

Ordförrådets betydelse för läsning

Christina Wiklund

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
 Linköpings universitet

Vårt samhälle ställer stora och varierade krav på individers språkliga och skriftspråkliga färdigheter. Det är en nödvändighet att ha god språk- läs - och skrivförmåga, att vara litterat. En viktig del i att vara litterat innebär att förstå läst text.

En individs ordförråd har en varierad och mångsidig inverkan på dennes språkliga och skriftspråkliga färdigheter. Den viktigaste enskilda faktorn som kan förklara språkförståelse är ordförråd (Elbro, 2006) samtidigt som en individs förutsättningar att förstå läst text är beroende av dennes muntliga språkliga färdigheter. Att vokabulär har en betydelsefull inverkan på både språk- och läsförståelse är således välbekant (Stahl & Fairbanks, 1986; National Reading Panel, 2000). Det betyder följaktligen också att avsaknad av ett tillfredsställande ordförråd är ett hinder för en individs språkliga och skriftspråkliga utveckling (Cain, 2010).

Denna artikel har för avsikt att redogöra för ordförrådets betydelse för läsning och därmed också tydliggöra hur ett bristande ordförråd kan skapa hinder för en god läsutveckling. Slutligen beaktas vilka insatser som kan göras i den pedagogiska verksamheten för att utveckla barns och elevers ordförråd.

Barns olika förutsättningar

Utvecklingen och omfattningen av individers ordförråd ser olika ut bland annat beroende på den socioekonomiska omgivningen (SES) barnet befinner sig i. Den tidiga talspråkliga och kognitiva stimulansen kan således vara en förklaring till olikheter i barns ordförråd i (Hart & Risley, 1992). En delrapport ur PISA (2011) visar att elevernas resultat bl.a. har ett starkt samband med i vad mån föräldrarna tidigt har läst och språkligt umgåtts med sina barn. Det är angeläget att notera att även föräldrarnas dagliga samtal med sina 15-åringar om exempelvis dagsaktuella händelser, filmer, böcker har betydelse för hur väl de presterar i läsning (PISA, 2011). Familjens bidrag till barns och ungas språkutveckling kan aldrig underskattas men skolans styrdokument är, på alla nivåer, tydliga med att lärare har ett ansvar i att utveckla och stödja barn och elever i deras språkutveckling. Pedagoger inom alla enheter har således ett mycket betydelsefullt uppdrag i att skapa bra förutsättningar för en optimal språk-, läs- och skrivutveckling. Det innebär att tidigt ge barn och elever grundläggande möjligheter att lära sig läsa och skriva genom att erbjuda goda språkliga och skriftspråkliga miljöer med pedagogiska situationer som inspirerar, stimulerar och utmanar dem att utvecklas på sin väg till att bli litterata.

Beroende på en mängd olika omständigheter och färdigheter varierar individers vokabulär både ur ett kvantitativt (antalet ord) men också ur ett kvalitativt (lexikal kvalitet) perspektiv (Ouellette, 2006). Det gäller det ordförråd som vi aktivt använder, det expressiva ordförrådet, men också den uppsättning ord som vi kan uppfatta betydelsen av, det impressiva ordförrådet. Förståelsen av ord, det vill säga det passiva/receptiva/impressiva ordförrådet kommer före förmågan att producera ord (det aktiva/expressiva ordförrådet).

En viktig, för att inte säga avgörande, förutsättning för att barn ska utvecklas väl när det gäller språket i tal och skrift är att barn omges av engagerade och kompetenta personer som inspirerar, svarar på frågor och motiverar till att lära. Många barn har tyvärr inte dessa gynnsamma villkor

och de kan därför visa sig vara språksvaga och därmed dåligt skriftspråkligt förberedda och rustade i jämförelse med sina klasskamrater redan i förskolan. När barnen börjar skolan har således ett stort gap gällande ordförråd redan uppstått. Dessvärre visar det sig också att gapet tenderar att utvidgas över tid. Ett gott ordförråd i unga år gör att tillväxten av vokabulären accelererar längre upp i åldrarna medan de som tidigt uppvisar brister inom området istället riskerar att halka efter i sin utveckling av vokabulär (Hart & Risley, 2003)

Ordförrådsutveckling genom läsning

Att läsning kan bidra till att utveckla individers ordförråd är allmänt känt (National Reading Panel, 2000). Läsningen kan bestå av egen läsning men också av att lyssna på läst text. Forskning visar att elever upp till årskurs 3 också behöver få lyssna på läst text då de kan ha svårt att ta till sig nya ord genom egen läsning (Biemiller & Boote, 2006). Fram till och med år 2 i skolan, kanske ännu högre upp, kan man räkna barn som prelitterata, det vill säga de förstår inte det skriftliga språket lika väl som det talade språket.

