

5 Ordforråd

“Sjølve ordet er å likne ein anonym tenar som til vanleg leverar sitt bidrag til budskapen utan sjølv å gå gjennom medvitets port”

Rommetveit, 1972, side 55

Ord både i tale og i skrift er i seg selv anonyme; livløse symboler, merkelapper hvert språk bruker for å referere til ting og tanker, hendelser og handlinger, erkjennelse og emosjoner. Lesing handler om å forvandle de grafiske krusedullene i en tekst til levende språk. Det forutsetter at leserne kjenner kodene; har oppdaget sammenhengen mellom ord i skrift og ord i tale, men også at de kjenner “merkelappene”, vet hva ordene refererer til og hvilke assosiasjoner som kan knyttes til dem. Hvis sentrale ord og uttrykk i en tekst er ukjente, hvis de gir leseren få eller feil assosiasjoner, blir teksten lett både uinteressant og lite inspirerende. Slik kan manglende ordkunnskap bli en stor snublestein på vei mot funksjonell leseferdighet.

Ord kan læres. Små barn så vel som skoleelever og voksne blir kjent med nye ord etter hvert som de eksponeres for nye erfaringer, nye opplevelser og ny innsikt. Å utvikle ordforråd handler om å gjøre elevene kjent med tale- og skriftspråklige symboler, men også om å lære dem å knytte forbindelseslinjer mellom ordene og egne kulturelle, sosiale og faglige erfaringer. Å utvikle ordforråd påvirkes videre av eget vitebegjær, egen aktivitet og mulighet for

språklig samhandling. Elevene må se behovet for å lære nye ord både i tale og skrift, få anledning til å utforske dem og muligheter til å ta dem i bruk.

“Leselosdraftet” retter bare oppmerksomheten mot en del av det store språkområdet: ordforråd. Andre sider av elevenes språklige utvikling må selvfølgelig også utvikles og følges på andre måter enn med “Leselos”. Å studere skriftlige og muntlige responser på leste tekster, lytte når de forteller, forklarer, beskriver, argumenterer og stiller spørsmål, vil imidlertid gi et relativt godt bilde av elevenes språklige ferdigheter. Slik sett vil “Leselos” gi mer informasjon om elevenes språk enn det som framgår av selve draftet.

Stopper opp ved og markerer ukjente ord

Gjennom egne erfaringer som lærere og spesialpedagoger, observasjoner i uttallige klasserom og samtale med elever og lærere

har vi ofte undret oss over enkeltelever som leser side opp og side ned uten å stoppe opp ved enkeltord, selv om lesingen deres tydelig viser at de verken forstår ordene eller den sammenhengen de inngår i. De spør sjelden om hjelp, og synes å



mangle de kontrollrutinene som er nødvendige for å oppdage og "reparere" sin egen mangel på forståelse. Slik blir mange tekstlige utfordringer uforståelige, uløselige og sørgelig uinteressante.

sjelden henger på et enkeltord, at meningen kan avdekkes andre steder i teksten og at det derfor kan være lurt å lese videre.

Fire elever på 5. trinn arbeidet sammen om en regnefortelling med følgende utfordring: "Hans har 54 fisker, mannskapet på båten hans spiser 3 hver, hvor mange rekker fiskene til". Guttene blir sittende litt rådvile, så begynner den ene å tegne en rekke streker på arket sitt. De andre henger seg på, snart har alle tegnet 54 streker, og gikk deretter videre til neste oppgave. På spørsmål om hva de har gjort, svarte guttegjengen:

Vi startet med å tegne den rekka, men vi visste ikke hva vi skulle gjøre med den. Derfor gikk vi bare videre til neste oppgave.

