

# Hvordan husker man ord?

## Fokus på forskellige opgavetyper

### Birgit Henriksen

Cand.mag. i engelsk og religion.  
Ph.D. i fremmedsprogspædagogik.  
Adjunkt ved Engelsk Institut, Københavns  
Universitet

Når jeg snakker med andre om min interesse for ordindlæring, bliver jeg altid spurgt om, hvorfor de fleste af os har så forfærdeligt svært ved at huske ord, og om der dog ikke findes nogle metoder, der kan hjælpe os med at huske ord bedre. I denne artikel vil jeg præsentere en række forskellige opgavetyper, som jeg mener med fordel kan anvendes til at styrke ordforrådsindlæringen, og som kan hjælpe sprogindlærere med at huske flere af de ord, vi stifter bekendtskab med.

I forbindelse med diskussionen af konkrete øvelsestyper vil jeg komme ind på en række forskellige indlærings- og hukommelsespsykologiske antagelser om ordindlæring, som diskuteres i forskningslitteraturen - især de faktorer, som kan styrke lagring af nylærte ord i langtidshukommelsen. I slutningen af artiklen vil spørgsmålet om kriterier for udvælgelse af ordforråd også blive kort berørt. Hvor intet andet er anført, vil jeg tage udgangspunkt i engelsk i gymnasiet, da jeg selv har erfa-

ringer med undervisning på dette niveau.

#### Hvordan husker man et ord?

I den psykologiske forskning skelnes der mellem to slags hukommelser - henholdsvis vores korttids- og langtidshukommelse. Korttidshukommelsen (eller vores arbejdshukommelse - „*working memory*“) bruger vi som en midlertidig oplagringsplads, når vi skal bearbejde og analysere de data (indtryk / informationer / sætninger / ord), som vi løbende støder på. Beder vi nogle elever om f.eks. at gentage et ord eller en kort sekvens, vil vedkommende ofte bruge korttidshukommelsen. Det er imidlertid begrænset, hvor meget vi kan bearbejde på en gang og som termen også viser, glemmer vi ofte en stor del af disse data igen. I langtidshukommelsen har vi imidlertid mulighed for at lagre (=huske) de data, vi støder på. I forskningslitteraturen diskuteres livligt, hvilke faktorer der påvirker lagring af ord i langtidshu-

kommelsen, og som dermed kan være med til at styrke vores ordforrådsindlæring. Især 5 faktorer nævnes:

1. Hyppighed
2. Dybden i den kognitive bearbejdning
3. Muligheden for at arbejde med netværk af associationer
4. Variationen af præsentationsformen
5. Løjnefaldende træk ved ordet

### Hyppighed

Det er banalt men sandt, at jo flere gange vi møder et ord, jo bedre huskes det.

Men spørgsmålet om hyppighed sætter fokus på læsningens betydning for ordforrådsindlæringen. G. Wagner nævner i sin artikel, hvordan vi gennem læsning ofte møder det samme ord gentagne gange, og at ordet herigennem præsenteres i en mangfoldighed af forskellige kontekster (sproglige og indholdsmæssige). En „rig“ kontekst kan være med til at udbygge en dybdeforståelse hos indlæreren, idet forskellige betydningsnuancer og sproglige sammenstillingsmuligheder (kollokationer) synliggøres. En række undersøgelser har dokumenteret, hvordan sprogindlærere ubevidst „samler“ ord op og tilegner sig dem i forbindelse med læseprocessen. Ekstensiv læsning, hvor eleverne tilskyndes til at læse så meget som muligt, synes derfor at styrke ordforrådsindlæringen.

