

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

**Ordförrådets betydelse för läsförståelsen hos första- och
andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6**

Elaine Sjödin

Magisteruppsats, SSA 220, 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2020

Handledare: Sofie Johansson, Julia Prentice

Sammandrag

Syftet med denna uppsats är att utröna ordförrådets betydelse för läsförståelsen hos första- och andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6. Mer specifikt undersöks om det finns något samband mellan bredd och djup i ordförståelse och läsförståelseförmåga hos dessa elever och om det finns några skillnader mellan de förstaspråkstalande och andraspråkstalande elevernas prestationer i ordförståelsetest eller läsförståelse.

37 informanter, 20 förstaspråkstalande elever av svenska och 17 andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6 genomför tre ordförrådstest och resultaten i dessa jämförs med deras resultat och betyg i de nationella provens test av läsförståelse för årskurs 6. Ordförrådets bredd testas med hjälp av ett nivå/omfångstest och ordförrådets djup testas med hjälp av ett synonymtest och ett kollokationstest.

Det finns ett linjärt samband mellan resultaten på samtliga dessa ordförståelsetest och elevernas totalbetyg i läsförståelse på de nationella proven. Detta indikerar att det finns ett linjärt samband mellan både bredden och djupet i elevernas ordförråd och deras läsförståelse. I samtliga ordförståelsetest presterar de elever som talar svenska som andraspråk som grupp sämre än de elever som talar svenska som förstaspråk. Detta korrelerar väl med deras läsförståelse, då sva-eleverna som grupp har lägre totalbetyg i läsförståelse och presterar sämre i samtliga fyra läsförståelseprocesser som testas i de nationella proven. I den läsförståelseprocess där man enbart ska hitta och återge information presterar dock sva-eleverna som grupp nästan i nivå med sve-eleverna som grupp. Båda grupper presterar bäst i denna process, medan processer som förutsätter tolkning och resonemang verkar innebära större utmaningar för båda grupper. Dessa resultat visar att läsförståelseprocesser som kräver tolkning och resonemang troligen förutsätter ett större djup i ordförståelsen än de läsförståelseprocesser som enbart går ut på att hitta information och dra enkla slutsatser utifrån denna.

Nyckelord: *svenska som andraspråk, ordförråd, läsförståelse, ordförrådets bredd, ordförrådets djup*

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
1.1.	Bakgrund.....	1
1.2.	Syfte och forskningsfrågor.....	3
2.	Tidigare forskning.....	3
2.1.	Ordförråd.....	3
2.2.	Läsförståelse.....	6
3.	Teoretiska utgångspunkter.....	11
3.1.	Ord.....	11
3.2.	Ordförståelse.....	11
3.3.	Lässtrategier.....	13
3.4.	Inferenser och Scheman.....	14
3.5.	The simple view of reading.....	15
4.	Material och metod.....	17
4.1.	Informanter.....	17
4.2.	Metod och genomförande.....	18
4.2.1.	Datainsamling - steg 1.....	18
4.2.2.	Datainsamling - steg 2.....	21
4.2.3.	Databearbetning.....	23
4.3.	Testning av ordförråd.....	23
4.4.	Forskningsetik.....	24
5.	Resultat.....	26
5.1.	Elevernas betyg på läsförståelsedelen i de nationella proven, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	27
5.2.	Resultat på de tre ordförståelsetesten, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	28
5.3.	Resultat på de tre ordförståelsetesten i relation till betyg i läsförståelse.....	30
5.4.	Sva-elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras vistelsetid, läsförståelsebetyg och resultat på synonym- och kollokationstest.....	32

5.5.	Sve-elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras läsförståelsebetyg och resultat på synonym- och kollokationstest.....	34
5.6.	Eventuella samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras resultat på synonym- och kollokationstesten, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	36
5.7.	Resultat på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	37
5.8.	Eventuella samband mellan resultat på ordnivåtestet och resultaten på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	39
5.9.	Eventuella samband mellan resultat på kollokationstestet och resultaten på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	41
5.10.	Eventuella samband mellan resultat på synonymtestet och resultaten på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk.....	43
6.	Diskussion.....	44
6.1.	Läsförståelsetestet.....	44
6.1.1.	Betyg.....	45
6.1.2.	Ordförråd.....	46
6.2.	Läsförståelseprocesser.....	50
6.2.1.	Hitta information och Dra enkla slutsatser.....	50
6.2.2.	Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera och Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag.....	52
6.3.	Sammanfattning.....	56
7.	Avslutning.....	57
7.1.	Reflektion och vidare forskning.....	59
8.	Litteraturförteckning.....	60
9.	Bilagor.....	70
9.1.	Bilaga 1: Informationsbrev.....	70
9.2.	Bilaga 2: Samtyckesformulär.....	71

1. Inledning

1.1 Bakgrund

“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” (Wiklund 2017).

Alla individer, både första- och andraspråkstalare måste ha ett brett och djupt ordförråd för att kunna förstå, både det som sägs och skrivs, och för att kunna göra sin egen röst hörd (Enström 2004:169). På arbetsmarknaden i Sverige (och i de flesta andra industrialiserade länder) är det också nödvändigt med utbildning på gymnasial eller eftergymnasial nivå för nästintill alla arbeten, och för att framgång ska nås i studier menar bland många andra Elwér (2014:3) att det krävs god läsförståelse. Åtskilliga longitudinella studier har visat att ordförrådet har stor betydelse för läsförståelsen och att ordförrådet hos en individ kan förutsäga den framväxande läsförståelsen (Ouellette 2006:556–557; Biemiller 2003:323).

