre hele tiden, og som udgangspunkt er vor læring lystbetonet, men idet der stilles krav til vor læring fra samfundets side, fx om at kunne læse, vil der være tale om en nødvendighed frem for lyst for de personer, der oplever at have svært ved at læse. Læringen vil derfor være præget af forholdet mellem lyst og nødvendighed.<sup>4</sup>

Når man tager udgangspunkt i Illeris' læringstrekant, fordrer dette, at man har en konstruktivistisk tankegang, idet den med sit venstre hjørne repræsenterer





teres af Piaget, der var optaget af den kognitive side af læringen. Denne konstruktivistiske tankegang *går ud på, at mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer sin forståelse af omverdenen*.<sup>5</sup> Den lærende er således "aktiv" i sin læring, idet Piaget påpeger, at læring er en stadig proces (han taler om adaptation dvs. tilpasning af- og til omverdenen samt assimilative og akkomodative processer, hvilket vil sige henholdsvis tilføjende og overskridende læring). Der er tale om en proces, idet der sker:

*(...) en stadig konstruktion og rekonstruktion hvor det er fundamentalt, at al læring sker i et samspil mellem de allerede udviklede strukturer, det der er der i forvejen, og de nye påvirkninger fra omgivelserne, det nye der kommer til*.<sup>6</sup>

### Negativ matthæuseffekt

At tage udgangspunkt i elevens forudsætninger er derfor uhyre vigtigt. I forbindelse med begynderundervisningen i læsning kan der hurtigt opstå en risiko for, at børn med læsevanskeligheder møder et for højt niveau. For elever med normal læseudvikling opstår en positiv matthæuseffekt (bootstrapping); læsningen er i konstant udvikling på grund af den kognitive proces.

Eleverne udvikler således konstant deres strategier på baggrund af deres erfaringer. For elever med læsevanskeligheder risikerer matthæuseffekten at være negativ (cascadeeffekt). Eleven oplever her, at det ikke lykkes, men prøver måske alligevel. Med de få ressourcer eleven har, og de stigende krav der stilles, holdes udviklingen måske tilbage. Eleven lærer altid, men det, eleven med læsevanskeligheder her lærer, er at blive svagere, hvilket medfører, at vedkommende kan få det dårligt emotionelt og blive ringe motiveret for arbejdet.<sup>7</sup> Her ses, hvordan den kognitive og psykodynamiske proces influerer på hinanden, og at der foregår en samspilsproces med omverdenen i det, der tilegnes.

Det er ofte sådan, at den måde, eleven opdager sine læsevanskeligheder på, er i forhold til andre. Eleven oplever at være utilstrækkelig, fordi vedkommende ikke kan følge med og føler sig bag-

efter. Det er altså i forhold til andre, barnet opdager, det har en mangel, ikke fordi det umiddelbart har et problem. Det er således en situationel erkendelse, der finder sted. Eleven oplever at opdage sig selv som en ikke anerkendt anderledeshed, idet eleven oplever at være forskellig fra de andre.<sup>8</sup>

### Positive fremtidsforventninger

For at få fat i børn med læsevanskeligheder i tide, er det vigtigt, at de oplever at kunne mestre læsningen. Problemet er, at de ofte ser sig selv i forhold til deres kammerater som beskrevet ovenfor. Herved får børn med læsevanskeligheder et knæk i selvtilliden, hvilket ikke er det bedste udgangspunkt for at lære noget. Ifølge Jan Tønnesvang<sup>9</sup> hænger ens fremtidsforventninger sammen med tidligere oplevelser. Hvis man således har haft dårlige erfaringer med at prøve at lære at læse, er ens forventninger til at mestre dette ikke høje; man har ikke mod på det, fordi man er bange for endnu et nederlag, hvilket resulterer i dårlig selvværdsfølelse.



Derfor er det altafgørende, hvordan omgivelserne forholder sig til eleven og dennes læsevanskeligheder. Opmuntring og positive tilbagemeldinger fra omgivelserne er en vigtig støtte for eleven og dennes tro på at kunne mestre læsningen.<sup>10</sup> Dette gælder i skolen såvel som i hjemmet. Det er vigtigt