Gentagelsens betydning sætter også fokus på behovet for at udvikle forskellige arbejdsformer, der kan sikre moti-

verende arbejde med repetition af det samme glosemateriale. Temaarbejde er her et af midlerne til at sikre, at der arbejdes med et ordforråd inden for samme semantiske felt, og at de samme centrale gloser gentages i forskellige kontekster. Kommunikative problemløsningsopgaver (se B. Henriksen, 1989) kan også bruges til at repetere et bestemt gloseforråd. Jeg har selv gode erfaringer med at benytte forskellige diskussionsopgaver, hvor eleverne f. eks. skal blive enige om at udvælge de tillægsord, som de mener kendetegner en bestemt person eller samfundsrolle:

Opgave 1: Bliv enige om de 5 egenskaber fra nedenstående liste, som I mener er de vigtigste kvaliteter for en lederskikkelse:

just, knowledgeable, rich, honest, married, authoritative, charismatic, friendly, hard-working, clever, eloquent, confident, tolerant, tall

I diskussionen og i den efterfølgende plenumdebat, hvor de forskellige gruppers lister sammenlignes og debatteres, tvinges eleverne til at gentage ordene på en naturlig måde, hvor det er indholdet, som er i centrum. Centrale begreber i teksttolkningen kan hermed tages op, og den traditionelle personkarakteristik kan foregå på en måde, der kan være med til at sikre, at det samme ord gentages ikke blot 1 - men måske 5, 8 eller flere gange.

Mange af de øvelsestyper, som foreslås i de nyere antologier om arbejde med ordforråd (f.eks. McCarthy og O'Dell, 1994; Gairns og Redman, 1986; Redman og Ellis, 1989; Nation, 1990) har

netop i kraft af deres opgaveelement indbygget et element af naturlig repetition, der sikrer, at sprogindlæreren tvinges til at gentage ordet flere gange. Den pædagogiske udfordring ligger derfor i at anvende sådanne opgavetyper i forbindelse med det mere traditionelle arbejde, f.eks. tekstlæsning, og som eventuelle repetitionsøvelser, så at gentagelsen også kan indarbejdes over en længere tidsramme.

### Dybden i den kognitive bearbejdning

G. Wagner nævner i sin artikel også betydningen af den bearbejdningsdybde, der arbejdes på. For at en analyse eller bearbejdning af en bestemt oplysning/frase/ord skal kunne fæstnes i langtidshukommelsen - sætte sig et „mentalt spor“ - er det nødvendigt at komme neden under overfladelaget (udtalen/stavemåden) og fokusere på selve betydningsaspektet. Forskellen er tydelig i følgende 2 opgavetyper, der begge omhandler glosen „vand“:

1. Er ordet stavet korrekt?
2. Hvilken af de tre ord er nærmeste association?: *stol* - *forår* - *sø*

Løsning af opgave 2 kræver langt mere tankevirksomhed (kognitiv bearbejdning) ved at involvere betydningslaget. Et ord som forår kunne også give associationer til vand (=regn/=smeltevand), så eleven må her overveje både forår og sø som mulige valg. Forskellige kreative problemløsningsopgaver, som kendes fra den kommunikative tilgang, har som nævnt i kraft af deres opgaveløsningselement et potentiale, som kan sikre en sådan dybdebear-

bejdning. Hvis de målrettes rent ordforrådsmæssigt, mener jeg de naturligt kan indgå som et led i det daglige arbejde i sprogundervisningen.

Som eksempel på sådanne opgaver kan nævnes arbejde med at finde par/umage par i en ordforrådsliste; krydsordsopgaver; sorterings- og rangordningsopgaver; grafiske øvelser; kreative skriveøvelser; billedbeskrivelser, osv. (se igen de nævnte titler i litteraturlisten). Da eleverne i mange af disse opgaver arbejder med de forskellige betydningsrelationer, der kan være mellem ord, vil der blive givet nogle flere konkrete eksempler nedenfor, hvor spørgsmålet om netværk af associationer tages op.

At eleverne får mulighed for og opfordres til at anvende strategier - både de produktive (kommunikationsstrategier) og de receptive (gættestrategier) kan i sig selv være en genvej til en dybdebearbejdning, idet sprogindlæreren herigennem tvinges til at fokusere på betydningslaget. Jeg har selv ofte arbejdet med forskellige problemløsningsopgaver, hvor eleverne i kraft af opgaveelementet har skullet kommunikere et bestemt indhold og derfor har været tvunget til at benytte kommunikationsstrategier for ganske almindelige dagligdagsord som f.eks. „badesvamp“, „skab“ og „vandslange“. Efter opgaveløsningen har de været meget opsatte på at få lært netop disse gloser, som de så ihærdigt har prøvet at forklare i forbindelse med pararbejdet.

