

Orð eru til alls fyrst

1. Inngangur

Fleyg orð Davids Wilkins (1972: 111) hafa oft borið fyrir augu mín, „Without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed.“ Þessi orð má kalla nokkurs konar leiðarstef margra þeirra sem starfa við tungumálakennslu og hafa því lagt áherslu á orðaforðatilkun í kennslu sinni. Orðaforði er víða þungamiðja í rannsóknum á tilkun erlendra tungumála en lítið er til á íslensku um rannsóknir á orðaforða. Greinin er hugsuð sem kynning á þessum fræðum í íslensku skólaumhverfi og áskorun til tungumálakennara að leiða hugann frekar að þessum fræðum.

Hér verður fyrst og fremst fjallað um orðaforða einstaklinga í tungumálanámi og -kennslu. Margir sinna rannsóknum á þessu sviði og hafa gert um árábil en margt er enn óljóst um það hvernig máltaka og tilkun orðaforða fer fram og hvað hægt er að gera til að flýta og auðvelda tungumálanemendum ferlið. Einnig verður gerð grein fyrir því hvað orðaforði er og sagt í stuttu máli frá sögulegu viðhorfi til orðaforða í tungumálanámi og -kennslu. Þá verður komið inn á fræðilega umfjöllun um eðli orðaforðans og þær hugmyndir sem fræðimenn gera sér um hann í kennslu og námi. Loks tekur við kafli um mat og rannsóknir á orðaforða, rannsóknaraðferðir sem gefið hafa góða raun, sem og tilraunir sem gerðar hafa verið til að komast lengra og kafa dýpra í viðfangsefnið.

2. Orðaforði og tilkun í erlendu máli

Orðaforði er öll þau orð sem einstaklingur þekkir og getur notað í ákveðnu tungumáli, móðurmáli eða erlendu máli. Orðaforðinn get-

ur verið lítill eða mikill, allt eftir því hver einstaklingurinn er. Barn á máltökuskeiði hefur mjög takmarkaðan orðaforða. Sama gildir um þann sem nýlega er byrjaður að læra erlent tungumál. Hugtakið er einnig notað um orðaforða tungumáls, öll orðin í ákveðnu tungumáli. Enn fremur er hægt að tala um orðaforða á ákveðnu sviði tungumálsins, t.d. tengdan atvinnugrein eða aldurshóp.

Orðafjölskylda er hugtak sem notað er um grunnmynd orðs, beygingarmyndir þess og algeng afleidd orð.¹ Þekking á 1.000 orðum í grunnmynd nær því í raun yfir mun fleiri orð og orðmyndir. Rannsóknir benda til þess að enskumælandi menntamaður þekki um það bil 20 þúsund orðafjölskyldur í móðurmáli sínu. Nation (2001: 9) telur að þetta mat sé of lágt, því fólk læri sífellt ný orð, allt að 1.000 orðafjölskyldur á ári öll fullorðinsárin. Hann telur að fólk sem lærir ensku sem annað mál (e. *second language, ESL*) geti náð þessum orðafjölda, en alls ekki þeir sem læra ensku sem erlent mál (e. *foreign language, EFL*²). Fyrir þann sem talar móðurmál sitt og hefur vald á miklum orðaforða hafa öll orð nánast sama vægi. Það er aftur á móti ekki hægt að segja um þann sem lærir ný orð í erlendu máli. Í því sambengi skiptir máli að tíðni orðanna í tungumálinu hæfi tjáningarfærni málnemans. Almennt gildir það að í byrjun námsins er mest þörf fyrir hátíðniorð (e. *high frequency word/vocabulary*), því það eru orðin sem notuð eru í daglegum samskiptum um grundvallaratriði í tilverunni.

Fræðimenn eru alls ekki á einu máli um það hvernig lýsa megi orðkunnáttu (e. *lexical knowledge*) málnema og ein ástæða þess er að fræðileg líkön skortir til að útskýra ferli í orðaforðatíleinkun nemenda. Greint er milli breiddar og dýptar í orðaforða. Breiddin vísar til stærðar orðaforðans, hversu mörg orð neminn þekkir í erlenda málinu. Dýptin vísar hins vegar til þess hversu vel neminn þekkir orðin, merkingu þeirra og notkunarsvið. Orðkunnátta felst einnig í því hversu góða stjórn nemandinn hefur á flæði (e. *fluency*) málsins,

1 Dæmi: skilja (grunnmynd) – skildi (beygingarmynd) – skilningur (afleitt orð).

2 ESL: enska sem annað mál, á við um þá sem búa í enskumælandi samfélagi en hafa ekki ensku að móðurmáli. EFL: enska sem erlent mál er kennd í skólum, en annað tungumál er talað í samfélaginu.

sem um leið speglar að hvaða marki bæði óvirkur (e. *receptive*)³ og virkur (e. *productive*)⁴ orðaforði nemandans er tiltækur í samskiptum við aðra.

Flestar rannsóknir á máltöku erlends máls snúa að ensku og reynt hefur verið að áætla hvað einstaklingur með ensku að móðurmáli búi yfir miklum orðaforða. Út frá því má átta sig á því hvað útlendingur þarf að kunna til að verða fær um að bjarga sér á ensku málsvæði. Margir sem hafa annað móðurmál en ensku sækja háskólanám í enskumælandi löndum. Menntastofnanir utan enskumælandi málsvæða hafa í vaxandi mæli tekið upp ensku sem kennslumál. Víða skrifa háskólanemar lokaritgerðir á ensku án þess að hafa ensku að móðurmáli. Það er því eftir nokkru að slægjast að átta sig á því hversu viðamikill orðaforði sé nauðsynlegur þeim sem vill verða gjaldgengur á þessum vettvangi.

Eldri rannsóknir benda til þess að enskumælandi háskólanemar kunni að jafnaði 58.000 grunnorð, og um 155.000 þegar afleidd orð eru talin með. Í seinni tíma rannsóknum eru þessar tölur dregnar í efa og talið að grunnorðaforðinn nái varla 20.000 orðum (Nation 2001: 365).

Mikilvægt er að nemendur á byrjenda- og miðstigi nái að tileinka sér drjúgan orðaforða. Það má rökstyðja með því að nemendur með góðan orðaforða verði betri málnotendur og meðal annars má byggja þann rökstuðning á rannsóknum á enskunemum, bæði í hlustun og lesskilningi (Nation 2006: 79 og Stæhr 2009: 341–2). Hve stóran orðaforða þurfa enskunemar? Hve mörg orð kunna þeir? Geta þeir sett sér markmið út frá þeim upplýsingum? Leitað verður svara við þessum spurningum síðar í greininni. Ein leið til að fá svör við þessum spurningum er að miða við hve mörg orð nemendur þekkja á móðurmáli sínu, en einnig má rannsaka hversu mörg orð og hvers konar orðaforða þarf til að leysa ákveðin verkefni á markmálinu. Það er munur á því að þekkja orð og hafa

3 *receptive vocabulary*: Notað um orðaforða sem einstaklingur skilur (lestur, hlustun), en getur ekki beitt í tali og ritun. Stundum kallaður óvirkur orðaforði á íslensku og verður notast við það hugtak í þessari grein þegar það fellur að samhenginu.

4 *productive vocabulary*: Notað um orðaforða sem einstaklingur getur kallað fram og notað í ræðu og riti. Á íslensku hefur þetta verið kallaður virkur orðaforði, sem ekki er alls kostar fullnægjandi þýðing, en verður þó notast við hana hér.

dýpri skilning á þeim – og enn annað er að einstaklingur geti beitt þeim orðaforða sem hann býr yfir (Stæhr 2009: 340). Eins og haft var eftir Nation hér að framan er oft miðað við tuttugu þúsund orða fjölskyldur í ensku sem móðurmáli, og að það sé flestum ofviða að læra svo mörg orð á erlendu máli.

Ýmsir fræðimenn hafa fjallað um hvað það merki að kunna orð. Richards (1976: 83) hefur tekið saman í átta liðum hugmyndir sínar um það sem einkennir orðkunnáttu í móðurmáli:

1. Menn þróa og auka orðaforða sinn öll fullorðinsárin. Frá 20.000 og allt upp í 100.000 orð er mögulegur orðafjöldi sem einstaklingur skilur (e. *receptive*), en getur ekki endilega notað í tali og ritun.
2. Að þekkja eða kunna orð er að geta notað það í tali og ritun og vita hvaða orð tengjast þeim oftast (orðastæður e. *collocations*).
3. Að þekkja eða kunna orð er að geta metið hvenær, eða hvort er við hæfi að nota þau (virkni og aðstæðubundin takmörkun).
4. Að kunna orð er að vita hvernig það er notað í setningafræðilegu samhengi (beygingar o.þ.h.).
5. Að kunna orð er að þekkja formgerðir þess og afleidd orð.
6. Að kunna orð er að vita hvar það fellur inn í tengslanet með öðrum orðum í tungumálinu.
7. Að kunna orða er að þekkja merkingarsvið þess.
8. Að kunna orð er að þekkja margræðni þess.

Þessi listi hefur iðulega verið notaður af fræðimönnum sem módel eða rammi fyrir orðaforðaþekkingu (e. *vocabulary knowledge framework*). Meara (1999: 3–5) vill þó fara dýpra í lið 6, því þar rúmast að hans mati nokkur undirliggjandi atriði:

- a. Hvert orð í tungumálinu binst öðrum í tengslaneti.
- b. Tengslanetið er í stórum dráttum eins hjá öllum sem tala sama tungumál.
- c. Það er mögulegt að útskýra hvað tengslanet er.
- d. Sá sem talar tungumálið ‚þekkir‘ tengslanetið.
- e. Tengslanetið er endanlegt og stöðugt.
- f. Tengslanet er fyrst og fremst mynd af orðaforða.
- g. Orðaforði tvítyngdra er áþekkur orðaforða eintyngdra.

Hann nefnir enn fremur þrjú tilbrigði við lista Richards hér að framan – eftirtalin atriði ættu að duga til að greina eða flokka orðakunnáttu nemanda:

1. Stærð orðaforðans.
2. Hversu sjálfkrafa (e. *automatic*) ný orð og orðasambönd eru tekin inn í orðaforðann.
3. Einföld mæling á því að hve miklu leyti orð bindast tengslanetinu kerfisbundið.

Stærð orðaforðans er það svið sem langmest og best hefur verið rannsakað. Hin tvö atriðin eru nú komin í rannsókn hjá nokkrum fræðimönnum. Prófanir á þessum þremur ofangreindu atriðum ættu að gefa góða mynd af orðaforða einstaklings. Í stað þess að horfa á hvert einstakt orð yrði mögulegt að horfa á innihald orðaforðans í heild. Óskastaðan væri að geta kortlagt öll þau stig sem orð þarf að fara í gegnum þar til það er fullkomlega orðið hluti af orðaforðanum.