for elevens forståelse af læsningens betydning, at der er interesse omkring læsning også i hjemmet, så barnet ikke skal se læsning som rent skolearbejde. Man kan sætte spørgsmålstejn ved, hvorledes dette kan lade sig gøre. Får eleven opgaver med hjem, ændrer det nok ikke på, at eleven føler det som rent skoleanliggende. At gøre eleven nysgerrig for at lære at læse er vigtigt for den indre motivation. En afgørende forskel på gode og dårlige læsere er desuden, at gode læsere typisk læser meget mere uden for skolen end de svage læsere, fordi de har en indre motivation for det. De læser af lyst og øger dermed deres læsekompetence og ordforråd. Svage læsere vil derimod ofte søge at undgå denne aktivitet, hvilket er uheldigt, fordi netop disse elever har brug for al den træning, de kan få også uden for skolen. Herved øges afstanden mellem de stærke og svage læsere (matthæuseffekten). Derfor er det væsentligt at få fat i eleverne tidligt for at give dem mulighed for at få gode læsefærdigheder og bevare læselysten. At skabe et læsemiljø, der engagerer og gør eleverne nysgerrige for at styrke den indre motivation, betyder meget – også hos elever med læsevanskeligheder, selvom det ofte vil være en svær opgave.

### At skabe læsemotivation

Professor i pædagogik og psykologi ved universitetet i Oslo Ivar Bråten peger på flere faktorer, der må arbejdes med for at fremme læsemotivationen. For det første er det vigtigt, at eleverne får redskaber til at forbedre læsningen, fx ved at anvende forståelsesstrategier eller ved at tilpasse undervisningen til den enkeltes niveau, hvor de kan se egen fremgang i stedet for at blive sammenlignet med andre. Ydermere kan man som lærer søge at vække deres interesse for forskellige emner og sørge for, at der er rigeligt med forskelligt læsestof, de kan vælge imellem, så de oplever at have selvbestemmelse, hvilket er med til at øge motivationen.<sup>11</sup>

For at eleven får succes, skal der gerne ske en daglig mestring. Derfor må man kende elevens niveau og finde ud af, hvilke strategier eleven anvender.

Hvis barnet møder opgaver, der er alt for vanskelige, kan der ske en psykisk modstand, der måske resulterer i vrede eller aggression, fordi opgaven kan virke hindrende for livsudfoldelsen.<sup>12</sup> Hvis eleven ikke tror, han/hun kan mestre læsningen, kan vedkommende føle, at det er en truende situation og vil derfor søge at undgå denne (etablerer en forsvarsmekanisme). *Mennesket handler ud fra intentioner, sætter sig mål, vurderer egne forudsætninger for at nå målet, vurderer mulige strategier, handler, observerer resultatet af egne handlinger og reflekterer over resultaterne* (Bandura, 2006).<sup>13</sup> Dette kan være mere eller mindre bevidst. Foruden tilpasning af undervisning, er det af hensyn til elevens selvværd og motivation vigtigt, at der ikke finder konkurrence sted, at der er medbestemmelse inden for en given ramme, og at der skabes et trygt miljø.<sup>14</sup>

Endvidere er det nødvendigt, at eleven kan se et formål med at læse. At det ikke kun er læreropstillede mål, men at eleven også har indsigt i dem og har gjort dem til egne mål, er af stor betydning. Hvis eleven ikke er bevidst om, hvorfor vedkommende skal lave øvelser af en bestemt karakter, bliver det meningsløst for eleven, hvilket har negativ indflydelse på motivationen. Det er derfor centralt, at eleven kan se, at det nytter at gøre en indsats, og at eleven får tro på sig selv.

Læring er som udgangspunkt lystbetonet, men støder vi ind i for store

forhindringer eller krav fra omverdenen, kan der blive tale om en nødvendighed frem for lyst. Omgivelserne må hjælpe eleven til at tro på sig selv og sørge for, at vedkommende hver dag får læseoplevelser, som han/hun kan mestre. Desuden har det afgørende betydning, at vedkommende er motiveret for at lære at læse. At kunne se formålet og opleve en grad af medbestemmelse er nødvendigt. Også omgivelsernes holdning og støtte til eleven og dennes læsning spiller ind.

#### Noter

<sup>1</sup> Lundberg og Herrlin 2005, p. 75

<sup>2</sup> For at bruge Klafkis ord svarer det til, at en virkelighed gennem indsigter, erfaringer og oplevelser har åbnet sig for et menneske, som dermed selv åbner sig for denne sin virkelighed. Laursen 2002, p. 22

<sup>3</sup> Illeris 2001 II, p. 159

<sup>4</sup> Illeris 2001 II, p. 162

<sup>5</sup> Illeris 2001 I, p. 26

<sup>6</sup> Illeris 2001 I, p. 28

<sup>7</sup> Frost 2006

<sup>8</sup> Holmgaard 2005, pp. 13-17

<sup>9</sup> Tønnesvang) Hansen s.a., p. 50

<sup>10</sup> Bråten 2007

<sup>11</sup> Bråten 2007, pp. 8-10

<sup>12</sup> Illeris 2001 I, pp. 65-69.