Forskerne er imidlertid uenige om værdien af at lade sprogindlæreren

arbejde med strategier, idet de bl.a. fremhæver faren ved, at eleven kan lære en forkert betydning eller ikke tvinges til at udvikle den nødvendige sproglige præcision. Den pædagogiske udfordring ligger efter min mening netop i at sikre en tilstrækkelig efterbejdning, der muliggør, at eleverne får bekræftet / afkræftet de hypoteser, de har dannet sig i forbindelse med deres strategibrug.

A. Christensen nævner i sin artikel tre teknikker, som hun har gode erfaringer med i forbindelse med indlæring af et mere „eksotisk“ sprog som russisk: det etymologiske princip (at eleverne lærer at gennemskue ordets oprindelse - enten som låneord eller rent sproghistorisk), orddannelsesprincippet (at eleverne lærer at gennemskue ordets opbygning og dermed får et redskab til at gætte sig til ordbetydning) og endelig oversættelsesprincippet (at eleverne arbejder med at oversætte en del af det læste). Alle tre tilgange er kendetegnet ved netop at indeholde et element af dydbearbejdning, hvilket kan være forklaringen på forfatterens succes med disse arbejdsformer for indlærere på et højt niveau.

### Muligheden for at arbejde med netværk af associationer

Som nævnt i artiklen „Hvad vil det sige at kunne et ord“ mener de fleste forskere i dag, at ordforrådet i vores mentale leksikon er lagret i forskellige betydningsnetværk. Sådanne relationelle „kroge“ (synonymer / antonymer / over-og underbegreber / del og helhed / kollokationer / semantiske felter, osv.) er ikke blot vigtige for en ud-

bygget dybdeforståelse af et ords betydning, men kan også støtte optagelsen af nye ord i langtidshukommelsen. G. Wagner nævner som eksempler forskellige former for sorteringsøvelser, f.eks. graderingsøvelser, klassificeringer i over / underbegreber og forskellige udfyldningsøvelser.

I det følgende gives i lidt simplificeret form eksempler på nogle af disse øvelsesprincipper (se f.eks. McCarthy og O'Dell, 1994).

| Opgave 2:  |                    |
|--|--------------------|
| tillægsord   | modsatte betydning |
| dyr  | <u>billig</u>      |
| lang   | _____              |
| bred   | _____              |
| rigtig   | _____              |
| høj  | _____              |
| tyk  | _____              |
| muligheder:  |                    |
| tynd, forkert, kort, smal, <del>billig</del> , lav |                    |

Se flere opgaver næste side

### Variation i præsentationsformen

Variation i undervisningen er givet en vigtig faktor for at skabe den fornødne motivation. Da forskellige elevtyper vil foretrække forskellige undervisnings-tilgange, er variation også en vigtig forudsætning for at sikre, at den enkelte elevs behov tilgodeses optimalt. Forskningen har også vist, at variation i ordbehandlingen er vigtig for at sikre lagring af ord i hukommelsen, hvilket igen sætter fokus på læsningens betydning som en kilde til varieret kontekst.

## Opgave 3:

Delopgave a: sortér følgende gloser i grøntsager og frugter:

melon, kirsebær, agurk, gulerod, jordbær, ærter, majs, æbler, squash, pære, appelsin, blomkål, bønner, bønnespirer.

Delopgave b: beslut hvilken grøntsag er den mest „grøntsagede“ og hvilken frugt, der er den mest „frugtede“ - begrund

Delopgave c: mere kreative opgaver med at skrive opskrifter/lave „indkøbsrollespil“, der inkluderer disse gloser

## Opgave 4:

Sæt en ring om det ord, der ikke hører sammen med de andre og skriv så, hvilken „ordfamilie“ ordene hører til.

