



# Ordforklaringsstrategier hos børn i 4. klasse

AASE HOLMGAARD, SELVSTÆNDIG PSYKOLOG, PH.D.  
NINA BERG GÖTTSCHE, LEKTOR, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE

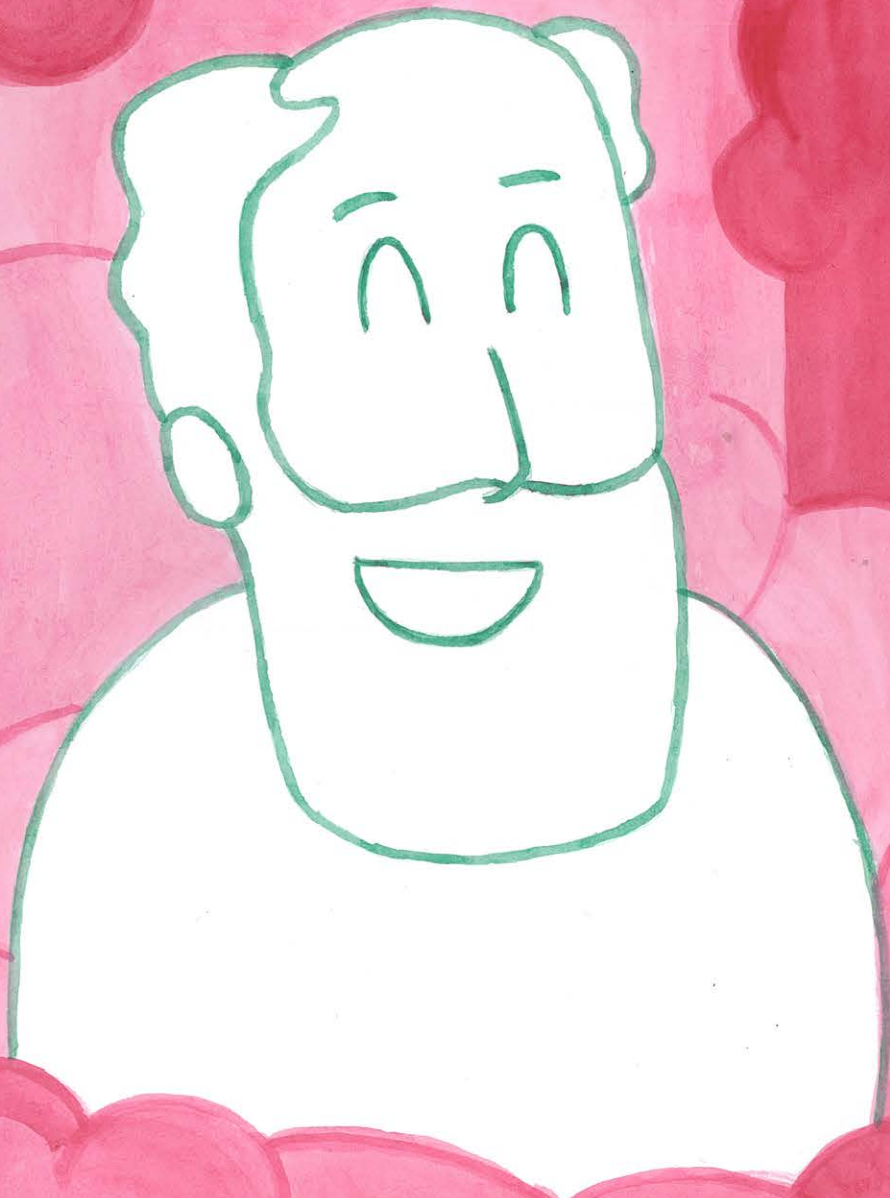
DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF NATASCHA SOFIE BRINCH OG HELGA SIF ÓLADÓTTIR, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Artiklen er fagfællebedømt

”Kendetegn, det er noget, man kan kende ved en person. Jeg går f.eks. ofte rundt med en tot sådan her. Det har jeg ikke lige i dag, men det er nok mit kendetegn.” Sådan illustrerer Mikkel i 4. klasse, hvad ordet kendetegn betyder, når han bliver spurgt af en voksen. I det tværfaglige projekt *Same Same but Different* undersøger vi, hvordan Mikkel og 68 andre børn forklarer ords betydning. Den eksplorative undersøgelse finder sted forud for og under en tværprofessionel intervention, hvor børnene omsætter en roman til animationsfilm. Undersøgelsen afdækker, at børnene anvender otte forskellige forklaringsstrategier, hvor den hyppigst anvendte er en illustrationstrategi, som også indgår i Mikkels forklaring ovenfor. Artiklen indledes med et kort indblik i projektet. Herefter præsenteres det overordnede forskningsspørgsmål, som besvares gennem to delundersøgelser. Den første undersøgelse præsenterer de otte strategier med en række eksempler. Den anden undersøgelse tager afsæt i en case, som illustrerer, hvordan samspillet mellem strategierne finder sted i en konkret børnegruppe, som består af en faciliterende voksen og tre børn med forskelligt sprogligt afsæt. Vi argumenterer for, at kendskab til børns måde at danne betydning på kan blive en vigtig forforståelse for de voksne, som skal arbejde med at udvikle børns ordkendskab.

## Hvad spørger vi om?

”Hvordan ser Gud ud?” spørger Line. ”Tegn ham som en gammel mand med hvidt skæg, som sidder i himlen mellem skyerne,” siger Lasse, ”så ved alle, hvem du mener ...” Denne ordveksling mellem Line og Lasse finder sted i det tværfaglige og tværprofessionelle undervisningsforløb, som foregår i fire fjerdeklasser på to skoler i Region Midtjylland. Eleverne undervises af en billedkunstner, en animationskunstner og af deres dansklærer, og børnene er i grupper i gang med at producere storyboards (Ebbensgaard et al., 2011) til små animationsfilm. Deres film skal tage afsæt i romanen *Fiskepigen* af Søren Jessen (Jessen, 2020), som eleverne netop har læst. Børnene er altså i gang med at omsætte et skriftsprogligt, litterært værk til en animationsfilm. I ovenstående dialog får Line adgang til Lasses indre forestillingsbillede af ordet Gud, og hun får forslag til, hvordan begrebet kan formidles visuelt, så deres animationsfilm vil lykkes. Lasse forklarer nemlig ordet Gud med et billede. Lasses strategi vækker vores nysgerrighed, fordi opgaven med at omsætte tekst til et visuelt udtryk tilsyneladende giver de to børn mulighed for *sammen* at afstemme deres læseforståelse. Hvor tekstlæsningen/tekstlytningen er en indre tavs og individuel proces, skabes en animationsfilm i et samarbejde, hvor børn eksplicit udveksler og forhandler sig frem til en fælles læseforståelse gennem nogle fælles accepterede visuelle udtryk med brug af artefakter (Hagels-



