

# Hvad vil det sige at kunne et ord?

## Ordforståelse og ordbeherskelse

Jeg har religion som bifag. Ifølge studieordningen skulle vi læse en del nytestamentelige tekster på oldgræsk. Formålet var at give os et redskab til at kommentere og diskutere forskellige fortolkninger af disse tekster, herunder vurdere eventuelle uoverensstemmelser i den foreliggende bibeloversættelse. Desværre opnåede jeg (og mange af mine medstuderende!) aldrig en beherskelse af græsk, der gjorde det muligt at opfylde disse gode intentioner. Læsefærdigheden, eller snarere oversættelsesfærdigheden, var begrænset til netop de tekster, vi arbejdede med. Vi lærte mange gloser, men for hver glose kendte jeg kun lige præcist den oversættelse, som vi i læsegruppen var blevet enige om passede bedst i den bestemte sammenhæng. Det er ikke overraskende, at jeg efter den afsluttende eksamen glemte de mange gloser lige så hurtigt igen.

Mange sprogindlærere, som arbejder med oversættelse, vil kunne nikke genkendende til mine oplevelser med at lære græsk. Selvom de i forbindelse med deres indlæring får en vis *bredde* i deres ordforråd, vil der ofte fortrinsvis være tale om en »*passiv*«/»*receptiv*» viden, som ikke kan bruges *produktivt* i nye sammenhænge. Som det var tilfældet med mit græsk, vil det ofte også være begrænset, hvor meget *dybdeforståelse* der erhverves af det enkelte ord. Man lærer måske kun den betydning af ordet, som passer i den bestemte sproglige og temamæssige sammenhæng, som oversættelsen lægger op til, men kender så ikke ordets præcise relation til andre ord i samme betydningsfelt, f.eks. til mulige synonyme og antonymer. Ofte vil man heller ikke vide meget om, hvilke andre sproglige sammenhænge



---

### BIRGIT HENRIKSEN

Cand.mag. i engelsk og religion. Ph.d. i fremmedsprogspædagogik.

Lektor ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet

[birgit@hum.ku.dk](mailto:birgit@hum.ku.dk)

(kollokationer) ordet kan indgå i. Man ved måske heller ikke, hvilke bestemte stillag, det hører hjemme i, eller om ordet f.eks. kan bruges figurativt eller indgår i nogle bestemte idiomatiske udtryk (se også G. Wagners artikel i Sprogforum nr. 3 1995).

Eksemplerne fra græsk og arbejdet med oversættelse sætter fokus på, hvad det vil sige at kunne et ord. Når man snakker om en sprogbrugers ordforråd eller *leksikalske kompetence* er der forskellige måder at definere denne kompetence på. En sprogbruger kan siges at være kompetent, når hun:

1. kender mange ord (= et spørgsmål om KVANTITET)
2. ved meget om det enkelte ord (= et spørgsmål om KVALITET)
3. kan bruge dem i kommunikation (= et spørgsmål om KONTROL)

I resten af artiklen vil jeg diskutere disse 3 synsvinkler på den leksikalske kompetence.

## Mange ord – men hvor mange og hvilke?

Når vi snakker om sprogfærdighed tænker mange ofte på størrelsen af en sprogbrugers ordforråd, dvs. hvor mange ord hun kender på det pågældende sprog. Der har været mange tal fremme om, hvor mange ord en sprogbruger egentligt kan aktivt på sit eget modersmål – tallet 20.000 nævnes i flere sammenhænge (f.eks. Nation, 1990). Men spørgsmålet er så, hvor mange og hvilke af disse ord der er centrale for en given fremmed- eller andetsprogsindlærer?

Begreberne *kerneord* eller *basisord* peger på behovet for at fastsætte nogle kriterier for udvælgelsen af netop de ord, som skal læres først, og som er helt nødvendige for oparbejdelse af f.eks. en tilstrækkelig læsefærdighed på målsproget. 2000 ord har fra flere sider været nævnt som et minimumskrav, men samtidig også nok til at kunne sikre, at mere end 80% af en almindelig tekst kan læses og forstås. I min artikel om forskellige opgavetyper i forbindelse med arbejdet med ordforråd i dette nummer diskuteres nogle af de kriterier, der kan anlægges for udarbejdelse af f.eks. en basisordliste.