Eleverna bör således ha kommit en bit upp i åldrarna och ha tillägnat sig en relativt god färdighet att läsa med flyt för att kunna ta till sig nya ord genom **egen** läsning. Det är även värt att uppmärksamma att det vid den första läsundervisningen sällan används ett utmanande ordförråd. Högläsning är därför en viktig del i att utöka barns och elevers ordförråd (Biemiller & Boote, 2006). Kvalitén på högläsningen avgör i vad mån ordtillägnande sker (Whitehurst & Lonigan, 1998). Högläsningen bör vara dialogisk och således genomsyras av frågor, samtal och reflektioner. Läsarens engagemang, värme, dramatiska förmåga och försök till att engagera barnen i ordtillägnande och förståelse vid högläsning är viktig i sammanhanget. Mängden läsning har därutöver betydelse för utvecklingen av ordförrådet.

Biemiller och Boote (2006) refererar till forskningsstudier som visat på följande resultat där de anger procentuellt ordtillägnande i samband med upprepad läsning (= skillnaden i ordkunskap före undervisningen och efter undervisningen).

- Läsa en gång och förklara nya ord gav ett tillskott på 15%
- Upprepad läsning utan att förklara nya ord 9%
- Upprepad läsning med ordförklaringar 26%
- Upprepad dialogisk läsning/samtal om det lästa 17%

Genomgångar av ord före eller under högläsningen är en förutsättning för att barnen ska lära sig nya ord. Det är viktigt då barnen oftast inte avbryter den som läser och de hinner inte heller fundera över eller ens urskilja de nya orden när de lyssnar. Barnen vet helt enkelt inte vad de ska fråga om och de har svårt att upptäcka orden samtidigt som de lyssnar. Effekten av ordtillägnande i samband med upprepad läsning avtar dock i takt med att eleverna blir äldre och får mer flyt i den egna läsningen.

Adams (2000) menar att fri läsning och den läsning som sker i undervisningen gör att en "medelelev" i årskurs fem möter ca 1 miljon ord/år i text och ett enda möte med ett nytt ord i skriftlig kontext ger i sig en viss kunskap om dess betydelse. Inlärnin g av nya ord sker genom läsning endast om det lästa uppfattas som meningsfullt och om läsaren noggrant uppmärksammar ordet samt ser på kontexten ordet uppträder i. Det krävs således aktivitet från läsarens sida för att inlärnin g skall ske.

Läraren bör därför ge eleven strategier vid läsningen för att förstå orden som ingår i texten genom att eleven uppmanas att själv försöka

- se på kontexten men även på stavelsemönstret och att inte hoppa över svåra ord
- ge en definition, motsats eller synonym av ordet
- läsa igenom hela meningen igen så att ordet kommer i sitt sammanhang

- läsa hela stycket igen (upprepad läsning) eller läraren läser stycket själv för eleven uttrycksfullt samt slutligen
- reflektera över sin egen läsning (Adams, 2000).

Forskning har emellertid påvisat att det inte enkelt går att förvänta sig att elever lär sig nya ord genom den egna fria läsningen (Carver & Leibert, 1995). För att elever ska lära sig nya ord behöver de läsa böcker något över deras egen färdighetsnivå. När elever själva får välja böcker i den fria läsningen är det inte ovanligt att de väljer böcker under deras egen färdighetsnivå. Den fria läsningens bidrag till ny vokabulär bör ur det perspektivet ifrågasättas och alternativet för att utöka även äldre elevers ordförråd kan vara att de också får tillfälle att lyssna på texter över deras egen nivå.

Undervisning av ordförråd

Den fria läsningen och högläsning kan ge ett utökat ordförråd. Beklagligtvis är det emellertid så att barn och elever med störst behov har sämre förutsättningar att ta till sig nya ord, oavsett om de läser själva eller lyssnar på någon annan som läser. Det krävs därför också formell undervisning, det vill säga instruktioner gällande ords betydelser (Stahl & Fairbanks, 1986; National Reading Panel; 2000; Biemiller & Boote, 2006).