Studier har också visat att ordförrådets storlek och tillväxt i hög grad är beroende av språkliga praktiker i hemmet och då speciellt före årskurs tre (Biemiller 2003:323). Detta får till följd att elever börjar sin skolgång med stora skillnader i ordförråd och förutsättningar för att lyckas med sina studier, då det är väl dokumenterat att barn från miljöer med lägre socioekonomisk status bygger sina ordförråd i en långsammare takt än barn från miljöer med högre socioekonomisk status (Hoff 2003:1368). Biemiller (2003:328) visade också i en studie att elever som började årskurs tre med ett litet ordförråd inte kom ikapp sina klasskamrater med ett större ordförråd under hela mellanstadiet. De skillnader som syntes i årskurs tre kvarstod i årskurs sex. Från och med årskurs tre börjar också skillnader i läsförståelse märkas då eleverna möter allt fler faktatexter och faktatexterna blir alltmer komplexa (Reichenberg 2008:11; Reichenberg 2012:1). Ord- och läsförståelse påverkar kunskapsutvecklingen i skolans samtliga ämnen då eleverna möter olika typer av texter i allt från musik till kemi och matematik. I den internationella PISA-undersökningen (2015) där främst elever ur årskurs nio deltar var skillnaderna i resultat mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund och

mellan elever med inhemsk och utländsk bakgrund i Sverige större än OECD-snittet, vilket rimmar illa med den svenska skolans kompensatoriska uppdrag då den ska ge alla elever, oavsett bakgrund, samma förutsättningar.

Från läsåret 2017/2018 till läsåret 2018/2019 ökade antalet elever i den svenska grundskolan och 86 % av de ny tillkomna eleverna hade utländsk bakgrund (Skolverket 2019:5). Vidare var cirka 30 % av eleverna i den svenska grundskolan under läsåret 2018/2019 berättigade till modersmålsundervisning, vilket innebär att eleverna är flerspråkiga. (Skolverket 2019:8–9). För dessa elever blir det nödvändigt att på så kort tid som möjligt lära in ett svenskt ordförråd som ligger i nivå med sina jämnåriga för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Detta är ingen lätt uppgift och även när andraspråksinlärare har uppnått en avancerad nivå brukar de uttrycka att ordförrådet är det som kan sätta käppar i hjulet för deras utveckling (Enström 2004:169).

Det är således en mycket angelägen uppgift att ge ord- och läsförståelseundervisning en central plats, både i svenskundervisningen och annan ämnesundervisning. “We cannot leave vocabulary acquisition to incidental factors such as oral language, chance, and TV. Some children doubtless require more assistance and direct instruction in learning new words than other children do” (Biemiller 2003:332).

Bland många andra framhåller Ouellette (2006:557) vikten av att inte endast beakta antalet ord i ordförrådet när man relaterar det till läsförståelse utan också till hur väl man känner till orden. Hon menar att läsförståelse ställer högre krav på ordförståelsen än enbart antalet ord och att barn som har djupare kunskaper om orden i sitt ordförråd har nytta av detta i sin läsning. Hon anser därför att ytterligare forskning behövs kring vilka specifika roller ett ordförråds bredd och djup spelar för läsförståelsen under mellanstadiet (Ouellette 2006:557).

Då jag under många år arbetat på mellanstadiet, först som klasslärare och senare som svenska som andraspråkslärare föll det sig naturligt att jag gjorde min studie i årskurs sex, strax efter att de genomfört de nationella proven i läsförståelse. Studien genomfördes i två steg. I det första steget undersökte jag informanternas ordförråd med hjälp av tre test som var för sig utforskar olika delar av ordförrådet. I steg två tog jag del av informanternas resultat i de nationella provens läsförståelsetest, som mäter fyra olika delar av läsförståelseförmågan och jämförde dessa med informanternas resultat på de tre ordtesten jag genomförde i steg ett.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka ordförrådets betydelse för läsförståelsen hos första- och andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6. Mer specifikt vill jag undersöka detta genom följande forskningsfrågor:

- Finns det något samband mellan bredd och djup i ordförståelse och läsförståelseförmåga hos grundskoleelever i årskurs 6?
- Finns det skillnader mellan förstaspråkstalande och andraspråkstalande elevers prestationer i ordförståelsetest eller läsförståelse?

2. Tidigare forskning

2.1 Ordförråd

Att kunna ett ord är inte ett antingen eller-förhållande utan kunskapen om ett ord ligger på ett kontinuum från att inte känna till ordet överhuvudtaget, till att känna igen ordet, till att ha en vag uppfattning om ordet, till att kunna beskriva ordet exakt (Vermeer 2001:221). Henriksen menar att behärskning av ett ord innebär att man måste kunna förstå den betydelse ordet har i det sammanhang man möter det, man bör därutöver känna till ordets relation till andra ord i samma semantiska fält, till exempel synonymer och antonymer samt över och underordning, man bör veta vilka kollokationer ordet kan ingå i, man bör veta vilka stilistiska drag ordet har och slutligen menar hon att man bör veta om ordet kan användas med en bildlig betydelse eller ingår i några specifika idiomatiska uttryck (Henriksen 1995:11–12, 14). Studier har visat att korrekt användning av flerordsenheter inträder sent i språkinläringen både vid första- och andraspråksinläring. Andraspråksinlärare på avancerad nivå kan fortfarande ha svårt att använda kollokationer på ett idiomatiskt sätt och inte förrän i sena tonåren verkar en förstaspråksinlärare använda dem grammatiskt korrekt (Prentice & Sköldberg 2013:205–206). Felaktigheterna inom flerordsenheten kan bestå av felaktiga ord eller ordformer, utelämnningar eller tillägg (Ekberg 2013:267). Milton (2009:155–157) menar dock att avancerade

andraspråksinlärare på test kan nå nivåer i jämnhöjd med förstaspråkstalare, vilket enligt honom inte är fallet med användning av idiom.