Hverdagsfortelling fra mellomtrinnet

Utvikle ferdighet: Stopper opp ved og markerer nye ord

Ved starten av et nytt tema bør faglærere modellere hvordan en kan utforske og utvikle større forståelse for nye faglige ord og uttrykk. De kan eksempelvis gi elevene kopier av et avsnitt i en aktuell fagtekst, gjennomgå den setning for setning, stoppe opp ved fagspesifikke og/eller andre antatt krevende

Det er vanskelig å vite hvilke ord elevene har problemer med hvis de ikke spør, men det er minst like vanskelig å avgjøre hvilke assosiasjoner ordene gir dem. Det siste rapporteres å være en spesiell utfordring i møtet med elever som har røtter i andre kulturer og som bare har snakket norsk noen få år⁷¹.

ord, vise hvordan disse markeres, understrekes og/eller noteres; eksempelvis i et skjema. Deretter kan elevene arbeide i par eller grupper og dele hypotesene sine med hverandre.

Jeg tror jeg vet hva disse ordene betyr... (sjekk forståelsen din ved å snakke med lærer eller medelever...)	Jeg kjenner ikke disse ordene ... (hvordan vil du arbeide med disse ordene)

Å stoppe opp ved enkeltord er en styrke hvis det leder til handling, mindre hensiktsmessig hvis det virker leseblokkerende: *Jeg skjønner ikke ordet, gidder ikke lese mer.* Elever med slik leseatferd trenger støtte for å gå videre i teksten. De trenger å minnes om at meningen i et tekstavsnitt

⁷¹ Mer om utfordringer knyttet til et flerspråklig perspektiv, se Bøyesen og Mossige, 2009

En elevgruppe på 6. trinn arbeidet med en tekst om forsvaret. Oppgaven var å finne krevende ord og skrive dem inn i tokolonnotatet "jeg tror jeg vet/jeg kjenner ikke ...". En av setningene i teksten er slik: "Opp gjennom tiden har det vore kjempa tallause krigar". En av elevene skrev ordet "tallause" i "tror-kolonnen". Han formulerte sin hypotese slik: Eg trur det er ei ause med tall i. I første omgang sjekket han hypotesen sin mot sammenhengen i teksten; og fant raskt ut at hypotesen var feil, flyttet ordet over i den andre kolonnen og tok kontakt med en medelev for avklaring.

Hverdagsfortelling fra mellomtrinnet

mening i tekst, men også om ordforrådet deres. Ytterligere informasjon om ordforråd får en ved å lytte når de snakker med lærer og medelever, samt ved å se hvilke ord de bruker i egne tekster. Mer utdypende informasjon kan en få ved å stille spørsmål som: *Kan du fortelle meg hva er?*⁷³, *Hva gjør en når en?* og ja/nei oppgaver som: *Kan en stoppe en sokk?*⁷⁴ Opplysninger om hvor mange ord elevene kjenner og bruker skal imidlertid ikke registreres i "leselosdraftet"⁷⁵.

Elevene bør også utfordres til å sjekke seg selv. Det kan de blant annet gjøre ved hjelp av en knyttnevetest⁷². Da starter de med å slå opp på en tilfeldig valgt side i ei bok og/eller i en nettekst de ønsker å lese. Siden teksten i utgangspunktet betraktes som åpen, skal håndflaten legges ned på pulten/bordet. Hver gang det dukker opp et ord de umiddelbart ikke forstår, skal de bøye en finger. Bøyes alle, blir den åpne hånden forvandlet til en knyttneve. Det er et signal om at teksten kan være lukket, det vil si litt vel krevende. For å få styrket eller avkreftet en slik antakelse bør de prøve seg på en side til. Hvis den åpne hånden også denne gangen omgjøres til en knyttneve, er det trolig lurt å velge en annen tekst. Elevenes interesse for/lyst til å lese den aktuelle boka/nettstedet må imidlertid overstyre alle "knyttnever". Har de lyst til å lese en tekst, må de selvfølgelig få lov til å prøve seg – kanskje med en liten påminnelse om at det kan være lurt å be om hjelp hvis det er noe de ikke forstår.