<sup>13</sup> Skaalvik 2007, pp. 45-46

<sup>14</sup> ibid.

#### Litteraturliste

Illeris, Knud (2001 I): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* Roskilde Universitetsforlag 2001

Illeris, Knud (2001 II): *Læring i Bruun, Birgit og Knudsen, Anne: Moderne psykologi – temaer* Billesø og Baltzer 2001

Lundberg, Ingvar og Herrlin, Katarina (2005): *Det gode læseforløb – kortlægning og øvelser* Alinea 2005

(Tønnesvang, Jan) Hansen, Jan Tønnes (s.a.): *Læreren møde med eleven i Lærer i tiden – en antologi* Klim s.a.

Bråten, Ivar (2007): *Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon* i Tidsskriftet Viden om læsning nr. 2, oktober 2007 (tilgængelig på: <http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift%20nr.%202/tidsskrift2.pdf>)

Frost, Jørgen (2006): *Ekspert i – at undgå at lære!* i Læsepædagogen nr. 3, maj 2006

Holmgaard, Aase (2005): *At opdage læsefærdigheder og læsevanskeligheder* i Læsepædagogen nr. 4, september 2005

Laursen, Martin Holmgaard (2002): *Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt* i Unge Pædagoger nr. 6, 2002

Skaalvik, Einar M. (2007): *Selvopfattelse og motivation* i Motivation – KvaN nr. 78, august 2007, KvaN 2007



# To bøger til læsevejlederens værktøjskasse

AF BRITTA PEDERSEN, LÆSEVEJLEDER PÅ LYKKEGÅRDSKOLEN, VARDE

Landet over uddannes i disse år mange læsevejledere. Nogle er "gamle rotter" i faget, andre helt nye. Hvad enten man er det ene eller det andet, er der inspiration og hjælp at hente i to nye bøger fra forlaget Dafolo. Den erfarne kan hente nye vinkler til sin egen praksis, og den nye læsevejleder kan hente hjælp til at komme i gang.

De tre forfattere bag bøgerne brænder for læsningen, og de har alle noget at have det i, herom er der ingen tvivl.

**Sigrid Madsbjerg og Lis Pøhler:**

**Læsevejlederen**

**Dafolo 2008.**

**Pris: 198 kr., 140 sider.**

Det er to velkendte og velanskrevne aktører på læsefronten, der står bag denne bog. Bogen tager sit afsæt i bekendtgørelsen om læsevejlederuddannelsen fra 2006.

Læsevejlederens opgaver bliver meldt klart ud, og der gives ideer til, hvordan man kan gribe arbejdet an. Læg mærke til "kan" – der findes jo ingen facitliste. En erfaren dansklærer har brug for en anden slags sparring end en nyuddannet. Bogen indeholder prøveresultater, observationer og læsekonferencer fra "det virkelige liv".

*Den gode læsevejleder er kendetegnet ved en solid faglig ballast, en anerkendende og empatisk tilgang til andre mennesker og en sikker organisatorisk arbejdsform (fra indledningen side 4).*

Et godt udsagn – et, man som læsevejleder altid bør huske på. Det forudsættes, at man har et indgående kendskab til læse- og skriveudvikling. Et kendskab svarende til indholdet af den nye læsevejlederuddannelse, og at man løbende følger med i læsedebatten.

## Læsevejlederens opgaver

Vejlederens væsentligste opgave er at kunne stille – relevante – spørgsmål til lærerens undervisning (hvad, hvorfor, hvornår, hvordan, hvor og hvem) og at have fokus rettet mod elevens læring. Bogen kommer med sikre og meget relevante bud på, hvad man skal kunne som læsevejleder – og det er ikke så lidt. Gang på gang understreges vigtigheden

af at møde den, der skal vejledes, i øjenhøjde. Det er i høj grad op til "modtageren", hvor langt man skal følge på vej.

Der er forslag til, hvordan man kan opbygge et kommunalt netværk af og for læsevejledere. Dels et netværk hvor læsevejlederne mødes personligt, men også et elektronisk netværk. De fagligt vigtigste områder for netværkets arbejde er læse- og skrivefagligheden og selvfølgelig selve vejledningen.

