

## Hvilket ord?

### – Hvad vil det sige at kunne et ord, når man læser?

Artiklen vil belyse, at elever med dårlig læseforståelse har brugt meget energi på afkodningstræning og derved mistet indholdssiden og dermed ordenes betydningsdel.

De elever, som har generelle læsevanskeligheder, har som regel udelukkende haft fokus på afkodningsstrategier og arbejdet mindre med sprogforståelse og ordkendskab.

#### Hvad er problemet og hvordan løses det?

Denne opdagelse har uvilkårlig vakt interessen for at undersøge hvilken sammenhæng, der er mellem læseforståelse og ordforråd hos elever med generelle læsevanskeligheder, og hvordan der kan arbejdes målbevidst med ordkendskab, og hvorvidt det har betydning for de ældste elevers læseforståelse?

#### Artiklens indhold

Først redegøres for elevgruppen, og der sættes fokus på, hvordan god læseforståelse defineres.

Desuden præsenteres 2 af Carsten Elbros modeller. Den ene viser, at læsning både er afkodning og sprogforståelse, samt modellen, der viser, at læsning er en proces, hvor sprogforståelsen spiller en vigtig rolle for læsning. Carsten Elbro er dansk læseforsker og fra 1997 professor ved Københavns Universitet. Han har bidraget til at give debatten om læsning et videnskabeligt grundlag.

Merete Brudholms interaktive læsemodel, hvor læsning er centreret i en meningsskabende funktion, er også benyttet, da det meningsbærende er af afgørende betydning for elevgruppen. Merete Brudholm er cand. pæd. og lektor i dansk ved Holbæk Seminarium siden 1995.

Dernæst vil begreberne ordkendskab, ordforråd belyses, og der ses på, hvilken betydning disse begreber har for læseforståelsen. Her vil der tages udgangspunkt i Dorthe Klint Pedersens Læserapport 44, Anna Steenberg Gellerts artikel: *Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse* og Birgit Henriksens artikel: *Hvad vil det sige at kunne et ord*.

Dorthe Klint Pedersen har i hendes rapport undersøgt, hvad der har betydning for elevers læseforståelse. Hun har været tilknyttet forskellige forskningsprojekter med fokus på læseudvikling, og er nu ansat

som lektor ved Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

Anna Steenberg Gellert har stået for flere udviklings- og forskningsprojekter vedrørende læse-, stave- og sprogfærdigheder, og er nu ansat ved Center for læseforskning, Københavns Universitet.

Birgit Henriksen er ansat som lektor ved Institut for engelsk, germansk og romansk, Københavns Universitet. Hun har arbejdet med sprogtilegnelse og især ordforrådstilegnelse og arbejder nu på et projekt om skrivning og ordforrådstilegnelse på fremmedsproget engelsk og modersmålet dansk.

En beskrivelse af ordforrådsprøver udarbejdet af Center for Læseforskning ved Københavns Universitet, og endelig hvordan tilrettelægges en god undervisning for elevgruppen, så de selv ser, at deres læseforståelse øges af at arbejde med ordkendskab.

Der vil i artiklen ikke være afsnit, der belyser skriveprocessen, som en vigtig del i læseudviklingen, selvom læsning og skrivning selvfølgelig følges ad, når der undervises i læseforståelse.

### **Elevgruppen**

Eleverne går i 10 klasse på en efterskole for elever med særlige vanskeligheder i dansk og matematik. Der er 7 elever i klassen, som kaldes 10 G. Alle elever vil forsøge at tage en FS10 prøve til sommer.

Deres selvforståelse er både stor og ringe. De har altid været meget udskilt der, hvor de kom fra, og det har betydet, at de altid har været meget passive i deres tidligere classesammenhænge. Samtidig er de nu

sat i en klasse, hvor de skal leve op til en anden selvforståelse udadtil. De er jo 10 G, som skal til FS10 til sommer!

Selvom eleverne i klassen er meget forskellige, er de meget forstående og hjælpsomme overfor hinanden.

Det har også været et vigtigt fokuspunkt, da skoleåret begyndte: At der er et godt miljø i klassen, som vil være med til at fremme indlæringen. Eleverne fandt selv på at lave en skriftlig opgave sammen på projektoren, og de dygtigste var så dem, der på skift skrev. Noget som kom af sig selv i en opgave, hvor de skulle skrive en ansøgning<sup>1</sup>. Dette samarbejde kunne der nok drages fordel af i det skriftlige arbejde, når der skal arbejdes med udvidelse og udvikling af ordforråd, men det bliver ikke i denne artikel. 2 af eleverne bruger kompenserende IT i deres skriftlige arbejder.

Eleverne har ikke direkte afkodningsproblemer i deres læsning. De kan læse de fleste ord, og de har angrebsteknikker til selve afkodningsdelen, dog bruger de noget energi på selve afkodningen – selvfølgelig afhængig af tekstens sværhedsgrad.

Elevernes læseforståelse ligger på et jævnt niveau, en enkelt har brug for oplæsningsprogrammer, de andre læser uden dog let at kunne gengive indholdet. Dette kan undre, men elevernes fokus har for det meste ligget på afkodningsdelen, og derfor er indholdsdelen gledet lidt i baggrunden for dem.

