

OPGAVEFORSIDE

Denne blanket indsættes som **FORSIDE** i alle tre eksemplarer af eksamensopgaven

Modulnavn- og nr.:	Læsevanskeligheder 161010203
Vejleders navn:	Helle Bonderup Grene
Eksamenstermin (skriv måned og år)	13 dec 2010

Titel på opgaven:

Hvad betyder ordet?

Problemformulering:

Hvilke faktorer påvirker læseforståelsen, og har arbejde med ordforråd og ordkendskab en fremmede påvirkning på læseforståelsen?

Opgavetype. I henhold til studieordning/eksamensvejledning er opgaven (sæt kryds):

- en synopsis (max. 5 sider)
- et skriftligt oplæg (max. 5 sider)
- en skriftlig opgave (max 12 sider (for én studerende)
- andet. Skriv:

Opgaven er udarbejdet af:

Navn: Eva Maria Smith

Cpr (første 6 cifre): 110277

Navn:

Cpr (første 6 cifre):

Navn:

Cpr (første 6 cifre):

Antal typografiske enheder (optalt af tekstbehandlingsprogrammets tællefunktion). Brug funktionen "Tegn (med mellemrum)"

30140

Opgaven må stilles til rådighed for andre studerende (skriv ja el. nej)

ja

Dato, forfatterens / forfatternes underskrift

(med denne underskrift bekræftes, at det skriftlige produkt er udfærdiget uden uretmæssig hjælp).

10 dec 2010


Hvad betyder ordet? Af Eva Smith
Pædagogisk diplom modul- Læsevanskeligheder 2010.

Hvad betyder ordet?

En artikel om læseforståelse, ordforråd og motivation.

Indholdsfortegnelse

Indledning	side 3
Motivation og Metode	side 3
Problemformulering	side 4
Case beskrivelse	side 4
Læseforståelse	side 5
Ordforråd og ordkendskab	side 10
Motivation og mestring	side 12
Konklusion	side 14
Litteraturliste	Side 15

Større ordforråd og ordkendskab er fremmende for læseforståelsen

Sammen med træning af andre delkomponenter, kan større forståelse for ord, være fremmende for læseforståelsen hos unge med læsevanskeligheder.

Indledning

”Jeg forstår den ikke”... Vi kender alle sammen situationen. Teksten der er gennemlæst men tydeligvis ikke forstået.

Klassen har fået et stykke tekst for. Alle har fået det læst, enten fra bladet, eller ved hjælp af IT kompenserende hjælpemidler. Som den pligtopfyldende og engagerede lærer, har man naturligvis forberedt en masse hjemmefra. Man håber at kunne komme i gang med at dybdeanalysere teksten – sætte den i perspektiv og sætte tanker i gang, at se elevernes øjne lyse op i begejstring når de finder sammenhæng mellem tekst og virkelig verden. Men realiteten slår ubarmhjertigt hårdt når timen går i gang. Ingen har forstået hvad teksten handler om. ”Har I ikke læst den?” Jo det har de skam. Nogle endda flere gange, men det er som om ordene og meningen ikke har sat sig fast. Som om ordene er det rene nonsens og volapyk – som om essensen af teksten fordamper.

Så frustrerende som det end måtte være som lærer at stå med en indifferent klasse og en tekst der lige så godt kunne være på russisk, så er det på tide at gribe fat om ondets rod og se på det der mangler. Læseforståelsen. Ord og sætninger der bliver afkodet men ikke forstået.

Motivation/metode: Som det ses i indledningen udspringer motivationen for at arbejde med læseforståelse fra mit daglige arbejde og virke som dansklærer på en ordblindeskole. Jeg er lærer i en 8.klasse som meget gerne skulle gøres parate til og motiverede for, at bide skeer med FSA eller dele af FSA i dansk, når de næste år skal i 9. klasse. Udover det rent faglige der skal indhentes, er der stort behov for at se på motivationen hos disse elever. Mange mangler i høj grad motivation, har modvilje eller læringsmodstand.

Motivationsfaktoren bliver ikke det primære fokus i denne artikel, men det er et vigtigt element og en faktor, som man som lærer bliver nødt til at tage højde for i enhver undervisnings-situation. Sidst i artiklen, bliver der redegjort for hvordan eleverne benytter sig af forskellige mestringsstrategier, som kan ses som udtryk graden af deres motivation. Men først og fremmest handler det om læseforståelse, og om hvordan denne kan udfordres, og måske endda fordres med fokus på ordforråd og ordkendskab.

For at forstå hvordan det kan lade sig gøre at læse en tekst uden at begribe hvad der egentligt står, bliver vi nød til at se nærmere på begrebet læseforståelse og den egentlige definition af læseforståelse. Hertil vil jeg benytte Merete Brudholm (cand. pæd. og lektor ved Holbæk Seminarium) Carsten Elbro (dansk læseforsker og professor ved Københavns

universitet) og Ivar Bråten (dr. Phil. og professor i pædagogik og psykologi ved Pædagogisk forskningsinstitut ved Universitetet i Oslo) som teoretikere.