Observerer ferdighet: Stopper opp ved og markerer nye ord

Å se etter om elevene stopper opp ved og merker seg ukjente ord gir interessant informasjon. Det sier noe om deres evne/vilje til å søke etter

Elevenes atferd når de møter nye ord i en tekst kan bare observeres ved å studere dem i ulike lesesituasjoner. Noen elever er selvstendige, aktive og meningsøkende. Da kan en greit krysse av i rubrikken "mestrer selvstendig". Andre trenger kanskje hint fra lærer eller medelev for å huske at ukjente ord bør være en invitasjon til ettertanke og meningsøk. Da er det naturlig å krysse av i rubrikken "mestrer sammen med andre". Ser en enkeltelever som bare viser mestring hvis lærer konkret modellerer hvordan en kan markere og identifisere ukjente ord, krysses det av i rubrikken "mestrer med modellering".

Observasjoner fra ulike lesesituasjoner og ulike fag må også her samles og drøftes. Det er eksempelvis naturlig at lærergruppen reflekterer rundt mulige forklaringsfaktorer: kan årsaken til at enkeltelever stopper ved enkeltord være at ...

- de generelt er lette å avlede
- de mangler motivasjon for ulike leseoppdrag

72 Inspirert av Glazer, 1992, se også Engen, 1997 samt Haaland, Helgevold og Hoel, 2008 (side 24)

73 Vanlig oppgave i tester som kartlegger barn og unges språklige ferdigheter. Brukes blant annet i Språk 6 – 16 (Ottem og Frost)

74 Oppgaven som refereres her er hentet fra *Kartleggingsprøven i lesing for 5. trinn*, (Engen, 1997)

75 Mer systematisk registrering av elevenes ordforråd kan en blant annet få ved hjelp med av testen "Språk 6 – 16" (Ottem og Frost)

- kodingsferdighetene deres er dårlig tilpasset kravene i teksten
- ordforrådet deres er dårlig tilpasset kravene i teksten
- denne komponenten ikke har vært vektlagt i undervisningen
- de mangler det motet, den tryggheten og selvtilliten som skal til for å lese videre selv om de ikke forstår et enkelt ord

Hvilke tiltak som skal iverksettes vil selvfølgelig være avhengig av hypoteser om årsaksforhold. Eksempelvis bør lærergruppen vurdere og drøfte det språklige nivået i ulike fagtekster. Hvis elevene stadig utsettes for tekster med mange nye og krevende ord kan en selvfølgelig risikere at de mister både mot til - og motivasjonen for - videre lesing⁷⁶.

Tar i bruk strategier for å lære nye ord og bruker nye ord i presentasjoner

Mens den forrige komponenten fokuserte på identifisering av ukjente ord, rettes oppmerksomheten her mot arbeid med og bruk av nye ord. På "leselosdriftet" er dette ført opp som to separate komponenter. Dette for å minne om at en må se etter begge deler. I det daglige

og faglige arbeidet i klasserommet vil imidlertid komponentene utforskning og bruk ha så mange fellestrekk at vi fant det lite tjenlig å skille mellom dem i denne sammenhengen.

Marcus har nettopp begynt på ungdomsskolen. Han har ulike lærere i flere av fagene der det leses mye. Lærergruppen har registrert at gutten synes å ha et lite ordforråd. Samtale med gutten bekrefter inntrykket av at det er svært mange ord han ikke forstår når han leser, og alle lærerne blir enige om å ta et felles grep for å gjøre skolehverdagen lettere for han. Marcus skal lage en ordbok med nye ord han skal øve på og lære. Ordene han skal lære er en blanding av faguttrykk og ukjente ord han møter i tekstene. Både lærerne og Marcus selv velger ut hvilke ord han skal trene på hver uke. Han har lært flere strategier for ordinnlæring. Systematisk arbeid med ordforrådet i flere fag, gjør Marcus mer målrettet og gir han mange anledninger til å utvikle hensiktsmessige ordlæringsstrategier. Lærerne på sin side kan i større grad enn tidligere la Marcus arbeide på egenhånd. Mange muligheter for utprøving i flere fag, gjør at han er tryggere på hva han skal gjøre for å utvide eget ordforråd.