Även om det finns flera olika modeller för vad det innebär att behärska ett ord både receptivt och produktivt inbegriper de alla att en kvalificerad språkanvändare behöver kunna många ord men också ha djupare kunskaper om varje enskilt ord. Ordförrådet bör ha en avsevärd bredd (kvantitet) och ett avsevärt djup (kvalitet).

I det totala ordförrådet hos ett flerspråkigt barn ingår orden barnet behärskar i sina olika språk. Större delen av de olika språkens ordförråd kan vara lika väl utvecklade, men ofta kan också områden i de olika språkens ordförråd vara mer eller mindre välutvecklade, beroende på i vilka domäner orden lärts in och vanligtvis används. Till exempel kan det vardagliga ordförrådet vara mer välutvecklat i barnets förstaspråk än i barnets andraspråk om det är förstaspråket som lärts in och använts under barnets uppväxt. Det skolrelaterade ordförrådet kan däremot vara mer välutvecklat i andraspråket än i förstaspråket om det är andraspråket som används i skolsammanhang. En elev som är född och uppvuxen i Sverige och talar svenska som andraspråk på avancerad nivå kan därför ha brister i svenskans ordförråd där man inte förväntar sig detta. Till exempel kanske denne inte behärskar ord som anses vara basala och vardagliga i svenskan (Lindberg 2007:92). Studier har visat att andraspråkselevs ordförråd ofta har både mindre bredd och mindre djup än ordförrådet hos enspråkiga elever. Efter grundskoleutbildningen kan ordförrådet hos andraspråkselever vara en fjärdedel till en tredjedel så stort som ordförrådet hos en enspråkig elev (Vermeer 2001:220). Vermeer (2001) visade till exempel att avancerade andraspråkselevs ordförråd kan ligga på en nivå likvärdig med den nivå ordförrådet hos flera år yngre lågpresterande enspråkiga elever har, både avseende ordförrådets bredd och djup. Verhoeven & Vermeer (1985) visade också att ordförrådets bredd i andraspråket hos tvåspråkiga barn är betydligt mindre än bredden på ordförrådet hos enspråkiga jämnåriga barn (Verhoeven & Vermeer 1985 i Lindberg 2007:92) och Verhallen (1994) visade likaledes att andraspråkstalare kan ha grundare kunskaper om orden i sitt ordförråd än vad förstaspråkstalare har (Verhallen 1994 i Vermeer 2001:219). Både Thordardottir (2011) och Smithson, Paradis & Nicoladis (2014) har dock visat att om båda språken hos en flerspråkig lärns in simultant och har likvärdig status i samhället är det receptiva ordförrådet hos den flerspråkige jämbördigt med ordförrådet hos enspråkiga förutsatt att de exponerats för båda språken lika mycket. Detta förhållande är dock mycket ovanligt. Thordardottir (2011) likväl som Smithson, Paradis & Nicoladis (2014) genomförde

sina undersökningar i Kanada på fransk-engelskt tvåspråkiga och enspråkiga på något av språken. Medan Thordardottirs informanter var femåriga barn undersökte Smithson, Paradis & Nicoladis både, barn ungdomar och vuxna. Vermeer (2001) såg i sina två studier med en- och tvåspråkiga nederländska barn att det fanns en stark korrelation mellan ordförrådets bredd- och djup och drog av den orsaken slutsatsen att det inte fanns någon begreppsmässig skillnad mellan ordförrådets bredd och djup hos dessa barn. Hon såg också att samma faktorer påverkade ordförrådets bredd och djup hos de första- och andraspråkstalande barnen i studierna samt att deras ordkunskap var starkt kopplad till frekvensen av det språkliga inflödet i den tidiga undervisningen. Hart och Risley (2003:4) såg dock i en studie bland amerikanska förskolebarn att de med lätthet kunde utöka barnens ordförråd genom undervisning men att de inte kunde förändra barnens utvecklingsbanor. Ett år efter den direkta undervisningen syntes ingen effekt av deras insatser. De såg däremot en kontinuerligt ökande klyfta i ordförråd mellan barnen med en socioekonomisk bakgrund med lägre status och barnen med en bakgrund med högre socioekonomisk status. Ett litet ordförråd verkade bidra till en långsammare utvecklingstakt och vice versa. Viktigt att påpeka här är att Hart och Risley inte gjorde någon jämförelse mellan en- och tvåspråkiga barn. Även Hoff (2003) visade i en studie att storleken på barns ordförråd hänger samman med deras sociala bakgrund och att den klyfta som finns i det produktiva ordförrådet mellan grupper med olika socioekonomisk bakgrund ökar över tid. Hon menar att skillnaderna grundar sig i skilda språkliga erfarenheter under barnens uppväxt, en ståndpunkt Biemiller (2003) delar. Han menar att det finns omfattande bevis för att ordförråd och förståelse påverkas av hem och skola och inte enbart beror på någon nedärvd förmåga, vilket också innebär att det är väsentligt att utveckla barns ordförråd tidigt (Biemiller 2003:325, 327). "By grade three, the gap in reading skills becomes too large for many children to "catch up"" (Biemiller 2003:332).