2.1 Orðaforði – orðasambönd

Byggingarefnið í tungumálanáminu og tjáskiptunum er samkvæmt skilningi Richards og Rodgers (2001: 13–3) ekki málfræði, hugtök, skipulag eða kennsla, heldur orð og orðasambönd. Afstaða þeirra er sú að orðaforði sé það miðlæga í námi á erlendum tungumálum og málnotkun. Farið er að gefa því aukinn gaum hvað það þýðir að læra í heildum. Heildir eru orðasambönd, frasar⁵ eða hlunkar (e. *chunks*), orð sem heyra saman og lærast gjarnan án þess að neminn geri sér grein fyrir nákvæmri merkingu að baki þeim, en lærir að beita þeim í því samhengi sem við á. Tölvustutt tungumálanám hefur veitt aðgang að upplýsingum um rannsóknir á orðastæðum⁶ (e. *collocations*) og orðaheildum⁷ (e. *multiple word units*) sem og vinnu með málsöfn.

Margir aðhyllast þá skoðun að orðastæður og orðasambönd gegni

5 Dæmi: að vera á næstu grösun, að leggja skóna á hilluna

6 Dæmi: að pakka inn gjöf, að láta í poka

7 Dæmi: Verði þér að góðu!

miklu hlutverki í tungumálanámi. N. Ellis (2001: 46–7) segir að þekking á tungumálinu og notkun þess ráði því að orðastæður geymast í langtímaminni nemenda, sem og reynsla þeirra af því að ráða í það hversu líklegt sé að ákveðnar orðastæður séu notaðar með öðrum ákveðnum orðastæðum. Þekking á tungumálinu og notkun þess er grundvöllur á því að átta sig á tengslum milli setningahluta og í hvaða röð sé eðlilegt að þeir komi í máli manna. Frá þessum sjónarhóli er þekking á orðastæðum kjarninn í þekkingu á tungumálinu.

Flæði (e. *fluency*) og viðeigandi málnotkun, sem svarar til málnotkunarhæfni innfæddra, krefst þekkingar á orðastæðum, segja Pawley og Syder (1983: 215), og telja þeir að málnotendur geymi hundruð þúsunda fastra orðasambanda í minni sínu til að nota þegar þörf er á. Þess vegna er það sennilegt, að hvert orð í tungumálinu fari oft í geymslu, einu sinni sem stakt orð og oft sem hluti af orðastæðum eða orðasamböndum.

Mörg orð eru notuð í takmörkuðum fjölda orðastæðna – og að þekkja orðastæðurnar er hluti af því að þekkja orðin, eins og Nation bendir á (2001: 318). Í stöku tilfellum eru orðastæður svo frasa-kenndar eða fastar í formi sem orðtök, að þær geymast ekki nema sem heildir. Aðrar fara eftir almennum reglum um orðastæður.

Ef haldið er áfram með þær kenningar að kunnátta í tungumáli sé þekking á orðastæðum, þýðir það að fyrst og fremst verður að leggja áherslu á að nemendur læri algengustu orðastæðurnar, þær sem oftast koma fyrir í markmálinu. Það má til sanns vegar færa að full þekking á merkingu orðs sé ekki fengin fyrir en málnotandi hefur vald á orðastæðum þar sem viðkomandi orð kemur fyrir. Ef læra á algengustu orðastæður – eða þær sem erfiðast er að ráða í merkingu á – verður að skilgreina hvað það er sem leggja skal áherslu á. Í þessu samhengi skortir enn rannsóknir á því hvað hægt er að flokka sem hátíðni-orðasambönd. Það getur verið snúið að vinna með ógegnisæ (e. *unpredictable*) hátíðni-orðasambönd sem ekki er hægt að skilja út frá samhengi orðanna sem notuð eru, heldur þarf að læra merkingu þeirra sérstaklega. Athuga þarf hvort sameiginleg mynstur er að finna í orðastæðum, hverju þarf að veita sérstaka athygli og hvar má byggja á fyrri þekkingu. Þá er ótalið hvernig standa skal að gerð orðasafna, hvernig setja má upplýsingar

í orðabækur til að aðstoða nemendur við að skilja lágtíðni-orðastæður og orðasambönd sem sjaldan eru notuð og þá jafnvel bundin ákveðnum aðstæðum (Nation, 2001: 328).

Í samræmi við það sem fram kemur hér að framan, settu Pawley og Syder fram þá kenningu að föst orðasambönd af þessu tagi séu leyndarmálið á bak við hæfni innfæddra málnotenda til að tjá sig og nota orðtök og orðasambönd við hæfi. Það er þess vegna brýn nauðsyn fyrir málnefni að hafa orðtök og orðasambönd á hraðbergi til að geta tjáð sig reiprennandi. Ef ramminn fyrir setninguna er fyrir hendi í minninu getur málnotandinn einbeitt sér að því að velja réttar beygingarendingar á sögnina og rétta tölu á andlagið. Það er ekki bara að flæði (e. *fluency*) nemandans aukist, heldur líka möguleikinn á að einbeita sér að því að nota málið rétt og af nákvæmni (e. *accuracy*).

Kennslu í orðaforða verður því að byggja á bæði hagnýtum og fræðilegum þáttum og rannsóknum. Þar á meðal eru fjórir meginþættir (e. *the four strands*) sem Nation (2001: 390) telur að þurfi að hafa í brennidepli þegar unnið er með orðaforða í kennslu:

- Ílagið verður að hafa tilgang, vera skiljanlegt nemendum (e. *meaning-focused input*).
- Námið verður að taka mið af tungumálinu, tungumálið sjálft verður að vera í brennidepli (e. *language-focused learning*).
- Frálagið verður að hafa tilgang, skipta máli, vera ætlað einhverjum (e. *meaning-focused output*).
- Flæði tungumálsins verður að þjálfa (e. *fluency development*), til að notkun verði hiklaus.

Með hverjum þætti er síðan tiltekið hvaða almenn skilyrði þurfi að uppfylla, hvaða kröfur skuli gerðar til orðaforða, og loks hvers konar verkefni hæfi hverjum þætti.

Ofantalin atriði gætu virst einföld og sjálfsgöð, en ef vel ætti að vera þyrfti að koma til móts við hvern einstakan nemanda hvað snertir viðfangsefni, s.s. þyngd texta, áhugasvið nemanda og umfang þess ílags sem hægt er að bjóða nemandanum hverju sinni – hver þolmörk hans eða mettnarstig kann að vera. Þá þurfa að vera fyrir

hendi aðstæður sem gefa nemanda tilefni til að nota markmálið og hvetja hann til að beita sér við lausn á hæfilegum verkefnum.

Hæfni til að þekkja og kalla fram orð er grundvallareinkenni málbeitingar á móðurmáli. Þessa hæfni skortir málnefni þegar um erlend mál er að ræða. Þörf er fyrir tiltölulega einfalda samamburðarathugun þar sem hægt væri að meta að hvaða leyti, eða í hvaða atriðum, málnefni hafi náð að tileinka sér móðurmálsfærni í erlenda málinu. Ef tækist að útbúa slíkt mælitæki gætu opnast nýjar gáttir í skilningi á orðaforðatilkun (Meara 2002: 395–6).

3. Ágrip af sögu orðaforðarannsóknna

Málfræði- og þýðingaraðferðin hefur verið lífseig kennsluáðferð, en hún felst í stuttu máli í að læra málfræðireglur erlenda tungumálsins og þýða texta á móðurmálið. Stílaskrif ganga út á að þýða oft málfræðilegar flóknar setningar á markmálið. Tali og hlustun eru lítil sem engin skil gerð. Á 19. öld voru þróaðar ýmsar kennsluáðferðir sem gagnstætt málfræði- og þýðingaraðferðinni áttu að byggjast á náttúrlegri máltöku. Fyrirmyndin var hvernig börn lærðu móðurmál. ‚Beina aðferðin‘ (e. *the direct method*) var reist á því að kennarinn talaði erlenda málið við börnin til að tryggja réttan framburð og í framhaldinu áttu börnin að læra málið stig af stigi líkt og móðurmálið. Þessi aðferð var líka kölluð náttúrlega aðferðin og af þessum meiði spruttu ýmsar útfærslur. Á árunum 1920 til 1930 var ‚The oral approach‘-kennsluáðferðin þróuð út frá beinu aðferðinni, en frábrugðin henni að því leyti að þar var lögð áhersla á kerfisbundið val, röðun og útfærslu viðfangsefna. Þar voru að verki Palmer og Hornby, menn sem álitu að orðaforði væri eitt mikilvægasta sviðið í kennslu erlendra tungumála. Einnig álitu þeir, og reyndar ýmsir aðrir, að orðaforði væri mikilvæg undirstaða lestrarfærni. Það leiddi til þess að útbúnir voru orðalistar á ensku sem urðu undirstaða þróunar í kennsluefni í ensku sem erlendu og öðru máli. Málvísindamenn og málakennarar eru nú aftur farnir að beina sjónum sínum að þessum þáttum (Richards & Rodgers 2001: 36–7).

Á fyrri hluta 20. aldar voru gerðar rannsóknir sem nútíma orðaforðarannsóknir eiga rætur í. Þar var fremstur í flokki H. E. Palmer

sem var mikilvirkur í tungumálarannsóknum og -kennslu á milli-stríðsárunum. Rannsóknir hans höfðu talsverð áhrif á enskukennslu, einkum á Englandi en líka víðar. Palmer var bæði metnaðarfullur og framsýnn og hafði margvíslegar hugmyndir að rannsóknum, sem sumar hverjar voru varla eða ekki framkvæmanlegar á þeim tíma (Meara, 2002: 394).

Árið 1936 setti Palmer fram lista með 21 atriði, eins konar stefnuyfirlýsingu, sem hann taldi mikilvæg rannsóknarefni á sviði orðaforða og tileinkunar á tungumálum. Enn er margt óskodað af þeim lista og raunar lítið verið gert með hugmyndir Palmers hingað til. Sem dæmi hefur málsafn (e. *corpora*) yfir ritun málnema ekki leitt til endurskoðunar á kenningum um tileinkun orðaforða í erlendum tungumálum. Eitt óleystra verkefna er að rannsaka hvaða áhrif samstofna orð (e. *cognates*), í móðurmáli og erlenda málinu, hafa á orðaforðatileinkun nemandans.

Meara telur að Palmer hefði með góðu móti getað spáð fyrir um þá þróun sem orðið hefur fram til ársins 2002. Málsöfn séu enn notuð til að greina og flokka villur í textum nemenda með svipuðum niðurstöðum og fengust á þriðja áratugnum. Tilkoma tölvutækninnar hafi ekki breytt miklu um hugmyndir eða skilning á orðaforðatileinkun. Tækni til að rannsaka orðaforða talmáls hefur verið fyrir hendi síðan 1980, en ekki sé mikið um rannsóknir á því, né heldur á því hvernig innfæddir meta útlendinga og vanda þeirra, þegar þeir hafa ekki nægan orðaforða til að sinna ýmsum hversdagslegum málum eða þurfa t.d. að eiga samskipti við yfirvöld (Meara, 2002: 401–2).

Eftir 1945 og fram undir 1970 varð sú skoðun ríkjandi að það væri ekki orðaforðinn sem orsakaði erfiðleika í tungumálanámi, heldur það að ná tökum á hljóðkerfinu og málfræðinni. Nemendur hefðu ekki þörf fyrir mikinn orðaforða til að geta náð tökum á setningagerðinni. Þegar þeim áfanga væri náð – en ekki fyrr – væri kominn tími til að læra orðaforða til að semja texta (skapa, framleiða) (Fries 1945: 39).