J. Gimbel omtaler i Sprogforum nr. 3 1995 andetsprogsselevers problemer med det såkaldte *førfaglige ordforråd*, dvs. de ord, der ligger mellem det mest grundlæggende ordforråd og det helt fagspecifikke ordforråd, som er langt mindre hyppigt, og som de fleste danske børn heller ikke behersker. Selvom 80% af en tekst muligvis vil kunne læses ved kendskab til de mest hyppige ord, er der langt til de 95%, som Gimbel nævner som et minimum for, at kvaliteten af ens læsning bliver god nok. Hans undersøgelse understreger således behovet for forskning, som mere målrettet undersøger størrel-

sen af ordforrådet hos forskellige grupper, og som forsøger at fastslå mere præcist, hvor stort et ordforråd der er nødvendigt, for at en sprogbruger bliver i stand til at løse bestemte opgaver.

I Holland (f.eks. Hulstijn, 1996) har forskere bl.a. arbejdet med at definere et *indgangsniveau* for kommende universitetsstuderende, som ikke har hollandsk som modersmål. De foreslår på basis af deres undersøgelser, at et ordforråd på ca. 10.000 ord er nødvendigt for, at de studerende kan klare deres studieprogrammer, f.eks. psykologi. Det er værd at bemærke, at der her ikke er tale om de helt fagspecifikke ord, som de fleste studerende uanset modersmål først skal tilegne sig i forbindelse med deres studier.

## Dybdeforståelse – mere viden om samme ord

Det er blevet fremhævet (Carter og McCarthy, 1988:3), at det at lære de allerførste 850 basisord på f.eks. engelsk ikke betyder, at sproglæreren blot skal lære 850 forskellige betydninger, men snarere 12.425 forskellige! Dette skyldes, at et og samme ord kan have et utal af forskellige betydninger eller kan bruges med mindre betydningsnuancer i forskellige sammenhænge.

Slår man et ord som »*lady*« op i *Advanced Learner's Dictionary* finder man f.eks. hele 7 forskellige ordforklaringer. Det semantiske træk (+ kvinde) er gennemgående, og mange af betydningerne indeholder et aspekt af »fin afstamning/opdragelse«. Nogle af forklaringerne angiver geografiske eller sociale anvendelser (f.eks. amerikansk overfor britisk engelsk) eller vedrører spørgsmål om stillag og hensigtsmæssig sprogbrug. Opslaget indeholder f.eks. oplysninger om brugen af forskellige tiltaleformer (f.eks. *Madam/Sir/Ladies/Gentlemen*).

Ordbogsopslaget for »*lady*« giver også henvisning til andre dele af ordforrådet, som ordet rent betydningsmæssigt er relateret til, i dette tilfælde til antonymet »*gentleman*«. Mange forskere har arbejdet med at beskrive, hvordan forskellige ord hænger sammen i sådanne betydningsnetværk (semantiske felter). Dette arbejde er ikke blot interessant rent sprogtypologisk, dvs. i forhold til at finde forskelle og ligheder i forskellige sprogs opbygning. Viden om sådanne betydningsrelationer er også vigtig rent indlæringsmæssigt. Indlæring af ord, både for den indfødte sprogbruger og for en fremmedsprogs/andetsprogsindlærer er ikke blot et spørgsmål om at ophobe løsrevne glosser, men kan snarere beskrives som en konstant revideringsproces, hvor ordforrådet udbygges, og det eksisterende ordnet undergår en stadig forandring, efterhånden som indlæreren får en mere og mere præcis forståelse for et ords betydning og dets relation til de andre elementer i de semantiske felter.

På dansk kan adjektivet »høj« bruges til at beskrive en række forskellige fænomener i vores omgivende verden., f.eks. mure, mennesker, alder, lyd, osv. På engelsk findes der flere forskellige adjektiver i det samme betydningsfelt, f.eks. »tall«, »loud«, »high«, men hvert enkelt ord kan kun bruges til at beskrive bestemte ting. Indlæring af det engelske betydningsfelt betyder derfor, at indlæreren skal lære at skelne mellem flere forskellige ord og hvilke ting, disse ord kan bruges til at beskrive.

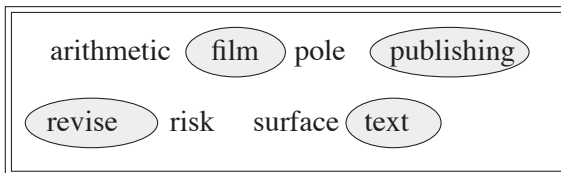
Helt foreløbige resultater fra en igangværende længdeundersøgelse om fremmedsprog- og andetsprogsindlæreres tilegnelse af adjektiver (igangsat af J. Gimbel/K. Haastrup/B. Henriksen) synes at vise, at nogle af de engelske børn fra vores kontrolgruppe (12-13 årige) f.eks. endnu ikke behersker forskellene mellem »high« og »tall«. Dette peger måske på, at det semantiske felt, som disse to ord indgår i, endnu ikke er udbygget hos alle i denne aldersgruppe, og at nogle bestemte betydningsforskelle synes at volde eleverne særlige problemer.