1. musvit - stork - ræv - solsort - due  
Ordet beskriver et „pattedyr“, de andre er „fugle“
2. rengøring - bagning - boldspil - vask - madlavning
3. voksne - børn - teenagers - bagere - babier
4. skole - kirke - hospital - køkken - fabrik

## Opgave 5:

Placér følgende ord på en aldersskala:

teenager - adolescent - adult - child - toddler - youth - baby

0-5-10-15-20-25-30-35-40-45-50-55-60-65-70-75-80 |

baby

old age

Hvilken alder associerer du med følgende ord:

childhood - adolescence - youth - middle age - old age

Hvilke perioder associerer du med følgende karakteristika:

1. get drunk
2. go bald
3. put on weight
4. retire
5. loose weight
6. cry a lot
7. worry about money
8. get into trouble

Ved at have et „batteri“ af forskellige ordforrådsøvelser, der kan indgå løbende i forskellige faser af indlæringsforløbet (glosepræsentation, tekstgenemgang, diskussionsoplæg, repetition) er der mulighed for at skabe den fornødne variation og for at sikre, at forskellige semantiske relationer tematiseres. Her er det vigtigt at understrege, at forskellige kommunikative øvelsestyper i sig selv kun er „tomme

skabeloner“, der rent ordforrådsmæssigt og i forhold til sværhedsgrad kan tilpasses en hvilken som helst undervisningssammenhæng.

### Løjnefaldende træk ved ordet

Nogle ord kan i sig selv være iøjnefaldende („salient“), fordi de f.eks. har en særlig lydsammenstilling, trykforhold, eller stavemåde. Nogle ord appellerer

måske ved at „lyde sjovt“ eller ved at fremkalde et bestemt billede (visual image) i hovedet på sprogindlæreren. Sådanne ord vil ofte kunne huskes bedre.

### Mnemoteknikker - „the keyword method“

Mange mnemoteknikker (huskeknep), som ofte anvendes ved indlæringen af mere fjerntliggende sprog, hvor indlæreren har meget lidt forhåndsviden at knytte an til, udnytter et sådant iøjnefaldende træk ved et ord. En af de mest omdiskuterede mnemoteknikker i forskningslitteraturen er den såkaldte „keyword method“ (se bl.a. Nation, 1990), som netop knytter forbindelse med ordets form og et sådant visuelt billede.

Ideen bag metoden er at styrke lagringen af nye ord ved at finde et nøgleord (*keyword*) på ens eget sprog, der kan danne et mentalt forbindelsesled mellem ordets form og dets betydning. Skal man som dansker f.eks. lære det engelske ord „angle“ (at fiske) kan det danske ord „engle“ være et sådant nøgleord, idet man forestiller sig en række engle, der står og fisker.

Som nævnt diskuteres metodens effektivitet meget lidenskabeligt i litteraturen, og jeg besluttede derfor i forbindelse med et besøg på Grønland selv at afprøve den. Da jeg gerne ville kunne glæde mine værter ved morgenmaden, besluttede jeg bl.a. at lære parlørudtrykket: „Har du sovet godt?“ (på grønlandsk: *sinilluarpit* (udtale: sini\*lluarbit)). Nøgleordet for mig blev derfor: senile luller

blidt! Rensdyr hedder på grønlandsk *tuttut* (udtale: dud.dut) - her var det nærliggende at forestille sig, at julemanden komme drønende på sin kane og i farten dyttede i hornet.

Som det har været nævnt i den omfattende forskningsdebat, afhænger metodens effektivitet imidlertid i høj grad af nøgleordenes kvalitet og af den enkelte sprogbrugers evne til at danne sig sådanne mentale forbindelser. Det er også klart, at det er begrænset, hvor mange gloser man kan nå at tilegne sig på denne måde. Mine egne, meget begrænsede erfaringer fra grønlandsk synes at vise, at metoden for mig var en umådelig hjælp i forbindelse med at huske og især genkalde („retrieve“) meget fremmedartede gloser. Det gav mig mulighed for at oparbejde et rimeligt stort batteri af gloser / faste udtryk på ganske kort tid. Til sammenligning kan nævnes, at jeg i forbindelse med et tidligere besøg, på trods af de ihærdigste anstrengelser, hurtigt opgav at huske noget som helst.