Undervisning vad beträffar ordförrådet är dock tyvärr inte så vanlig i relation till det behov som finns. Tre vanligt förekommande förklaringar till detta är att:

- forskningen inte varit entydig och klar när det gäller träning och undervisning av vokabulär och effekterna av detta. Större uppmärksamhet har istället lagts på träning av avkodning och stavning. Förklaringen kan ligga i att utveckling av fonemisk medvetenhet, avkodning och flyt i läsning är mer linjär vilket innebär att effekten av denna träning är lättare att mäta än träning av vokabulär och ordförståelse.
- pedagoger inte vet hur man ska undervisa för att förbättra muntliga språkliga färdigheter även om det kanske finns en medvetenhet om vikten av sådan fokuserad undervisning.
- skiftande miljöer och metoder i undervisningen gör det svårt att avgöra om ordinläringen sker genom den formella undervisningen eller ej.

I det följande kommer ett antal frågor vad beträffar undervisning av ordförråd att besvaras. Inledningsvis redovisas när det är lämpligt att sätta in undervisning och vilka elever som bör få undervisning. Vidare redogörs för vilka ord som bör tas upp samt hur själva undervisningen lämpligen bör gå till. Slutligen beaktas hur man kan ta reda på om undervisningen verkligen ger resultat.

När ska träningen ske och vilka bör få undervisning?

Största chansen att kompensera för dåligt ordförråd är i förskola och under de första åren i grundskolan eftersom skillnaden barn emellan uppstår tidigt (Hart & Risley, 1992; National Early Literacy Panel, 2008). Det handlar både om att kvalitativt utöka ordförrådet men också att kvantitativt kompensera dem som har färre ord med sig i bagaget. Studier har visat att alla yngre barn har nytta av att tränas i ordförråd och inget specifikt instruktionsprogram visade sig vara mer gynnsamt än något annat (National Early Literacy Panel, 2008).

Att påbörja träningen i tidig ålder betonas dock, oavsett vem som utför träningsprogrammet. Instruktioner gällande ord ger i sig en allmänt förbättrad förståelse. Det kan kanske vara så att instruktioner väcker intresse för nya ord. Det skapas en "ordmedvetenhet".

Flertalet elever, det vill säga "medelever", i de första årskurserna utökar sitt ordförråd med drygt 800 rotord (ord där det lexikala grundmorfemet skiljer sig åt) om året. De med sämre förutsättningar lär sig betydligt färre. Elever med sämre förutsättningar behöver därför

kompen­se­ras och ytter­li­ga­re utö­ka sitt ordför­råd med flera hundra ord varje år. Där­för krävs undervisning. Forskningen har visat att man kan förutsäga framgång i läsning utifrån barns vokabulär redan i förskolan (McCardle, Scarborough & Catts, 2002). Tidiga och adekvata insatser skulle innebära att fler elever skulle förstå och också lära av det de läser.

Det har också visat sig att undervisning gällande ordför­råd gagnar även äldre elever. I en studie såg man att elever i årskurs 4 med specifika läsförståelseproblem, (dvs. de har god avkodningsförmåga men svårigheter med att förstå det de läser), gynnades mest av muntlig språklig träning t.ex. träning av vokabulär. Denna träning medförde att eleverna, förutom att de fick bättre läsförståelse och vokabulär, också verkade uppnå en högre metakognitiv förmåga som resulterade i att de intresserade sig mer för språket och kunde använda sig av fler strategier för att förstå det lästa (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010).

Vidare har forskning visat att vuxna med läs- och skrivsvårigheter tjänar på undervisning av ordför­råd både för att de utvecklar sin språk- och läsförståelse men även för förmågan till ordigenkänning. I läs- och skrivundervisningen för vuxna med läs- och skrivsvårigheter bör därför både avkodningsträning såväl som ordkunskap ingå (Braze, Tabor, Shankweiler & Mencl, 2007).

Sammantaget kan konstateras att undervisning av ordför­rådet kan och bör ske kontinuerligt i alla åldrar och av olika skäl. Framförallt bör de med ett sämre ordför­råd få en mer intensifierad undervisning då ett gott ordför­råd ger bättre förutsättningar att förstå talat språk men också att läsa och förstå det som är skrivet.

Vilka ord ska tas upp i undervisningen?