Ordkunskap betraktas numera som den allra viktigaste komponenten i språkbehärskning och skolframgång. Om man inte behärskar ordens betydelser kan man heller inte förstå meningar eller texter (Vermeer 2001:217). Corson har myntat begreppet *the lexical bar*, vilket hänför till den barriär som finns mellan de vardagliga orden och det akademiska lexikonet som är nödvändigt att behärska för att lyckas i studiesammanhang. Denna barriär kan bli svåröverstiglig om man på grund av sin sociala bakgrund haft få möten och möjligheter att lära sig de ord och regler som ingår i detta lexikon och orden kan då i bästa fall ingå i det

receptiva ordförrådet (Corson 1995 refererad i Nation 2013:48). Talar man exempelvis i Sverige ett annat förstaspråk än svenska kan man få stora problem vid övergången från vardagsspråk till skolspråk då det tar betydligt längre tid att tillägna sig de abstrakta begrepp och komplexa samband som krävs för framgångsrika studier än det tar att utveckla ett språk för sociala syften (Lindberg 2007:83–84). Lindberg (2007) menar att andraspråkselevs svårigheter att förstå den texttyp som förekommer i läromedel beror på dessa texters mer “ämnesneutrala, abstrakta och skriftspråksaktiga ordförråd” (Lindberg 2007:96). Men hon pekar också på andra kategorier av ord och fraser som andraspråkstalare kan ha svårigheter med i lärobokstexter. Det kan vara vardagliga och ämnesspecifika ord och fraser som eleverna främst mött i domäner där deras förstaspråk talas, men också ord som beskriver kulturspecifika och därför okända företeelser (Lindberg 2007:96).

2.2 Läsförståelse

Åtskilliga studier har genomförts i syfte att se hur många ord man måste förstå i en text för att kunna ta till sig innehållet i denna. Det är dock en vanskelig uppgift då texter kan ha olika komplexitet och man läser för olika syften, men Milton (2009:51) menar att för att få en fullgod förståelse av en text måste nästan alla ord vara kända av läsaren, troligen 95 % eller fler. Nation menar att 98% är ett rimligt mått (Nation 2013:206–207). Detta innebär, enligt Nation, att läsaren måste behärska cirka 6000–9000 ord plus egennamn i det aktuella språket (Nation 2006 i Nation 2013:25). Men olika ord förekommer olika ofta i texter. På grundval av detta brukar man dela in dem i tre olika grupper. Den första gruppen består av de mest förekommande orden, *högrekventa ord*, som kan täcka så mycket som 80% av en text, och består av funktionsord och allmänna innehållsord. Den andra gruppen, *medelrekventa ord*, överlappar den första gruppen och består av ord som kan sägas vara allmänt användbara i många sammanhang. Dessa två grupper av ord anses tillsammans utgöra det ordförråd man behöver i vardagen för att klara sig utan hjälp. Den tredje gruppen, *lägrekventa ord*, är den absolut största gruppen, men utgör ändå vanligtvis en mycket liten del av löporden i en text. Denna grupp består av tekniska ord, ofta specifika för olika ämnesområden, och andra ord som vi vanligtvis inte möter eller använder ofta (Nation 2013:18–19). Förklarande texter har visat sig innehålla fler lägrekventa, akademiska och ämnesspecifika ord än berättande texter, som i sin tur istället innehåller fler högrekventa ord (Nation 2013:208). Som beskrivits ovan

(Corson 1995 i Nation 2013; Lindberg 2007) kan exempelvis andraspråkselever ha svårigheter med att tillgodogöra sig innehållet i lärobokstexter på grund av deras akademiska lexikon.

Att ordförrådet har betydelse för läsförståelsen har visats i många studier (bland andra Qian 2002; Laufer & Sim 1985). Laufer & Sim (1985) kom i sin studie till slutsatsen att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för god läsförståelse och Qian (2002) visade att inte bara ordförrådets bredd utan också att dess djup spelar en väsentlig roll för förståelsen. Han framhåller speciellt kunskap om att ord kan ha flera betydelser (polysemi), kunskap om ords synonymer och kunskap om vilka kollokationer ord kan ingå i som viktiga beståndsdelar. Ouelette (2006) såg i sin studie av elever i årskurs 4 att det var ordförrådets djup som kunde kopplas till läsförståelseförmågan medan Tannenbaum et al. (2006) i sin studie av elever i årskurs 3 kom till slutsatsen att det var ordförrådets bredd som var väsentligast för läsförståelsen. De menar dock att de två faktorerna överlappar varandra och tillsammans bäst förutsäger läsförståelsen. Marzban & Hadipour (2012) och Şen & Kuleli (2015) har också i sina studier av studenter som läser engelska som främmande språk sett att både ordförrådets bredd såväl som djup har betydelse för läsförståelsen men menar att ordförrådets djup förutsäger läsförståelsen bättre.

Flera studier har visat att andraspråkselever har lägre läsförståelse än förstaspråkselever. Fredriksson & Taube (2001), exempelvis, visade i sin longitudinella studie att andraspråkselever i årskurs tre som grupp generellt hade sämre läsförmåga än elever med svenska som förstaspråk. Skillnaderna var större vid läsning av text än vid läsning av ord (Fredriksson & Taube 2001:50–55). En orsak till detta skulle kunna vara att flerspråkiga elever kan ha svårigheter att läsa mellan raderna, det vill säga förstå sådant som inte direkt uttrycks i texten. Lindqvist et al. (2013), exempelvis, menar att flerspråkiga elever kan ha mycket svårt att läsa mellan raderna och såg i sin studie av flerspråkiga elevers läsförståelse att förståelsen inte med självklarhet beror på storleken på ordförrådet utan snarare på elevernas förmåga att använda sig av goda strategier vid möten med nya ord i en text. Visserligen hävdar de att det är elevernas bristande ordförråd som orsakar problemen med läsförståelsen då “[e]leverna behöver förstå det som står på raderna, för att kunna förstå det som står mellan raderna” (Lindqvist et al. 2013:129), men att det när ordförrådet tryter behövs goda strategier för att “tolka och sammanföra information i text och för att lista [ut] ords betydelse” (Lindqvist et al. 2013:130). De menar också att andraspråkläsare måste nyttja

strategier i högre grad än förstaspråkläsare för att nå det som inte uttrycks explicit, då förstaspråkläsare “har ett försprång till textens djupare dimensioner” (Lindqvist et al. 2013:140). Om många ord i en text är okända för läsaren får denne svårare att ta hjälp av kontexten för att förstå nya ord, vilket också visat sig vara en försvarande omständighet för andraspråkläsare (Lindberg 2007:91).