Metoden har måske en funktion i den tidligste indlæringsfase eller løbende i forbindelse med tilegnelse af bestemte kerneord, som er centrale for indlæreren, og som af en eller anden grund volder indlærere særlige vanskeligheder. Som nævnt vil metoden nok især kunne anvendes mere systematisk ved indlæring af mere fjerntliggende sprog.

### Forsøg, der vurderer indlæringseffekten af bestemte ordforrådsøvelser

Vi har desværre alt for lidt forskningsmæssigt belæg for mange undervis-

ningsteknikkers effektivitet, bl.a. i forhold til spørgsmålet om at forbedre ordindlæring. Mange øvelsetyper præsenteres udelukkende på baggrund af gode lærererfaringer, og/eller de finder belæg i en teoretisk funderet argumentation (f.eks. om kognitiv dybde). De mange forskningsresultater angående „keyword“-metoden, som er en af de mest afprøvede teknikker, er desværre heller ikke entydige. I det følgende præsenteres kort to forsøg, et udenlandsk og et dansk, som vil belyse indlæringseffekten af en bestemt øvelsetype, der sigter mod at styrke lagring af ord i langtidshukommelsen.

### The second hand-cloze

To israelske forskere (Laufer og Osimo, 1991) har udviklet en ordforrådsøvelse, som de har kaldt „*the second-hand cloze*“. Metoden går i al sin enkelhed ud på, at læreren udarbejder et kort resumé af en tekst, som eleverne har arbejdet med i undervisningen. Den korte version skal indeholde de centrale kerneord, som er vigtige at huske. Disse ord lakkes så ud, og eleverne skal enten alene eller i par/grupper fylde denne „hulletest“ ud. Afhængigt af den ønskede sværhedsgrad kan de manglende gloser opgives i en ordliste, eller eleverne kan selv arbejde med at finde det mest passende ord. Ideen bag metoden er, at eleverne fokuserer på ordets betydning og bl.a. tvinges til at finde den passende form i den bestemte syntaktiske ramme, som den kortere version byder på. Opgaveelementet tvinger således eleverne til at arbejde kognitivt i dybden. Resultaterne fra forsøget viste klart, at denne øvelse,

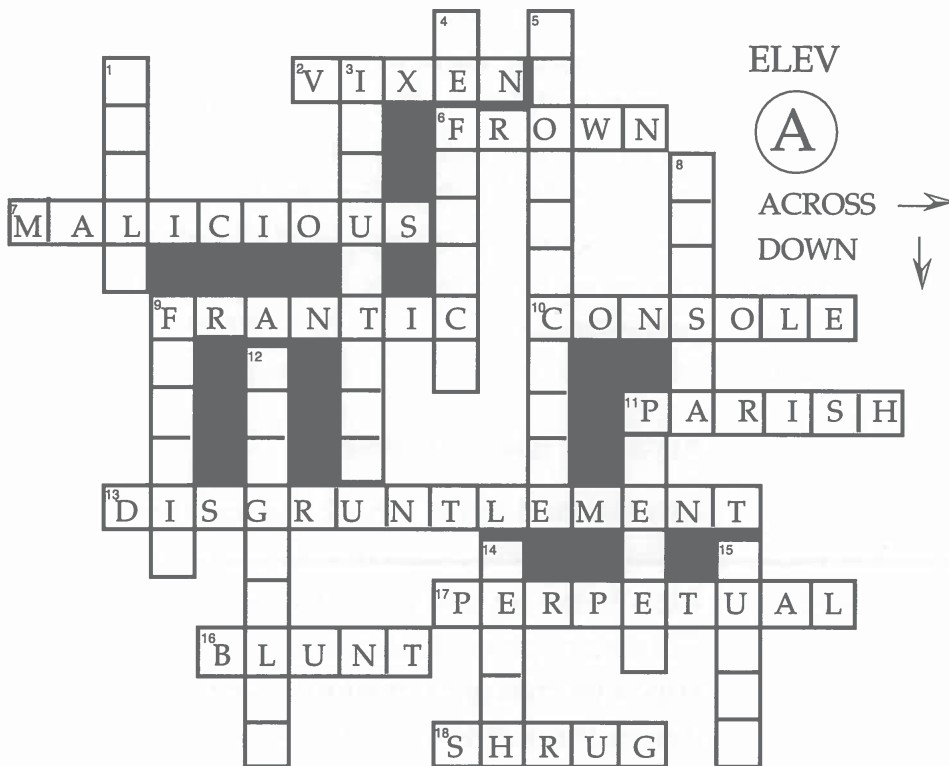
som antaget, var en effektiv ordindlæringsmetode. Det er værd at bemærke, at forfatterne arbejdede med elever på et højt niveau, som lærte engelsk som fagsprog (*English for Specific Purposes*), hvor indlæring af fagspecifikke gloser var et centralt element i undervisningsprogrammet.