## Læsekonferencen

Hovedindholdet i bogen – og dermed også bogens vigtigste budskab – er læsekonferencerne. Hvad er en læsekonference, hvem deltager (kan deltage) og hvor ofte? Alt dette kommer bogen med – ikke buddet – men bud på.

I bogen side 20 er der en overskuelig oversigt over de læse- og staveprøver, man KAN anvende og bruge som udgangspunkt for klasselæsekonferencen. Læsevejlederens opgaver før, under og efter konferencen er nøje beskrevet. Der er forslag til dagorden, status og handleplan, spørgeskema om klassens læseundervisning m.m. Alt sammen til fri kopiering. (Skemaerne kan også hentes på forlagets hjemmeside).

Som læsevejleder kan man let havne i et eller flere dilemmaer. Det er en balancekunst både at være kollega og vejleder. Hvis samarbejdet knirker, kan det godt give søvnløse nætter – og hvem går man så til som skolens (sikkert) eneste læsevejleder?

Hvori dilemmaerne kan bestå, kommer ikke frem i afsnittet med dilemmaer

som overskrift. Det gør de til gengæld i afsnittene, der beskriver autentiske læsekonferencer afholdt i henholdsvis en 3. og en 5. klasse. Det understreges flere gange, at resultaterne af en læseprøve ikke siger noget om læseundervisningen – det må man så prøve at overbevise den kollega, hvor læseprøverne går mindre godt, om. Ud over konferencerne fra en 3. og en 5. klasse berettes også fra konferencer i en 1. og i en 7. klasse. Disse årgange er valgt under hensyntagen til de nationale test, som er berammet til de andre årgange.

Eksemplet fra en læsekonference i en 1. klasse bærer tydeligt præg af, at såvel læreren som vejlederen er meget erfarne inden for læse-skrive-udvikling og læse-skrive-undervisning. Konferencen tager afsæt i gruppelæseprøven OS64. Der er trukket flere meget relevante vinkler frem. Også hvor vigtigt det er at holde sig til dagsordenen – læsning.

I konferencen fra en 3. klasse har læreren tydeligvis meget mindre erfaring. Her skal læsevejlederen formidle et mindre godt resultat af gruppelæseprøven SL60. Det er her, læsevejlederens menneskelige evner står sin prøve. Det er en svær samtale, når læreren føler, han er til eksamen. Det pointeres, at noter m.m. fra konferencen er lærerens og ingen andens. Også konferencen fra en 5. klasse indeholder en mildt sagt vanskelig samtale. ...*Hvad skal sådan et møde her gøre godt for?* lægger læreren ud (side 80 øv.). Der er ingen tvivl om, at læsevejlederen nu og da vil møde kollegaer med denne indstilling. Hendes fornemmeste opgave er her at blive

på sin egen banehalvdel. Det gør vejlederen fint i eksemplet.

Konferencen fra en 7. klasse er med en meget dygtig lærer og en klasse, som klarer tekstlæseprøven TL2 meget godt. Også her kan en læsekonference bringe nye initiativer på banen. I det aktuelle eksempel handler det især om brug af kompenserende hjælpemidler til svage læsere og stavere.

Bogens centrale del afsluttes med, at læseundervisningen sammenlignes med fodbold, hvor læsevejlederen er træner for holdet. Forbedring kræver en holdpræstation – også når det handler om læsning.

Bagerst i bogen er der ca. 30 sider med kopisider og litteraturforslag – læsevejlederens basisbøger, oversigt over pædagogiske test og evalueringsværktøjer. Til sidst er der en oversigt over relevante webadresser.

En bog der helt sikkert hører hjemme – ikke på læsevejlederens reol – men i hendes hænder. Som ny læsevejleder behøver man ikke at føle sig som "Palle alene i verden", når to mennesker med stor, stor erfaring inden for læseområdet deler ud af deres erfaring og viden. Det er også meget at hente for mere erfarne vejledere. Det er befriende, at alt ikke fremstilles rosenrødt, at der er torne, man kan rive sig gevaldigt på.



**Hanne Møller Pedersen:**  
*Læsevejledning i praksis,*  
*Dafolo 2008*  
*Pris: 168 kr., 80 sider*

I bogens indledning gør forfatteren sit formål med bogen klart: *at inspirere og give læsevejlederne lyst til at komme i gang med arbejdet på skolerne* (side 5). Hun pointerer, at hver enkelt læsevejleder skal finde sin egen måde. Selv har hun adskillige år som såvel dansk lærer som læsevejleder bag sig. Bogen må siges primært at være henvendt til vejledere og undervisere på begynder- og mellemtrinnet.