kjær et al., 2010). Børnenes læseforståelse bliver på den måde synlig og hørbar også for de voksne i rummet. Her tilbydes de voksne en sjælden mulighed for at kunne iagttage, hvordan børn forklarer ords betydning som afsæt for deres læseforståelse. Men hvilke forklaringsstrategier gør børn i 4. klasse egentlig brug af, når de skal udtrykke, hvad et ord betyder? Som forskere (Holmgaard, 2008; Gøtttsche, 2019), der tidligere har beskæftiget sig med de mange bump, der kan være på børns vej til at opbygge ordkendskab og dermed få de nødvendige forudsætninger for læseforståelse, er vi nysgerrige på børns egne strategier til at danne betydning. Vi stiller derfor forskningsspørgsmålet:

- ▶ Hvilke strategier bruger børn, når de skal forklare et ords betydning alene og sammen med andre?

---

” **Hvor tekstlæsningen/tekstlytningen er en indre tavs og individuel proces, skabes en animationsfilm i et samarbejde, hvor børn eksplicit udveksler og forhandler sig frem til en fælles læseforståelse gennem nogle fælles accepterede visuelle udtryk med brug af artefakter.**

---

## Ordkendskab er en flaskehals for læseforståelse

I skolen er skriftsproget omdrejningspunkt for en stor del af den læring, der foregår. Det er i høj grad skriftsproget, som er bærer af skolens kulturform (Hetmar, 2019). Der skal læses og skrives tekster i alle fag, og lærere og elever taler med hinanden om de erkendelser, skriftsproget fører til. Når vi læser, danner vi en mental repræsentation på baggrund af teksten (Fox & Alexander, 2017). Vi skaber med andre ord forestillingsbilleder ”på basis af identifikation af tekstens skrevne ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden” (Elbro, 2014, s. 22). I den proces er vores ordkendskab helt afgørende. For har vi ikke viden om de ord, teksten består af, kan vi ikke opbygge et forestillingsindhold og danne de nødvendige følgeslutninger (Kispal, 2008). Ordkendskabet er med andre ord en flaskehals for læseforståelsen (Perfetti et al., 2007). Desuden er der en sammenhæng mellem elevens forståelsesniveau og den mængde tekst, de læser. For læsning af tekster kræver ikke kun et godt ordkendskab, det er også derigennem, ordkendskabet bedst udvikles (Biemiller, 2003).

En række sprog- og læseforskere pointerer altså den store betydning, børns ordkendskab har for muligheden for at læse og forstå tekster i alle fag. Dette perspektiv kommer fra en kognitions-psykologisk tradition, som udgør grundlaget både i forhold til vores viden om ordkendskabets betydning og som afsæt for en virksom undervisning i læseforståelse (Wright, T.S., & Cervetti, G.N., 2017; Nielsen et al., 2017; Gellert et al., 2019).

## Ordkendskab i et børneperspektiv

Men ved vi egentlig, hvordan børn selv italesætter deres kendskab til ord? I vores søgen i litteratur om danske børns ordkendskab har vi ikke mødt børneperspektivet. Det vil sige konkrete svar eller eksempler på, hvordan børn på mellemtrinnet udtrykker deres kendskab til ord. Antropologiske og psykologiske undersøgelser påpeger betydningen af børns betydningsdannelse som led i deres sociale og personlige udviklingsproces (Gulløv, 1999; Perregaard, 2003). Denne dimension er helt afgørende, også når det handler om børns udvikling af ordkendskab, hvis man for alvor vil tage afsæt i barnets eget udgangspunkt. Et kendskab til børns egne måder at producere betydninger på

må være en vigtig forudsætning for alle voksne i dette felt. Vi ser altså projektets undersøgelse som knyttet til denne antropologiske forskningstradition, hvor fokus er på barnets perspektiv. Vi bidrager med en detaljeret undersøgelse af, hvordan børn i en konkret praksis forklarer ords betydning. I vores undersøgelse beder vi derfor 69 børn i fire fjerdeklasser enkeltvis om at forklare 21 ord ud fra spørgsmålene:

- ▶ Kender du ordet?
- ▶ Vil du forklare, hvad det betyder?
- ▶ Vil du lave en sætning med ordet?

---

” **Et kendskab til børns egne måder at producere betydninger på må være en vigtig forudsætning for alle voksne i dette felt.**

---

Spørgsmålene er inspireret af velkendte taksonomier over grader af ords bekendthed (Beck et al., 1987; Cronbach, 1942). Børnenes svar er lydoptaget og efterfølgende transskriberet samt kodet i databehandlingsprogrammet NVivo. Efter animationsforløbet mødtes vi to forskere igen med de 69 børn og talte med dem i grupper, hvor de havde deres produkter, det vil sige deres tegninger, billeder og animationsfilm, med til at understøtte samtalen. På bordene foran dem lå også papir og tegneredskaber. Formålet med samtalerne var dels at få viden om, hvordan børn i samspil med hinanden og en voksen italesætter deres forståelse af ordene, dels at afdække, hvordan strategierne spiller sammen. I samtalerne undersøgte vi derfor børnenes forståelse af præcis de samme 21 ord, som de mødte i vores første individuelle samtale, nu udelukkende ud fra spørgsmålet: ”Vil I forklare, hvad ordet betyder?” som afsæt for en åben dialog. Efterfølgende har vi gennemlyttet og delvis transskriberet disse samtaler.

Vores søgen i denne anden del af projektet går altså ud på at indkredse, hvilket samspil der er mellem børnenes forklaringsstrategier, når de sammen og med en faciliterende voksen skal finde frem til et ords betydning. Denne undersøgelse præsenteres gennem en case, hvor tre udvalgte børn med forskelligt sprogligt afsæt, nemlig Line, Anton og Lasse, samtaler om ordenes betydning.