Som fremhævet af både G. Wagner og B. Henriksen i Sprogforum nr. 3 1995, er oparbejdelse af en forståelse for sådanne betydningsammenhænge, f.eks. forskellige (nær)synonymer (enstydighed – tyk/trind), antonymer (modsat betydning – pige/dreng) og over/underbegreber (rose/blomst), af stor betydning for sprogindlæreren. Fokus på sådanne betydningsrelationer hjælper dels til at oparbejde en præcis forståelse for ordets betydning, men kan især være en vigtig faktor, når man som indlærer skal *huske* et nyt ord.

M. Svendsen Pedersen sætter i sin artikel om fagsprog i Sprogforum nr. 3 1995 fokus på sammenhængen mellem løsrevne gloser og den syntaktiske eller tekstmæssige sammenhæng, disse gloser indgår i. Han fremhæver behovet for at præcisere over for sine elever, at det ikke blot handler om at lære »tekniske gloser«, men i lige så høj grad er et spørgsmål om at lære at kunne afkode den fagspecifikke ramme, disse ord indgår i. Dybdeforståelse for disse fagtermer hænger derfor i høj grad sammen med evnen til at kunne forstå den tekstmæssige ramme.

Mange af de *ordforrådstests*, der findes, fokuserer primært på størrelsen af indlærerens ordforråd. Der er imidlertid et stort behov for at udvikle nye metoder, der kan afsløre hvor megen viden sprogbrugeren har om det enkelte ord, dvs. deres dybdeforståelse. I forskningen fokuseres der nu mere og mere på at udvikle sådanne tests. Som illustration kan nævnes J. Reads (Read, 1993) arbejde med den såkaldte »*word-associates test*«. Prøven går i al sin enkelhed ud på, at eleverne til hvert ord, der testes, får opgivet en række ord, som prøveordet muligvis kan associeres med. Eleven skal så angive med en ring, de (4) mulige associationsord (se eksemplet nedenfor):

*edit:*



Ideen er, at ordet »*edit*« kan associeres til 4 af de opgivne ord på forskellige måder: + revise (et nærsynonym, dvs. en af de paradigmatiske relationer mellem ord); + film/+ text (= hvilke ord, det kan knyttes sammen med; dvs. et spørgsmål om kollokation); + publishing (et andet ord i det samme semantiske felt/et af de ord, der muligvis ville indgå i en definition eller ordforklaring for det pågældende ord). Fordelen ved denne testform er, at mange ord nemt kan testes, samtidig med at flere lag i forståelsen indgår i bedømmelsen.

## Kontrol – produktiv/receptiv

I forbindelse med et igangværende forskningsprojekt om undervisningsmetoder, der muligvis kan forbedre elevens evne til at huske ord (igangsat af K. Haastrup/B. Henriksen) bad vi to erfarne lærere fra henholdsvis en folkeskole (9. klasse) og et gymnasium (1. g. sproglig) udvælge fra nogle undervisningstekster en række ord, som de mente ville være ukendte for hovedparten af deres elever. Til både lærernes og vores store overraskelse viste det sig, at en meget stor del af eleverne rent faktisk kendte mange af disse ord på forhånd, f.eks. følgende ord:

Eksempler fra 9. kl: *apology; responsible; defeat; claim*

Eksempler fra 1. g.: *regret; relief; vulnerable; penalty*

Vi ved alle godt, at det receptive ordforråd oftest udvikles hurtigere end det produktive, og at vi hele livet igennem har et langt større receptivt ordforråd på vores modersmål og de andre sprog, vi behersker. Erfaringerne fra vores forsøg kunne endda tyde på, at der er langt større forskel på de to færdigheder, end vi som forskere og lærere måske er bevidste om og forstår at udnytte i en indlærings-sammenhæng. Der er ingen tvivl om, at dette forhold især gør sig gældende for engelsk, hvor eleverne jo ustandseligt bombarderes med sprogligt input uden for skolen.

Dette spørgsmål om forholdet mellem de to færdigheder sætter fokus på behovet for at udvikle effektive undervisningsmetoder, der ikke blot satser på indlæringen af flere og flere ord, men også sikrer, at disse ord fæstnes i langtidshukommelsen og bliver tilgængelige for indlæreren i en kommunikationssammenhæng. G. Wagner,

A. Christensen og B. Henriksen nævner i deres artikler i Sprogforum nr. 3 1995 forskellige metoder, der med forankring i en række kognitive/psykologiske teorier om bl.a. dybdebearbejdning netop sigter mod at effektivisere indlæring og lagring af ord, således at eleverne også husker de ord, de har arbejdet med og kan genkalde dem i en produktiv opgave. L. Dams artikel om den autonome læring (Sprogforum nr. 3 1995) er et eksempel på en anden indfaldsvinkel, idet hun i sin tilgang lægger vægt på det »personliggjorte« ordforråd, dvs. vigtigheden af, at det er elevernes egne behov, der styrer udvælgelsen og brug af nye ord. Hendes resultater synes at vise, at denne undervisningsform kan være med til at sikre, at de indlærte ord også beherskes aktivt.