Bogen er inddelt i tre hovedafsnit:

- Del I: Læsevejlederens rolle
- Del II: Inspiration til praksis
- Del III: Undervisning af tosprogede børn

#### Del I: Læsevejlederens rolle.

Afsnittet indledes med syv – for læsevejledere – meget relevante spørgsmål. Efterfølgende reflekterer forfatteren over spørgsmålene ud fra de erfaringer, hun har gjort sig, siden hun stod som ny læsevejleder. Refleksionerne går på: forventninger (egne, ledelsens og kollegaernes), skolens prioriteringer (hvor mange midler afsættes til læsevejlederfunktionen?), samarbejdspartnere, hvad hun som læsevejleder skulle og skal sætte sig ind i og det vigtige i at finde frem til sine egne styrkesider. På forfatterens skole er læsevejlederfunktionen højt prioriteret: 16 skematimer og 100 vejledningstimer. (Ifølge skolens hjemmeside har den 606 elever fra 0. – 10. klasse). Det er mange timer og næppe realistisk på ret mange skoler. I bogen er oplistet, hvilke opgaver læsevejlederne (de er to) har på Rådmandsgades Skole (Nørrebro i København).

#### Del II: Inspiration til praksis

Først er forskellige læseteorier kort ridset op. En læsevejleder er selvfølgelig nødt til at dykke langt dybere ned i de teorier, der ligger bag læsning. (Bagerst i bogen er der en velegnet litteraturliste). De væsentligste faktorer bag læseudvikling er skitseret ved hjælp af Ehris' læsemodel (side 20) med en

efterfølgende – kort – uddybelse af de forskellige faktorer. Et godt hjælpemiddel af have for øje ved al læseundervisning og læsevejledning.

Resten af afsnittet indeholder forslag til, hvordan man KAN undervise i afkodning, sprogforståelse, skrivning og stavning. Forskellen mellem læsetræning og litteraturundervisning gøres klar. Afsnittet slutes af med en meget kort omtale af læringsmål og evaluering. Forfatteren konkluderer, *at evaluering er kommet for at blive* (side 48). Det må man da håbe. Evaluering er et nødvendigt redskab for at klarlægge, hvor eleven befinder sig i sin læseudvikling, så man ud fra denne kan støtte eleven i at komme videre. Evaluering er en vigtig del i læsevejlederens arbejde og afsnittet kunne med fordel have været uddybet.

#### Del 3: Undervisning af tosprogede.

Har man ingen tosprogede elever på skolen, kan man fristes til at springe dette afsnit over. Lad være med det. Her indgår de faktorer og ideer til undervisning, der er vigtige i læseudviklingen for ALLE elever. At de pågældende faktorer har særlig stor betydning for tosprogede understreges og uddybes med jævne mellemrum.

Afsnittet kunne med fordel være indeholdt i Del II – Inspiration til praksis. Så kunne det specifikke for tosprogede være brugt som afslutning på hvert afsnit.

Bogen er én læsevejleders overvejelser, erfaringer og betragtninger om læsning og læseudvikling. Forfatteren har rigtig meget på hjerte, så meget, at man næsten bliver helt forpustet. Klap lige hesten, kære læser/bruger af bogen. Brug de ideer m.m. fra bogen, der passer ind i dit arbejde som læsevejleder og læseunderviser. Bogen kan – som omtalt på bagsiden – fungere som guide for nye lærere i danskfaget. Det er den endda særdeles velegnet til, fordi den kommer omkring både teori og praksis på forholdsvis få sider.

#### Tilhørende materiale

Arbejds- og kopimappe – til Læsevejledning i praksis (udkommer efteråret 2008). Pris kr. 718,40.

Mappen skal ifølge forlaget indeholde konkrete arbejdsredskaber til brug i den daglige undervisning: elevopgaver, skemaer, forløb og ideer til undervisning. Derudover skal der være skabeloner m.m. til og om læsevejlederens arbejde.

#### Litteratur

Læs evt. mere om såvel bøger som mappe på <http://www.dafolo-online.dk>





TIDSSKRIFTET  
VIDEN OM LÆSNING

Nationalt Videncenter for Læsning  
Ejbyvej 35  
2740 Skovlunde  
Tlf: 44516197  
Email: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)