## Hvordan forklarer børn ords betydning?

I den første delundersøgelse søger vi svar på arbejdsspørgsmålet:

- ▶ Hvordan forklarer 69 børn i 4. klasse 21 tværfaglige ords betydning?

Undersøgelsens 21 ord (se tabel 1) er det, man med Beck et al. (2013) kan definere som højfrekvente ord for erfarne sprogbrugere, der anvendes på tværs af faglige domæner. Ordene er valgt, fordi de udgør væsentlige byggesten, når børn skal læse og forstå litterære tekster i dansk, og når de skal konstruere tegninger og skabe indhold i animationsfilm. Vi vælger altså ikke ord fra det litterære værk, som børnene skal omsætte, men ord, som de har brug for, når de skal bevæge sig på tværs af faglige domæner. Vi undersøger således ord, der udgør byggesten til børns udvikling af metasproglig kompetence. Kompetencer som vi efterfølgende ser udfolde sig i deres samtaler i grupper, hvilket er genstandsfeltet i delundersøgelse to.

Form	Figur	Forandre
Forestille	Virkemiddel	Illusion
Overraske	Symbol	Opmærksomhed
Sammenligne	Komposition	Fortælling
Forhold	Modsætning	Perspektiv
Udtryk	Spejle	Fantasi
Kendetegn	Mening	Afkode

Tabel 1: Undersøgelsens 21 tværfaglige ord

Børnenes svar på de tre spørgsmål viste sig at indeholde et stort antal ordforklaringer – i alt 1.334. Ved en grundig induktiv analyse af disse forklaringer blev det tydeligt for os, at de lod sig inddele i ni forskellige kodningskategorier. Vi så, hvordan børnene gav eksempler på ordenes brug, brugte deres egne erfaringer eller synonymer. Nogle gentog målordet i forklaringen, nogle analyserede ordenes morfemer, nogle understøttede deres forklaringer med fagter og mimik. Nogle forklaringer rummede mere end en betydning af ordet, og andre hævdede sig til en generel forklaring. Endelig fandt vi rene gæt. Forklaringerne spændte altså fra korte, konkrete eksempler på, hvordan ordene kan bruges, til abstrakte, generelle forklaringer. Vores første kodning resulterede i de ovennævnte ni kategorier af forklaringsmåder, som ligger tæt på børnenes svar. Den efterfølgende kodningsproces er foregået som beskrevet af Glesne & Peshkin: "Coding is a progressive process of sorting and defining and sorting collected data (...) that are applicable to our research purpose. By putting like-minded pieces together into data clumps, we create an organizational framework" (Olsen, 2003, s. 74). Netop sådan kan også denne undersøgelses analyseproces beskrives. Vi iagttog en række forskellige ordforklaringsmåder, som efterfølgende kunne grupperes ud fra de ovenstående karakteristika. Vi foretog altså en kontinuerlig frem og tilbage-læsning i materialet. I den proces blev det tydeligt, at de mange forklaringsmåder kunne udledes i genkendelige og definerbare sproglige strategier. Ikke alle børn lykkes med at udtrykke en fuld forståelse af målordene, men alle børn benytter en sproglig strategi til at udtrykke deres forståelse. Når de 69 børn skal forklare, hvad et ord betyder, benytter de sig altså af det, vi nu kan beskrive som otte forskellige forklaringsstrategier. Disse strategier og deres samspil udgør, hvad vi fremover i denne artikel benævner som børnenes sproglige forklaringsberedskab. Beredskab betyder "klar til brug" (Den Danske Begrebsordbog, s. 603). Vi bruger ordet beredskab som et udtryk for de strategier, børnene har klar til brug og derfor benytter både i forhold til antal og den måde, de spiller sammen på. Et godt sprogligt beredskab er således kendetegnet ved at indeholde mange strategier og en fleksibel brug.

” Ikke alle børn lykkes med at udtrykke en fuld forståelse af målordene, men alle børn benytter en sproglig strategi til at udtrykke deres forståelse.

Vi definerer børnenes strategier på følgende måde:

- ▶ Illustrere: Når ordet anskueliggøres ved hjælp af eksempler
- ▶ Demonstrere: Når ordets betydning vises med gestus eller lyd
- ▶ Abstrahere: Når forklaringen rummer en generalisering af ordets betydning
- ▶ Gentage: Når ordet forklares med ordet selv
- ▶ Erstatte: Når ordet forklares med et synonym

- ▶ Udfolde: Når forklaringen afdækker flere betydninger
- ▶ Analysere: Når forklaringen tager afsæt i ordets morfemer
- ▶ Gætte: Når forklaringen bygger på formodninger og skøn.

Med denne kategorisering af børnenes strategier har vi nu en begrundet formodning om, hvad børn gør, når de udtrykker deres kendskab til ord. Vi har således analyseret os frem til en forståelse for børns sproglige forklaringsberedskab, som vi har savnet.

Analysen af børnenes sproglige beredskab giver desuden et overblik over, hvilke strategier børnene anvender mest, og hvilke de bruger mere sporadisk. I det følgende forklares strategierne og deres brug med eksempler fra de samme tre elever, nemlig Anton, Line og Lasse, som optræder i casen. I tabel 2, som følger efter analysen, ses et skematisk overblik over strategierne samt deres udbredelse og fordeling blandt alle børnene.

Vi kan se, at samtlige børn illustrerer deres forklaringer. Det vil sige, at de viser et ords betydning gennem konkrete eksempler, som tilbyder tilhøreren en visuel forestilling. Anton forklarer eksempelvis ordet *kendetegn* på følgende måde: ”hvis man har en stor bums, og den bliver ved med at sidde der.” Strategien *at illustrere* indeholder i alt 608 referencer og er dermed den strategi, børnene bruger aller mest. Børnene henter deres illustrationer forskellige steder fra. En gennemgående måde at illustrere på er at knytte an til personlige oplevelser og erfaringer. En del børn (i alt 12) *demonstrerer* også deres forklaring gennem direkte gestik (heriblandt Anton), eksempelvis når de viser betydningen af ordet *spejle* ved med hænderne at vise, hvordan man spejler i matematik, eller når de viser ordet *overraske* ved at udbryde et ”bøh”. Strategien *at demonstrere* bliver anvendt i alt 12 gange. Datamaterialet viser også, at børnene i høj grad *abstraherer*, når de forklarer et ords betydning. Når børn abstraherer, anvender de en forklaring, som ligger tæt op ad ordbogens generelle definition. Fx forklarer Lasse ordet *illusion* på følgende måde: ”man ser noget, som der faktisk ikke er der.” I alt benytter 60 ud af de 69 børn strategien *at abstrahere*, og der er i alt 252 referencer i kategorien.