---

<sup>1</sup> En klar læring efter modelleringsmodellerne; Duke og Pearson og McLaughlin og Allens, som jeg bruger frit i klassen, og som er beskrevet i Astrid Roe, Læsedidaktik, kap. 5 og 6. En stor oplevelse for en lærer!

Denne viden omkring elevernes manglende sprogforståelse og dermed manglende ordkendskab vil jeg drage til indtægt i den kommende undersøgelse og undervisning.

Den indre motivation er noget lav hos de fleste af dem, og det er derfor meget vigtigt, at eleverne oplever en fremgang i deres læring. Dog er den ydre motivation fra lærerens side og fra slutmålet vigtige og brugbare for eleverne.

Når vi arbejder med litteratur i undervisningen, er det vigtigt, at de får lette tekster med et kompleks indhold. Det fanger dem, da de helt klart har mange erfaringer og holdninger. Desuden skal der i 10. classes pensum arbejdes med mange forskellige genrer, som gør, at de mange gange kommer til kort i deres læsning, fordi deres sprogforståelse er meget lav, hvilket der derfor må arbejdes mere målrettet og demonstrerende<sup>2</sup> med.

### Hvad er læsning, læseforståelse

Læsning bygger på komponenterne afkodning og sprogforståelse. Eleverne lærer i læseundervisningens start bogstavernes navne og lyde, og lærer forskellige angrebsteknikker for at afkode ord. Det arbejder eleverne med i stadie 1 og 2 (1. – 2. klasse) jvnf. Jeanne Challs læseudviklingsmodel<sup>3</sup>. I næste fase arbejdes der med konsolidering, dvs. at eleven samordner og bruger konteksten, og læsning bliver mere og mere meningsbærende for dem.

<sup>2</sup> Astrid Roe, "Læreren demonstrerer strategien for eleverne" side 152

<sup>3</sup> Merete Brudholm, Læseforståelse, side 22

Den enkleste læsemodel hedder; Læsning = Afkodning x Forståelse.

Det vil sige, at selve læsningen først er etableret, når der er tale om korrekt afkodning af ord, og der er forståelse for det læste indhold. Som efter stadie 3 i Jeanne Challs model.

Når elever har svært ved selve afkodningsdelen, kommer de uvilkaarligt til at bruge al deres energi og opmærksomhed på selve afkodningen. Dette kan let resultere i mindre opmærksomhed på selve forståelsen, hvilket betyder, at eleven ikke er i stadie 3 endnu.

Carsten Elbro arbejder med en læsemodel, som helt klart viser, at der samtidig skal arbejdes bevidst med sprogforståelsen, for at elevernes læseforståelse er optimal.

É Læsning er at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord, og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden<sup>4</sup>.

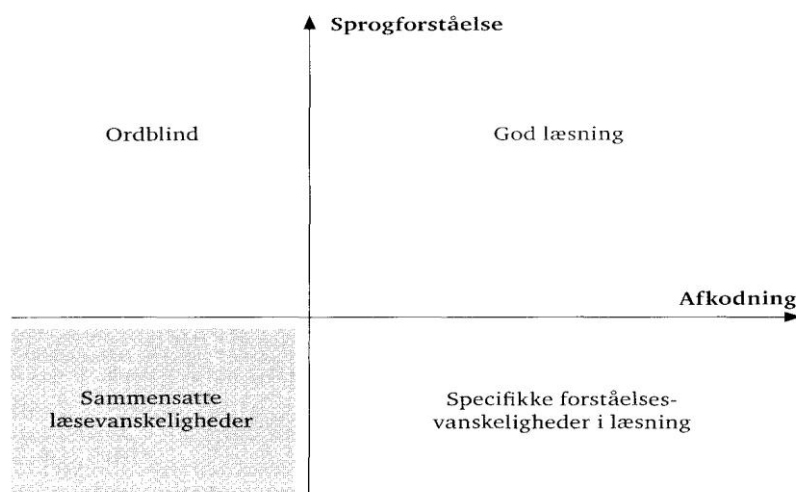
Carsten Elbros citat svarer til Jeanne Challs 3. stadie.

Dette skal tages med, som et vigtigt element i min undervisning.

Når eleven ikke har nået stadie 4, hvor læsning bruges til at få ny information, nye ideer, holdninger og værdier, og hvor ordforståelsen og den kognitive kompetence øges, skal undervisningen begynde ved stadie 3 ifølge Challs model.

<sup>4</sup> Citat: Carsten Elbro

Carsten Elbros model, figur 1 fortæller, at der skal arbejdes med både afkodning og sprogforståelse for at få en god læsning. Selv voksne med god uddannelse kan sagtens opleve en tekst, som kræver meget af vores afkodningsstrategier, og derfor får vi sværere ved at forstå indholdet.