For at finde en hensigtsmæssig og konstruktiv måde at arbejde med læseforståelsens fremme på, har jeg valgt at kigge nærmere på ordforrådets og ordkendskabets betydning for læseforståelsen. Her bruger jeg Anna Steenberg Gellert (Center for læseforskning ved Københavns Universitet) og Birgit Henriksen (lektor ved Institut for engelsk, germansk og romansk, Københavns Universitet) der hver i sær kommer med definitioner og betydningsforhold for netop ordkendskab og ordforråd.

Alle teorier vil blive belyst ud fra en case med mine egne elever. Dette giver et klarere billede af hvordan de forskellige mekanismer bliver sat i spil, og samtidigt giver et case-eksempel teorien perspektiv for læreren der sidder med den samme målgruppe.

Problemformulering:

Hvilke faktorer påvirker læseforståelsen, og har arbejde med ordforråd og ordkendskab en fremmede påvirkning på læseforståelsen?

Case beskrivelse

Jeg bruger som nævnt min klasse som case, til at belyse teorierne med.

8. klasse A i casen består af 11 elever der alle har læse- og skrive vanskeligheder. Der er 8 drenge og 5 piger. A-klassen er de dygtigst af efterskolens 8. klasser og de er blevet fordelt på baggrund af læsetests, taget i begyndelsen af skoleåret.

Fælles for eleverne er at de alle har uuhensigtsmæssige erfaringer med fra folkeskolen. Enten er de præget af mange nederlag og har en uheldig og negativ opfattelse af deres egne indlæringssevner, eller også er de meget skoletrætte og møder undervisningen og opgaverne med mistillid og forudindtaget modløshed. Enkelte elever er meget motiverede for at lære mere, og går til opgaverne med iver og flid. De løser opgaverne efter bedste evne, men dog med fejl og mangler, som de forsøger at udbedre efter konstruktiv dialog med læreren. En anden gruppe vil rigtigt gerne "lære noget", som de siger, men opgiver hurtigt, når opgaverne bliver stillet, hvilket er kilde til frustration hos dem selv. Endelig er der en gruppe, der er særdeles umotiverede og rigtigt kede af det der med at gå i skole. De møder fysisk op i klasselokalet, men er mentalt ikke tilstede. De glemmer deres papirer, bøger, computer osv., og får ikke lavet deres hjemmeopgaver. Enkelte falder i søvn i timerne, eller sidder bevidst og kigger ud af vinduet, eller spiller spil på computeren i stedet for at løse opgaver. Denne gruppe er den sværeste at arbejde med.

Vejen til god læseforståelse består af flere delkomponenter, der alle kan arbejdes med enkeltvis.

Her i artiklen bruges Merete Brudholm og Ivar Bråten til at definere læseforståelse, og hvilke parametre der skal opfyldes for at opnå denne.

Ivar Bråten definerer læseforståelse på denne måde: *Læseforståelse handler om at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst.*¹ Det handler således om at finde en mening i det som forfatteren formidler. Men ydermere, handler læseforståelse om, at læseren skaber en dybere mening af teksten. Det betyder at læseren, udover at forstå en tekst bogstaveligt, altså det der præcist står skrevet, skal tilføre teksten mening. Læseren skal altså trække sin forhåndskendskab og viden ind, og dermed reflektere og perspektivere ud over det skrevne i teksten. Der er tale om en aktiv konstruktionsproces, hvor læseren tilfører teksten noget nyt, men samtidigt er tro mod teksten. Det er interaktion mellem læser og tekst, der skaber god læseforståelse.²

Det engelske ord for læseforståelse er literacy. Dog spænder dette ord meget videre end blot læseforståelse da det også omhandler de krav vi møder i det moderne skriftsamfund, og den måde hvorpå vi omgås skriftsproglige ressourcer. Literacy er således, udover blot læseforståelse, en social praksis der anvendes i både den skriftlige og mundtlige udmøntelse af sproget. Det betyder slet og ret at vores måde at tale på og de holdninger vi har, er under indflydelse af den skriftlighed, der omgiver os. På denne måde er en "literate" persons verdensbillede påvirket af skriftsproget, i modsætningen til den "nonliterate" person, der sjældent eller aldrig læser.³ Man kan sige at vores sociale praksis er et dualistisk sammenspil mellem tale og skrift. I denne artikel er det dog læseforståelsen i ordets rene forstand, der belyses, og ikke begrebet literacy.