En anden strategi, som optræder mange gange (i alt 270), hos næsten alle børn (65 ud af 69), er *at gentage*, dvs. at de forklarer ordet med ordet selv. Her forklarer Lasse eksempelvis ordet *mening*: ”Jeg har en mening om, hvad jeg selv vil,” altså ved at gentage ordet i en sætning. Denne strategi fører ikke i sig selv til en beskrivelse, der forklarer ordet, men er tegn på, at Lasse har et brugskendskab til ordet. Ordet er bekendt, og børnene kan udtale og danne sætninger med ordet. Men de benytter ikke en anden strategi, som kan forklare ordet. For mange børn står denne strategi da heller ikke alene, men fungerer i kombination med andre strategier og kan som sådan ses som en måde at komme i gang med en forklaring på.

Endnu en hyppig strategi, som bruges af 51 af de 69 børn, er at erstatte det ord, som skal forklares. Der er i alt 84 referencer til strategien *at erstatte* i datamaterialet. Et karakteristisk eksempel er, når Lasse forklarer *symbol* som ”en slags tegn, der er på en måde.” Strategien er en analytisk forklaringsmetode på samme måde, som når børnene udfolder ordet ved at finde andre ord, der betyder det samme – altså når de giver bud på synonymer. Strategien *at udfolde* bliver brugt af 13 elever og rummer i alt 24 referencer. Et eksempel er, når Line både forklarer ordet *figur* som geometriske former og som ”en legetøjsfigur.” Børnene anvender også en analytisk forklaringsmetode, når de finder frem til ordets betydning ved at opløse det i morfemer, som når eksempelvis et barn afsøger, hvad ordet *virkemiddel* betyder: ”Virkemiddel, er det ikke noget middel, der virker?” Strategien *at analysere* anvendes af 16 børn og optræder i alt 27 gange. Som eksemplet her viser, når børnene ikke nødvendigvis altid frem til et ords betydning, men de anvender altid en strategi.

Ingen af de tre udvalgte børn anvender den sidste af de otte strategier, nemlig *at gætte*. Men strategien anvendes i alt af 28 børn, dvs. lidt under halvdelen af børnene, når de er usikre på, hvad et ord betyder. Gættene rummer ofte en lydlig sammenhæng med et ord, de kender. Fx spørger et af børnene: ”Udtryk – er det det samme som utryg?” Andre børn forveksler det ord, de skal forklare, med et velkendt ord, fx gætter flere børn på, at ordet virkemiddel betyder ”hjælpemiddel”. Karakteristisk for denne strategi er, at den ofte formuleres som et spørgsmål og må ses i sammenhæng med, at børnene sidder alene sammen med en voksen, som forventeligt kan give dem en afklaring på deres usikkerhed.

Forklaringsstrategi	Fordeling	Udbredelse
Illustrere	69	608
Demonstrere	12	12
Abstrahere	60	252
Gentage	65	270
Erstatte	51	84
Udfolde	13	24
Analysere	16	27
Gætte	28	57

Tabel 2: Overblik over fordelingen (antal børn) og udbredelsen (antal referencer) af forklaringsstrategierne hos de 69 børn

Opsamlende kan vi altså sige, at når børn skal forklare, hvad et ord betyder, så har de et sprogligt forklaringsberedskab, som viser sig i otte definerbare forklaringsstrategier, hvoraf strategien *at illustrere* er den mest udbredte og tillige den eneste strategi, der anvendes af alle børn.

” Når børn skal forklare, hvad et ord betyder, så har de et sprogligt forklaringsberedskab, som viser sig i otte definerbare forklaringsstrategier, hvoraf strategien *at illustrere* er den mest udbredte og tillige den eneste strategi, der anvendes af alle børn.

## Børns sproglige forklaringsberedskab – tre elevprofiler

Illusion, ja, det er jo, når man ser noget, som ikke er der ... det er, ligesom når man laver en tegnefilm, og man så har de her figurer, og så bevæger man dem en lille smule, og så ser det ud, som om de går, men ... Det er en slags illusion. (Line)

I dette eksempel ser vi, hvordan Line fleksibelt veksler mellem forskellige strategier, når hun skal forklare, hvad ordet illusion betyder. Line har, hvad vi med afsæt i undersøgelsen her kan kalde et veludviklet sprogligt forklaringsberedskab, som bl.a. viser sig ved, at hun ubesværet *abstraherer* ved at forklare ordet gennem en generalisering, som glider over i en *illustration*, der folder abstraktionen ud i et anskueligt eksempel. I materialet er der også eksempler på børn, som ikke i samme grad viser det samme veludviklede sproglige forklaringsberedskab. Anton kan eksempelvis forklare otte ud af de 21 ord, og han benytter tre ud af de otte strategier, hvoraf den ene strategi, nemlig *at*

*demonstrere*, er mere visuel end verbal. Til sammenligning kan Line forklare 17 af de 21 ord, og hun benytter fem af de otte strategier. Desuden er det karakteristisk, at Line benytter de fem strategier fleksibelt, i den forstand at hun ofte benytter mere end en strategi, når hun skal forklare et ords betydning, mens andre børn benytter strategierne mindre fleksibelt. Lasse kan eksempelvis forklare lige så mange ord som Line, men hans strategivalg er ikke helt så veludviklet, idet han anvender fire af de otte strategier og næsten altid en ad gangen. Den eneste gang han anvender mere end en strategi, er, når han skal forklare, hvad ordet figur betyder. Desuden er strategien *at gentage* den ene af de to strategier, som han anvender oftest, og uden at strategien kombineres med en anden strategi, med undtagelse af et enkelt tilfælde. Til sammenligning benytter Line mere end en strategi ved i alt ni af de 17 ord og i de to tilfælde, hvor hun anvender strategien *at gentage*, er det altid i kombination med en anden strategi (se tabel 3).