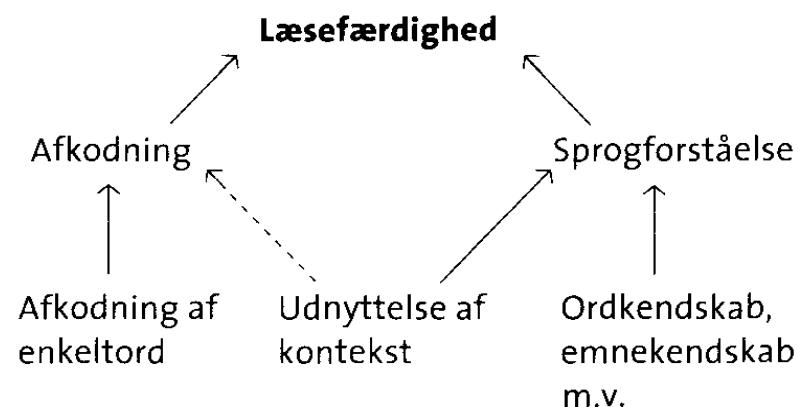


Figur 1, Carsten Elbro, Læsevanskeligheder, side 48

Modellen viser, at elever kan have forskellige vanskeligheder, men viser også, at jo mere der arbejdes med afkodning, jo længere væk er man fra sprogforståelsen. Det er nødvendigt at arbejde med både afkodning og sprogforståelse for at få en god læsning.

Mange af mine elever har brugt forholdsvis meget energi på afkodning, og har nok ikke arbejdet målrettet med sprogforståelsen.

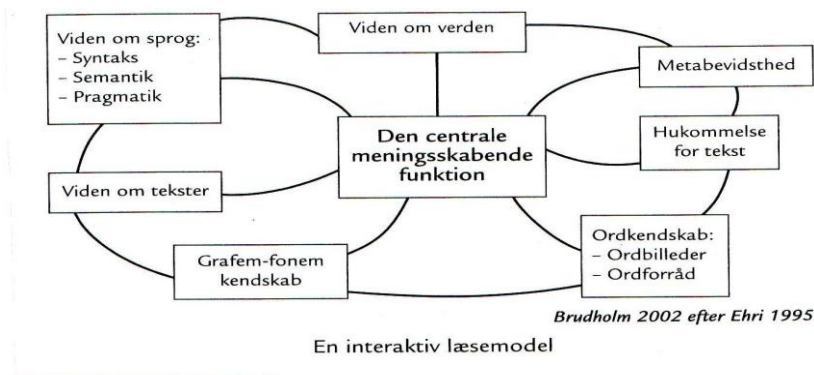
Mit nye fokuspunkt vil være at arbejde målrettet med sprogforståelse.



Figur 2, Carsten Elbro, Læsning og læseundervisning, side 3

Der er ifølge figur 2 mange faktorer, der spiller ind for at få en god læsefærdighed. Selvfølgelig er afkodning en vigtig flaskehals for at få adgang til de øvrige processer. Desuden skal eleverne besidde en stor mængde viden og kunne danne inferens og sammenhænge. 10 G har ikke store afkodningsproblemer, men kan ifølge denne model styrke deres læsefærdighed ved at arbejde med de andre elementer.

Selvom afkodningen skulle være en vanskelighed, kan den afhjælpes med kompenserende it – inferens og sprogforståelse kan ikke umiddelbart afhjælpes, men skal synliggøres mere i undervisningen for derved at styrke elevernes læsefærdighed.



Figur 3, Merete Brudholm, Læseforståelse, side 25

I Brudholms model ses det, at læseprocessen kræver meget mere end afkodning. Hvis læseprocessen skal være meningskabende, skal der en hel række elementer til for at det kan lykkes. Det er meget afgørende, at afkodningen kan finde sted, men også at der er en viden om verden, så der kan dannes inferens. Et bredt og dybt ordkendskab kræves også for at kunne oppebære en meningskabende funktion. Desuden kræves der en viden om og en hukommelse for tekster og genrer. Og endeligt skal eleven besidde en velfungerende arbejdshukommelse og metabevidsthed. Alle disse elementer i læseprocessen fungerer som regel uden yderligere fokus hos de fleste elever, men hos elever med særlige vanskeligheder, kan der være flere brud, så man taler her om sammensatte læseproblemer.

I 10 G er det vigtigt, at tekster på en eller anden måde er meningskabende eller vækker elevernes nysgerrighed eller prikker til deres viden om verden, og det er også udgangspunkt for hovedvalget af tekster.

Dog tror jeg, at eleverne vil kunne få en større forståelse af tekster, hvis de arbejder bevidst med ukendte ord fra teksterne – udvider deres ordforråd<sup>5</sup> og har en generel indsigt i ords dybde og kvalitet<sup>6</sup>.

### Undersøgelsesresultater

Der er ved flere undersøgelser fundet stærk sammenhæng mellem graden af læseforståelse og ordforråd – såvel bredde som dybde. Det er ikke nok, at eleverne kan afkode, men en meget vigtig forudsætning for læseforståelsen er, at de enkelte ord giver mening – at teksten er meningsbærende for dem.

Dorthe Klint Pedersen har lavet en undersøgelse med titlen: *Hvad har betydning for elevers læseforståelse*. Dorthe Klint Pedersen er lektor på Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, og hun har arbejdet på Center for Læseforskning, hvor hun har været tilknyttet forskningsprojekter. Resultaterne af den omtalte undersøgelse<sup>7</sup> viser, at særligt afkodning, ordkendskab og genrekendskab træder frem som vigtige faktorer for læseforståelsen hos elever med dansk som modersmål.