For at opnå god læseforståelse og dermed opnå interaktion mellem tekst og læser er der visse forudsætninger der skal opfyldes. Merete Brudholm har opstillet følgende faktorer, der har betydning for læseforståelsen. Disse delkomponenter kan trænes enkeltvis for at opnå en større læseforståelse:

1. Sprogforståelse
2. Baggrundsviden eller forhåndsforståelse
3. Evnen til at danne inferenser
4. Have evne til at danne indre forestillingsbilleder
5. Have et godt genrekendskab
6. Have en aktiv læseindstilling.⁴

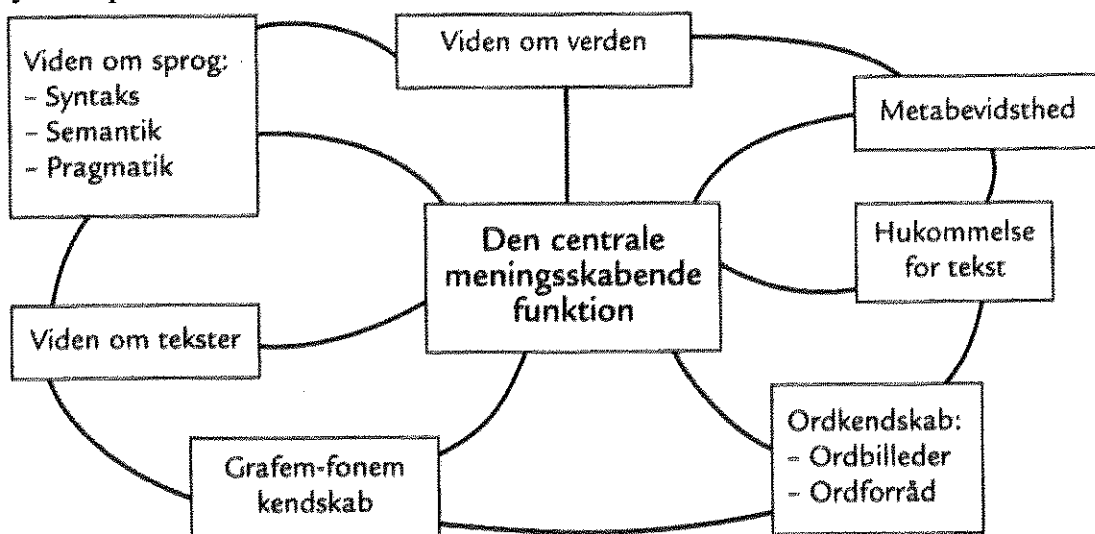
¹ Ivar Bråten Læseforståelse- Læsning i videnssamfundet teori og praksis. 2007 kap 1 og 3

² Ivar Bråten. Læseforståelse- Læsning i videnssamfundet teori og praksis. 2007 kap 1 og 3

³ <http://www.videnomlaesning.dk/2/808.aspx>

⁴ Merete Brudholm, Læseforståelse –hvorfør og hvordan? 2002

Brudholm bruger også en model, der illustrerer hvordan de forskellige parametre har indflydelse på læseforståelsen.



Brudholm 2002 efter Ehri 1995

En interaktiv læsemodel

Ser vi på Brudholms delkomponenter i forbindelse med læsning af en novelle, træder det tydeligt frem, hvilke faktorer eleverne fra casen har godt fat i, og hvor deres udviklingsområder er. Generelt kan man sige at ingen af Brudholms parametre er absolut alderssvarende opfyldt, men det er tydeligt at der er faktorer der er betydeligt dårligere konsolideret end andre. Vi tager et eksempel fra da klassen læste "Jomfruen" en novelle af Kim Fupz Aakeson og gennemgår delkomponenterne en for en:

Sprogforståelsen – i modellen den cirkel der kaldes viden om sprog.

Brudholms første delkomponent, sprogforståelse handler om hvor godt læseren kender til sproget i teksten. Dette gælder både angår både de enkelte ord, det Brudholm definerer som den leksikale standard, samt den syntaktiske standard, som handler om sætningsopbygning og grammatiske referencer. Endelig er der den semantiske standard, som Brudholm definerer som sammenhæng i teksten på flere niveauer, også kaldet kohærens.⁵ I denne artikel er fokus imidlertid på ordforråd og ordkendskab, hvorfor den leksikale standard er midtpunkt her.

Fra novellen:

*"Og i skolen var mor der slet ikke til at korrekse, så i det daglige kunne Lise i ro og mag falde sammen ved det forreste bord, hvorfra hun især i matematiktimerne kunne brillere med alle svar på rede hånd"*⁶

⁵ Merete Brudholm, Læseforståelse – hvorfor og hvordan? 2002

⁶ Kim Fupz Aakeson –Jomfruen 1996

Bare i denne lille passage kommer en størstedelen af eleverne i klassen i problemer. De kender ikke ordet *korrekse* og heller ikke ordet *brillere*. Udover at disse ord er svære at afkode, så er det ord der sjældent eller aldrig bliver brugt i talesprog, i hvert fald ikke i elevernes indbyrdes diskurs⁷. Ligeledes giver udtrykket ”*svar på rede hånd*” problemer. De fleste kan regne ud at Lise kender svarene i matematiktimen, men begrebet ”*på rede hånd*” forvirrer dem meget. Har hun noget i hånden?