### Kryds-og tværsopgaver

Inspireret af dette forsøg igangsatte jeg i efteråret 1995 i samarbejde med lektor Rita Frank og hendes gymnasieklasse i Thisted et projekt, som skulle undersøge effekten af en bestemt ordforrådsøvelse (en kryds-og tværsopgave), som jeg selv havde gode erfaringer med. Denne opgavetype egner sig godt som repetitionsøvelse efter en tekstgennemgang (f.eks. en artikel/roman/novelle) eller efter afslutning af et bestemt temaforløb (f.eks. et tema om Indien/ungdomsproblemer, osv.).

Opgaven er en såkaldt „information-gap-øvelse“ (se Henriksen, 1989), hvor de to elever hver har halvdelen af gloserne på deres opgaveark. Eleverne giver så efter tur en forklaring til sin makker på de gloser, som hun mangler på sit ark og derfor ønsker at få forklaret. Fra båndoptagelser af nogle af eleverne kan jeg se, at de i deres forklaringer vælger forskellige kilder:

1. en ordforklaring: *to console*: „if you feel sad or upset to calm her down“
2. et synonym: *malicious*: „this is almost the same as you are evil or something - very unpleasant“
3. henvisning til teksten: *vixen*: „it is often about a girl or a woman. She's



as one.

Something you call  
a woman"

4. henvisning til en fælles kilde:  
congealed: „our biology teacher talked about when when we were talking about the heart and some people's blood can't do this but it is very important if the blood does this or you can't stop the bleeding"



known as a very talkative and maybe she has a big mouth and wants to say something often negative things. In the story I think it is „First Confession“ I think the boy talks about his older sister

disse kilder til en ordforklaring knytter an til ordets semantiske betydning, og eleverne trækker her på den del af hukommelsen, som i forskningen kaldes „semantic memory“ (den del af

Som eksemplerne viser, presser øvelsen eleverne til kognitivt at gå i dybden og fokusere på så mange elementer af et ords betydning som muligt. Det kan være et semantisk træk (at det er et ord om en kvinde), ordets relation til andre dele af ordforrådet (synonymet eller ord i det samme semantiske felt - f.eks. blod / biologi) eller om ordet er positivt / negativt ladet. Alle



langtidshukommelsen, som er lagret i semantiske net-værk).

I eksemplerne 3 og 4 knytter eleverne også an til andre kilder uden for ordforrådet, nemlig den fælles erfaringsverden som teksten og biologitimen er for disse elever. Denne del af vores langtidshukommelse kaldes vores „*episodic memory*“, dvs. den del af hukommelsen, som er organiseret i forhold til vores personlige erfaringer og oplevelser. Der kan ofte være tale om netop de situationer, hvor vi stødte på ordet første gang, eller den fælles erfaringsverden, som to personer deler.

Opgaveelementet tvinger klart eleverne til at fokusere på ordet og dets betydning. At der knyttes an til så mange aspekter af ordets betydning (netværk af associationer) og til begge dele af vores hukommelse skulle også være medvirkende til at styrke lagringen af ordet. De foreløbige resultater fra min undersøgelse synes da også at bekræfte, at denne opgavetype er en velegnet ordforrådsøvelse.