Barn/kategori	Line	Lasse	Anton
Illustrere	11 <b>forestille, sammenligne, forhold, kendetegn, figur</b> , symbol, modsætning, mening, forandre,	5 form, overraske, <b>figur</b> , opmærksomhed, afkode	4 overraske, kendetegn, opmærksomhed, fantasi
Demonstrere	0	0	1 spejle
Abstrahere	9 <b>forhold</b> , udtryk, <b>kendetegn, figur, illusion</b> , opmærksomhed, perspektiv, <b>fantasi, afkode</b>	6 udtryk, kendetegn, spejle, illusion, perspektiv, fantasi	0
Gentage	2 <b>forestille, sammenligne</b>	6 forestille, sammenligne, <b>figur</b> , modsætning, mening, fortælling	3 sammenligne, figur, forandre
Erstatte	4 form, overraske, fortælling, <b>fantasi</b>	2 symbol, forandre	0
Udfolde	1 <b>figur</b>	0	0
Analyse	0	0	0
Gætte	0	0	0

Tabel 3: Oversigt over de tre elevprofilers strategibrug. Den blå farve markerer, når en strategi bruges fleksibelt.

Analysen afdækker, hvor forskelligt Line, Lasse og Antons sproglige forklaringsberedskab er. Set i et skoleperspektiv udgør de tre forskellige elevprofiler. Line repræsenterer en elevgruppe med et veludviklet sprogligt forklaringsberedskab, som benytter mange strategier fleksibelt. Lasse repræsenterer en elevgruppe, som benytter en del forklaringsstrategier, men mindre fleksibelt, og hvor strategien *at gentage* er hyppig. Anton repræsenterer en elevgruppe, som har et begrænset sprogligt forklaringsberedskab med få strategier, som ikke anvendes fleksibelt.

Med undersøgelsens kortlægning kan vi altså nu karakterisere, hvad der ser ud til at kendetegne børns sproglige forklaringsberedskab, når de skal forklare ords betydning. Denne viden kan bruges



didaktisk, når man som lærer skal udvikle børns ordkendskab og dermed deres læseforståelse. Det vender vi tilbage til i artiklens afslutning.

---

” Denne viden kan bruges didaktisk, når man som lærer skal udvikle børns ordkendskab og dermed deres læseforståelse.

---

## Fra illustration til abstraktion – på vej mod læseforståelse

Hvis man er ude i ørkenen, så kan man nogen gange se ting, som ikke er der – så ser man illusioner. Fx hvis ens hjerne er virkelig tørstig, så kan den se noget vand, selvom det ikke er der.

Af undersøgelsen kan vi se, at den strategi, som alle børn anvender, når de skal forklare, hvad et ord betyder, er *at illustrere*. Derfor er denne strategi et godt afsæt for læring, når vi gerne vil give alle børn mulighed for at udvide deres ordkendskab. Når man forklarer ord ved at give illustrative eksempler, anskueliggør man sin forståelse ved at skabe billeder. Når vi hører ordet illusion blive forklaret som ovenfor, så får vi adgang til barnets indre billede af, hvad ordet illusion kan betyde. Vi får kendskab til barnets forståelse gennem en illustrationsstrategi. Vores undersøgelse viste, at børnene har et meget forskelligt sprogligt forklaringsberedskab. Nogle børn gør brug af mange strategier, andre bruger få. Nogle børn kombinerer fleksibelt de strategier, de mestrer, mens andre kun anvender få foretrukne strategier. Når vi taler om skriftsprogsudvikling og læseforståelse, er en særlig udveksling af strategier interessant, nemlig udvekslingen mellem strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*. Når man illustrerer et begreb, knytter man begrebet til et specifikt domæne og til specifikke erfaringer. Når man abstraherer, kan man frit bevæge sig på tværs af domæner, og man er frigjort fra personlige erfaringer. Begrebet fungerer alment og generelt. Fordi børn kommer med meget forskellige sproglige erfaringer, er det vigtigt, at skolen skaber lærings- og deltagelsesmuligheder, som både tager afsæt i de forklaringsstrategier, børnene har med sig, og fremmer de forklaringsstrategier, der er nødvendige for at kunne begå sig i en skriftsprogskultur. De skal med andre ord kunne veksle mellem *at illustrere* og *at abstrahere*. De skal udvikle metasproglig kompetence.

---

” Når vi taler om skriftsprogsudvikling og læseforståelse, er en særlig udveksling af strategier interessant, nemlig udvekslingen mellem strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*.

---

I det følgende analyserer vi, hvordan Line, Lasse og Anton finder frem til betydningen af ordene i en samtale med en medierende voksen, hvor børnene udtrykker sig med forskellige strategier.

## Strategiernes samspil – en case

I den anden delundersøgelse bevæger vi os nu fra en undersøgelse af børnenes individuelle ordforklaringer til en undersøgelse af, hvordan børn i samarbejde og i samtale med andre børn og støttet af en voksen forklarer ord. Denne undersøgelse har følgende arbejdsspørgsmål:

- ▶ Hvordan spiller strategierne *at illustrere* og *at abstrahere* sammen, når børn får mulighed for at samtale med hinanden og med en medierende voksen, og når de har fælles erfaringer fra et tværfagligt projekt?

Igennem hele casen er der talrige eksempler på, hvordan Line, Lasse og Anton i deres sproglige samspil udveksler strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*. Vi har valgt to uddrag, som på hver sin måde viser, hvordan denne udveksling finder sted.

I det første uddrag er de tre børn i gang med at forklare, hvad ordet fantasi betyder, mens intervieweren Aase medierer samtalen:

Lasse: Drager, rumvæsner ... fantasi, det er mange ting ...

Anton: Fantasi, det kan være, hvis jeg nu f.eks. sidder og tænker på noget inde i mit hoved ... f.eks. ... måske kom Superman lige derude ... lige pludselig ... eller der kom en politibil, eller der kom en flyvende bold forbi, så er det f.eks. det ...

Aase: Nemlig ... Så hvad er fantasi? ...