Bandarískir forgöngumenn formgerðarstefnu (e. *structuralism*) lögðu megináherslu á hljóðfræði og setningamynstur í tungumálanáminu. Samhliða þessu horfðu menn til samanburðargreiningar og atferlissálfræðinnar, sem síðan varð grunnurinn að *Audio-lingual*

aðferðinni, eins konar bergmáli af kenningum Fries um mikilvægi hljóðfræði og málfræði. Sú afstaða formgerðarsinna, að orðaforðakennsla væri ótímabær, kemur skýrt fram hjá Rivers (1968: 208):

1. Enginn vissi hvaða orðaforða nemendur myndu hafa þörf fyrir í framtíðinni.
2. Of mikill áhugi á orðaforða gæti komið þeirri hugmynd inn hjá nemendum, að tungumálanámið snerist bara um helling af orðum.
3. Hik eða töf við að kalla fram orð orsakaðist af of mikilli orðaforðakennslu.
4. Tileinkun á móðurmáli átti að fara fram með litlum orðaforða þar til mynstrin eða strúktúrarnir væru lærðir og fulllæfdir.

Sýn á tungumálið var allt önnur á þessum tíma en nú er. Rík áhersla var lögð á að læra grundvallaratriði í réttri röð og forsenda þess að eitthvert mark væri takandi á tungumálanámi og -kunnáttu. Samskiptahæfni málnefna var síður en svo í brennidepli.

3.1 Nútíminn

Árið 1990 kom út bókin *Teaching and Learning Vocabulary*, sem markaði tímamót eftir nánast 50 ára þögn á þessu sviði. Þar með ávann höfundurinn, I. S. P. Nation, sér sess sem frumkvöðull í orðaforða- og máltileinkunarrannsóknum. Ýmsir fylgdu í kjölfar Nations með birtingu efnis, sem sumt átti sér rætur í rannsóknum á fyrri hluta 20. aldar.

Tíu árum síðar var kominn verulegur skriður á útgáfu efnis af þessu tagi. Á árunum 1999 til 2001 komu út fjórar bækur sem Meara (2002) sá ástæðu til að skrifa um og talar þar um „enduruppgötvun orðaforðans“ (e. *The rediscovery of vocabulary*).

Þessar fjórar bækur eru ólíkar hvað varðar áhersluatriði og forgangsröðun. Bækur I. S. P. Nations (2001) og N. Schmitts (2000), eru á líkum miðum með rannsóknir á hagnýtum þáttum og kenningar tengdar þeim. Singleton (1999) leggur mest upp úr fræðilegri nálgun á orðaforðatileinkun, og Read (2000) er aðallega að fást við tæknilega nálgun á orðaforðamati. Allir höfundarnir gera þó nokkra grein fyrir hugmynd Aitchisons (1994) um tengslanet (e.

network), sem nú er viðtekin af flestum. Bækurnar fjalla um rannsóknir undangenginna 20 ára og gera þeim nokkuð góð skil – en viðfangsefnin sýna að enn er byggt á frumherjavinnu frá 3. áratugnum. Ef til vill má segja að hér sé um að ræða enduruppötvun á rannsóknum sem ekki var gefinn gaumur á sínum tíma vegna þess bakslags sem kom á 6. áratugnum, þegar orðaforðanami og þróun þess (e. *lexical development*) var nánast afneitað (Meara 2002: 401–6).

Skilja má málflutning Meara á þann veg að honum þyki framfarir ekki hafa orðið miklar á sviði orðaforða. Hugmyndir, sem unnið var með á árunum í kringum 2000, hafi ekki haft miklu að bæta við það sem menn voru að hugsa á fyrri hluta 20. aldar. Áhrif beinu aðferðarinnar og síðan *Audio-lingual*-aðferðarinnar, þar sem áhersla var lögð á framburð og þjálfun ákveðinna setningagerða, en orðaforði og innihald var aukaatriði, hafi gert það nauðsynlegt að hverfa aftur í tímann til að taka upp orðaforðaþráðinn á ný. Ætla má að möguleikar tölvutækninnar á síðasta hluta 20. aldar hafi beint huga manna í óskyldar áttir og þar með tafið fyrir nýrri hugsun varðandi orðaforðanám og -tileinkun, sem tók að ryðja sér til rúms um og eftir síðustu aldamót.

Meara telur að Nation hafi tekið við keflinu af Palmer sem frumkvöðull í rannsóknum á orðaforða og kennslu hans, og að bók Nations frá 1990 hafi verið vanmetin. Mönnum hafi sést yfir þá miklu rannsóknarvinnu sem Nation og samstarfsfólk hans á Nýja-Sjálandi lagði til grundvallar hagnýtum leiðbeiningum um orðaforðakennslu. Í þeirri bók er einkum þrennt sem markar tímamót í rannsóknum á orðaforðatileinkun:

1. *The University Word List* er listi yfir 836 orð, sem eru algeng í akademískum textum. Orðin eru flokkuð í 11 tíðniflokka, í flokki 1 eru algengustu orðin, í flokki 11 þau fátíðustu. Listinn tekur til 8% orða í dæmigerðum akademískum texta.
2. *The Vocabulary Levels Test (VLT)* byggist á því að prófaður er skilningur á tilteknum fjölda orða úr hverjum þúsund orða tíðniflokki, sex orð í kippu og skýringar á þremur þeirra – nemandi á að para saman orð og skýringu.
3. *The Lexical Frequency Profiles (LFP)* gengur út á að skoða hlutfall orða í hverjum tíðniflokki í ritun (eða tali) nemenda.

Þessir þættir hafa náð útbreiðslu og verið talsvert mikið notaðir við orðaforðarannsóknir á þeim tíma sem liðinn er síðan bókin kom út.

Tvær meginstefnur hafa ríkt í sambandi við rannsóknir á tileinkun á orðaforða. Annars vegar eru þeir sem horft hafa á tileinkunarferlið út frá einstökum orðum og eru nú óðum að týna tölunni, og hins vegar þeir sem horfa á tileinkun á orðaforða sem heildarferli, þó að ekki séu allir á einu máli um hvort ferlið myndar samfellu eða verður til með óreglulegum hætti (Meara 1999: 5; Read 2000: 7). Wilkins, Nation, Aitchison og Henriksen hafa öll lýst í hverju orðakunnátta er fólgin og skilgreiningar þeirra koma að mestu inn á sömu atriðin.

Wilkins (1972: 130–132) lýsti því yfir, að þekking á orðaforða væri fullt eins mikilvæg og að kunna málfræðireglur – enda orðaforði forsenda þess að geta tjáð sig. Hann áleit að góður skilningur á merkingu orða gæti hjálpað til að:

1. skilja þýðingarferlið (samsvörun milli móðurmáls og markmáls, L1 og L2),
2. skipuleggja orðaforðann, sem er nauðsynlegt vegna þess að orð lærast ekki einangruð frá öðrum,
3. læra og skynja fulla merkingu orðanna. Tengd því er hin flókna merkingartileinkun (þ.e. merking, meining, skilningur á orði).

Þrískipting í tileinkun orðaforða hefur verið uppistaða í vinnu margra sérfræðinga undanfarna áratugi. Nokkur blæbrigðamunur er á áherslum þeirra eins og sjá má hér í framhaldinu.

Þrjú lykilhugtök eru grunnur að hugmyndum Nations (2001: 27) um orðakunnáttu:

1. mynd
2. merking
3. notkun

Undir hverju hugtaki eru nokkrir undirþættir, sem ýmist snúa að móttökufærni eða virkri notkun orða. Til að kunna orð verður að þekkja mynd þess, merkingu og notkunarmöguleika, sömuleiðis þarf að vera fyrir hendi vitneskja um framburð, ritunarhátt og sam-

setningu. Til að skilja merkingu orðsins verður að kunna að tengja mynd orðsins og merkingu saman, þekkja skyld orð og orð sem hafa sömu eða líka merkingu. Og enn fremur þarf að vita hvenær er við hæfi að nota orðið og í hvaða samhengi.

Aitchison (1994: 179) vinnur einnig út frá hugmynd um þrískiptingu þekkingar á orðaforða en hún miðar sínar kenningar við tileinkun móðurmáls, þó að margir sem vinna með tileinkun orðaforða í erlendum málum hafi tekið þessa hugmynd upp á arma sína.

1. Merkja (e. *labelling*), sem svarar til myndar og merkingar hjá Nation, stigið þar sem orðin öðlast merkingu.
2. Flokka, afmarka (e. *packaging*), sem svarar til hugmynda og tilvísana, þar sem merking orðsins afmarkast.
3. Mynda tengslanet (e. *network building*), orðið tengist öðrum orðum og myndar net.

Þessu til viðbótar telst allt sem viðkemur notkunarsviði sem hinn fullfæri málnotandi verður að hafa vald á.

Með því að skipta orðakunnáttu upp í þætti, verður auðveldara að greina einstök atriði, sem er kostur, bæði í kennslu og við að þróa próf sem eiga að mæla útvalda þætti orðakunnáttunnar.

Henriksen (1999) skiptir orðakunnáttu í eftirtalin þrjú svið:

1. Ferlið frá því að skilja orð að hluta til yfir í að skilja það að fullu, þekking á orði er færni í að þýða tiltekið orð yfir á móðurmál (L1), að velja rétta skilgreiningu á orðinu í fjölvalsspurningu og para saman orð á móðurmáli (L1) og erlendu máli (L2).
2. Dýpt þekkingar: gæði orðaforða málnemans, orðakunnátta, er flókið
3. fyrirbæri og margs konar vitneskja þarf að sameinast í fullum skilningi á því hversu mismunandi merkingu orð geta haft.
4. Að ná tókum á óvirka orðaforðanum og auka hlut virka orðaforðans í málnotkun.

Henriksen vinnur út frá lýsingu Aitchisons á orðaforðanámi í móðurmáli: að nefna, flokka og mynda tengslanet. Henriksen gerir raunar betur, því hún þróa áfram skilgreiningar þeirra þriggja sem á undan eru talin. Henni tekst vel að rökstyðja flokkun sína og

hefur unnið með hana í ýmsu samhengi. Hún bendir á, að ef gera á módel fyrir orðaforðaþróun sem gagnast við rannsóknir á orðaforðatileinkun, krefst það nákvæmrar útlistunar á mismunandi sviðum orðakunnáttu, innri tengslum þeirra og hvernig þau samræmast því ferli sem þarf til að læra og nota orð (1999: 78–82).

4. Aðferðir við mat á orðaforða

Fræðimenn og kennarar eru trúlega allir á einu máli um það núorðið að nemendur þurfa að finna þörf fyrir að nota erlenda málið utan kennslustofunnar. Nám í tungumáli rúmast ekki innan kennslustofunnar nema að takmörkuðu leyti, sama hversu vel hún er útbúin og hversu vel menntaður og áhugasamur kennarinn er. Raunveruleikinn verður að eiga sinn stað í náminu og vissulega er hægt að draga ýmis svið raunveruleikans inn í kennslustofuna með þeirri tækni sem flestir hafa yfir að ráða núorðið. Með þeim hætti má tryggja að unnið sé með orðaforða sem nýtist í samskiptum, ekki bara við samnema, heldur einnig þá sem hafa markmálið að móðurmáli. Við þær aðstæður er líklegt að nemendur hafi að einhverju marki frjálssar hendur hvað snertir viðfangsefni og hafi þá líka svigrúm til að leita upplýsinga eða eiga í samskiptum um áhugamál sín.