## Fokus på elevers delforståelse

I forbindelse med den første indsamlingsrunde til den længdeundersøgelse om elevers tilegnelse af adjektiver, som kort blev omtalt ovenfor, har vi udviklet en række forskellige opgavetyper, der gør det muligt for os netop at sammenligne elevernes receptive og produktive ordforråd inden for nogle udvalgte semantiske felter. I forbindelse med udviklingen af en af de receptive opgaver (en sorteringsopgave, hvor eleverne bl.a. skal opdele 50 glosor i 4 betydningsfelter) oplevede vi, at de involverede lærere gav udtryk for, at denne opgave ville volde deres elever (fra 6. klasse) for store vanskeligheder og dermed ville tage modet fra dem. Resultaterne fra pilotfasen viste imidlertid, at eleverne klarede denne opgave langt bedre end ventet. Et af betydningsfelterne omhandlede ord, der beskriver positive følelser.

Disse foreløbige resultater viser, at indlæring af ordforråd sker som en gradvis tilnærmelse til en præcis forståelse af et ord. Ofte bliver lærere og elever skuffede over, hvor langsomt ordindlæringen egentlig foregår. Mange af de eksisterende ordforrådstests måler imidlertid udelukkende elevernes fuldt udviklede ordforståelse/beherskelse og giver os derfor ikke mulighed for at medregne en *delforståelse* af ordet. Eleven bliver måske i en oversættelsestest bedt om give en præcis oversættelse af eksempelvis det engelske ord »*tepid*« (lunken) og kommer her til kort. Selvom eleven måske har en vag fornemmelse af, at ordet betyder »et eller andet med temperatur«, afslører den valgte opgaveform ikke, at en vis indlæring har fundet sted, og at elevens sprog på dette område allerede er på vej.

J. Gimbel nævner i Sprogforum nr. 3 1995, hvordan eleverne måske har en delforståelse af et ord, som kun rummer en bestemt betydning af ordet (f.eks. redskab = gymnastikredskab), men denne

forståelse er en tilnærmelse til ordets betydning, som igen viser at elevens sprog er i udvikling.

Det er vigtigt, at vi bliver mere bevidste om sprogindlærernes skjulte ressourcer og f.eks. bliver bedre til at udnytte deres store receptive potentialer, bl.a. deres delforståelse. Vores meget tentative resultater kunne tyde på, at vi i undervisningen måske kunne og skulle stille flere krav til eleverne, end vi gør nu. Hermed mener jeg, at vi måske kunne arbejde med tekster på et rimeligt høj niveau, blot vi sikrer, at sværhedsgraden i arbejdsopgaverne er tilpasset elevniveauet, og at eleverne løbende føler, at de også får synliggjort, den udvikling, der rent faktisk finder sted. Dette kræver imidlertid, at vi udvikler evalueringsmetoder, der kan synliggøre den igangværende sprogudvikling for eleverne.

Det er også vigtigt at fremme undervisningsmetoder, der mere målrettet fokuserer på ordforrådsaspektet. Vi kan ikke forvente, at den receptive færdighed, som bl.a. oparbejdes gennem læsning, automatisk vil udvikles til en produktiv færdighed. Arbejdet med forskellige kommunikative undervisningsformer mener jeg i høj grad kan være medvirkende til at fremme elevernes generelle fluency. Det er imidlertid et spørgsmål, om sådanne kreative opgavetyper ikke bør målrettes, så de også udnyttes mere systematisk som ordforrådsøvelser. Dette spørgsmål tages op i B. Henriksens artikel om forskellige arbejdsformer i Sprogforum nr. 3 1995.

## Litteratur

- Carter, R. & M. McCarthy: *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Longman, 1988.
- Hazenbergh, S. & J. H. Hulstijn: Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, vol. 17, 1996, no. 1, March 1996.
- Nation, I.S.P.: *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.
- Read, J.: The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. < I: *Language Testing*, Vol. 10, 1993, nr. 3. s. 357-371.

## Supplerende nyere litteratur

- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenius Stæhr, L. (2009): »Tilegnelse og testning af ordforråd«. I: Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 167-204.
- Henriksen, B. (2009): »Det oversete ordforråd?« I: Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 205-229.