Tidigare forskning har menat att det inte är mödan värt att direkt undervisa i ordför­råd eftersom det är så många ord som barn behöver lära sig (Coyne, Simmons, Kame'enui & Stoolmiller, 2004). Det kan naturligtvis vara svårt att veta vilka ord man ska undervisa i beroende på den anse­liga mängd ord som det rör sig om samt att varje individ har så skiftande ordför­råd. Därutöver är varje ord mångfacetterat och dubbelbottnat och det betyder att det finns mycket att lära om varje ord. Undervisningen bör därför snarare fokusera på att ge strategier till dem som undervisas i hur man kan få fram betydelsen av ord.

Biemiller och Slonim (2001) menar dock att det skulle kunna skapas en "kursplan" för vilka ord barn bör lära sig i olika åldrar. De har, med sitt sätt att räkna (man räknar endast "rotord"), sett att antalet ord som barn explicit behöver undervisas i inte är så stort. I grova drag finns det en ordning för vilka ord barn lär sig och ungefär i vilken ordning detta sker. Pedagoger skulle således kunna ha en "kursplan" för vilka ord som bör tränas utifrån barnets ålder. Framförallt skulle en sådan "kursplan" vara värdefull för dem som har ett svagt ordför­råd. Undervisningen av ordför­råd är mycket tidskrävande och orden som ska undervisas i bör, enligt detta synsätt, därför nogsamt och kritiskt väljas ut. Det är en utmaning för den framtida forskningen att ta fram en sådan plan.

Hur ska undervisningen gå till?

Ett begränsat perspektiv vid ordinläring innebär att man tänker på detta enbart som något man lär sig genom definitioner och/eller synonymer. Ordinläring är betydligt mycket mer komplicerat än så och bör vara autentisk, meningsfull och integrerad i ett sammanhang. Både metoder och miljö har sin inverkan på undervisningen (Stahl & Fairbanks, 1986). Undervisning i vokabulär kan metodmässigt skilja sig åt beroende på om orden presenteras i ett sammanhang, kontextuellt, eller om de bara presenteras med en definition. Det krävs ett antal möten med ord i olika sammanhang för att orden ska bli dekontextualiserade. Både definitioner såväl som kontextuell information är gynnsamt vid undervisningen.

Vidare har det betydelse i vad mån undervisningen skapar semantisk aktivitet och mentalt engagemang hos elever. Engagemang och aktivitet skapar "djupare" och mer kvardröjande

kunskaper om ordet. Ordinlärningen blir också kvalitativt bättre om elever exponeras för orden många gånger och i olika meningsfulla sammanhang.

Undervisningen kan också variera miljömässigt med hänsyn till om undervisningen sker i grupp eller individuellt. Här kan man se att det är mest gynnsamt om undervisningen sker i grupp eftersom det får deltagarna att aktiveras och diskutera och därigenom uppnås djupare och mer kvardröjande ordinlärning. Vidare visar det sig att tid är den mest betydelsefulla faktorn för framgångsrik undervisning i vokabulär (Stahl & Fairbanks, 1986).

Hur ska man kunna veta att undervisningen ger önskade effekter?

Ord uppträder i både muntlig och skriftlig form och individers passiva respektive aktiva ordförråd ser olika ut både till kvantitet och till kvalitet. Ordförrådet är också multidimensionellt, förändras gradvis, är kontextberoende och utvecklas hela livet så det kan vara en vanskelig uppgift att bedöma om undervisningen ger ett utökat ordförråd. All undervisning bör dock kontinuerligt utvärderas och granskas av framförallt den som genomför undervisningen.

Det är således en utmaning för lärare att kunna genomföra bedömningar vad beträffar elevernas ordförråd och att då se om undervisningen ger önskade effekter. Ett sätt är naturligtvis att mäta genom olika test. Ordförrådet kan mätas både vad beträffar bredd och vad beträffar djup (Stahl & Bravo, 2010). Bredd avser den kvantitet ord som eleven har någon kunskap om. Djup syftar på hur mångfacetterad kunskap eleven har om ord.

Test kan vara olika utformade. Den som testas kan exempelvis få välja en definition till ett ord utifrån ett antal givna exempel. Sådana test är ifyllnadstest eller så kallade multiple-choice-test (National Reading Panel, 2000). Yngre barn kan testas genom att låta barnet välja rätt bild utifrån det ord som provas (Cain, 2010). Test av ovanstående karaktär berör i första hand kvantitet (bredd) av ordförrådet och ger endast ett mått på ytlig förståelse. Ska man komma åt elevernas djupkunskaper om ord kan den som provas själv få formulera en definition eller ge en synonym. Här kan det dock uppstå svårigheter att bedöma elevernas svar (National Reading Panel, 2000). De yngre barnens djupkunskaper om ord kan testas genom att de får försöka förklara ordet eller använda ordet i en mening (Cain, 2010).