Hverdagsfortelling fra ungdomstrinnet

Elevene skal fortelle, de skal forklare, beskrive, uttrykke og drøfte. Hvert fag har sine ord og spesielle uttrykksformer. Alt må læres. Hvilke ord en velger å vektlegge i undervisningen, hvilke strategier en vil bruke for å arbeide med dem og hvordan en skal tilrettelegge for bruk, må selvfølgelig varieres avhengig av fagområde, årstrinn og elevgruppens sammensetning.

Det sitter mange Marcuser i norske klasserom. Tekster med mange og vanskelige ord blir fort en utfordring for han og hans like. Det kan lett skape negative holdninger både til lesing og læring. Lærergruppen må derfor nøye vurdere de tekstene elevgruppen utsettes for, drøfte hvor

⁷⁶ For drøfting av ordforråd i elevtekster vises det blant annet til Skjelbred, 2009, se også Laberg, 2006

mange/hvilke nye ord det kan være rimelig å presentere dem for i en gitt periode og lage en plan for hvordan det skal arbeides med disse. Det kan videre være nyttig å drøfte hvilke ord det er naturlig at norskfaget tar ansvar for og hvilke som best formidles i faglige sammenhenger.

Utvikle ferdighet: Tar i bruk strategier for å lære nye ord og bruker nye ord i presentasjoner

Med utgangspunkt i autentiske fagtekster bør lærere på alle trinn trekke fram aktuelle ord og uttrykk, snakket om uttale, skrivemåte og betydning og vise hvordan ordene eventuelt kan deles opp i stavelser og/eller morfemer. Vær spesielt oppmerksom på ord som kan ha flere betydninger. Hvis ordet "tilhenger" dukker opp i en tekst, er det faktisk en fordel å vite om det refererer til noen som gir støtte til/arbeider for en sak/en person eller som betegnelse for et transportredskap. Etter lesing bør elevene lage en oversikt over ordene, notere ordbokforklaring, eventuelle synonymmer og/eller motsatser og vise at de kan bruke ordene i setninger og/eller illustrasjoner.⁷⁷ Lister med oversikt over ord fra ett og/eller flere fagområder kan legges inn den digitale læringsplattformen eller overføres til plakater som henges synlig i klasserommet. Elevene kan lime kopier av listene inn i egne arbeidsbøker og oppfordres til å bruke disse som sjekklister for faglig måloppnåelse.

Videre kan det være hensiktsmessig å gi elevene en "oppskrift" på hvordan de kan selv kan arbeide for å utforske meningen i ord⁷⁸. Det kan eksempelvis være utformet som et flytskjema som viser hva elevene må gjøre før de har lov til å spørre læreren. En slik støttestruktur vil erfaringsmessig både avlaste læreren og virke bevisstgjørende på elevgruppen.

Hvis det dukker opp et ord jeg ikke forstår, kan jeg ...

...lese ordet en gang til og sjekke om jeg har lest det rett

Hvis det ikke hjelper, kan jeg

...lese hele setningen en gang til

Hvis det ikke hjelper, kan jeg ...

... lese videre, kanskje blir ordet forklart senere

Hvis ordet ikke blir forklart i teksten, kan jeg... ..