Nogle af de bedre elever stopper op og reflekterer over ordets *korrekse* og gætter dermed på, at det nok har noget med ordet *korrekt* at gøre. Dermed giver ordet mening i sætningen og de kan gå videre i teksten.

Senere i artiklen vil vi se nærmere på, hvilke redskaber man kan benytte sig af, for at opnå dybere forståelse af begreber og hvordan man styrker ordforrådet.

Baggrundsviden og forforståelse – i modellen cirklen der hedder Viden om verden:

I arbejdet med at lave en novelleanalyse og dermed en miljøbeskrivelse, kommer eleverne til at skulle bruge en del af deres baggrundsviden. I novellen står der: ”*I flere år havde man på klinikken ved Nørreport Station rodet og regeret med hende.*”⁸ Da en af drengene skal svare på hvor historien foregår, bliver han vred og frustreret, fordi det ikke står i teksten. Da han bliver opmærksom på henvisningen til Nørreport Station, påpeger han, at det kan han ikke vide hvor er. Det ganske åbenbare i at Nørreport Station er i København, er ikke åbenbart, når man ikke har den viden i forvejen. Dermed er Brudholms anden faktor, baggrundsforståelse, for utilstrækkeligt konsolideret til, at der kan opnås tilfredsstillende læseforståelse for netop denne elev. Dog ved de fleste elever at Nørreport Station er i København, men havde der stået Kongens Have eller Glyptoteket i stedet, havde de alle været på glatis.

Inferenser og følgeslutninger – i modellen cirklen der hedder Viden om verden og viden om teksten:

Inferenser og følgeslutninger handler om at læse mellem linjerne og ræsonnere på det der ikke står eksplicit. Man skal som læser fylde huller ud, og skabe mening og sammenhæng i teksten.⁹

Tidligere havde der i det mindste været Trine (...) Men Trines far var inden for Told og Skattestyrelsen og havde fået nyt arbejde i Padborg sidste efterår.

Næsten alle elever, er her med på, at Trine ikke længere er en del af Lises hverdag, fordi faderen har måttet flytte til en anden landsdel med sit arbejde, og Trine dermed ikke kan blive boende i København. Evnen til at danne inferenser er præcist det, at skulle kunne drage en følgeslutning, og læse mellem linjerne og konkludere ud fra det uskrevne. Eleverne ræsonnerer nemt at Trine således ikke længere kan være Lises allierede hjemme i København. Her er Brudholms 3. delkomponent således godt opfyldt.

Forestillingsbilleder

⁷ Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips -Diskursanalyse som teori og metode 1999

⁸ Kim Fupz Aakeson – Jomfruen 1996

⁹ Merete Brudholm – læseforståelse, hvorfor og hvordan 2002

Også i forbindelse med at danne indre forestillingsbilleder, der er Brudholms 4 delkomponent, bliver det for nogle af eleverne svært. Vi kigger på endnu et eksempel fra Jomfruen: *Hun havde efterhånden rundet de 15 og gik blandt sine klassekammerater under navnet Giraffen(.....) Udover at være klassens duks i de kedeligste fag, var hun den sidste der havde fået bryster, og hun havde haft munden fuld af metal siden starten af puberteten*¹⁰

De elever der har sværest ved dansk, forstå ikke at ”munden fuld af metal” er en reference til at Lise går med bøjle, og at *Giraffen* har noget at gøre med hendes højde og statur. De får ikke lavet det indre billede af en høj, tynd pige med skæve tænder og tandbøjle. Dog er det kun de allersvageste elever der har svært ved dette, hvorimod størstedelen af klassen formår at lave et godt og præcist portræt af Lise i novelleanalysen.

Genre kendskab – i modellen cirklen der hedder viden om tekster

At have et godt genrekendskab er i henhold til Brudholm, en hjælp til god læseforståelse, fordi læseren har en forventning til den måde teksten er bygget op på, og om hvad hun kommer til at møde i teksten. Således vides det med sikkerhed at når teksten starter med ”Der var en gang” at der er tale om et eventyr. I dette case-eksempel hvor der læses novelle, konstaterer en enkelt elev, at den åbne slutning i novellen, er afgørende for bestemmelsen af genren. De andre kategoriserer teksten som novelle, grundet dets længde og enkelte elever påpeger også tekstens enstrengede handling, der indikerer at det er en novelle der arbejdes med. I dette tilfælde, er der altså tale om et velkonsolideret genrekendskab, der hjælper eleverne godt på vej, blandt andet i deres valg af analysemodel i det videre arbejde med teksten. Her fortsættes så det videre arbejde med genrekendskab, som fx fortællerform (jeg-fortæller, alvidende fortæller osv), og tekstens genrekonventioner (komik, gys osv). Dette, lidt dybere lag, af genrekendskabet bliver straks en del vanskeligere for en del af eleverne, som ikke kan konstatere hvilke fortællertype osv vi har med at gøre.