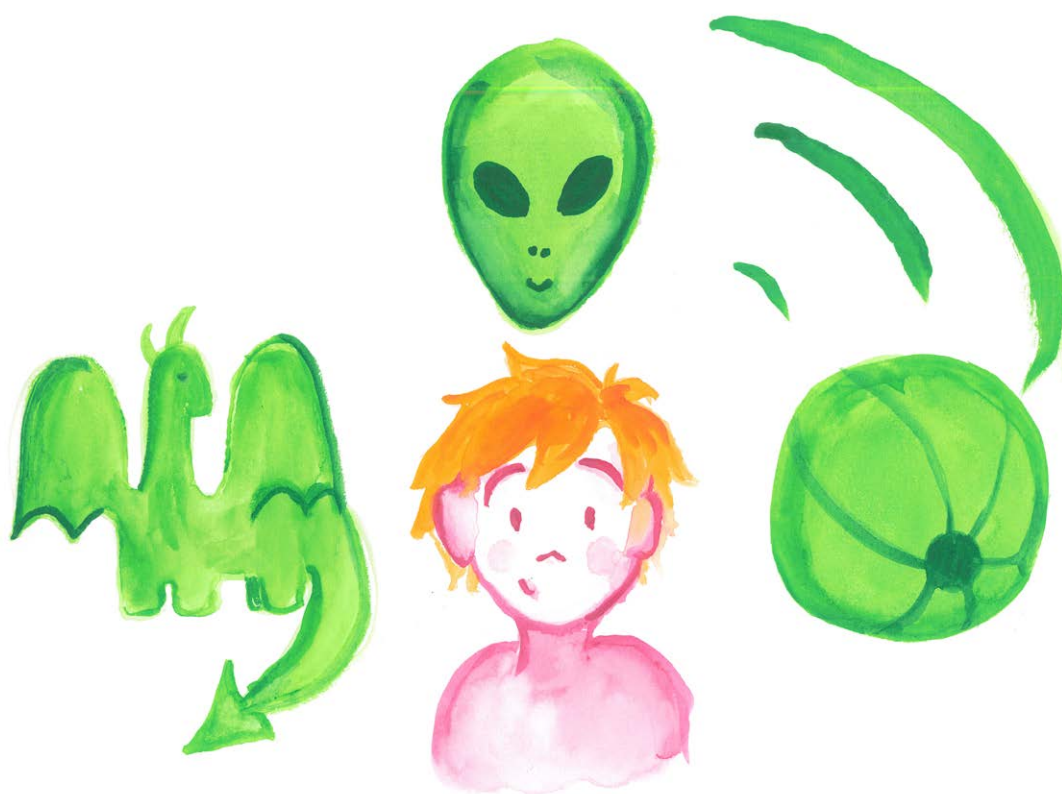
Line: Noget man forestiller sig ...

Lasse: Noget i ens tanker ...

Anton: Sommetider, da kan jeg forestille mig, at jeg måske sidder oppe i et træ ...

Aase: Ja ... og i virkeligheden sidder du inde i skolen og har matematik ...

Lasse har tegnet en drage ...



Uddraget viser, hvordan strategierne *at abstrahere* og *at illustrere* glider frem og tilbage i samtalen. Lasse starter med to konkrete eksempler på fantasidyr, og det udspil griber Anton og omsætter til en abstraktion, nemlig "hvis jeg nu f.eks. sidder og tænker på noget inde i mit hoved." Derefter udbygger han forklaringen med flere illustrationer, som han henter fra de tegninger og animati-

onsfilm, han har været med til at lave. Spørgsmålet: "Så hvad er fantasi?" medierer samtalen ved at invitere til yderligere abstraktion, og spørgsmålet får Line til at generalisere Antons og Lasses illustrationer med en almen definition: "Noget man forestiller sig." Derefter tager både Lasse og Anton abstraktionen til sig. Lasse gør det ved at sige: "Noget i ens tanker" og bruger altså Antons udsagn: "tænker på noget," og Anton genbruger Lines definition og siger: "Sommetider, da kan jeg forestille mig," og dermed understreger han den almene definition med en ny konkret illustration: "at jeg måske sidder oppe i et træ."

Vi ser altså, hvordan de tre børn med hjælp fra en medierende voksen, interviewer Aase, får begrebet fantasi bygget op sammen ved gensidigt at tilbyde hinanden abstraktioner og illustrationer. Det er også værd at lægge mærke til, at Anton i den første undersøgelse ikke viste nogen brug af strategien *at abstrahere*, og han viste heller ikke nogen fleksibel brug af strategier. I ovenstående uddrag ser vi, hvordan samtalen mellem de tre børn og den voksne skaber nogle muligheder, der får Anton til fleksibelt at kombinere strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*.

I det andet uddrag fra casen forklarer børnene, hvad ordet kendetegn betyder.

- Line: Ja, kendetegn, der er intet dårligt her – men altså, jeg er høj (peger på sig selv), han er lav (peger på Lasse), han er rødhåret (peger på Anton)
- Anton: Jeg er Rødhætte ...
- Line: Jeg er den store stygge ulv ...
- Aase.: At du siger Rødhætte, Anton, det synes jeg er vildt stærkt ...
- Line: Det er ligesom på film, hvis man vil undgå mobning, så skal man bare selv sige det, inden de når det ... så er det nemlig sjovt i stedet for mobning ...
- Aase: Ja, så kan man afværge det ...

I dette uddrag er det Line, som indleder med at bruge strategien *at illustrere*. Hun giver ordet kendetegn mening ved kærligt at drille sine kammerater og pege på kendetegn hos dem, som kan opfattes negativt, i modsætning til det kendetegn, hun fremhæver ved sig selv. Anton fanger hendes drilleri og siger: "Jeg er Rødhætte." På den måde får han med humor punkteret muligheden for mobning. Gennem metakommunikation værdsætter interviewer Aase Antons valg af ordet Rødhætte ved at rette fokus mod det sagte: "At du siger Rødhætte, Anton, det synes jeg er vildt stærkt." Line sætter derefter yderligere ord på Antons valg og almengør det som en virksom strategi, når man er i risiko for mobning. Anton kan handle med sit sprog, og Line kan almengøre Antons sproglige handling med sit sprog, idet hun går fra *at illustrere* til *at abstrahere*.