Utöver ordförrådet har naturligtvis förmågan att avkoda de skriftliga tecknen i en text betydelse för läsförståelsen. Även detta har undersökts och Biemiller (2003:325) menar att de absolut främsta orsakerna till skillnader i läsförståelse är skillnader i avkodningsförmåga och ordkunskap. Tobia & Bonifacci (2015) såg i sin studie av 1895 italienska barn från årskurs 1–5, där bland annat avkodningsförmåga, hörförståelse och läsförståelse undersöktes, att både avkodningsförmågan och hörförståelsen var viktiga för läsförståelsen, men att hörförståelsen var det som bäst förutsade läsförståelseförmågan. Enligt *the simple view of reading* (Gough & Tunmer 1986) jämföras hör- och språkförståelse, vilket då innebär att ordförståelsen mer än avkodningsförmågan förutsäger läsförståelsen. Sparks (2015) undersökte bland annat avkodningsförmåga, ordförråd och läsförståelse hos 165 gymnasieungdomar i USA som studerade spanska som andraspråk. Resultaten jämfördes sedan med spanskt enspråkiga läsare från klass 1–9. Han fann att den absoluta majoriteten av studenterna hade en god avkodningsförmåga men låg läsförståelse. Ingen hade svag avkodningsförmåga men bra läsförståelse (ett kriterium för dyslexi). Ingen nådde kriteriet för en god läsare, det vill säga god avkodning och god läsförståelse, på en nivå högre än den för en enspråkig spansk inlärare i årskurs 2. Oulette & Beers (2010) menar att sambandet mellan avkodning, ordförråd och läsförståelse är komplext då de i sin studie av elever i årskurs 1 och 6 såg ett samband mellan ordförråd och läsförståelse i årskurs 6 men inte i årskurs 1 samt att avkodningsförmågan spelade en allt mindre roll för läsförståelsen. Också Verhoeven & Van Leeuwe (2008) såg i sin longitudinella studie av 2143 nederländska grundskolebarn att parallellt med att avkodningen successivt förbättrades avgjordes läsförståelsen alltmer av ordförråd och hörförståelse. Dessa resultat i Oulette & Beers (2010) och Verhoeven & Van Leeuwe (2008) studier överensstämmer med *the simple view of reading* (Gough & Tunmer 1986), då den innebär att i takt med att avkodningsförmågan förbättras får den språkliga förståelsen alltmer betydelse för läsförståelsen. Protopapas et al. (2013: 169, 196) lyfter dock att den exakta relationen mellan ordförråd och förståelse ännu inte är helt utredd och menar dessutom att

förståelse är ett så komplext fenomen att det kanske är ogörligt att på ett entydigt sätt definiera denna förmåga.

Vellutino (2003) menar enligt Bråten (2008:61–63), att läsförståelse också i hög grad påverkas av icke-språkliga kognitiva förmågor. Dessa förmågor skulle då bland annat vara uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga och allmän generell intelligens. Han menar att “förmågan till (sic!) oavbruten och selektiv uppmärksamhet” utöver sambandet med lärande och förståelse mer allmänt också får alltmer betydelse för läsförståelsen ju mer krävande texterna blir. Bråten påpekar dock att uppmärksamhetsproblem också kan bero på andra faktorer som exempelvis ointresse för textens innehåll och läsning mer generellt samt dåliga förkunskaper, litet ordförråd och svag avkodningsförmåga (Bråten 2008:61). Abiliteten att “skapa, lagra och plocka fram visuella föreställningar” har också betydelse för läsförståelse enligt Bråten (2008:62), då de inre bilder som skapas av läsaren bidrar till personliga tolkningar och djupare förståelsen av texten. Den visuella föreställningsförmågan kan också ha samband med hur väl man kan utnyttja illustrationer och bilder för att förstå den verbala texten. Han menar dock att ibland kanske förmågan är god men inte utnyttjas under läsningen (Ibid). Bråten anser vidare att det är viktigt att kunna tänka logiskt, att kritiskt kunna analysera och ifrågasätta samt att kunna dra slutsatser utifrån sådant som inte explicit uttrycks för att till fullo förstå det man läser (Ibid).

3. Teoretiska utgångspunkter

Denna studie har beröringspunkter med flera olika delar av språkförståelse, varför också två teoretiska infallsvinklar valts. Kapitlet inleds med att några centrala begrepp inom fältet definieras.

3.1 Ord

Det kan vara komplicerat att exakt definiera vad ett ord är. Enligt Vygotsky är ord den minsta enheten för en verbal tanke, en slags byggklossar med vars hjälp man skapar mening (Vygotsky 1978 i Lubliner och Smetana 2005:165). Ord kan också enkelt beskrivas som “de

enheter man möter i texter” och de “enheter som brukar förtecknas i ordböcker” (Järborg 2007:61), vilket är det som avses när begreppet *ord* används i denna uppsats.

När man ska räkna antalet ord brukar man skilja på *löpord*, *typord* och *lemman*. Löpord är då det faktiska antalet ord medan typord är varje **ny** förekomst av ett ord. I meningen *Mannen köpte en tidning till sig själv och en tidning till den andre mannen*, finns det således 14 löpord men bara 10 typord. Man kan också se ett huvudord med dess olika böjningsformer och förkortade former som ett och samma ord, ett så kallat *lemma*. Man använder sig av de olika begreppen beroende på vilket syfte man har. Det är *typord* som avses när man talar om storleken på någons ordförråd eller hur många ord man måste behärska för att förstå en text (Nation 2013:9–10).