Der ligger endda en hovedvægt på dårligt ordkendskab. Hele 33 % havde vanskeligheder på ordkendskab, 23 % havde afkodningsvanskeligheder, og 17 % havde vanskeligheder begge steder. Det er meget

<sup>5</sup> jvnf. bredden, hos Gellert og kvantiteten, hos Henriksen

<sup>6</sup> jvnf. dybden, hos Gellert og kvantiteten, hos Henriksen

<sup>7</sup> Der er også udenlandske undersøgelser omkring ordkendskab og læseforståelse. De lavet af Biemiller 2001, Cunningham, Stanovich & Wilson 1997, Shankweiler, Lundquist, Dreyer & Dickinson 1996

bemærkelsesværdigt, at hele 33 % havde vanskeligheder i ordkendskab. Dette er et klart incitament til, at undervisning i klassen skal fokusere her.

### **Ordkendskab**

At kende et ord i dybden eller at kende ordenes kvalitet, er at kende ordets betydning i forskellige kontekster, kende synonymmer, kende ord, som er morfologisk eller semantisk beslægtede.

Når elever har et bredt, kvantitativt ordforråd kræver det helt uvilkårligt mindre af dem at læse en tekst. De kender da mange ord og har et bredt kendskab til ord.

Det at kende dybden, kvaliteten i ord har en stor væsensforskel for læseforståelsen, så det at arbejde aktivt med ordkendskab må tydeligvis øge elevernes læseforståelse. Denne antagelse vil være grundlag for de konkrete tiltag som er taget og skal tages i klassen.

At elever har en stor bredde i ordforråd betyder klart, at de har lettere ved at læse og forstå en tekst, idet de ikke møder ikke nær så mange nye ord, som de efter afkodning også skal finde betydningen af. Det vil uvilkårligt mindske læseforståelsen. Et bredt kendskab til sproget, både at de kender morfologisk beslægtede ord og semantisk beslægtede ord, har stor betydning for deres læseforståelse. Det at kende mange ord – kvantitet – har stor betydning. De fleste elever har ved skolestart et ordforråd på 5.000 – 10.000 ord. Voksne har ca. 50.000 – 70.000.

Dog er der en væsensforskel på at kende og at bruge ordene i sin kommunikation mundtligt og skriftligt, hvilket hos Henriksen kaldes;

kontrol. Kender man ordet godt nok til at kunne bruge det selv i nye sammenhænge? Eller har man kun en vag fornemmelse af ordets betydning ud fra konteksten? Har man kontrol over det nye ord?

Ordkendskab er et vidt begreb, for der er elever som kender et ord fuldt ud, har kontrol over ordet, og der kan sidde elever, som aldrig har hørt ordet, og der kan sidde elever, som kun meget vagt har en fornemmelse af, hvad ordet kan betyde og ikke nogensinde selv har brugt det. Dette udgør et kontinuum, som er niveauet for kendskab til et ord.<sup>8</sup>

En hypotese; ordforrådet vokser med alderen, men ikke nødvendigvis af sig selv.

Elever med et lille ordforråd vil tit støde på tekster med ord, som er ukendte for dem. Det har eleverne i klassen også prøvet mange gange og deres læsning er præget af dette. De læser, men fokuserer ikke på indholdet, uden at indholdet går direkte på dem. Dette er nok en af årsagerne til, at eleverne ikke har udviklet metakognition, som defineres hos Kate Cain<sup>9</sup>; *God læseforståelse har sammenhæng med evnen til at opstille læseformål og styre/regulere eget læseudbytte.*

Den ovenfor nævnte hypotese er derfor ikke gældende for mine elever. De mangler indsigt og motivationen for at opretbære metakognition.

<sup>8</sup> Gellert, Anna Steenberg; Ordkendskab og læseforståelse, side 55

<sup>9</sup> Dr. Kate Cain arbejder med sprogudvikling og kognitive processer på Institut for Psykologi, Lancaster University.

### Undervisning i læsning og læseforståelse i 10 G

Ud fra den viden, der ligger til grund for læseforståelse vil jeg kort beskrive, hvordan der undervises i klassen, når vi arbejder med litteratur. Desuden vil der være afsæt i Astrid Roes beskrivelser af reciprokke læseundervisningsmodeller. Astrid Roe er førsteamanuensis ved Institut for Læreruddanning i Oslo og arbejder som forsker og præsenterer os for, hvordan vi kan udvikle elevers læsekompetence og læsestrategier i bogen: Læsedidaktik.

Elisabeth Arnbaks beskrivelser af læseprocesser og konkrete metoder, som hun beskriver i bogen; Faglig Læsning, er også oplagte at bringe ind i undervisningen, fordi de bygger på før omtalte læseforståelse. Elisabeth Arnbak er lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet med fokus på dysleksi, læsevanskeligheder blandt voksne og faglig læsning.