Vi ser, hvordan samtalen i glidningen mellem *illustration* og *abstraktion* nuancerer og udfolder begrebet, så det udvider børnenes forståelse af det semantiske netværk, ordet kendetegn er en del af. Begrebet bliver nemlig meningsfuldt for børnene, når de relaterer det til ordet mobning. Den åbne samtale indebærer, at et ord som kendetegn knyttes til en kontekst, hvor netop et menneskes kendetegn bliver altafgørende, og dermed udtrykker børnene en dyb følelsesmæssig og personlig forankret forståelse af ordet kendetegn.

---

” Vi ser, hvordan samtalen i glidningen mellem *illustration* og *abstraktion* nuancerer og udfolder begrebet, så det udvider børnenes forståelse af det semantiske netværk, ordet kendetegn er en del af.

---

I uddraget ser vi også, hvordan Line bruger illustrationsstrategien på en særlig måde, idet der ligger en abstrakt forståelse bag hendes illustration. Hun er fortrolig med den almene forståelse af begrebet kendetegn som et ”karakteristisk træk, som nogen eller noget kan genkendes på” (ordnet.dk). Hun kan derfor illustrere ordet på en måde, der kommer til at fungere som bindeled mellem den konkrete og den abstrakte betydning af ordet. Derfor er Anton fuldstændig med, idet han bliver mødt præcis med den strategi, han er mest fortrolig med, og han kan tage imod hendes drilleri og dermed deltage i deres fælles udfoldelse af begrebet kendetegn. Samtalen viser, hvordan de to strategier gensidigt beriger hinanden. Lines abstrakte forståelse af ordet kendetegn gør hende i stand til helt konkret i rummet mellem de tre børn at konstruere præcise eksempler på ordets betydning. Dermed skaber hun et inkluderende samvær, hvor Anton umiddelbart kan svare tilbage med humor, fordi *at illustrere* er hans vigtigste strategi.

## Hvad har vi lært?

Vores artikel starter med en afdækning af, hvordan børn i fire fjerdeklasser forklarer 21 tværfaglige ords betydning. Vi finder, at børnenes sproglige forklaringsberedskab kan beskrives som et samspil mellem otte forskellige forklaringsstrategier. Strategien *at illustrere* viser sig at være den strategi, alle børn bruger, og den strategi, alle børn bruger mest. Dette fund viser, at alle børn i undersøgelsen har strategier til at vise deres ordkendskab. Naturligvis kan nogle ord være udenfor børnenes erfaringshorisont, men selve forklaringsstrategien *at illustrere*, det vil sige at ”anskueliggøre et ord ved hjælp af eksempler”, er en sikker del af de deltagende børns strategier.

I den anden del af undersøgelsen, nemlig i den medierende samtale, er denne viden vigtig, fordi den voksne har brug for kendskab til, hvilke strategier hun kan forvente, at alle børn kan genkende og anvende. Idet den voksne kender til de otte strategier, kan hun tilbyde alle børn i samtalen en mulighed for at deltage og dermed aktivt udfolde deres ordkendskab.

Med fundet af de otte forklaringsstrategier kan vi hermed konkludere, at den medierende voksne har fået et værdifuldt redskab, som hun nu kan anvende i det didaktiske arbejde med at udvikle børns ordkendskab. Den medierende voksne har fået et konkret værktøj, som giver hende mulighed for at iagttage børns måde at udtrykke deres ordkendskab på, ligesom hun har fået muligheden for at tilbyde børn strategier, som endnu ikke er en del af deres aktive forklaringsberedskab. I den didaktiske forskningslitteratur er det en kendt pointe, at den sproglige udvikling kan understøttes gennem stilladsering af nærværende voksne (Gibbons, 2016). I denne undersøgelse bidrager vi med en konkretisering dels af, hvilke elementer et ordforklaringsberedskab kan rumme, dels af, hvordan den voksne kan støtte børn i at bruge strategierne fleksibelt.

---

” Den medierende voksne har fået et konkret værktøj, som giver hende mulighed for at iagttage børns måde at udtrykke deres ordkendskab på.

---

## Undersøgelsens potentiale

Vi har været særligt opmærksomme på udvekslingen af to centrale strategier, nemlig *at illustrere* og *at abstrahere*. I analysen af casen så vi, hvordan denne udveksling går begge veje. Illustrationerne fodrer abstraktionerne og giver dem substans, mens abstraktionerne gør begreberne til almene byggesten, som kan bruges reflektivt og dermed tværfagligt. Konteksten for afdækningen af børns forklaringsberedskab og de nye muligheder for at støtte arbejdet med ordkendskab er i projektet her en æstetisk læreproces, hvor en roman omsættes til en animationsfilm. I netop sådan en praksis udfordres børn til at udforske og reflektere over ords betydninger som led i deres læseforståelse (Abbott et al., 2013).



”Hvordan ser Gud ud?” spurgte Line indledningsvist. ”Tegn ham som en gammel mand med hvidt skæg, som sidder i himlen mellem skyerne,” svarede Lasse, ”så ved alle, hvem du mener ...” Børnene må i den æstetiske læreproces forhandle sig frem til, hvordan abstrakte begreber – selv Gud – kan illustreres. Det fælles tredje, nemlig det kreative arbejde med at omsætte en roman til en animationsfilm, giver et fælles afsæt for refleksion over ords betydning i relation til bogen. Abstrakte begreber bliver udfoldet med eksempler, og de mange eksempler fører til abstraktioner. Netop tegne- og animationskunst i samspil med danskfaget rummer den samme vekselvirkning mellem konkrete

billeder, dannelse af indre forestillingsbilleder og abstraktioner. Vi har derfor haft en optimal ramme for vores afdækning af børns sproglige forklaringsberedskab og en optimal ramme for at iagttage den didaktiske betydning af den faciliterende voksnes rolle i samtalen med børn.

Selvom vores datamateriale er ganske stort, har de to delundersøgelser naturligvis deres begrænsning. Vi opdager gennem de to delundersøgelser, at børn har ordforklaringsstrategier, som er genkendelige og analytisk generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 335), men andre undersøgelser vil kunne finde flere strategier og betydningsfulde måder, de virker sammen på, og dermed nuancere og udfolde vores fund.