Tjáskiptaverkefni (e. *task*) er verkefni sem krefur málnefna um notkun markmálsins við lausn verkefnisins. Verkefnin eru ekki einstaklingsverkefni, því þau krefjast samskipta af einhverju tagi og oft samvinnu. Að skrifa „alvöru“ bréf útheimtir að fjallað sé um „alvöru“ málefni, að viðtakandinn sé raunverulegur og helst á hann að svara bréfinu á viðeigandi hátt. Michael Svendsen Pedersen (2007: 201–233) gerir ágæta grein fyrir helstu gerðum tjáskiptaverkefna og útfærslu þeirra í kennslu. Mat á slíkum verkefnum verður þá að vera í samræmi við þá fjölbreyttu hæfni sem þarf við lausn á tjáskiptaverkefnum. Read (2000: 4) vitnar til Bachman og Palmer ásamt McNamara, sem allir telja tjáskiptaverkefni grundvallarþátt í nútíma prófagerð.

Til mótvægis við hefðbundin próf, sem oftast en ekki mæla framfarir nemenda og finna veikleika þeirra, og til að auka veg orðaforðans, lagði Read fram hugmyndir að þremur víddum í orðaforða-

mati (e. *dimensions of vocabulary assessment*). Í hverri þeirra eru metin annars vegar einstök orð, hins vegar stærri (byggingar)einingar málsins.

<i>discrete</i> : einstök orð prófuð án samhengis	↔	<i>embedded</i> : prófað úr stærri einingum (út frá samhengi)
<i>selective</i> : sértækur orðaforði í brennidepli	↔	<i>comprehensive</i> : þar sem orðaforði ákveðins ílags (e. <i>input</i>) er til skoðunar eða mats
<i>context-independent</i> : próftaki svarar með orðum án samhengis við texta	↔	<i>context-dependent</i> : hæfni próftaka til að nota upplýsingar úr texta til að koma fram með þau viðbrögð eða svör sem leitað er eftir

Tafla 1. Víddir í orðaforðamati – tillögur Reads (2000: 9)

Ýmsir hafa talið það þýðingarmikið að meðhöndla orð eins og sjálfstæðar einingar og prófa hversu vel nemendur þekkja merkingu einstakra orða. Frá 1970 hafa menn verið að hverfa frá þeirri nálgun að prófa hvert orð út af fyrir sig í átt að því hvernig megi þróa tungumálapróf til að meta færni eða leikni nemenda í notkun málsins og orðaforði er þar vissulega ekki undanskilinn. Fimm atriði hafa einkum verið gagnrýnd í sambandi við próf á stökum orðum:

1. Það er erfitt að meta orðaforða nemenda á grunni slíkra prófa.
2. Ekki nægir að kunna fullt af orðum, máli skiptir hvernig gengur að nýta þau í tjáskiptasamhengi.
3. Nemendur verði að sýna að þeir geti notað orðin í eigin framleiðslu á tungumálinu – meðan prófin sýna aðeins hversu mörg orð nemendur skilja.
4. Í lifandi tungumáli eru orð ekki notuð stök – heldur ekki í afmörkuðum setningum – þau birtast í stærra samhengi sem hefur áhrif á merkingu þeirra hverju sinni.
5. Margir geta gert sér mat úr litlum orðaforða með úrræðahæfni og hugkvæmni í samskiptum.

Ofangreind próf meta kunnáttuþætti en ekki samskiptatækni á ýmsum sviðum. Áður fyrr var orðaforðinn flokkaður undir málfræði, en fræðimenn telja nú að hann skarist við fleiri svið, svo sem

félagsmálvísindi, því þar koma inn þættir eins og notkun frasa eða orðatiltækja, menningarvísanir og málfar, sem gera málnema kleift að nálgast færni innfæddra (Pawley og Syder 1983: 215).

Read leggur ríka áherslu á að orðaforða verði að meta í ljósi þess að orð eru byggingarefni tungumálsins, merkingarlegar einingar sem raðað er saman í stærri heildir. Tungumálanám er samfelt og krefjandi verkefni. Jafnvel á framhaldsstigi lenda nemendur í að heyra eða sjá orð á erlenda málinu sem þeir skilja ekki og þá verður til skilningsgloppa eða þeir lenda í vandræðum með að koma frá sér skilaboðum á erlenda málinu. Í þessu samhengi koma utanaðlærðir orðalistar að litlu gagni. Það má þess vegna slá því föstu að orðaforða verði að skoða sem forgangssvið í tungumálanáminu og jafnframt að meta hversu miklu orðaforðaþekking skiptir þegar að samskiptaþörfum kemur.

Við mat á orðaforðaþekkingu hafa nemendur verið prófaðir á ýmsan hátt. Hér eru tilgreind fjögur dæmi um orðaforðaþróf, sem mikið hafa verið notuð. Í sumum tilvikum prófa þau jafnvel frekar lesskilning en orðaforða.

1. Fjölvalsspurningar (e. *multiple choice*): Nemendur velja einn af fjórum svarmöguleikum um hver sé rétt merking undirstrikaðs orðs í setningu.
2. Nemendur ljúka við að skrifa orð í setningu, þar sem fyrsti stafur orðsins er gefinn, en annars á samhengið í setningunni að skýra hvers konar orð það er sem vantar í setninguna.
3. Orð í setningu er undirstrikað, nemendur skrifa merkingu orðins á móðurmáli sínu.
4. Gefinn er listi af stökum orðum og listi af skýringum sem eiga við orðin. Nemendur eiga að para saman einstök orð og skýringar – skýringar eru fleiri en orðin sem verið er að prófa (svo ekki sé hægt að nota útilokunaraðferðina). (Read 2000: 1–2)

Þessi próf eða önnur mjög svipuð hafa flestir tungumálakennarar notað í einhverjum mæli. Oftast hefur þá verið prófað úr námsefni og hægt að gefa afdráttarlaust rétt eða rangt fyrir svörin.

Allt annars konar nálgun er viðhöfð þegar kemur að Wesche og Paribakht (1996: 30) og hugmyndum þeirra um kunnáttukvarða í orðaforða (e. *vocabulary knowledge scale*, VKS). Fimm stiga kvarði er

notaður til að meta orðaforðann. Nemendur meta sjálfir hversu vel þeir telja sig þekkja ákveðið orð.

1. Ég man ekki eftir að hafa séð orðið áður.
2. Ég hef séð orðið áður, en ég veit ekki hvað það þýðir.
3. Ég hef séð orðið áður og held að það merki _____
4. Ég þekki orðið. Það merkir _____
5. Ég get myndað setningu með orðinu í, t.d. _____

Við gerð kvarðans var gengið út frá því að nemandi þekkti orð á stigi fimm betur en orð á stigi þrjú eða fjögur þar sem það krefjst meira af nemanda að mynda setningu með ákveðnu orði en segja til um merkingu þess á móðurmálinu. Ekki eru allir sammála því og telja að nemandi geti mögulega myndað rétta setningu með orði sem hann veit ekki hvað þýðir. Einnig eru dæmi um að nemendur telji sig þekkja orð einn daginn, en tveimur vikum síðar lendir orðið á öðrum stað á kvarðanum.

Fræðimenn hafa ekki allir sömu sýn á það hvernig tileinkun á orði eða orðasambandi fer fram. Flestir eru sammála um að ferli orðs frá því að vera óvirkt yfir í það að verða virkt sé ekki línulegt. Það hljóti að vera einhver millistig, sem orðið þarf að fara í gegnum áður en það verður endanlega virkt í málnotkun, en hvernig þau millistig séu og hvort um sé að ræða samfelld ferli eða einhver stökk fram og til baka eru skiptar skoðanir um (Meara 1999; Henriksen 1999). Þessar vangaveltur koma heim og saman við reynslu af orðaforðamatinu hér að ofan. Orð sem verið er að vinna með þá og þá stundina festast ekki endilega strax í minni nemandans og gleymast því. Orð sem koma ekki nógu oft fyrir í ílagi nemandans eða orð sem nemandinn hefur ekki þörf fyrir í augnablikinu geta legið í láginni, en rifjast fljótt upp við frekara áreiti ílags. Þess vegna getur vel staðist að orð sem kemur fram á orðaforðaprófi eða orðaforðamati einn daginn sé gleymt næsta dag en skili sér svo síðar á prófi eða í mati. Það vekur spurningar um hvort líklegt sé að orð fari á milli stiga 1–5 í rétttri röð, eða hvort orð geti hoppað yfir eitt eða fleiri stig á leið frá stigi eitt upp í stig fimm. Enn hafa engar rannsóknir svarað þeirri spurningu afdráttarlaust. Í þessu samhengi getur skipt máli á hvaða færnistigi nemandinn er og líka hversu mörg tungumál hann hefur lært áður.

5. Rannsóknir á tileinkun orðaforða

Laufer (1998) prófaði bæði óvirkan og virkan orðaforða í ensku hjá fólki sem ekki hafði ensku að móðurmáli – annars vegar hjá þeim sem höfðu lært ensku sem annað mál í ensku málumhverfi (ESL), þó ekki í skóla, og hins vegar hjá þeim sem höfðu lært ensku sem erlent mál í skóla (EFL).

Í rannsókn sinni notaði Laufer þrjú próf, þar af tvö sem töldust til nýjunga í bók Nations frá 1990.

Fyrst er að nefna VLT-prófið (e. *Vocabulary Levels Tests*) fyrir óvirkan orðaforða. Sérstakt próf er notað fyrir fyrstu þúsund orðin, fullyrðingar þar sem nemendur merkja við *já, nei, skil ekki*, eftir því sem við á. Í tíðniflokkunum yfir 1000 eru prófuð 60 orð í hverjum þúsund orða flokki. Orðin eru sett saman sex og sex í kippu, skýringar eru gefnar við þrjú orð í hverri kippu og nemendur eiga að para saman orð og skýringar. Á þennan hátt er hægt að útbúa þversnið af þekkingu nemenda á þeim orðaforða sem þeir skilja (Nation 2001: 412).

Meara og Alcoy (2010: 222) telja VLT-prófið eitt mikilvægasta skrefið í rannsóknnum á orðaforða sl. 20 ár. Þeir segja prófið vera staðlað mælitæki og útkoma úr því áreiðanleg. Það er mikið notað í rannsóknnum þar sem ein breytan er orðaforði. Einnig má í því sjá samband milli orðaforða og lestrarfærni nemenda í erlenda tungumálinu. Þeir greina einnig frá því að Laufer (1998) hafi notað tilbrigði af VLT, sem kallað er PLT (*Productive Levels Test*). Þar var útbúinn listi með fremur sjaldgæfum orðum (lágtíðniorðum) og nemendur beðnir að nota orðin sem kveikju að rituðum texta. Niðurstöður úr þessari rannsókn bentu til þess að virkur orðaforði nemenda væri í ágætu samræmi við niðurstöðu mælinga á óvirkum orðaforða þeirra (Meara og Alcoy, 2010: 222–236).