10 G skal i gang med et hovedværk: Frygtelig lykkelig af Erling Jepsen. Teksten er valgt, da den er aktuel – en nutidig roman, den har helt klart mange elementer, som eleverne synes er sjove, elementer, som eleverne vil undre sig over, og de bliver præsenteret for satire, som flere af drengene er optaget af. Bogen handler om moralske skred, som er et vigtigt tema.

Der tages udgangspunkt i reciprokke læseundervisningsmodeller<sup>10</sup>, da den tager højde for mange af de mangler, som eleverne har og som er vist i Brudholms interaktive læsemodel (figur 3).

---

<sup>10</sup> Astrid Roe, kap. 5

Før læsning;

Bogen; Frygtelig lykkelig vil jeg præsentere ved at vise den frem, kigge på forsiden, spørge ind til om det giver nogen mening, kigge på bagside og læse op derfra, hvad giver det af information? Åbne bogen, kigge på, hvad der er af informationer før selve teksten begynder. Kigge bagerst i bogen, er der noget at hente her f.eks. ordforklaringer eller andet.

Dernæst tages i klassen en drøftelse af, hvad mon bogen kan handle om, og jeg giver et par hints for at gøre læseforståelsen god fra begyndelsen. Det er vigtigt at eleverne har en forforståelse, så læseforståelsen bliver så optimal som muligt.

Læsning;

Nu går vi i gang med læsning af bogen (de fleste vil vælge at læse selvstændigt fra begyndelsen og senere i forløbet vælger en eller flere af elever at få læst op vha. kompenserende IT e l l e r f r a ). i n d l æ s t e  
Efter ca. 10 minutter standses op og der tales ind til præsentationen, hvilke personer har vi mødt, og er der andet, der undrer. Det gøres for at give eleverne fokus på deres læsning og give dem motivation til det videre læseforløb. Her tages også enkeltord frem, som jeg regner med er ukendte eller ikke kendte i dybden, og der defineres og dannes interaktion til teksten.

Under læsning;

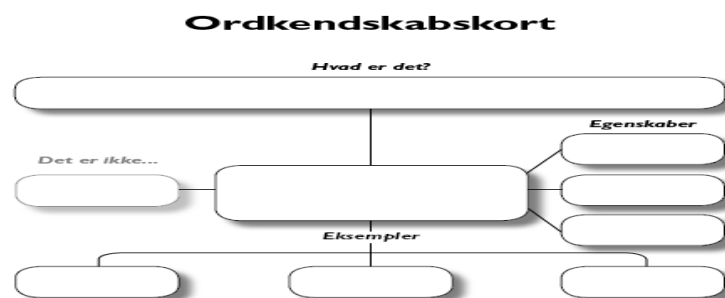
Eleverne har alle fået et kapitel, som de skal kunne referere. Hvis de gør det skriftligt sendes det via elevintra til de andre i klassen. Hvis de ikke gør det skriftligt gøres det fælles i klassen, hvor eleven prøver at

fortælle, og jeg stiller evt. hjælpespørgsmål. Imens skriver jeg referatet, og eleverne kan se skriveprocessen vha. projektor.

Der er desuden ophængt ark med navne på personer og under læsning af bogen sættes enkeltord på, som sammenlagt giver en karakteristik af personerne. Dette gøres for at eleverne kan fastholde personerne og deres personlighed i læseprocessen.

Der er også hængt et ark op, hvorpå man kan skrive bogens temaer, som vi vil bruge i bearbejdningsprocessen. Det gør, at eleverne skal bevare fokus under læsning.

Der vil også et par gange tages et ordkendskabskort frem, som skal være med til at styrke og udvide eleverne ordkendskab og dermed give dem en bedre læseforståelse på sigt. De vil med andre ord få flere ord og også kende ordene dybere.<sup>11</sup>



Figur 4, Elisabeth Arnbak, side 184

<sup>11</sup> Som beskrevet hos Gellert og Henriksen

Under læsningen vil der også være små opgaver, som giver eleverne mulighed for at arbejde med teksten. De skal finde enkelte udsagn, ord o. lign på et par konkrete sider i bogen. De valgte sider skal være afgørende i forhold til bogens temaer eller symboler. Eleverne har meget brug for at blive tekstnære, og samtidig giver det eleverne en øget fokus på læsedelen.

Den gode læser er aktiv under læsning, og disse opgaver hjælper eleven til at øge aktiviteten under læsning.

Efter læsning

Bogens temaer besluttes – det vil foregå i dialog med eleverne og under lærerens vejledning. Vi tager dog helst ikke flere end 3, og temaerne diskuteres. Her vil jeg benytte en tegnemodel på tavlen, som synliggør og giver eleverne bedre mulighed for at huske. De har brug for at kunne huske helt frem til FS10 prøven.

Endelig vil jeg også gerne have et par af bogens symboler (mosehullerne, kortspil, at gå rundt i en andens støvler) taget frem, og det regner jeg med, at jeg skal gøre ved at give eleverne et oplæg, som kan hjælpe dem til at få øje på dem og endelig diskutere, hvad kan de betyde.