Aktiv læseindstilling – i modellen cirklen der hedder metabevindstthed.

At være metakognitiv eller at have en aktiv læseindstilling, er nok den mest afgørende faktor for at opnå god læseforståelse. En stor del af casens elever læser teksten fra A til Z, for så er de nemlig ”færdige.” Når man som lærer, så spørger ind til forståelsen af teksten fx i henhold til nogle af Brudholms delkomponenter, står det klart, at eleven har læst videre, også selv om forståelsen er udeblevet. Aktiv læseindstilling handler altså om at gøre sig bevidst om, hvad man forstår, og hvad man ikke forstår i teksten, således at man gør noget aktivt når forståelsen udebliver. Dette er vejen frem til at blive en selvstændig læser. Brudholm citerer fra Oakhill og Garnham 1998: *Det er et væsentligt aspekt ved undervisningen i den videregående læsning at man hjælper elever med at lægge vægt på metaforståelsen.*¹¹

Dette leder os direkte over Bråtens læseforståelsesstrategier der netop skal fordre den aktive læseindstilling. Forståelsestrategierne skal sikre at læseren opnår god læseforståelse og

¹⁰ Kim Fupz Aakeson – Jomfruen 1996

¹¹ Brudholm om Oakhill og Garnham i Brudholm Læseforståelse – hvorfor og hvordan 2002

kommer omkring alle de delkomponenter der er forudsætningen for denne. Samtidigt er det et håndgribeligt redskab som læseren kan bruge, til at få det maksimale ud af teksten. Vi kigger på Bråtens strategier en for en og prøver at sammenholde dem med caseelevernes behov.

Den fire strategier som Bråten opererer ud fra er:

- Hukommelsesstrategier
- Organiseringsstrategier
- Elaboreringsstrategier
- Overvågningsstrategier:¹²

Hukommelsesstrategier:

Hukommelsesstrategien er lige til at bruge og meget enkel i sit afsæt. Den går ud på at repetere og gentage det man lige har læst. Det er en måde at memorere teksten på. Casens elever bruger ikke hukommelsesstrategien af sig selv, ofte fordi de gerne vil være hurtigt færdige med at læse. Men når de får besked på at inddele teksten i mindre afsnit og genfortælle det netop læste for hinanden, opstår der en helt anden forståelse af teksten. Når de omsætter dele af teksten med egne ord, forstår de hvad det handler om.

Organiseringsstrategier:

Bruges til at gruppere og organisere informationer præsenteret i teksten. Dette kan fx gøres ved at lave begrebskort eller persongalleri, og på den måde danne sig et overblik over hvordan de forskellige relationer hænger sammen med hinanden. Med en struktureret måde at organisere teksten på, bliver eleverne nød til at forholde sig til indholdet på en hel anden måde, og dermed er de tvunget til at nærlæse dele af teksten flere gange.

Elaboreringsstrategier:

Bruges til at gøre teksten mere meningsgivende. Det betyder at teksten skal bearbejdes, uddybes, og videreudvikles på baggrund af en eksisterende viden. Eleverne skal drage sammenligninger til noget de kender til i forvejen og altså bruge analogier til at forstå teksten. Denne strategi stiller krav til læreren, idet hun jo skal udvælge tekster, som eleverne har mulighed for at perspektivere fra. Elaboreringsstrategier kræver at eleverne lærer at stille fx dette spørgsmål: "hvor har vi set dette problem/skisma henne før?"

Overvågningsstrategier:

Bruges til at kontrollere, om man har forstået det, man har læst. Det betyder at man holder mange pauser og reflekterer over det netop læste. Er der udtryk, dialoger, person-

¹² Ivar Bråten Læseforståelse- Læsning i videnssamfundet teori og praksis. 2008 kap 1 og 3

interaktioner eller beskrivelser man ikke forstår? Hvis man ikke har opnået fuld forståelse, kan man således benytte sig af nogle af de andre strategier, til at udfylde de huller man har.

Casens elever benytter sig ikke af en eneste strategi, hvis de ikke bliver ansporet til det. Det betyder at teksten skal gennemgås for eleverne, og at man som lærer skal modellere brugen af hver eneste strategi. Efterhånden som flere tekster er gennemgået slavisk ud fra de fire forståelsesstrategier, kan man forvente at eleverne, i grupper, kan arbejde videre på samme vis.

Øget ordforråd betyder mere forståelse – og mere læring

Hvis vi kigger på casen, bliver det tydeligt hvilke af Brudholms delkomponenter der ikke er tilstrækkeligt konsolideret. Det handler i høj grad om sprogforståelse og baggrundsviden. Netop ordforrådet og ordkendskabets indflydelse på læseforståelsen har været genstand for flere undersøgelser. Læseforsker Carsten Elbro, mener således at et godt ordforråd er den væsentligste enkeltfaktor i sprogforståelsen der hidtil er fundet¹³.