Næsta próf sem Laufer notaði og ætlað er til að meta virka þekkingu á orðum byggist á því að eitt orð (próforðið) í heilli setningu er aðeins gefið að hluta til, fyrstu stafirnir, og nemendur eiga að fullskrifa orðið út frá þeim bókstöfum sem gefnir eru og því samhengi sem setningin gefur að öðru leyti. Valin eru átján orð úr hverjum þúsund orða tíðniflokki og því fer fjöldi orða sem prófuð

eru eftir því hvar próftakar eru staddir í náminu. Þetta próf er talsvert mikið notað.

Þriðja prófið, LFP (e. *Lexical Frequency Profile*), er notað til að sýna hvernig orð í ritunarverkefni nemenda dreifast á tíðniflokka (1000, 2000, ...). Því fleiri orð sem nemendur koma með úr lágtíðniflokkum því meiri telst orðaforði þeirra vera. Í þessu prófi er mælt hversu mörg orð nemandinn skrifar alls (e. *token*), en líka hversu mörg mismunandi orð (e. *types*) hann notar. Hlutfall milli þessara stærða er kallað T/T-hlutfall og gefur ákveðna mynd af orðgnótt nemenda, en er illa marktækt nema textar nái að lágmarki 200 orða lengd – og að allir textar, sem mældir eru, séu álíka langir. Þetta próf metur ekki gæði textans, heldur einungis fjölda og dreifingu orða sem nemendur beita í textagerð sinni (Nation, 2001: 362).

Helstu niðurstöður prófa Laufers sýndu að:

- Orð sem nemendur skilja eru fleiri en orð sem þeir geta notað, óvirkur orðaforði er meiri en sá virki.
- Hlutfallið milli orða sem nemendur skilja og orða sem þeir geta virkjað er ekki stöðugt.
- Þegar orðaforði eykst verður skiljanlegi hlutinn hlutfallslega stærri en sá virki, óvirki orðaforðinn vex hraðar en sá virki.
- Stór hluti af hátíðniorðum er bæði skiljanlegur og virkur í málnotkun hvers einstaklings.
- Aukinn orðaforði mælist ekki endilega við prófun á orðaforða eða orðafjölda t.d. í ritunarverkefni.
- Óvirkur orðaforði þróast á annan hátt en sá virki.

Laufer fann mun á nemendahópunum tveimur. Sá hópur sem lærði ensku sem erlent mál, meðalgóðir og góðir nemar, mældist með tiltölulega lítinn mun á óvirkum og virkum orðaforða. Hinn hópurinn mældist með mikinn óvirkan orðaforða, en tiltölulega lítinn virkan. Þennan mun á hópunum má skýra með því að fyrrnefndi hópurinn var í skóla, naut beinnar kennslu í námi sínu og notaði því tungumálið á annan hátt en síðarnefndi hópurinn, sem ekki var í formlegu námi en hafði búið við langvarandi ílag. Orðaforði þessa hóps virtist ekki geta orðið virkur nema að takmörkuðu leyti

(Laufer 1988, eftir Nation 2001: 370). Hér er um að ræða hóp sem hætt hefur að taka framförum í virkri málnotkun þegar ákveðinni færni var náð. Málið dugar þeim til daglegra samskipta og enginn sérstakur hvati er fyrir því að leggja frekari rækt við máltileinkunina.

5.1 Mælingar á orðaforða

Rannsókn á málsafni nokkurra algengra klassískra skáldsagna á ensku bendir til þess að málnefi þurfi að þekkja átta til níu þúsund orð til að geta lesið skáldsögur án þess að nota orðabók sér til stuðnings. Til að ná hámarksárangri við lestur bóka eins og skáldsagna þarf lesandi að skilja allt að 98% orðaforðans. Í 83% textans eru notuð tvö þúsund algengustu orð tungumálsins. Með því að kunna skil á fjögur þúsund algengustu orðunum nær lesandi að skilja 95% textans. Ef ætlunin er að ná skilningi á 98% orða í lestri þarf að þekkja rúmlega átta þúsund orð fyrir utan fjöldann allan af eiginöfnum og sérheitum (Nation, 2006: 79).

Nauðsynlegur orðaforði í talmáli er sex til sjö þúsund orð. Til að fá samanburð við orðaforða sem notaður er í kvikmynd var myndin *Shrek* tekin til skoðunar og niðurstaðan var sú, að þörf væri á að kunna sjö þúsund orð, auk sérheita, til að skilja 98% talaða málsins. Orðanotkunin í myndinni náði til 1.097 orðafjölskyldna og 53% þeirra komu aðeins einu sinni fyrir í myndinni (Nation, 2006: 75).

Þessar tölur virðast háar fyrir nemendur á byrjendastigi og miðstigi, en þetta verður samkvæmt ofangreindu að teljast lágmarks-kunnátta ef vel á að vera. Lestur verður ánægjulegur ef óþekkt orð eru ekki fleiri en tvö af hverjum hundrað. Aðeins fáum tekst að skilja texta nægilega vel með því að þekkja aðeins 95% orðaforðans – sem þýðir að eitt af hverjum tuttugu orðum er óþekkt. Við rannsóknir af þessu tagi er sett tiltekið hlutfall bullorða inn í textann sem nota á til að prófa lesskilning. Þeir sem prófaðir eru standa jafnir að vígi gagnvart bullorðum og því tryggt að enginn skilur meira en annar í þeim hluta „orðaforðans“.

Til að stunda hraðlestur þarf lesandi að skilja 99–100% orðaforðans. Orðaforði lærist tilviljanakennt (e. *incidental*) við lestur og getur sá sem skilur 95–98% lesið nokkuð hratt og bætt við sig

orðaförða í leiðinni. Sá sem skilur minna en 95% verður að beita meðvituðum úrræðum til að bæta orðaförðann (Nation, 2001: 150).

Stæhr (2009: 341–2) gerði rannsókn í sex dönskum skólum á 88 nemendum á síðasta ári í grunnskóla. Markmiðið var að finna samhengi milli orðaförða einstaklinga og frammistöðu þeirra á lokaprófi í ensku (lestri, hlustun, ritun). Við rannsóknina var notað VLT-próf. Orð voru valin úr tíðniflokkum, tvö, þrjú, fimm og tíu þúsund orð. Af þessum 88 nemendum höfðu 68 ekki nægilega þekkingu á tvö þúsund algengustu orðafjölskyldunum. Tólf þekktu orð í tvö þúsund orða flokknum, þrjár þekktu orð úr tvö og þrjú þúsund orða flokkunum. Aðeins fimm þekktu orð úr þremur flokkanna, tvö, þrjú og fimm þúsund orða flokkunum. Enginn sýndi þekkingu á tíu þúsund orða flokknum.

Eftir sjö ára formlegt enskunám og um það bil 570 kennslustundir er niðurstaðan mun verri en vonir stóðu til. Af þessu má draga þá ályktun að vinna þurfti markvisst með orðaförða í tungumálakennslunni. Þeir sem hafa mestan orðaförða ná 81% árangri á prófinu og til þess að ná frambærilegum árangri í lestri, hlustun og ritun á lokaprófi þurfa nemendur að þekkja tvö þúsund orðafjölskyldur. 68 nemendur eru undir þeim mörkum skv. ofangreindu.

Einnig voru prófaðir 112 nemar á fyrsta ári í ensku í Verslunarháskólanum í Kaupmannahöfn. Staðlað hlustunarpróf var lagt fyrir nemendur á færnistigi C2. Hér er vísað til CEFR-matsramma Evrópuráðsins, þar sem færni á stigi C2 jafnast næstum á við móðurmálsfærni í viðkomandi tungumáli. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að:

22 nemendur náðu 53% árangri sem svarar til skilnings á tvö þúsund orða tíðniflokki.

34 nemendur náðu 59% árangri sem svarar til skilnings á þrjú þúsund orða tíðniflokki.

48 nemendur náðu 73% árangri sem svarar til skilnings á fimm þúsund orða tíðniflokki.

8 nemendur náðu 80% árangri sem svarar til skilnings á tíu þúsund orða tíðniflokki.

Allir nemendur þekktu tvö þúsund orðafjölskyldur, 90 þekktu þrjú

þúsund. Um 50% allra, eða 56 nemendur þekktu fimm þúsund orðafjölskyldur. Að auki skorti nemendur akademískan og sértækan orðaforða til að geta lesið án hjálpargagna. Þessi árangur nemenda bendir til þess að þeir muni stríða við erfiðleika í náminu.

Í báðum rannsóknum voru nemendur sem stóðu sig betur á lokaprófum en orðaforðapróf spáðu fyrir um. Sumir nemendur búa yfir úrræðum, s.s. góðri ágiskunarhæfni eða bakgrunnsþekkingu sem að einhverju marki vegur upp skort á orðaforða. Rannsóknirnar benda þó til þess að skilningur nemenda á orðaforða í ensku sé vel undir þeim mörkum sem nemendur þurfa að hafa til að lesa raun-texta á ensku. Stæhr undirstrikar að markvisst orðaforðanáam eða kennsla skili nemendum miklu meiri orðaforða mun hraðar og nemendur verði meðvitaðir um hvernig þeir læra og til hvers.

Albrechtsen, Haastrup og Henriksen notuðu einnig VLT-próf til að rannsaka orðaforða danskra nemenda í ensku. Þær prófuðu alls 29 nemendur í 7. bekk. Fimm þeirra þekktu 2000 orð. Þær prófuðu einnig 29 nemendur á fyrsta ári í menntaskóla, tólf þeirra náðu 2000 orðafjölskyldna markinu – sem er mjög sambærilegt við niðurstöður Stæhrs. Í stuttu máli má segja að minnihluti danskra nemenda ráði við 2000 algengustu orðafjölskyldurnar í ensku við lok grunnskóla (2008: 60).

5.1.1 Mælingar á virkum orðaforða

Erfiðara er að mæla virkan orðaforða en óvirkan því hann er svo bundinn samhenginu að erfitt er að fá gagnlegar niðurstöður út frá stuttum texta. Stuttur texti getur eðli málsins samkvæmt aldrei innihaldið mikinn orðaforða. Því verður að leita annarra leiða til að meta líklegt umfang orðaforða. Próf sem Meara og Fitzpatrick (2000) hafa útbúið kalla þeir *Lex30* og er því ætlað að mæla eða meta virkan orðaforða. Þá eru valin 30 orð af algengustu 1000 orðunum í ensku. Það þýðir að prófið er opið nemendum á öllum getustigum, því flestir enskunemar eru fljótir að kynnst fyrstu 1000 orðunum. Orðin 30 eru sýnd, eitt og eitt í senn, á 30 sekúndna fresti. Nemendur eiga þá að skrifa þrjú orð sem þeim koma í hug á þessum 30 sekúndum í tengslum við orðið sem þeir sjá hverju sinni. Orðin sem þannig safnast eru metin, til dæmis út frá tíðni og

gefin stig eftir fyrir fram ákveðnum reglum svo hægt sé að bera saman árangur. Þetta próf hefur verið notað til að mæla orðaforða í móðurmáli og niðurstöður hafa sýnt að lágtíðniorð (orð sem tiltölulega sjaldan eru notuð) eru allt að 50% af heildarfjöldanum. Ætla má að þetta próf geti einnig komið að gagni við að meta breidd orðaforðans í erlenda málinu.