### Fokusøvelser - „input enhancement“

I forskningsdebatten diskuteres i øjeblikket betydningen af at rette (=fokusere) sprogindlærerens opmærksomhed på inputtet og de bestemte træk, som man ønsker at fremme rent indlæringsmæssigt. Nøgleord som „*consciousness-raising*“, „*attention/awareness*“, „*focus on form*“, „*input enhancement*“ og „*implicit/explicit learning*“ peger alle på dette problem og på spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan vi bedst muligt kan hjælpe

indlæreren med at fremme dennes indlæringsprocess. Der synes i brede kredse at være enighed om, at det er hensigtsmæssigt at synliggøre bestemte sproglige aspekter for eleverne, men det diskuteres meget, hvordan denne sproglige opmærksomhed bedst kan fremmes.

Mange af de øvelser, som er blevet præsenteret i denne artikel, er velkendte opgavetyper fra den kommunikative tilgang. Det nye er, at øvelserne ikke blot anvendes som „*fluency*“-øvelser, som sigter mod at træne elevernes kommunikationsfærdighed, men snarere er mere målrettede „*fokus*“-øvelser, som har til formål at styrke elevernes ordforrådsindlæring. Ved at give eleverne mulighed for at arbejde med ordforrådet gennem inddragelse af f. eks. forskellige problemsløsningsopgaver tvinges eleverne netop til at rette deres opmærksomhed mod ordforrådet og til at arbejde mere systematisk og i dybden med denne side af deres sprogfærdighed.

Det er ikke meningen, at eleverne i beskæftigelsen med opgaver, der fokuserer på forskellige semantiske aspekter, skal uddannes til små lingvister. Formålet med at øge deres sproglige opmærksomhed over for inputtet er snarere at skubbe til den sproglige udvikling inden for det leksikalske område.

### Udvælgelseskriterier

Det er naturligvis umuligt at arbejde systematisk og i dybden med hele ordforrådet. Det er begrænset, hvor mange glosser der kan fokuseres på, og hvor

mange forskellige ordforrådsøvelser, det er muligt at indbygge i et ganske almindeligt undervisningsforløb. Dette sætter fokus på de udvælgelseskriterier, vi som undervisere lægger til grund, både for udvælgelsen af vores tekstmateriale og for de gloser, vi vælger at fokusere på i undervisningen.

4 forskellige kriterier kan anlægges:

1. Brugbarhed / relevans
2. Generativ kvalitet
3. Intern sværhed
4. Anvendelighed til at tematisere et semantisk emne

Det første aspekt, brugbarhed / relevans, kan anskues på to måder, henholdsvis teksteksternt og tekstinternt. Med teksteksternt menes ordets generelle brugbarhed for indlæreren uafhængigt af hvilken tekst, den forekommer i. Her tænkes især på, hvor hyppigt ordet er i det pågældende sprog (er det et basisord / mindre hyppigt / et sjældent ord?), og om ordet har et bredt anvendelsesområde (kan det bruges om mange emner / i mange teksttyper / i mange sproglige sammenhænge?). Endvidere kan ordet være interessant, fordi det er specifikt for en bestemt genre (måske et typisk ord i udviklingsromaner - f. eks. ordet „*adolescence*“) eller register (f.eks. et almindeligt talesprogsudtryk) eller det er måske et centralt fagudtryk.

Med tekstinternt menes, at ordet f.eks. er væsentligt, fordi det er et temaord i forhold til tekstens indhold eller i det mere overordnede tema, som teksten indgår i. Arbejdes der f.eks. med en roman fra Sydafrika under apartheid eller en tekst om Anden Verdenskrig

vil en mindre hyppig engelsk glose som f.eks. „*atrocities*“ (uhyrligheder) måske være en af de gloser, som eleverne forventes at kende og kunne bruge i diskussionen.