...slå opp i ordboka og/eller spørre medelever

Hvis jeg fremdeles ikke har funnet noen forklaring, kan jeg spørre lærer

Uansett hva elevene gjør for å finne forklaringer på ukjente ord skal de arbeide videre med ordene, tegne dem, skrive forklaringer, assosiasjoner, synonymmer, motsetninger. Visuelle/grafiske støttestrukturer som tankekart og kolonner⁷⁹ er erfaringsmessig nyttige for å systematisere og bearbeide assosiasjoner rundt og kunnskap om enkeltord. De fungerer som støtte for hukommelse og som disposisjoner for muntlige og skriftlige presentasjoner. Uansett hvordan elevene velger å arbeide med ordene, bør de med jamne mellomrom engasjeres i metakognitive konferanser⁸⁰ som kan tydeliggjøre sammenhengen mellom arbeidet med enkeltord, egen leseutvikling og faglig læring.

På hvert trinn kan det være hensiktsmessig å etablere rutiner som innebærer at det settes av tid til målrettet arbeid med enkeltord, 10 – 15 minutter 2-3 ganger pr uke, noen uker pr semester. Slike rutiner synes å ha gunstig effekt på utviklingen av ordforråd⁸¹. Videre omtales et ordlæringsprogram vi har valgt å kalle "Ord3F". De

77 Se blant annet Engen, 2007. (side 75); Engen, 1998

78 Se blant annet Haaland, Helgevold og Hoel, 2008

79 Det vises eksempelvis til artikler i Helgevold og Engen, 2006

80 Se området "Metakognisjon"

81 Se blant annet Ottem, Platou, Sæverud og Forseth, 2009

tre f-ene refererer til programmets tre punkter: forventning, form og forklaring. Programmet kan gjennomføres enten som en aktivitet i stasjonsundervisning eller i fellesøker. Hvilke ord det skal arbeides med avgjøres av lærerteamet ut fra en oversikt over ord elevene vil møte i ulike fag. Erfaringer tilsier at programmet kan benyttes på alle trinn, ordenes vanskelighetsgrad og arbeidsmåter må selvfølgelig variere.

Den tredje f-en vektlegger forklaring og bruk. Nå skal elevene arbeide med ordene i fellesskap. De skal finne forklaringer i tekst og/eller i ordliste, lete etter synonymer, eventuelle motsetninger, dele og drøfte assosiasjoner som kan vekkes av ordene. Videre skal de bruke ordene i setninger, i spørsmål og tegninger. Ordene med forklaring, assosiasjoner, setninger, spørsmål og tegninger samles i en egen ordbok. Den skal selvfølgelig utnyttes når elevene etter hvert møter

• Forventning	• Form	• Forklaring
<ul style="list-style-type: none"> • Skap spenning om ordets betydning • Minn om den sammenhengen de inngår i 	<ul style="list-style-type: none"> • Bokstavsekvenser • Stavelser • Morfemer • Ord-i-ord • Øving: Les, si, skriv • Orddiktat 	<ul style="list-style-type: none"> • Fra ordliste • Synonymer og motsetninger • Daglige og faglige assosiasjoner • Tegning • Egne setninger

Et "Ordtreff" starter med lærerstyrte samtaler for å vekke elevenes forventninger til de aktuelle ordene. De får noen hint om den sammenhengen de vil dukke opp i og utfordres til å komme med egne hypoteser om ordenes betydning og bruk: *Dette ordet vil du møte i fag; hva tror du det kan bety?*

"verkstedordene" i faglig arbeid med ulike tekster/tema.

I programmets andre sekvens rettes oppmerksomheten mot skriftspråklig form. Utfordringen her kan være å leke seg med rotmorfemer, bøyingsmorfemer, stavelser og bokstavsekvenser. En kan eksempelvis diskutere om en ubåt virkelig kan være en båt, snakke om hva som skaper forskjellen på lykke og ulykke og på ulykken og ulykker, en kan lete etter "ord-i-ord" og drøfte uttale og skrivemåte for varianter av kj- og skj- ord. Elevene skal øve på å si, skrive og lese dagens/ukens øvingsord. Sekvensen avsluttes med orddiktat.