Inden vi kigger på hvordan man kan arbejde med ordforråd og ordkendskab, er det vigtigt at få defineret hvad begreberne dækker over.

Hvordan forstås så begreberne ordforråd og ordkendskab

Ordkendskab: Groft sagt knytter begrebet ordkendskab, sig til hvor dybt ind i ordet man kan gå. Ord har forskellige betydninger i forskellige kontekster og sammenhæng. Fx har ordet *indlæg* flere forskellige betydninger, og kan bruges i mange forskellige sammenhænge. Man kan have et *indlæg* i skoene hvis man har dårlig fodstilling. Man kan skrive et *indlæg* til avisen for at give sine mening til kende, eller man kan lave et *indlæg* på fodboldbanen, hvor man skyder bolden hen til en medspiller. Samme ord, 3 forskellige betydninger. Det er indlysende, at hvis eleven kun kender ordet *indlæg* i forbindelse med fodbold, bliver det svært at skabe mening i en tekst hvor ordet bruges i forbindelse med forkert fodstilling. Ordets forskellige betydninger og placering i relevante kontekster, er således afgørende for graden af læseforståelse¹⁴.

Ordforråd: begrebet ordforråd omhandler kvantiteten af ord. Altså hvor mange ord man kender og hvordan de kan indgå i samme kontekst. Fx kender tegner det en god tekst at der bruges et alsidigt sprog, og at samme ord ikke indgår flere mange gange i samme afsnit. Lad os kigge på ordet *alsidigt*. Der er mange andre måder at skrive *alsidigt* på. Fx kan man benytte ord som *mangesidigt*, *altfavnende*, *mangfoldigt*, *omfattende*, *polyhistorisk*, *vidtspændende* osv. Således bruges et større ordforråd til at gøre teksten mere præcis og dynamisk at læse. Men det kræver en større leksikal kompetence, og dermed et større ordforråd at læse tekster der indeholder et større ordforråd. På den ene side kan man sige at en tekst med et stort og alsidigt ordforråd, giver en bedre om mere præcis læseoplevelse **for**

¹³ Carsten Elbro, læsning og læseundervisning kap 7

¹⁴ Birgit Henriksen – Hvad vil det sige at kunne et ord? –Ordforståelse og ordbeherskelse 1995

den gode læser – mens den, på den anden side, giver en svag og udvisket læseforståelse, hos læseren med et lille ordforråd.¹⁵

Ordkendskabets betydning for læseforståelse.

Der er ved flere lejligheder påvist at der er tydelig sammenhæng mellem ordkendskab og læseforståelse, og der er udviklet flere hypoteser der belyser årsagen hertil. Anna Steenberg Gellert, forklarer hvordan der er sammenhæng mellem netop læseforståelsen og ordforrådet.

Elever med godt og stort ordforråd læser bedre og har en større læseforståelse, mens elever med et lille ordforråd og et snævert ordkendskab har sværere ved at gennemskue en tekst og forstå den. Det er tydeligt at begribe hvorfor, da det jo naturligtvis er nemmere at læse og forstå en tekst, når man er sikker på hvad alle ordene betyder, og hvordan man ellers kan bruge ordet. Støder man gentagne gange på ord man ikke kender, sløres læseforståelsen selvsagt. Tekster med massiv leksikal densitet bliver således endnu vanskeligere at gå til og skabe mening i.

Undersøgelser peger på at målrettet træning i ordforråd og ordkendskab, hvor ordene bliver præsenteret ofte, bliver indgående forklaret og vist anvendt i forskellige kontekster, kan have en positiv effekt på læseforståelsen,

En anden hypotese er, at der er nemmere og mere selvfølgeligt at læse en tekst og skabe mening her i, når teksten befinder sig inden for et emne man har et forhåndskendskab til. Således er det lettere at læse en tekst om traktor-motorens opbygning når man har interesse i landbrug og kender ord som karburator, kardanaksel og frontskovl. Uden denne baggrundsviden, og kendskab til specifikke nøgleord bliver det betydeligt mere vanskeligt at skabe kohærens i motor-teksten. Dermed er baggrundsviden, både om emnet som helhed, men også kendskab til nøgleords betydning naturligtvis medvirkende til en større læseforståelse.

Samtidigt med, at et velkonsolideret ordforråd og et dybt ordkendskab, er fordrende for læseforståelsen, virker det også den anden vej. Megen læsningen vil følgelig betyde en større konfrontation med flere ord, også ukendte, hvorfor ens ordforråd nødvendigvis øges. Elever der dermed læser meget, får også et større ordforråd og dermed en bedre læseforståelse. Mængden af læsning generelt spiller altså ind på læseforståelsen.