Meara og Fitzpatrick telja að þessi aðferð gefi betri mynd af virkum orðaforða en LFP-prófið, en þó er sá galli á, að nemendur nota næstum eingöngu inntaksorð í prófinu. Inntaksorð eru t.d. nafnorð, lýsingarorð og sagnir – stórir, opnir orðflokkar sem allir taka við nýyrðum. LFP-prófið tekur til allra orða í samfelldum texta – auk inntaksorðanna er þar líka að finna svokölluð kerfisorð. Kerfisorð eru t.d. fornöfn, forsetningar, samtengingar – orð sem verða að vera með í hverri setningu. Kerfisorð tilheyra svonefndum lokuðum orðflokkum, eru tiltölulega fá og mikið notuð og lenda því flest meðal algengustu þúsund orðanna í hverju tungumáli.

Mælingar á orðaforða gefa til kynna samræmi milli umfangs orðaforða og lestrarfærni, ritunarfærni og almennrar færni í tungumálinu, sbr. rannsóknir Stæhrs, Albrechtsens, Haastrups, Henriksens og Nations. Prófin sem getið er hér að framan hafa gefið góða raun, en stöðugt er leitað nýrra leiða til að ná betri tókum á því að mæla orðaforða, bæði þann sem snýr að skilningi og þann sem snýr að virkri málnotkun. Prófið sem lýst er framar í greininni í tengslum við Laufer, og er notað til að kortleggja virkan orðaforða, virðist gefa góða raun varðandi orðaforða í hæstu tíðniflokkunum, en þegar kemur að orðum sem eru sjaldgæfari, s.s. í tíðniflokki 10.000 (þ.e. öll orð með lægri tíðni en 10.000), dugar engan veginn að nota aðeins 18 orð til að mæla þekkingu nemenda. Prófið sjálft felst í því að 18 orð eru valin úr hverjum tíðniflokki og hvert þeirra kemur fyrir í einni setningu. Aðeins fyrstu stafirnir eru gefnir í hverju orði sem verið er að prófa, en það, ásamt merkingarlegu samhengi í setningu á að duga til að framkalla rétt orð í huga próftaka – ef hann þekkir það. Sama sagan er svo endurtekin með næstu 18 orð úr næsta tíðniflokki og þannig koll af kalli. Með þessu móti er hægt að mæla það sem próftakar vita ekki, en öllu erfiðara er að ná utan um það sem þeir vita, því takmarkað er hversu umfangsmikið svona próf má vera.

Ritunarpróf eru líka takmörkunum háð. Marga texta (stutta eða langa eftir atvikum) þarf til að gott sýnishorn af getu nemenda fáið og þar með er það orðið mjög tímafrekt. Það er heldur ekki gefið að menn nái flugi í rituninni og geti sýnt þá breidd sem þeir búa yfir. Kannanir hafa sýnt að þegar móðurmál er prófað á þennan hátt er útkoman mikið til hátíðniorð og frasar (Meara og Fitzpatrik, 2000: 21).

Meara og Bell (2001) hafa unnið að þróun aðferðar sem þeir kalla *P_Lex* og á að henta vel til að mæla stutta texta nemenda. Þeir nota tíðnilista Nations sem grunn, en aðferð þeirra byggist á að skipta orðaforðanum í tvo flokka, auðveld orð: algengustu 1000 orðin, og erfið orð: öll hin orðin. Eiginnöfn, staðarheiti og töluorð teljast þó með auðveldu orðunum. Hverjum nemendatexta er skipt í 10 orða kippur og er talið hve mörg erfið orð eru í hverri kippu. Niðurstöður eru settar upp í töflu, t.d. hve margar kippur innihalda 0 erfið orð, hve margar 1 erfitt orð, hve margar 2 erfið orð o.s.frv. Síðan er gert línurit yfir niðurstöðurnar og athugað hversu vel kúrfan fellur að svokallaðri *Poisson Curve* – en ekki verður gerð nánari grein fyrir því hér að öðru leyti en því að Meara og Bell telja að þessi aðferð taki LFP fram að vissu marki. Með nokkurri þjálfun ætti að vera til-tölulega einfalt að ná leikni í að nota þessa aðferð við að meta stutta ritunartexta nemenda. Aðferðinni mætti beita með ákveðnu millibili til að fylgjast með þróun í orðaforða nemenda.

5.2 Orðflokkar skipta máli

Menn hafa velt því fyrir sér hvort nemendur læri öll orð á sama hátt. Nissen og Henriksen (2006) vildu skoða hvort munur væri á því hvernig nemendum gengi að tileinka sér orð úr mismunandi orð-flokkum. Í rannsókn þeirra voru prófaðir þrjú orðflokkar: nafnorð, lýsingarorð og sagnir. Orðin sem notuð voru í prófinu voru valin úr 2.000 orða og 3.000 orða tíðniflokkum. Úr hvorum flokki voru valin 15 nafnorð, 15 lýsingarorð og 15 sagnir – 45 orð úr hvorum tíðniflokki, alls 90 orð. Prófað var á tveimur tungumálum, móðurmáli nemenda (dönsku) og ensku. Tveir nemendahópar tóku prófin, annar tók dönskuprófið og hinn enskuprófið. Fjórum vikum síðar tóku sömu hóparnir prófin aftur, en nú var tungumálum

víxlað. Enska prófið var þýtt á dönsku, þannig að samræmi náðist milli tungumálanna sem prófað var í. 28 af þessum 90 orðum voru samstofna orð (e. *cognates*), en það hugtak er notað um orð sem eiga sér samsvörun í báðum tungumálunum, orð sem runnin eru af sameiginlegri rót. Nemendur fengu öll 90 orðin á blaði og áttu að skrifa fyrstu tvö orðin sem þeim komu í hug og alls ekki breyta neinu eftir á. Orðin voru lesin upp til að stjórna þeim tíma sem var-
ið var í hvert orð, alls tók þetta 20 mínútur.

Ein tilgátan sem Nissen og Henriksen unnu með, var sú að nafn-orð framkölluðu staðvensl (e. *paradigmatic associations*)⁸ hjá nemendum, þ.e. að fram kæmu samheiti, andheiti eða orð sem mátti flokka sem undir- eða yfirheiti orðanna sem lögð voru fyrir í marktækt ríkari mæli en lýsingarorð og sagnir. Gekk þetta eftir bæði í dönsku og ensku. Fram kemur að niðurstöðurnar séu í samræmi við niðurstöður annarra sem lagt hafa fyrir sams konar próf. Lýsingarorðin sem prófuð voru mynduðu raðvensl (e. *syntagmatic associations*) í yfir 50% tilfella, þ.e. kölluðu fram orð sem oft fylgja prófordunum í mæltu máli, dæmi: rauð rós, heitt vatn, eða sem mynda orðastæður með lýsingarorði. Á óvart kom hvernig sagnorðin skáru sig úr með öðruvísi svörun en hinir tveir orðflokkarnir, álíka margir nemendur voru með staðvensl, óflokkaða svörun eða enga svörun, alls um 54% (sem gerir um 18% á hvern flokk). Innan við helmingur nemenda var með raðvensl.

Niðurstaða þeirra Nissen og Henriksen er vísbending um bæði fræðilegan og kennslufræðilegan skilning á þróun orðtengslanets. Eins og áður hefur komið fram er Aitchison (1994) upphafsmaður þeirrar hugmyndar að orðaforði tungumáls geymist sem tengslanet þar sem ný orð raðast inn eftir merkingu eða öðrum viðmiðum.

Fræðilegur skilningur snýst um að þróun eða vistun orðaforða hjá einstaklingum er ekki eins línuleg og „beint-af-augum-ferli“ og ætla mætti. Orð raðast upp á mismunandi hátt í orðabankann eða minnið (e. *mental-lexicon*). Í framhaldinu vaknar spurningin um það hvort eigi ríkari þátt í þróun orðaforðans staðvensl eða raðvensl. Líklegt má teljast að þessi tvenns konar vensl séu fulltrúar fyrir mis

8 *paradigmatic associations*: staðvensl, t.d. samheiti (heitur – hlýr), andheiti (heitur – kaldur) og yfir eða undirheiti o.s.frv. (rauður – litur)

munandi röðun (e. *structuring principles*) og að röðunin eða venslin sem verða til stjórnist af því hvaða orðflokkur á í hlut hverju sinni.

Hvað snertir kennslufræðilegan skilning er fyrst og fremst vísað í Aitchison (1994) um að orðaforðatilkun taki til þess að gefa hlutum eða hugtökum nafn (e. *labelling*), flokka merkingu orðanna (e. *packaging*) og byggja orðtengslanet (e. *net-building*). Sé raunhæft að ætla að tilkun og röðun orðflokka þriggja, nafnorða, sagna og lýsingarorða, gerist á mismunandi hátt bendir það til þess að leggja þurfi áherslu í kennslu á myndun orðtengslanets þ.e. tengja ný orð þeim sem þegar eru þekkt og ætla þeim sess í netinu.

Mörgum nemendum reynist erfitt að tilinka sér rétta notkun sagna og lýsingarorða. Nissen og Henriksen (2006: 405) vitna til fjögurra fræðimanna (Clark 1993, Paradis 2001, Viberg 1996 og Källkvist 1999) sem hafa sýnt fram á að enskunemar ofnota og nota vitlaust algengar sagnir eins og *get*, *go*, og *make*. Leiðbeiningar í tungumálanámi verða að stuðla að því að nemendur nái tókum á merkingarlegri dýpt orða, t.d. með því að horfa á merkingartengsl milli ýmissa sagna og lýsingarorða. Að efla orðaforða og orðtengslanet leiðir til betri hæfni í lestri, ritun, hlustun og tali.

5.3 Tilraunir við að meta umfang orðaforða

Ýmissa leiða hefur verið leitað til að finna einfaldar og notendavænar aðferðir til að meta umfang orðaforða hjá nemendum, einkum þess virka (e. *productive*). Ein af þeim frumlegri er tilraun Meara og Alcoy (2010: 222–236) til að aðlaga og yfirfæra aðferðir úr heimi náttúruvísinda til að meta umfang orðaforða nemenda í erlenda málinu. Tilgangurinn var meðal annars að reyna að þróa mælitæki á virkan orðaforða sem á sinn hátt svaraði til VLT-prófsins (e. *Vocabulary Level Test*) sem notað er til að mæla skilning á orðaforða.

Til að meta orðaforða í stuttum textum töldu Meara og Alcosty að ef til vill mætti nota svipaðar aðferðir og við að áætla heildarfjölda fiska í tiltekinni á. Fiskar eru veiddir í gildru tvær nætur í röð, eftir fyrri nóttina eru fiskarnir taldir og merktir og síðan sleppt. Eftir seinni nóttina eru fiskarnir aftur taldir og þeir sem komu í gildruna í bæði skiptin settir í sérflokk. Niðurstöðurnar eru settar inn í reikniformúlu og líklegur fjöldi fiska í ánni þar með fengin.

Tilraun með yfirfærslu á þessari aðferð til að mæla orðaforða var gerð á spænskunemum í Dundee. Ellefu þeirra voru á lægra millistigi (e. *lower intermediate*) og þrettán lengra komnir (e. *advanced*). Móðurmál allra var enska. Myndasaga með sex myndum var lögð fyrir nemendurna, sem handskrifuðu sögu eða texta um sömu myndasöguna tvisvar sinnum með viku millibili, 30 mínútur í hvort skipti, án hjálpargagna eða samráðs sín á milli.