3.2 Ordförståelse

På ett mycket övergripande plan kan man säga att för att kunna ett ord bör man känna till ordets form, betydelse och användning (Nation 2013:48). För att närmare beskriva en individs ordkunskap brukar fyra specifika termer användas. Orden i *det receptiva ordförrådet* är de ord som man förstår när man hör eller läser dem och *det produktiva (expressiva) ordförrådet* består av de ord som en individ själv använder sig av när hen talar (Elwér 2014:23). Tidigare benämndes *det receptiva ordförrådet* för *det passiva ordförrådet* och *det produktiva ordförrådet* för *det aktiva ordförrådet*. Nation (2013:47) har dock invändningar mot användningen av dessa termer, då han menar att det finns produktiva inslag i de receptiva förmågorna när vi skapar mening, och att de därför inte kan ses som passiva förmågor. Han framhåller också att det inte går någon skarp gräns mellan dessa förmågor utan att de snarare ligger på ett kontinuum (Nation 2013:47). Corson anser att distinktionen receptivt - produktivt ordförråd inte enbart grundar sig på kunskap om orden utan också bottnar i ordens användning. Till det receptiva ordförrådet tillhör, utöver det produktiva ordförrådet, enligt honom, även ord som bara delvis behärskas, lågfrekventa ord som ännu inte är tillgängliga för användning och ord som undviks att användas produktivt, exempelvis svordomar hos vissa personer. Corson benämner av denna orsak ibland delar av det receptiva ordförrådet med termen *omotiverat*. (Corson 1995 refererad i Nation 2013:47). I denna uppsats undersöks således *det receptiva ordförrådet*.

Henriksen (1995:12) använder sig av begreppen *kvantitet*, *kvalitet* och *kontroll* för att definiera ordförråd eller lexikalisk kompetens. Hon menar att en språkbrukare kan sägas vara kompetent om hen kan många ord (*kvantitet*), vet mycket om ordet (*kvalitet*) och kan använda orden i kommunikation (*kontroll*). I denna uppsats används begreppen *bredd* och *djup*. *Ordförrådets bredd* anger antalet ord i det mentala lexikonet och *ordförrådets djup* hänför till vidden av de semantiska representationerna för orden i lexikonet (Ouellette 2006:554–555). Milton beskriver ett ordförråds djup på följande sätt: "...a network of links between words. It is about how they associate and interact with each other, and may be restricted in use according to register and context" (Milton 2009:149). Han menar att detta exempelvis innebär kunskap om ords flera betydelser, hur de bildar idiom och hur de förbinds med andra ord i så kallade *kollokationer* (Milton 2009:149). Att kunna ett ord inbegriper alltså bland annat att känna till vilka andra ord det vanligtvis kombineras med. Ord förekommer ofta i sådana tämligen fasta förbindelser där orden inte kan tolkas var för sig utan måste tolkas gemensamt med övriga ord i frasen. (Järborg 2007:67). En typ av sådana tämligen fasta förbindelser benämns *kollokation*. Orden i en kollokation har en benägenhet att uppträda tillsammans, även om de också kan uppträda i andra kombinationer. Kollokationer kan bestå av två eller flera ord, de kan bestå av olika typer av ord, de ingående "kollokaterna" kan stå intill varandra eller ha andra ord emellan sig och slutligen varierar det hur många kollokationer en och samma "kollokat" kan ingå i. Ofta består kollokationer av ett adjektiv och ett substantiv eller av ett verb och ett substantiv (Enström 2016: 71–72). Sådana färdiga ordkombinationer finns troligen lagrade i hjärnan hos en förstaspråkstalarare och behöver därför inte nykonstrueras vid varje användning (Nation 2013:83). Erfarna förstaspråkstalarare använder således kollokationer tämligenoreflekterat och behärskning av kollokationer är viktigt för att en andraspråkstalarare ska utveckla ett idiomatiskt språkbruk (Enström 2016:72). I takt med att den språkliga kompetensen hos en inlärare växer, ökar också förmågan att känna igen och använda kollokationer och de mest avancerade språkinlärarna når på test nivåer i jämnhöjd med förstaspråkstalarare, vilket inte är fallet med användning av idiom där avancerade andraspråksinlärare inte verkar kunna nå förstaspråkstalarares nivå (Milton 2009: 155–157). Om man läser en text ord för ord och inte känner till exempelvis kollokationer och idiom försämras läsförståelsen. Kunskap om kollokationer blir således viktig för såväl läshastighet som språk- och läsförståelse (Enström 2016:72). I denna uppsats undersöks ordförrådets djup

och bredd kopplat till läsförståelse. Djupet undersöks med hjälp av kollokationer och synonymer.

3.3 Lässtrategier

För att ha bra läsförståelse måste man ha goda *lässtrategier*, det vill säga ändamålsenliga tillvägagångssätt för att komma åt en text på olika nivåer. Detta kan till exempel innebära att man för att förstå en text frågar, sökläser, läser om, slår upp ord, eller tar hjälp av rubriker och bildtexter samt ställer frågorna Varför? Vad? och Hur? till texten för att tolka den och läsa mellan raderna (Skolverket: 2018:16). Läsaren kan, längre fram i läsutvecklingen, via lässtrategier samspela med texten, exempelvis genom att jämföra den med andra texter, ifrågasätta den och söka efter dess tema (Westlund 2009:34). Lässtrategier är alltså “de målinriktade mentala redskap individerna använder för att förstå en text” (Ibid:33). Westlund (2009:33) menar att “[l]åg motivation eller låg självkänsla kan göra att man inte använder lässtrategier på ett effektivt sätt”, men att samtal (i grupp) kring lässtrategier och texters innehåll utvecklar läsförståelsen (Ibid:34). Franker (2013:776) menar likaledes att omgivningens stöd kan hjälpa oss att alltmer “självständigt utveckla vår litteracitet genom att använda olika kognitiva och perceptuella semantiska och pragmatiska strategier”. Hon anser vidare att “[b]ehärskandet av dessa strategier blir avgörande för att vi ska utveckla läsandet och [att] de stimuleras och formas oupphörligt när vi använder dem i de specifika sociala och kulturella sammanhang vi befinner oss i”.