Den fjerde hypotese taler for at sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse afspejler elevens generelle evne til at lære. Man kan sige at elevernes generelle evne til at lære fra konteksten, synliggøres når de skal udlede ordbetydninger fra konteksten. Denne evne, at lære fra konteksten, har betydning for både deres ordforråduvikling og deres læseforståelse.¹⁶

¹⁵ Birgit Henriksen – Hvad vil det sige at kunne et ord? – Ordforståelse og ordbeherskelse 1995

¹⁶ Anna Steenberg Gellert – Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. 2007

Udfra ovenstående kan det altså give rigtig god mening at træne ordforråd og ordkendskab med eleverne. Der er flere måder at gøre dette på, men Brudholm har flere gode modeller som man med fordel kan benytte. Disse kan findes i Brudholms bog Læseforståelse-hvorfor og hvordan?¹⁷

Case elevernes syntes det var sjovt at arbejde med betydningsordkort og begrebsmodeller. De synes det var en overskuelig opgave, der var nem for dem at løse. Samtidigt så de opgaven som et afbræk, fra den lidt tungere del af undervisningen, som fx analyse kan være. Flere elever fik øje på sprogets diversitet og syntes det var sjovt at en enkelt ord kan betyde så mange forskellige ting, og de fik lyst til at gå på opdagelse i flere ord og begreber.

Overspringshandlinger, motivation og mestring

En af de problematikker der bliver ridset op i indledningen, er mangel på motivation, og forudindtaget modløshed, der ses ved flere af eleverne.

For at imødekomme denne store del af problematikken, er det nødvendigt at forstå hvilke mekanismer der er i spil, og hvilke tiltag man som lærer kan tage. Inden vi gør det, kigger vi kort på begrebet mestring.

Ud fra artiklen Mestring og Mestringsstrategier, af Lene Metner & Peter Storgård¹⁸, skal vi se på hvilke forskellige mestringsstrategier case-eleverne benytter sig af i dansktimerne. Iht artiklen Mestring og Mestringstrategier benytter vi os af Mestring når vi befinder os i krævende situationer. Mestring er en måde at "overleve" på eller at "cope"¹⁹ med noget det er svært. Vi bruger benytter os af mestring i forskellige situationer, fx:

1. Ukendte situationer
2. Belastende situationer
3. Kravsituationer
4. Vanskelige sociale situationer
5. Misforståelser i sociale sammenhænge
6. Højrisiko-situationer.

Det betyder at eleverne, når de bliver mødt med krav de ikke umiddelbart magter, eller ved hvordan de skal honorere, har behov for at tage en mestringsstrategi i brug. Dette kan gøres på flere forskellige måder, andre mere hensigtsmæssige end andre. Elever der i mange år, har oplevet nederlag i forbindelse med skolegang har utallige gange skulle benytte sig af forskellige mestringsstrategier for at "cope" med opgaver de ikke kan, eller ved hvordan de skal løse.

Der findes tre forskellige typer af mestringsstrategier:

¹⁷ Merete Brudholm. Læseforståelse – hvorfor og hvordan 2002

¹⁸ Lene Metner og Peter Storgård - Mestring og Mestringsstrategier 2007

¹⁹ "To cope" fra engelsk = at håndtere eller magte

1. Problemfokuseret mestring: som den aktive elev, der tror på sig selv, benytter sig af. Hun handler aktivt, og søger informationer og rådgivning der kan hjælpe hende. Hun spørger om hjælp, lytter aktivt og leder efter svar og vejledning
2. Emotionsfokuseret mestring, går ud på at beherske følelser og ubehaget, når fordringen ikke umiddelbart kan løses. I den ekstreme grad, kan emotionel mestring udmønte sig som misbrug og selvskadende adfærd. Fokus bliver flyttet og der søges trøst og begrundelse for ikke at handle
3. Undgående mestring, som mange elever benytter sig af, og som de har oplevet været særdeles effektiv gennem deres skolegang. Eleven søger her at fjerne sig selv fra situationen ved fx at hente et glemt penaltus, gå på toilettet, eller slet og ret lægge sig til at sove.

Det handler om at spotte de strategier som eleverne benytter sig af, og dernæst forsøge at give dem mulighed for at danne en ny, og mere hensigtsmæssig strategi.

Lige præcis i undervisningssituationen må den problemfokuserede mestringsstrategi være den mest konstruktive, hvilket leder os over i Bråten's motivationsfaktorer.