Verkefni voru skráð í tölvu, stafsetning samræmd og litið fram hjá málfræðivillum og að því loknu gerð T/T-prófun, þ.e. fundið hlutfall milli heildarorðafjölda í hverju verkefni og fjölda mismunandi orða, til að bera saman við niðurstöður tilraunaaðferðarinnar.

Matsviðmiðin sem rannsakendur settu sér byggðust á því að nafnorð og lýsingarorð voru talin sem ein orðmynd hvert (beygingarmynd skipti ekki máli). Sagnir í sömu tíð voru taldar sem eitt orð, en óreglulegar sagnir eða aðrar tíðir sagna voru taldar sem sérstök orð, ensk orð og óskiljanleg orð voru útilokuð.

Niðurstöðurnar sýndu að lengra komnir nemendur notuðu í bæði skiptin fleiri orð en hinn hópurinn, en orðafjöldinn var þó svipaður í báðum verkefnum. Nemendurnir sem styttra voru komnir notuðu mun fleiri orð í seinna skiptið en hið fyrra. Færri orð voru endurtekin, þ.e. það var minni skörun í orðaforða hjá þeim en hjá hinum lengra komnu. Þegar reikniformúlunni, sem nefnd var hér að framan, var beitt kom út að heildarstærð orðaforða mældist 88 hjá þeim styttra komnu, en 160 hjá þeim lengra komnu. Þetta er næstum helmingismunur á fjölda orða, sem ekki er óraunhæft hlutfall miðað við færnistig nemenda, en heildarfjöldi orða ætti samt að vera mun meiri.

Meginniðurstaðan úr tilrauninni er að þessi aðferð greinir betur milli getu hópanna en T/T-prófunin gerir, en sýnir þó ekki raunhæfa stærð virks orðaforða hópanna tveggja. Að mati þeirra Meara og Alcoy mætti prófa þessa aðferð á ýmsan hátt og bera saman við mælingar af öðrum toga. Þeir félagar vitna til notkunar á reiknilíkani (e. *Vocabulary Size Estimator program*) Meara og Miralpeixs (2007) við mat á orðaforða og samkvæmt því má ætla að nemendur á millistigi búi yfir virkum orðaforða upp á 3500–6000 orð, sem er langtum hærri tala en fékkst með því að nota formúluna hér að framan (Meara og Alcoy, 2010: 232).

6. Umræður

Spurningarnar sem hér fara á eftir eru samkvæmt lista sem Carter og McCarthy (1988: 1–2) sömdu í kjölfarið á samræðum við hóp kennara og nemenda:

1. Hve mörg orð þarf til að orðaforði verði nothæfur á erlendu máli? (Þ.e. nýtist í samskiptum.)
2. Hvaða orð er gagnlegast að læra fyrst?
3. Eru einhver orð gagnlegri öðrum í upphafi tungumálanámsins?
4. Er erfiðara að læra sum orð en önnur? Er hægt að skipta orðum upp í erfiðleikaflokka eða -stig?
5. Hvaða aðferð er best að nota til að muna nýju orðin?
6. Er hentugast að læra orð sem stök orð á orðalista, í pörum eða í textasambhengi?
7. Hvað með orð sem hafa mismunandi merkingar? Á að forðast þau? Ef ekki, er þá betra að læra sumar merkingar á undan öðrum?
8. Eru einhver orð sem líklegra er að nemendur rekist á í talmáli fremur en ritmáli? Ef svo er, vitum við hvaða orð það eru?

Allt eru þetta lykilsurningar, en afdráttarlaus svör við þeim liggja ekki á lausu. Í mörgum tilvikum vekja svör upp nýjar spurningar. Í köflunum á undan er fjallað um allt það sem spurningarnar ná til og má af þeirri umfjöllun ráða í þau svör sem helst er að hafa um þetta efni. Hér á eftir er stiklað á því helsta.

Stundum er talað um að 2000 orðafjölskyldur þurfi til að geta stundað nám á erlenda tungumálinu, en í daglegu lífi komast margir af með mun minna – jafnvel mjög einfaldan orðaforða. Svar við spurningunni hlýtur að velta á þeim forsendum sem gefnar eru hverju sinni. Þá er þess getið hér að framan að gagnlegast sé að læra hátíðniord í byrjun, því þar er orðaforðinn sem notaður er um daglegar athafnir. Til hátíðniorda teljast yfirleitt fyrstu 2000 orð tungumálsins og meðal þeirra eru flest ef ekki öll kerfisord tungumálsins. Þau orð sem gagnlegast er að læra í upphafi, hljóta að vera þau sem snúa að því að bjarga sér í því umhverfi sem maður er staddur í hverju sinni.

Auðveldustu orðin eru væntanlega þau sem hægt er að tengja

móðurmálinu eða öðru tungumáli. Erfiðast er alla jafna að læra orð sem ekki er hægt að tengja við neitt sem maður þekkir. Mat á því sem er auðveldast eða erfiðast hlýtur að vera einstaklingsbundið og miðast við bakgrunn og reynsluheim hvers og eins. Það er líka einstaklingsbundið hvernig best er að muna orð, en í flestum tilvikum er æskilegt að geta sett þau í samhengi við eitthvað, læra þau í tengslum við önnur orð. Orð ein og sér er flestum erfitt að læra nema þá eins og þulu, en þá vantar alla umgjörð um orðin, hvernig þau eru notuð með öðrum orðum og beinlínis hvaða merkingu þau hafa. Eðlilegt má teljast að læra fyrst algengustu merkingu orða, en það ræðst af aðstæðum hvers og eins hversu fljótt röðin kemur að fleiri merkingum orða og engin ástæða er til að sniðganga þær. Orðaforði talmáls fellur ekki alltaf saman við orðaforða ritmáls. Hvort tveggja þarf að leggja rækt við ef læra á tungumálið til hlítar.

7. Lokaorð

Hér hefur verið fjallað um uppruna og sögu orðaforðarannsókna, í hverju þær felast og þróun þeirra á síðustu áratugum. Engum vafa er undirorpið að orðakunnátta í erlendu máli er öllum málnefum nauðsynleg. Rannsóknir sýna enn fremur fram á (m.a. Nation (2001, 2006, 2008), Henriksen (1999), Aitchison (1994)) að mikilvægt er að þekkja sem best margræð merkingarsvið orða og tengingar við önnur orð ef ætlunin er að ná góðri færni í erlenda málinu, að ógleymdum orðasamböndum hvers konar, sem ráða úrslitum í málnotkun á markmálinu. Þá hefur verið gerð grein fyrir nokkrum gerðum orðaforðaprófa og getið niðurstaðna úr rannsóknum þar sem þau hafa verið notuð.

Fjallað var um helstu viðhorf fræðimanna og skólaumhverfis til þess hvað þarf til að læra tungumál. Að einhverju marki hafa menn borið máltöku erlends og annars máls saman við máltöku móðurmáls. Áður var ekki tekið mið af því að sá sem lærir erlent mál hefur þegar lært að minnsta kosti eitt tungumál, heldur meira og minna gengið út frá því að sama máltökufærlið hefjist að nýju í hvert sinn sem nýtt tungumál kemst á dagskrá. Nú á dögum er litið svo á að það hljóti að skipta verulegu máli að hafa þegar lært að nota tungu

mál og allt sem því fylgir, auk þess sem skyldleiki nýja tungumálsins við móðurmálið hlýtur að auðvelda yfirfærslu miðað við annað og fjarskyldara tungumál.

Það skiptir líka í tvö horn með það hversu góðum tókum menn ná á nýja málinu, sumir staðna eða hætta öllu heldur að þróa máltökuna um leið og þeir hafa öðlast samskiptahæfni sem dugar þeim til nauðsynlegra samskipta. Aðrir bæta færni sína alla ævi og ná breiðari og dýpri tókum á tungumálinu (Laufer 1998).

Eitt þeirra rannsóknarefna sem mikið hefur verið í umræðunni er tengsl milli óvirks og virks orðaforða, sem enn er óráðin gáta, til dæmis hver sé eðlilegur stærðarmunur þessara tveggja orðabanka hjá venjulegum málnefna, vöxtur orðaforðans í hvorum banka um sig, flæði milli þeirra og eftir hvaða ferli óvirkt orð verður virkt – og hvert umfang orðaforðans í heild geti orðið. Orðaforða er ekki hægt að skilja frá öðrum þáttum tungumálakennslunnar og tungumálanámsins. Við notum orð í öllum tjáskiptum, hvort sem við tölum, hlustum, lesum eða skrifum. Í því sambandi rekumst við á ný orð eða uppgötvum nýjar merkingar orða sem við þegar þekkjum.

Öflugar rannsóknir á þessu sviði í íslensku samhengi eru löngu orðnar tímabærar. Um þessar mundir er verið að gera heildarskoðun á stöðu enskunnar á Íslandi. Æskilegt væri að staða annarra tungumála sem kennd eru í skólum landsins væri skoðuð á sambærilegan hátt til að vita hvar nemendur okkar standa á ýmsum stigum í skólakerfinu og hvernig þeim nýtist veganestið. Þá fengjust ef til vill svör við spurningum á borð við það hvernig orðaforðanáms eða kennsla í orðaforða getur orðið markviss þáttur í tileinkun erlenda málsins – og hvað kennarar geta sótt í fræðin annars vegar og gagnýta reynslu annarra hins vegar.

Niðurstöður rannsókna verða að skila sér út í skólakerfið og þar verður að nýta það sem best reynist á hverjum tíma. Það er hagar alls þjóðfélagsins að afrakstur tungumálakennslu verði sem mestur og bestur.

ÚTDRÁTTUR

Í þessari grein fjallar höfundur um erlendar orðaforðarannsóknir á íslensku. Orðaforði og hlutverk hans í tileinkun erlendra tungumála er viðfangsefni margra annarsmálsfræðinga og skipar sífellt stærri sess í rannsóknum þeirra. Í greininni er rætt um viðhorf manna til orðaforðans í sögulegu ljósi.

Mikil gróska er í orðaforðarannsóknum sem ná yfir mörg svið. Menn reyna að átta sig á því hvernig orðaforði festist í minni og hvað þarf til að virkja hann í samskiptum. Þróaðar hafa verið ýmsar aðferðir til að meta og mæla eðli og umfang orðaforða, sem og mikilvægi þess að þekkja margræð merkingarsvið orða og orða-sambanda til að nálgast færni innfæddra í málhæfni.

Þessi umfjöllun sýnir mikilvægi þess að niðurstöður ofangreindra rannsókna berist inn í íslenskt skólasamfélag og einnig hversu brýnt það er að vinna markvisst að íslenskum rannsóknum á þessu sviði.

Lykilorð: orðaforði, orðaforðarannsóknir, máltileinkun, erlend tungumál, tungumálanám

ABSTRACT

It all begins with words

This article introduces international vocabulary research to an Icelandic audience. Many prominent scholars in SLA/FLA have turned their attention towards what role vocabulary plays in second/foreign language acquisition so this is constantly becoming a larger part of their research. The article also presents a historical overview of different ideas about vocabulary and its importance in language teaching and learning.

