

# 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 langt fra 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.

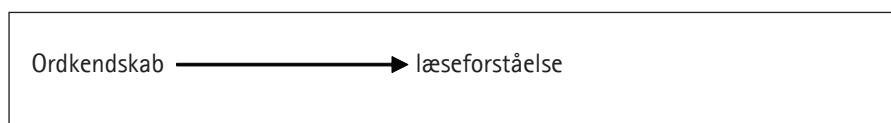
I det følgende redegøres der nærmere for de ovenfor nævnte hypoteser om det kausale forhold mellem ordforråd og læseforståelse samt for, hvorvidt der er empirisk belæg for hver af dem. De pædagogiske implikationer skitseres til sidst i artiklen.

#### 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 træned 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 elevers 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 årsagsvirkningsforhold mellem ordkendskab og læseforståelse eksisterer, må det forventes, at undervisning i udvalgte ords betydning ikke alene vil forbedre elevers 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.

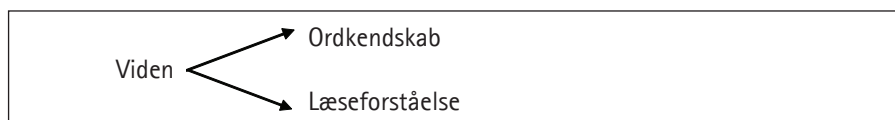
På folkeskolens mellemtrin, i de ældste klasser og i ungdomsuddannelserne bliver eleverne præsenteret for mange ord, som sjældent benyttes i dagligdags tale. Nogle af disse ord er emnespecifikke og knyttede til bestemte fag, fx ordene *elektron* og *enevælde*, som eleverne typisk vil møde i forbindelse 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 undervisningsmaterialerne, 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.



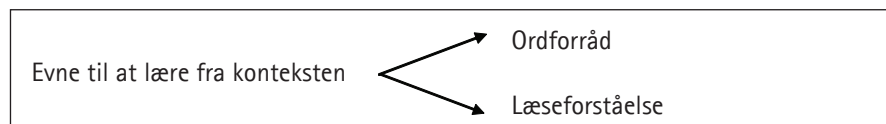
Figur 3: Model af den tredje hypotese

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 tyrkisksprogede 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.

Shelfelbine, 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: Læsepædagogien.

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.