A. Christensen nævner i sin artikel de gode erfaringer, hun har med at arbejde med orddannelsesprincippet, hvor eleverne lærer at gennemskue ordets opbygning. „Generativ kvalitet“ sigter netop mod dette aspekt. Nogle ord, f.eks. „mand“, er ikke bare hyppige i sig selv, men stammen indgår i så mange andre ord og sammensætninger på tværs af ordklassegrænserne (mandig / manddom / at mande sig op / mandsmod / umandig / mandhaftighed / manddrab) at kendskab til netop denne glose vil give indlæreren mulighed for at udlede eller gætte („*infer*“) sig til betydningen af en lang række andre gloser. Dette kunne så være en begrundelse for at arbejde nærmere med denne glose.

Ved „intern sværhed“ mener jeg, at ordet i sig selv kan være svært at lære og derfor erfaringsmæssigt vil volde indlærere (generelt / på dette niveau / med denne sprogbaggrund) særlige vanskeligheder. En lang række forhold kan gøre, at et bestemt ord kan være svært at lære og derfor fremhæves af mange lærere i en undervisningsmæssig sammenhæng: at det er flertydigt; bruges metaforisk; indgår i et idiom; har særlige trykforhold / udtaleregler eller er en af de såkaldte „falske venner“.

Det sidste punkt er mere et rent undervisningsinternt kriterium, hvor ordet

først og fremmest vælges, fordi det egner sig til at tematisere et bestemt semantisk aspekt, som man ønsker at arbejde med. Ser man f.eks. på nogle af de opgaveeksempler, som er nævnt ovenfor, kunne man med god grund spørge, hvorfor netop de gloser er valgt. Det kan være, at de indgår i et temamæssigt arbejde om et bestemt semantisk felt (f.eks. „blomkål“ eller „melon“ i opgave 3) eller en bestemt ordklasse (f.eks. „*knowledgeable*“ i opgave 1). De kan også være valgt, fordi de kan bruges til at belyse et bestemt semantisk emne. Ordet „musvit“ i opgave 4 indgår f.eks. i en opgave, hvor over/underbegreber (fugle - bestemt fugl) tematiseres. I opgave 2 er ordet „rigtig“ fortrinsvis valgt, fordi det naturligt passer ind i en opgave om modsætningspar (antonymer).

De fleste af os anvender nok mere eller mindre ubevidst disse forskellige udvælgelseskriterier. Mine erfaringer fra en række efteruddannelseskurser om ordforrådsindlæring, hvor jeg har bedt lærere udvælge gloser fra den samme tekst og begrunde deres valg, synes imidlertid at vise, at det er meget forskelligt, hvad den enkelte lægger vægt på. Mange gav udtryk for, at denne udvælgelse ofte sker på en mere intuitiv basis, og at de nok var tilbøjelige til at fokusere på bestemte kriterier på bekostning af andre. Udvælgelsen af det ordforråd, som bliver tematiseret i

undervisningen, bliver derfor ofte meget usystematisk og styres i nogen grad af, hvad den mest aktive og „spørgelystne“ elev i den konkrete undervisningssammenhæng har haft problemer med.

I denne artikel har jeg fortrinsvis set på ordindlæringen ud fra et kognitivt synspunkt. L. Dams undersøgelse synes også at vise, at elevernes personlige udvælgelse af ordene, bl.a. styret af deres egne, individuelle kommunikative behov påvirker indlæringen, herunder bl.a. deres evne til at huske ord.

## Litteratur

Henriksen, B. (1989): „Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning“ i Kasper, G. og J. Wagner: Grundbog i Fremmedsprogpædagogik. København: Gyldendal. p. 62-78.

Gairns, R. & S. Redman (1986): Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press

McCarthy, M. & F. O'Dell (1994): English Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (1990): Teaching and Learning Vocabulary. Boston, Mass: Heinle & Heinle.

Redman, S. & R. Ellis (1989): A Way with Words. Workbook 1-3. Cambridge: Cambridge University Press.

## aforismer om ord

Man bør kun bruge ord, når man ved, hvad de ikke betyder. *Piet Hein.*