Scholars have tried to figure out how language learners memorise vocabulary and use it to communicate. Methods have been developed on how to evaluate and measure the nature and extent of vocabulary, as well as the importance of the language learner's knowledge of various semantic fields of words and phrases in order to gain native fluency in the language.

This discussion brings to light how important it is that the findings from this research be accessible to the Icelandic educational system, and also how urgent it is to carry out more Icelandic research in this field.

Keywords: vocabulary, vocabulary research, language acquisition, foreign languages, language learning

HEIMILDIR

- Aitchison, Jean. 1994. *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. 2. útg. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Albrechtsen, D., K. Haastrup, og B. Henriksen. 2008. *Vocabulary and Writing in a First and Second Language: Processes and Development*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Auður Torfadóttir, Brynhildur Ragnarsdóttir og Samúel Lefever. 2006. *Enskukunnátta barna í 4. og 5. bekk grunnskólans. Hvað kunna þau?* Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ásrún Jóhannsdóttir. 2009. „Which Way to Go? A Study of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition.” *Málfríður* 25(2), bls. 16–19. http://malfridur.ismennt.is/haust2009/vol-25-02-16-19_aj.htm [sótt 10. sept. 2012].
- Ásrún Jóhannsdóttir. 2010. „English in the 4th Grade in Iceland. Exploring Exposure and Measuring Vocabulary Size of 4th Grade Students.” Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010. *Nettla*, bls. 1–20. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. <http://netla.khi.is/menntakvika2010/007.pdf> [sótt 10. sept. 2012].
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2007. „Vel forstår man dansk. Könnun á dönskuskilningi nemenda í 6. bekk grunnskóla.” *Málfríður* 23(2), bls. 18–23.
- Bachman, L. F. og A. S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R., og M. McCarthy. 1988. *Vocabulary and Language Teaching. Applied Linguistics and Language Study*. Ritstj. C. N. Candlin. Longman: London & New York.
- Clark, E. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. 2001. „Memory for Languages.“ *Cognition and Second Language Instruction*. Ritstj. Peter Robinson. Cambridge: University Press.
- Frasar.net. Dansk-islandsk sproghjælp. 2010. www.frasar.net [sótt 12. sept. 2012].
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Henriksen, B. 1999. „Ordforråd og ordforrådsindlæring.“ I *Studier i dansk som andet sprog*. Ritstj. A. Holmen og K. Lund. Akademisk Forlag: Kaupmannahöfn.
- Källkvist, M. 1999. *Form-Class and Task-Type Effects in Learner English: a Study of Advanced Swedish Learners*. Svíþjóð: Lund University Press.
- Laufer, B. 1998. „The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?“ *Applied Linguistics* 19(2), bls. 255–271.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- Málfríður Þórarinsdóttir. 2000. At udtrykke sig skriftligt på dansk. Hvordan står det til? En tværsnitundersøgelse i dansk blandt 60 islandske elever på gymnasieskolerne. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands.
- Meara, P. 1999. „The Vocabulary Knowledge Framework.“ *Vocabulary Acquisition Research Group*. Virtual Library. <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf> [sótt 19. ágúst 2012].
- Meara, P., og H. Bell. 2001. „P_Lex: A Simple and Effective Way of Describing the Lexical Characteristics of Short L2 Texts.“ *Prospect* 16, bls. 5–19.
- Meara, P., og T. Fitzpatrick. 2000. „Lex 30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2.“ *System* 28, bls. 19–30.
- Meara, Paul, og Juan Carlos Olmos Alcoy. 2010. „Words as Species: An Alternative Approach to Estimating Productive Vocabulary Size.“ *Reading in a Foreign Language* 22:1, bls. 222–236. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2010/articles/meara.pdf> [sótt 13. júní 2012].
- Meara, Paul. 2002. „Review Article. The Rediscovery of Vocabulary.“ *Second Language Research* 18:4, bls. 393–407 <http://search.proquest.com/docview/200198829/fulltextPDF/1374BCDF9313A89A0B0/2?accountid=28822> [13.júní 2012].
- Meara, Paul, og I. Miralpeix. 2007. „D_Tool“ (Version 2.0). Lognostics (Centre for Applied Language Studies, University of Wales Swansea): Swansea, UK. <http://www.lognostics.co.uk/tools/> [sótt 12. nóv. 2012].
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nation, I. S. P. 2006. „How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?“ *Canadian Modern Language Review* 63(1), bls. 59–82.
- Nation, I. S. P. 2008. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.
- Nissen, Henriette Bagger og Birgit Henriksen. 2006. „Word Class Influence on Word Association Test Results.“ *International Journal of Applied Linguistics* 16 (3), 389–408.
- Paradis, C. 2001. „Adjectives and Boundedness.“ *Cognitive Linguistics* 12(1), 47–65.
- Pawley, A., og F. H. Syder. 1983. „Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency.“ *Language and Communication*: bls. 191–226. Ritstj.: J. C. Richards og R. W. Schmidt. London: Longman.

- Pedersen, Michael Svendsen. 2007. „Tjáskiptaverkefni: Árangursrík leið í tungu-
málakennslu.“ Í *Mál málanna* (bls. 201–233). Ritstj. Auður Hauksdóttir og
Birna Arnbjörnsdóttir. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungu-
málum.
- Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. 1976. „The Role of Vocabulary Teaching.“ *TESOL Quarterly*, 10
(1), bls.77–89. <http://links.jstor.org/sici?sici=00398322%28197603%2910%3A1%3C77%3ATROVT%3E2.0.CO%3B2-8> [sótt 26. ágúst 2012].
- Richards, J. C., og T. S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language
Teaching*. 2. útg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University and
Chicago Press.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge
University Press.
- Singleton, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Stæhr, L. S. 2009. „Ordforráð, ja men hvorfor og hvor meget?“ *Sprogvidenskab i
glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis* (bls. 340–346). Ritstj. Ken Farø, A.
Holsting, N-E. Larsen, J. E. Mogensen og T. Vinter. Danmark: Syddansk
Universitetsforlag.
- University Word List* <http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/wlistuni.html>
[sótt 31. ágúst 2012].
- Viberg, Å. 1996. „The Study of Lexical Patterns in L2 Oral Production.“
Approaches to Second Language Acquisition (bls. 104–128). Ritstj. K. Sajavaara
og C. Fair-weather. Finland: University of Jyväskylä.
- Wesche, B., og S. Paribakht. 1996. „Assessing Vocabulary Knowledge: Depth
Versus Breadth.“ *Canadian Modern Language Review* 53(1), 13–40.
- Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold:
- Þórhildur Oddsdóttir. 2004. Ordforráð i dansk hos ni islandske gymnasieelever.
Óbirt MA-ritgerð. Háskóli Íslands.

VIÐAUKI

Örfá orð um íslenskar rannsóknir sem tengjast orðaforða

Hér verður í örstuttu máli vikið að íslenskum rannsóknum sem tengjast orðaforða í ensku og dönsku. Það er ekki um auðugan garð að gresja í íslenskum orðaforðarannsóknum á erlendum tungumálum sem kennd eru í íslenskum skólum. Ég hef ekki fundið annað en það sem hér er rakið.

DANSKA:

Málfríður Þórarinsdóttir (2000) rannsakaði árið 2000 málfærni í ritun 48 dönskunema á fyrsta ári í framhaldsskóla, sem á þeim tíma var 6. ár þeirra í dönskunámi og danska enn fyrsta erlenda tungumál í íslenskum skólum. Niðurstöður hennar voru þær að í heild væri orðaforði nemenda áberandi lítil, sem aftur hefti nemendur í skriflegri tjáningu. Þeir áttu erfitt með að koma orðum að því sem þeir vildu segja, en skrifuðu nokkuð rétt og virtust meðvitaðir um stíl og samhengi í texta.

Þórhildur Oddsdóttir (2004) kannaði árið 2001 orðaforða níu nemenda í dönsku á fyrstu önn í framhaldsskóla. Þessi hópur var í árgangi þeirra sem síðastur hafði dönsku sem fyrsta erlenda tungumál í skóla. Kennslan miðaðist við markvissa vinnu með þema- bundinn orðaforða. Fimm mismunandi verkefni, bæði skrifleg og munnleg, voru metin með T/T-mælingu og LFP-prófi, auk þess sem nemendur tóku VLT-próf úr einu þema. Marktækur munur mældist á orðaforða nemenda við upphaf og lok annar, bæði hvað varðar orðafjölda og tíðnidreifingu. Þó var áberandi lítil notkun á orðtökum í málnotkun nemenda.

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (2007) könnuðu hlustunar- og lesskilning nemenda í 6. bekk á dönsku – áður en þeir hófu formlegt dönskunám. Þær telja að niðurstöðurnar gefi tilefni til að ætla að danska sé í mörgu enn gagnsætt tungumál fyrir Íslendinga. Full ástæða sé til að nýta það í kennslunni og vinna út frá skyldleika tungumálanna.

Samanburðarrannsóknir Auðar Hauksdóttur á orðtökum í dönsku og íslensku hafa skilað máltækinu www.frasar.net (2010) til

almennings og skólafólks, sem vinnur við eða stundar nám í þessum tungumálum. Það gagn sem hafa má af þessu máltæki er mjög í anda þess sem fjallað er um hér að framan, að galdurinn að baki því að ná góðum tókum á erlendu máli sé einmitt að hafa orðtök á hraðbergi í almennri málnotkun (Nation 2001, Ellis 2001, Pawley og Syder 1983).

ENSKA

Auður Torfadóttir, Brynhildur Ragnarsdóttir og Samúel Lefever (2006) könnuðu enskukunnáttu barna í 4. og 5. bekk árið 2006. Helstu niðurstöður þeirra voru þær að nemendur kynnu talsvert í ensku þegar þeir byrja í formlegu námi og því mikilvægt að vanda kennsluna til að mæta þörfum þeirra í náminu. Skilningur nemenda á ensku sé nægilega góður til að kennsla geti farið fram á ensku. Sú niðurstaða bendir til þess að óvirkur orðaforði nemenda sé talsverður, þótt ekki sé líklegt að hann nái þeim 6–7000 orða fjölda sem Nation (2006: 75) telur að þurfi til að skilja tungumálið í málumhverfinu.

Ásrún Jóhannsdóttir (2009) hefur rannsakað tileinkun orðaforða nemenda í 4. og 7. bekk grunnskóla eftir því hvort kennslan beindist markvisst að orðaforðanámi eða ekki. Líttill munur kom í ljós hjá yngri hópnum, en hjá þeim eldri var munurinn greinilegur. Hún kemur líka inn á að sú viðtekna hugmynd að nemendur læri fljótar tungumál eftir því sem þeir séu yngri virðist ekki standast þegar um formlegt tungumálanám í skóla er að ræða.

Rannsókn Ásrúnar á grunnorðaforða í 4. bekk er hluti af heildarrannsókn sem fram fer á stöðu enskunnar á Íslandi. Hlutaniðurstöður hafa verið birtar (2010), en væntanlega á ýmislegt enn eftir að koma í ljós sem nýtist til frekari rannsókna og skilar mikilvægum upplýsingum til menntakerfisins.