Målet er at give eleverne en god oplevelse, viden og styrke deres læseforståelse og deres sprogforståelse, herunder en velfungerende ordgenkendelse, et godt ordforråd, en god syntaktisk forståelse, og kendskab til relevante sproglige mekanismer der binder sproget sammen, de såkaldte kohærens- og kohæsionsmekanismer, også kaldet " t e k s t b å n d "

<sup>12</sup> som beskrevet hos Merete Brudholm



Der er i klassen arbejdet med en ordleg for at give eleverne et dybere kendskab til ord. Hvilket også kan være med til at udvide deres ordforråd. Selve legen har jeg brugt som et pararbejde og mest brugt det som et arbejde uden for litteraturundervisning, men kun som undervisning i kendskab til ords dybde, kvalitet. Eleverne har hygget sig med opgaven og har helt klart oplevet at kende ord bedre. Opgaven med at finde et synonym øger helt klart deres ordforråd.

|                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| Stav ordet højt            | Hvornår bruges ordet typisk |
| Giv et synonym til ordet   | Giv et antonym til ordet    |
| Sig ordet i en sætning     | Sig ordets ordklasse        |
| Giv en definition på ordet | Find et ord, der rimer      |

Figur 5, lavet ud fra Elisabeth Arnbak, side 183. Modellen er kort, som er kopieret på grønt papir, lamineret og klippet fra hinanden.

#### Vejledning til arbejdet med ordlegen

1. I skal arbejde 2 og 2 sammen.
2. Placer de gule og grønne ord på bordet med bagsiden op.
3. I skiftes til at vælge et ord, gult papir (*ord som jeg har valgt*)
4. Derefter skiftes I til at trække et grønt kort, som I skal svare på.  
I må gerne hjælpe hinanden med svaret.
5. Når I har været alle grønne kort igennem, skal I vende dem om igen, og I begynder igen med et nyt gult kort (*nyt ord*)

Det er en lille sjov ordleg, som helt klart har været svær for nogle af eleverne. De har helt klart lært noget. Når de fremover støder på ukendte ord, kan man håbe, at legen har en afsmittende virkning, at deres metakognitive bevidsthed vækkes<sup>13</sup>.

Der findes flere forskellige små opgaver, som kan være med til at udvikle elevernes ordkendskab, og der er mange beskrevet hos Brudholm og Arnbak. Der er dog en vanskelighed omkring nogle af opgaverne. De må ikke virke for barnlige. De er sandsynligvis også lavet til yngre elever, da disse opgaver normalt hører til på et tidligere stadie i læseudvikling.<sup>14</sup>

Brudholm siger bl.a., at elever med svag læseforståelse har vanskeligt ved øvelser såsom; synonymopgaver, at hierarkisere i over- og underbegreber, at sige så mange frugter som muligt på 1 minut.

Desuden påpeger Brudholm, at det har betydning for ordkendskabet, hvor meget eleven læser. Læseerfaring giver højere kvalitet i ordkendskabet<sup>15</sup>. Det er svært, at få eleverne i 10 G til at læse lange tekster. De virker uoverskuelige for dem, så det er vigtigt, at de får guidning gennem en roman. Korte tekster; noveller har de lettere ved at få læst, så derfor læses mange noveller og kun en roman som hovedværk.

Ordkendskab kommer ikke af sig selv for alle elever. Det er vigtigt, at der undervises i ordkendskab gennem forskellige opgaver for at styrke

<sup>13</sup> Der er dog kun dokumenteret en svag overføringseffekt, Gellert, Anna Steenberg: Ordkendskab og læseforståelse, side 58

<sup>14</sup> Jeanne Challs læseudviklingsmodel, Merete Brudholm: Læseforståelse, side 22

<sup>15</sup> Gellert, Anna Steenberg: Ordkendskab og læseforståelse, side 65 - 66

elevernes læseforståelse. En hypotese, som er velunderbygget af forskellige undersøgelser og derfor må tages til efterretning i undervisningen af elever med svag læseforståelse og især hos elever, som ikke har deres vanskeligheder i afkodningsdelen.

Hvis eleverne falder for kryds og tværs opgaver, vil de også kunne være med til at udvikle ordkendskab hos dem. Det, at de ikke er motiverede for disse opgaver, fortæller mig indirekte, at de har et lille ordkendskab.

### **Ordforrådsprøver**

Center for læseforskning ved Københavns Universitet har lavet forskellige tests, som kan hentes direkte på deres hjemmeside<sup>16</sup>. Der er bl.a. lavet en semantisk og en fonologisk ordforrådsprøve, som begge er relevante at tage for mine elever. Prøvernes resultater retfærdiggør og bekræfter nødvendigheden af undervisning i ordkendskab.

Prøverne vil helt klart give en underviser dokumentation for elevgruppens manglende ordkendskab, og dermed for hvor der kan sættes ind i undervisningen, så deres læseforståelse kan øges.

Dog kan der selvfølgelig sættes tvivl herom, da der stadigvæk er meget begrænset tid til undervisning i dansk. De har et år, men også et år, hvor der i 10 G arbejdes med meget andet i dansk, da der ligger en FS 10 til sommer. Der er andre fag, og endelig vægter vi meget klart på skolen, at eleverne i 10 G har en plan for, hvad de skal, når de forlader efterskolen. Det er for mange af dem en meget stor opgave.