I hht Bråten er der tre faktorer at tage hensyn til, når vi taler motivation hos eleverne. De tre faktorer er²⁰:

- Forventning om mestring: Handler om den forudindtaget eleven har til den pågældende opgave. I case-elevens tilfælde, vil det mange gange betyde, at eleven går til opgaven med en forventning om at det er svært, og i nogle tilfælde at opgaven er uløselig. Forventning om mestring er baseret på tidligere erfaringer, om hvad eleven kan eller ikke kan finde ud af. Endelig afspejler forventning om mestring sig også i omverdenens reaktioner. Hvilket feed-back kommer derfra læreren, og hvor hurtigt løser de andre elever opgaven?
- Indre motivation, er scenariet hvor eleverne læser fordi de har lyst til at læse, og fordi de gerne vil vide mere om det pågældende emne eller tekst. Den indre motivation er styret af en indre lyst, nysgerrig og engagement hos eleven. I case-elevens tilfælde, findes denne motivationsfaktor kun sjældent, men dog fx, i forbindelse med emne og projektarbejde. Her opleves der hvordan den indre motivation har indflydelse på arbejdsindsatsen og kvaliteten af arbejdet. Den til dagligt uengagerede og umotiverede elev, vågner op og arbejder flittigt når der arbejdes med noget der animerer den indre motivation.
- Mestringsmål, er det at eleven arbejder hen imod at forbedre sin læsning og sin forståelse af et givent emne, og dermed øge sine kompetencer. Mestringsmål handler

²⁰ Ivar Bråten 2008

om at blive bedre, bare for at blive bedre. En øget viden og kompetence er et mål i sig selv.

Man kan sige at fokus på mestring og motivation, er et redskab til at forstå hvorfor eleverne handler som de gør i en given situation. Der er således en slags brobygning mellem lærerens frustrationer over irriterende afbrydelser i undervisningen, og elever præstationsangst og/eller manglende lyst til at løse de stillede opgaver. Således er det lærerens opgave at anerkende de mekanismer der er i spil -og med fokus på, sammen med eleven, at sætte nye mål og finde nye mestringsstrategier²¹

Konklusion:

Ser vi tilbage i artiklen, ser vi hvordan begrebet læseforståelse kan redegøres for på forskellig vis, men dog ganske koncist. Brudholms delkomponenter (Sprogforståelse, Baggrundsviden eller forhåndsforståelse, Evnen til at danne inferenser, Have evne til at danne indre forestillingsbilleder, Have et godt genrekendskab) sammenfattet med Bråtens definition (*Læseforståelse handler om at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst*) giver et helt klart billede af hvad læseforståelse egentligt er. Det er en forståelse af teksten som den står skrevet, det står bagved teksten og det man som læseren tilfører teksten i ens tilgang til den.

I selve arbejdet med at skabe større læseforståelse hos elever med læsevanskeligheder, er der her i artiklen blevet tydeliggjort, at der er mange forskellige faktorer der skal tages i betragtning. Udover at selve vejen til læseforståelse er en kompleks proces, er der bagvedliggende faktorer der spiller ind, som man som lærer bliver nød til at medtænke i undervisningssituationen. Mange af de delkomponenter der tilsammen skaber vejen for god læseforståelse beror på, at eleverne har en baggrundsviden og en forforståelse som man, som lærer ikke har umiddelbar indflydelse på. Når det er sagt, er der tilsvarende delkomponenter som det er oplagte at arbejde med. Her i blandt arbejdet med ordforråd og ordkendskab.

Som artiklen også viser, er der flere undersøgelser der redegør for hvordan der er sammenhæng mellem ordkendskab/ordforråd og læseforståelse. Når ordforrådet og ordkendskabet er velfunderet, peger det i retningen af, at læseforståelsen også er det. Det indikerer at fokus på, og beskæftigelse med ordkendskab/ordforråd er fordrende for en højere læseforståelse. Endelig giver arbejdet med ordkendskab god mulighed for at inddrage Bråtens forståelsesstrategier, samtidigt med at lige præcis dette arbejde, er givende for, i hvert fald case-elevernes motivation.

God arbejdslyst.

²¹ Lene Metner og Peter Storgård - Mestring og Mestringsstrategier 2007

Litteraturliste

Primær:

Merete Brudholm. Læseforståelse – hvorfor og hvordan? Alinea 2002

Ivar Bråten (red) : Læseforståelse. læsning i videnssamfundet –teori og praksis. Klim 2008

Anna Gellert: Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. Artikel. Tidsskriftet Viden om læsning 2007

Birgit Henriksen: Hvad vil det sige at kunne er ord? Artikel. Sprogforum, tidsskrift for sprog-og kulturpædagogik. 1995

Lene Metner & Peter Storgård, psykologcentret Viborg:Mestring og mestringsstrategier. Artikel. www.krap.nu/mestring 2007

Kim Fupz Aakeson: Jomfruen. Novelle fra Dyrekredsen. Gyldendal 1996

Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips -Diskursanalyse som teori og metode Roskilde Universitets forlag 1999

<http://www.videnomlaesning.dk/2/808.aspx>

Carsten Elbro, læsning og læseundervisning, Gyldendalske boghandel, nordisk forlag 2001

Sekundær:

Elisabeth Arnbak: Faglig læsning- fra læseproces til læreproces. Gyldendal 2009

Dorit Kjær Hedegaard: Udvikling af ordforråd og ordkendskab ved hjælp af Cooperative Learning. Artikel

Henriette Romme Lund: Læselyst og læring. Forfatterne og psykologisk forlag 2010.