Jeg velger ut 5-6 ord (jeg har planer om å øke antallet gradvis) med nye eller vanskelige ord og nøkkelbegreper fra ukens fagområder, det kan være fra naturfag, samfunnsfag, RLE eller fra leseleksa. Disse ordene har vi en gjennomgang på i Begrepstimen på tirsdag. Elevene skriver ordene i Ordboka si, mens vi samtaler, definerer og finner meningsbærende setninger med disse ordene i. Til det bruker jeg et tankekart på tavla der elevene er med på å finne ordforklaringer. Disse ordene står også på elevenes lekseplan. Oppgaven er at de skal øve på å forklare ordene til en voksen. De skal også vite hvordan ordene skrives.

Hverdagsfortelling fra småskoletrinnet

Observere ferdighet: Tar i bruk strategier for å lære nye ord og bruker nye ord i presentasjoner

For å observere den første av de to komponentene som her omtales må en se hva elevene faktisk gjør når de støter på nye ord: eksempelvis om de gjør seg nytte av flytskjemaet (se avsnittet "utvikle ferdighet") og/eller ulike former for visuelle støttestrukturer. I denne sammenhengen er det faktisk viktigere å se etter at de gjør noe, enn å vurdere om forklaringene deres blir riktige. Som tidligere beskrevet krysser en av i rubrikken "selvstendig mestring" dersom elevene – individuelt og/eller i grupper – tar selvstendig initiativ for å utforske ordene, slik de eksempelvis har lært gjennom "Ord3F". Trenger de en påminnelse fra lærer og/eller medelev for å ta i bruk ordlæringsstrategier, markeres det i rubrikken "mestrer sammen med andre". Virker elevene helt avhengige av modellering for å vite hva de kan gjøre når de møter et nytt ord, markeres det i rubrikken "mestrer med modellering".

At ordene brukes rett står imidlertid sentralt i komponenten "Bruker nye ord i skriftlige og muntlige presentasjoner". Ved å lytte til samtaler, muntlige presentasjoner og studere skriftlige produkter er det relativt enkelt å danne seg et bilde av hvilke ord elevene kjenner og bruker. Lite ordforråd og "grunn" forståelse viser seg gjerne i måten de beskriver og reflekterer rundt en tekst og et faglig innhold. Typisk er at forklaringene blir både ordrike og diffuse: *Det handler om sånne greier. . . . Det er om den dingsen der. . .* I vanlig og daglig arbeid må en se etter om elevene – individuelt eller i gruppe – tar selvstendige initiativ til å bruke nye ord i riktige sammenhenger, om de er avhengige av støtte eller av modellering. Informasjon samles, drøftes i lærerteamet og føres inn i "leselosdraftet".

Referanser med direkte tilknytning til kapitlet om ordforråd:

Bøyesen, L. og Mossige, M. (2009). *Mangfold i språk og tekst*. Stavanger: Lesesenteret

Glazer, S. M. (1992). *Reading Comprehension. Self-monitoring strategies to develop independent readers*. New York: Scholastic Professional Books,

Engen, L. (2007). *Lærerens ABC*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm,

Engen, L. (1998). *Idésamling fra læringsstrategiprojektet*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Engen, L. (1997). *Ideheftet til kartleggingsprøven i lesing for 5. trinn*. Oslo: Læringscenteret 1997

Helgevold, L. og Engen, L. (2006). *Fagbok i bruk*. Stavanger: Lesesenteret

Håland A., Helgevold, L. og Hoel, T. (2008). *Lesing er*. Stavanger: Lesesenteret

Laberg, S. (2006). Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle? I: L. Helgevold og L. Engen. *Fagbok i bruk* (17-23). Stavanger: Lesesenteret

Ottem, E. og Frost, J. *Språk 6-16*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter Ottem, E.; Platou, F.; Sæverud, O. og Forseth, B. U. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker. I *Skolepsykologi*. 5, 2009 (5-16)

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I: S.V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red). *Lys på lesing*. (271-289). Oslo: Novus forlag