<sup>16</sup> [www.laes.hum.ku.dk](http://www.laes.hum.ku.dk)

### **Semantisk ordforrådsprøve**

Prøven afdækker elevernes generelle ordforråd og giver dermed et fingerpeg om elevernes læseforståelse.

Testen består af 25 opgaver, hvor eleven får læst et ord op, og de skal i et afkrydsningsskema finde synonymet. Eleven har 3 valgmuligheder, disse ord er semantisk beslægtede, så det er for elever med et lille ordforråd meget svært. Når man har taget prøven på sine elever, kan der laves sammenligninger med de testresultater, der ligger på Center for læseforskning's hjemmeside.

Mine elevers resultater peger stærkt i retning af et lille ordforråd. De havde en score på; 7 – 12 – 15 – 17 – 17 – 21 rigtige<sup>17</sup>, og til sammenligning er der fra forsøgsgruppen<sup>18</sup> en middelværdi på 18, hvor mine elevers er på 14,4.

### **Fonologisk ordforrådsprøve**

Testen afdækker elevernes kendskab til ord, som er fonologisk beslægtede. Testen er bygget op med 25 opgaver ligesom den semantiske prøve. Læreren læser et ord op, og giver eleven 3 valgmuligheder for betydningen, som eleven krydser af i en tipskupon.

Mine elevers resultater peger samme retning her. De havde en score på; 12 – 13 – 15 – 17 – 19 – 19, og til sammenligning har forsøgsgruppen en middelværdi på 19,6, hvor min elevs ligger på 15,8.

<sup>17</sup> Der var kun 6 elever tilstede under prøven, og den sidste elev ville efter mit skøn ikke få middelværdien til at stige, tværtimod.

<sup>18</sup> [http://laes.hum.ku.dk/test/semantisk\\_ordforraadsproeve/standarder](http://laes.hum.ku.dk/test/semantisk_ordforraadsproeve/standarder)

### Vurdering af prøverne

Prøvernes validitet ligger højt, men der må dog kunne sættes tvivl ved resultaternes pålidelighed i forhold til elever, som har en svag auditiv tilgang til læring og til elever, som har en udpræget visuel tilgang i læringssituationer.

Desuden er det afgørende, om prøven rammer ind i elevernes viden i forhold til de enkelte ord i prøven, f.eks. bliver ordene gørtler, bødker og garver brugt. Eleverne skal svare på, hvem der er tøndemager. Det er for mig en meget specifik viden, og det siger, at prøven kan virke selektiv.

### Mål for undervisning

Målet for læseundervisning i 10 G kan siges med citatet af Ivar Bråten:

- " Læseforståelse kan defineres som - Læser eksempler og analogier, med udgangspunkt i sine egne erfaringer og udvalgte forkundskaber om emnet<sup>20</sup> - mening ved at undersøge og interagere med skrevet tekst. På den ene side drejer det sig altså om at *uddrage* eller *frembringe* den mening, som teksten formidler – det vil sige en tekstnær forståelse – og på den anden side drejer det sig om at *skabe* mening ved at drage konklusioner, som går ud over tekstens bogstavelige mening. Læseforståelse er en kompleks proces<sup>19</sup> . "

Samtidig har vi et ydre mål, som ligger i FS10, men målet hos Bråten må siges at være af større og mere fremadrettet dimensioner, da det

<sup>19</sup> Citat Ivar Bråten: Læseforståelse, KLIM 2008, side 47

er alment i det danske samfund at kunne uddrage og danne mening; den som teksten formidler. Dette er også et vigtigt mål for mine elever, men der er de ikke nu. Der er stadigvæk arbejde for læreren; en bevidstgørelse hos eleverne herom. Hvorvidt de når målet helt er meget afhængigt af deres motivation og deres generelle læsevanskeligheder.

Målene for den gode læser, som er aktiv under læseprocessen:

- Forudsige indhold i teksten
- Stiller sig selv spørgsmål (og besvarer)
- Danner visuelle forestillingsbilleder
- Opsummerer tekstindhold
- Forsøger at klargøre vanskelige tekststykker
- Trækker følgeslutninger

Læser eksempler og analogier, med udgangspunkt i sine egne erfaringer og udvalgte forkundskaber om emnet<sup>20</sup>

Disse mål ligger for øje, men er ikke let opnåelige for eleverne i 10 G, dog vil de helt klart rykke fremad i løbet af det indeværende skoleår. Målene er mentale aktiviteter, som eleverne til dels kan tilegne sig. At arbejde bevist med målene vil være et klart aktiv. Flere af eleverne har tidligere været meget passive i deres læseindlæring, og det bærer de med sig, da de har en meget ringe tro på, at de kan forbedre deres læseforståelse, og de til dels heller ikke kan se et formål med at forbedre den.

<sup>20</sup> Ivar Bråten: Læseforståelse, KLIM 2008, side 69

Når de har vanskeligheder, kan det skyldes flere ting, som Ivar Bråten inddeler i 4 læseforståelsesstrategier<sup>21</sup>;

- Hukommelsesstrategier
- Organiseringsstrategier
- Elaboreringsstrategier
- Overvågningsstrategier

Hukommelsesstrategier handler om elevernes evne til at kunne repetere eller gentage en tekst. Det er vanskeligt for eleverne i 10 G. Det kan her være vigtigt med spørgsmål til teksten, som giver eleverne tekstens indhold.