Vem som konstruerar testen har också betydelse. Det finns standardiserade test, det vill säga utprovade och normerade test. Standardiserade test är utformade så att de provar ett fåtal ord med så stor spridning som möjligt. De standardiserade testen kan vara värdefulla som ett screeninginstrument då de visar vilka elever som bäst behöver undervisning i vokabulär. Det bör emellertid finnas en medvetenhet hos testaren om att standardiserade test är mindre känsliga för utfall av undervisning av ord och dess betydelse. Valet av ord i standardiserade test ger inte heller kunskap om elevernas kunskaper vad beträffar lexikala nyanser (National Reading Panel, 2000; Stahl & Bravo, 2010).

För att verkligen se effekten av undervisningen kan det därför vara en fördel att läraren själv producerar testen (National Reading Panel, 2000). Läraren vet vilka ord som undervisats i och kan på så sätt få en utvärdering av den egna undervisningen samt också se om elevernas ordförråd utökats. Elevernas färdigheter kan då mätas före undervisningen genom ett förtest och därefter jämföras med resultatet på samma test efter att undervisningen har genomförts. Eleverna kan också med fördel själva bedöma sina färdigheter utifrån följande schema:

1. Jag har aldrig sett ordet förut.
2. Jag har sett ordet förut men jag vet inte vad det betyder.
3. Jag har sett ordet förut och jag tror det betyder _____ (synonym eller förklaring)
4. Jag kan det här ordet. Det betyder _____ (synonym eller förklaring)
5. Jag kan använda ordet i en mening: _____ (Stahl & Bravo, 2010)

Lärare bör använda sig av ett multidimensionellt sätt att bedöma elevernas färdigheter. Om test ska användas bör därför både standardiserade test och informella lärarproducerade test användas.

Ordförrådsutveckling hos elever bör uppmärksammas eftersom det både ur ett kvalitativt men också kvantitativt perspektiv, har en anseelig inverkan på framgång i skolan generellt. Intresset bland praktiker vad beträffar undervisning av ordförråd har varit varierande och är dessvärre alltjämt inte så stort. Biemiller och Boote (2006) har i sin forskning till och med kunnat se att skolan primärt inte är en källa för inhämtande av ordförråd. De menar att undervisningen i skolan inte jämnar ut skillnaderna utan gapet mellan dem som har sämst ordförråd och övriga blir allt större. I skolan ökar således skillnaden mellan barnen om inget effektivt görs åt detta i den pedagogiska verksamheten.

Sammantaget kan konstateras att alltför många barn, när de börjar skolan, inte har ett tillfredställande ordförråd för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Det är därför angeläget att det pedagogiska arbetet i förskolor och skolor i allt högre grad fokuserar på att göra barn och elever uppmärksamma och nyfikna på ords betydelser.

Referenser

2. Adams, M. (2000). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
4. Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 44-62.
6. Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
8. Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. & Mencl, E. (2007). Speaking up for vocabulary. Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40. 226-243.
10. Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford: BPS Blackwell.
12. Carver, R. & Leibert, R. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 26-48.
14. Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E. & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.

16. Coyne, M., Simmons, D., Kame'enui, E. & Stoolmiller, M. (2004). Teaching Vocabulary During Shared Storybook Readings: An Examination of Differential Effects. *Exceptionality*, 12 (3), 145- 162.

18. Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Malmö: Liber.

20. Hart, B. & Risley, T. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.

22. Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. The 30 million word gap. *American educator*, 27(1), 4-9.

24. McCardle, P., Scarborough, H. & Catts, H. (2002). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties: *Learning Disabilities Research & Practice*. 16, 230-239.

26. National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: Nation Institute for Literacy. Available at <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>

28. National institute of child health and human development (2000). Report of The National Reading Panel (NRP). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research of literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication No, 00-4769, Washington, DC: US: Government Printing.

30. Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 3. 554-566.

32. PISA (2011). *What can parents do to help their children succeed in school?* <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/4/1/49012097.pdf>

34. Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56, 72-110.

36. Stahl, K. & Bravo, M. (2010). Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas. *The Reading Teacher*, 63 (7), 566-578.

38. Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy: *Child Development*, 69 (3), 848-872.