### Same Same but Different

*Same Same but Different* er et tværprofessionelt forsknings- og udviklingsprojekt i VIA University College, som med midler fra Region MIDT, DFI (Dansk Filminstitut) og Børne- og Undervisningsministeriet afsøger mulighederne for at udvikle børns sprog gennem æstetiske læreprocesser. Projektet er gennemført i samarbejde med fire fjerdeklasser på to skoler i henholdsvis Randers og Faurskov Kommune med henblik på at udgive et konkret undervisningsmateriale til danskundervisningen på mellemtrinnet.

Projektgruppen består af kunstnerne Hanne Pedersen (animator) og Jane Susanne Andersen (billedkunstner og børnebogsforfatter) samt lektor Ane Tyrrestrup fra pædagoguddannelsen i Randers (VIA) og denne artikels to forfattere, Aase Holmgaard og Nina Berg Gøttsche.

Artiklen bygger på data indsamlet gennem skoleåret 2022/23.

Data består af:

- ▶ Første undersøgelse: Individuelle samtaler, hvor 69 børn forklarer 21 tværfaglige ord
- ▶ Feltobservationer under intervention (et tværfagligt animationsprojekt)
- ▶ Anden undersøgelse efter interventionen: Samtaler, hvor de 69 børn i grupper forklarer de samme 21 ord.

## Referencer

Abbott, C., Pedersen, H., & Holmgaard, A. (2013). Animation: Children, autism and new possibilities for learning. *Journal of Assistive Technologies*, 7(1), 57-62.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*, 2. udg. The Guilford Press.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. I M.G. McKeown & M.E. Curtis (red.), *The nature of vocabulary acquisition* (s. 147-163). Erlbaum.

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335

Cronbach, L.J. (1942). Measuring knowledge of precise word meaning. *The Journal of Educational Research*, 36(7), 528-534.

Ebbensgaard, A.H.B., Elf, N.F., & Søndergaard, S. (2011) *At tegne en tanke. Første rapport om Visuel hf i Viborg*. Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.

Fox, E., & Alexander, P.A. (2017). Text and Comprehension. A Retrospective, Perspective, and Prospective. I S.E. Israel (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 2. udg. (s. 335-352). The Guilford Press.

Gellert, A.S., Wischmann, S., & Arnbak, E. (2019). Kontekst-orienteret ordkendskabsundervisning for elever i 5. klasse med begrænset dansk ordforråd. En undersøgelse af korttids- og langtidseffekter. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 57, 46-79.

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.

Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal.

Gøttsche, N.B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse – Et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen*. Aarhus Universitet.

Hagelskjær, J., Holmgaard, A., Lindekilde, S., Pedersen, H. (2010). *Animeret til læsning – et studie i animationspædagogikkens muligheder for at udvikle læseforståelseskompeter hos elever på folkeskolens mellemtrin*. Nationalt Videncenter for Læsning.

Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Doktordisputats. DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitets Forlag.

Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jessen, S. (2020) *Fiskepigen*. Gyldendal.

Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031*. National Foundation for Educational Research.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, A.V., Daugaard, H.T., & Juul, H. (2017). Ordkendskabsundervisning på mellemtrinnet. *Skandinaviske studier*, 8(1), 25-41.

Olsen, H. (2003). Kvalitative analysestrategier og kvalitetssikring. Tværgående tendenser i engelsksproget og skandinavisk kvalitativ metodelitteratur sammenholdt med Steinar Kvaales Interview. *Sociologisk Forskning*, 40(1), 68-103.

Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historier*. Akademisk Forlag.

Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skills. I M.J. Snowling & C. Hulme (red.), *The Science of Reading. A Handbook* (s. 227-247). Blackwell Publishing.

Wright, T.S., & Cervetti, G.N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.

## Om forfatterne

Aase Holmgaard er autoriseret privatpraktiserende psykolog og ph.d. Hun underviser og superviserer lærere og pædagoger og også forældre og pårørende til børn, unge og voksne med særlige behov. Hun har i sit arbejde fokus på sprog og kommunikation og betydningen af at blive forstået ud fra sit eget ståsted og perspektiv.

Nina Berg Gøttsche er ph.d. og tilknyttet Forskningscenter for pædagogik og dannelse, program for sprog og literacy på VIA University College. Hun har i en årrække interesseret sig for sprog og sprogforståelsesvanskeligheder. Hun har forsket i, hvordan elever kan øge deres deltagelse ved at inddrage elevernes eget perspektiv.



# Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet samt input og inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på titlen.

29. august 2024, København

## Seminardag om skrivedidaktik

På denne seminardag hører du om gode og effektive skrivestrategier og om integration af skrivning i alle fag. Alt sammen udviklet i projekterne *Skrivesucces for elever med stovevanskeligheder* og *Lolland skriver*. Du får også et indblik i skrivedidaktiske fif, idéer til aktiviteter for mellemtrin og udskoling samt inspiration til din egen skriveundervisning.

11. september 2024, Aarhus, og 12. september 2024, Aalborg

## Workshop: Styrk elevernes læsning og ordforråd på tværs af fag

På mellemtrinnet introduceres eleven for fagtekster. Men hvordan kan man støtte elevens sprog- og læseforståelse før, under og efter arbejdet med en fagtekst? Det sætter denne workshop fokus på med udgangspunkt i konkrete materialer og redskaber udviklet og afprøvet i projekt *Få forståelsen med*. Workshoppen henvender sig til danskfaggrupper, læse- og sprogvejledere.

30. september 2024, København, og 4. oktober 2024, Aarhus

## Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

Sprogmodeller (AI) kan både støtte og udfordre mennesker i skriftsprogsvanskeligheder. På baggrund af konkrete erfaringer fra praksis sætter denne temadag fokus på de muligheder og begrænsninger, som AI rummer i forhold til kompensation og læring.

8. oktober 2024, online

## Webinar: Digital læsning og læsedidaktik

Det digitale er til stede i alle fag. Men hvordan tilrettelægger man en god digital læseundervisning? På webinaret præsenterer forskere og lærere fra de tre skandinaviske lande eksempler på, hvordan man kan støtte læsning af digitale tekster. Oplæggene er på dansk, norsk og svensk. Webinarer er gratis og henvender sig til lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere.



Scan qr-koden og få et overblik over alle faglige arrangementer.