Deres hukommelsesstrategier ligger på et forholdsvist lavt niveau. Alle elever er ikke fagligt stærke til at kunne formulere et frit skriftligt referat, men det trænes mundtligt. Der er også arbejdet med at overstrege nøgleord eller vigtige sætninger i tekster.

Organisationsstrategier handler om at binde sammen, gruppere eller ordne information og ideer, som bliver præsenteret i teksten. Det er vigtigt for eleverne at kunne danne sig overblik over en tekst, så de kan se, hvor temaerne er, og hvad der står mellem linjerne. Samtidig bruges de til at sammenholde den information man f.eks. får om en person i løbet af en tekst. Det gør vi bl.a., når vi har kort/ark hængende, hvorpå vi løbende skriver stikord til en personkarakteristik – jvnf. beskrivelse side 7.

---

<sup>21</sup> Ivar Bråten: Læseforståelse, KLIM 2008, side 70

Elaboreringsstrategier benyttes til at gøre teksten mere meningsfuld ved at inddrage den viden eleverne allerede har. Det er af stor betydning for eleverne i 10 G, at de møder tekster, der på en eller anden måde er meningsskabende for dem, eller vækker deres nysgerrighed, eller prikker til deres viden om verden, og det er også udgangspunkt for hovedvalget af tekster.

Overvågningsstrategier bruges til at tjekke og evaluere sin egen forståelse under læsningen.

Her kommer mange af eleverne i 10 G til kort. Det er uvant for dem, at fokusere på egen læsning som en meningsbærende aktivitet, da de udelukkende har brugt deres energi på at afkode. Teksters meningsbærende dele skal være meget tydelige, for at de har mulighed for at danne en metakognitiv bevidsthed.

Desuden har et par af eleverne udviklet en læsning, hvor svære/ukendte ord springes over.

### **Konklusion**

Hukommelsesstrategier er et brugbart og vigtigt redskab i forbindelse med undervisningen i klassen. Eleverne vil gerne have små opgaver til en tekst; som giver dem mulighed for at huske og finde svar på spørgsmål, blot må de ikke være for overvældende.

I mine skriftlige opgaver/spørgsmål til eleverne har jeg tit overskrifter, der fortæller dem, om det svar de skal finde, er at finde direkte i teksten, om de skal finde svaret mellem linjerne, eller om de skal finde svaret inde i dem selv/egen mening. Det gør mine elever trygge ved

opgaverne. De har alt for mange gange fået stillet opgaver, hvor sigtet ikke var klart for dem, og det har ikke styrket deres selvtillid og deres motivation for læsning og refleksionen over den.

Mine elever er bedst i organisationsstrategien og elaboeringsstrategien, men skal guides både direkte og indirekte i undervisningen for at etablere og udvikle disse strategier.

Når jeg påpeger, at eleverne har deres styrkeside i organisationsstrategien, er det når, de lige bliver fanget af en hændelse i teksten eller af en persons handlinger, som de kan fastholde og forklare.

Dette bruges til at kunne danne overblik over teksten, men eleverne har brug for stor hjælp her og har ikke umiddelbart et overblik.

Når de ikke kan danne sig et klart overblik, er det også svært for dem at give et referat af teksten. Disse ting skal trænes på forskellige måder i klassen. Det er vigtigt, at de oplever modellering og små krav.

Når vi arbejder indenfor elaboeringsstrategien er det vigtigt at eleverne ved læsningen har fanget nogle centrale elementer i teksten, som har prikket til deres holdninger.

Eleverne har udviklet en stor retfærdighedssans, som kan være meget kontant. Det giver spændende men også korte diskussioner.

Derfor er tekstvalget meget vigtigt.

At kunne danne metakognitiv bevidsthed hos eleverne er en stor og langsigtet proces, hvor vi forsøger at tage et skridt i den rigtige retning.

At arbejde målrettet og modellerende med læseforståelse er af afgørende betydning for elevernes selvforståelse. Mange opdager nye ting omkring dem selv, og de skal samtidig opleve, at de kan klare de stillede opgaver, og at de kan bidrage til undervisningen.

Det er derfor vigtigt, at man som lærer har indsigt i, hvor eleverne har deres styrkesider, så man kan tage afsæt der. Her kan forskellige prøver<sup>22</sup> give et klart billede, men samtale med eleven selv er også givende for billedfremkaldelsen af den enkeltes faglige kunnen.

Der skal selvfølgelig også arbejdes der, hvor det er vanskeligt. Det er vigtigt, at eleverne i klassen er fortrolige med hinanden, og at det er legalt i 10 G ikke at vide, hvordan man griber en tekst an. Jeg tror, at min modellerende<sup>23</sup> undervisningsform har hjulpet eleverne til alle at kunne være med i undervisningen.

---

<sup>22</sup> Semantisk og fonologisk prøve fra Center for Læseforståelse har givet mig et klart billede af 10 G. Næste år kan det være anderledes.

<sup>23</sup> Som beskrevet hos Astrid Roe, Læsedidaktik, kap. 5 og 6