3.4 Inferenser och Scheman

Allt fler forskare blir eniga om att “läsaren och texten samspelar” (Westlund 2009:35). För att kunna förstå innehåll och budskap i en text måste man kunna dra slutsatser och göra förutsägelser utifrån sådant som inte explicit uttalas i texten. Detta sker omedvetet med utgångspunkt i de erfarenheter man har. En skribent tar ofta för givet att läsaren tolkar implicita budskap på det sätt som hen avser (Westlund 2009: 101–102), men läsarens omvärldskunskap har stor betydelse för hur *inferenser*, textkopplingar, görs (Elwér: 2014:13). Bland annat påverkar läsarens kulturella och sociala bakgrund den förståelse hen får av implicit uttryckt text (Westlund 2009:102). Det finns både modellbaserade och textbaserade

inferenser. De textbaserade inferenserna innebär att information som ges på olika ställen i en text ska kunna sammanfogas till en helhetsbild av läsaren, medan modellbaserade inferenser innebär att läsaren med hjälp av sin omvärldskunskap, och tidigare erfarenheter förväntas kunna tolka “tomrummen” i texten. (Westlund 2009: 101–102). För att läsförståelse ska ske måste läsaren dock “både aktivera relevant bakgrundskunskap och förhålla sig till textinformationen” (Ibid: 102).

Modellbaserade inferenser kan knytas till den så kallade schemateorin som introducerades av forskarna Anderson och Pearson på 1980-talet (Westlund 2009:101, 117). Ett schema betraktas då som “en typ av aktivering av tankeprocesser, som gör det möjligt att integrera textinformationen med den egna bakgrundskunskapen” (Ibid: 101). Teorin baseras alltså på antagandet att “texter förstås olika beroende på bakgrundskunskap och erfarenhet” (Ibid:117). Detta innebär att exempelvis barn med olika kulturell bakgrund aktiverar olika förståelsescheman när de läser om samma företeelse. Våra inre scheman ser ut på olika sätt. Genrekunskap aktiverar också olika förståelsescheman. Om exempelvis en text inleds med orden “Det var en gång” aktiveras andra antaganden om textens fortsättning än om den inleds på ett annat sätt. Under läsningen görs också fortlöpande hypoteser om textens fortsättning och om dessa inte infrias kan en god läsare ändra dem (Westlund 2009: 117–118). “Både relevant bakgrundskunskap och textinformation interagerar och bildar nya scheman under läsningens gång. Inre bilder skapas som är en del av förståelseschemat” (Ibid: 118). Förförståelse är alltså en mycket viktig tillgång för en god läsförståelse och andraspråkslever med annan kulturell bakgrund, och kanske en annan syn på omvärlden än skribenten, har kanske inte den förförståelse som krävs för att till fullo förstå texten (Gibbons 2006:113).

Inferens och schemateorin har betydelse för min studie då informanterna som talar svenska som förstaspråk kan ha lättare att göra de inferenser som textförfattarna avsett än de informanter som talar svenska som andraspråk, då de senare kan ha svårare att integrera textinformationen med den egna bakgrundskunskapen och detta i sin tur då får negativ inverkan på läsförståelsen.

3.4 The simple view of reading

Även om dagens läsforskare är tämligen överens om att “goda avkodningsstrategier och flyt i läsningen är avgörande för läsförståelsen” (Westlund 2009:49), så är det många barn i

mellanstadieåldern som läser med flyt men trots detta ändå inte förstår vad de läser. Detta visar att det inte är tillräckligt med läsflyt för att uppnå läsförståelse (Westlund 2009:49).

Tobia och Bonifacci (2015:939) menar att modellen *The simple view of reading* (Gough & Tunmer 1986) är en inflytelserik modell som försöker förklara läsförståelse. Enligt denna teori består den komplexa läsförståelseprocessen av två fristående komponenter, avkodning och förståelse, som båda är nödvändiga för att fullgod läsning ska kunna ske, men inte tillräckliga var för sig (Hoover och Gough 1990:131). Gough och Tunmer (1986) menar att avkodningsförmåga inte räcker för begreppet *läsning*; för att läsning ska ske måste man också förstå. Men för att kunna förstå måste man kunna avkoda de skrivna symbolerna till språk. Faktorerna avkodning, förståelse och läsförståelse relaterar enligt deras modell till varandra enligt förhållandet $A \times F = L$. Läsförståelse är således en produkt av faktorerna avkodning och förståelse där faktorerna kan variera mellan 0 (oförmåga) och 1 (fulländad). Gough och Tunmer framhåller att de med förståelse i detta sammanhang menar *språklig* förståelse, vilken är processen då “given lexical (i.e. word) information, sentences and discourses are interpreted” (Gough och Tunmer 1986:7). I en senare artikel (Hoover och Gough 1990) definieras begreppet förståelse i modellen *the simple view of reading* på liknande sätt: “linguistic comprehension is the ability to take lexical information (i.e., semantic information at the word level) and derive sentence and discourse interpretations (Hoover och Gough 1990:131).

Den språkliga förståelsen spelar, enligt denna modell, en allt större roll i takt med att avkodningsförmågan förbättras och när en fulländad avkodningsförmåga uppnåtts är läsförståelsen exakt lika bra som hörförståelsen (Gough och Tunmer 1986:8). I språkförståelse jämföras således muntlig och skriftlig förståelse. De refererar till en studie av Healy (1982) som stärker deras modell. I den studien undersöktes 12 barn med en medelålder på 8,2 år vars avkodningsförmåga var tidig och exceptionellt bra medan deras förståelse låg i nivå med 6,3-åringars förståelse. Dessa högpresterande avkodare hade en läsförståelse som var exakt lika bra som deras hörförståelse, det vill säga i nivå med 6-åringar (Healy 1982 i Gough och Tunmer 1986:8). “The simple view presumes that, once the printed matter is decoded, the reader applies to the text exactly the same mechanisms which he or she would bring to bear on its spoken equivalent” (Gough och Tunmer 1986:9).

The simple view of reading förnekar på intet sätt läsningens komplexitet men menar att olika nödvändiga färdigheter kan underställas någon av de två överordnade faktorerna avkodning och förståelse (Hoover och Gough 1990:150–151).

Om än inte informanterna i denna studie är fullgoda avkodare bör majoriteten av dem ändå avkoda på en god nivå, varför denna faktor hos de flesta eleverna närmar sig 1 och resultaten i testen därför avspeglar deras språk- och läsförståelse. Att avkodningen hos informanterna är god innebär också att studiens beröring med teorin *The simple view of reading* främst vilar i teorins ena del, då avkodningen inte undersöks. I min tolkning utgår jag alltså från att faktorn avkodning närmar sig 1 och kan därmed undersöka hur stor betydelse ordförståelsen (ordförrådet) har för läsförståelsen.

4. Material och metod

4.1 Informanter

Samtliga informanter i denna undersökning var tolv eller tretton år och gick i årskurs 6 i en grundskola i Mellansverige med ca 600 elever när undersökningen genomfördes. Denna skola har elever från årskurs 4 till och med årskurs 9 och inrymmer även två förberedelserum för elever med utländsk bakgrund samt särskola från förskoleklass till gymnasiet. Informanterna var totalt trettiosju stycken, varav sjutton stycken var andraspråkselever. Språkligt var dessa fördelade enligt följande: 7 elever hade arabiska som förstaspråk, 2 elever hade tigrinja som förstaspråk, 2 elever hade kurdiska som förstaspråk, 2 elever hade turkiska som förstaspråk, 2 elever hade oromo som förstaspråk, 1 elev hade persiska som förstaspråk och 1 elev hade dari som förstaspråk. I undersökningen specificeras inte vilken informant som talar vilket förstaspråk. Detta beror på att antalet andraspråkselever endast är 17 st och det annars skulle finnas en risk för att deras identitet skulle kunna röjas. Mitt syfte med undersökningen var heller inte att på något sätt sätta ord- och läsförståelsen i relation till förstaspråket hos eleverna. De deltagande andraspråkseleverna hade bott i Sverige mellan två och tolv år vid undersökningens genomförande. Två av andraspråkseleverna deltog i svenskundervisning

medan resterande femton stycken deltog i svenska som andraspråksundervisning. I analysen delades informanterna i två grupper: de med svenska som förstaspråk i en grupp och de med svenska som andraspråk i en grupp, oavsett vilken typ av svenskundervisning de deltog i.

Urvalet av informanter kan sägas vara ett bekvämlighetsurval då skolan som ovan beskrivits var den skola där jag själv jobbade men även ett slumpmässigt urval då samtliga elever som gick i årskurs 6 i denna skola tillfrågades om att delta och de elever som tackade ja till förfrågan blev mina informanter. I och med att eleverna fick göra ett aktivt val att delta var de alla motiverade till att delta i studien

Antalet informanter i denna studie var endast 37 stycken, uppdelade på 17 elever med svenska som andraspråk och 20 elever med svenska som förstaspråk, vilket inte ger generaliserbara resultat. Förhoppningsvis kan mina resultat ändå ge en fingervisning om ordförrådets betydelse för läsförståelsen hos en- och flerspråkiga barn/ungdomar.

4.2 Metod och genomförande

Både språk- och läsförståelse måste mäta och bedöma förmågan att förstå språk, men med den skillnaden att när man bedömer läsförståelsen utgår man från skriven text, till exempel en läst berättelse, medan bedömning av språkförståelse kan utgå från muntlig text (Hoover och Gough 1990:131). Enligt *the simple view of reading* spelar den språkliga förståelsen allt större roll för läsförståelsen ju bättre avkodningsförmågan blir. Avkodningen hos mina 12-13-åriga informanter bör ha legat på en relativt hög nivå, varför jag bedömer att avkodningen av orden i ord- och läsförståelsetesten inte vållade några bekymmer och testresultaten därför visar deras verkliga ordkunskap och läsförståelse. En av informanterna fick hjälp med avkodningen av orden av en speciallärare eftersom hen bedöms ha läs- och skrivsvårigheter och annars inte skulle fått visa sin ordkunskap, då avkodningsproblemen skulle ha stått i vägen för förståelsen. Däremot hade denna elev inte någon hjälp med avkodningen när läsförståelsetesten i de nationella proven genomfördes, de prov vars resultat jämfördes med informanternas resultat i dessa tre ordtest.

4.2.1 Datainsamling - steg 1

4.2.1.1 Metod

Insamlingen av data skedde i ett första steg genom att eleverna fick genomföra tre utprovade ordförrådstest som alla innehöll kryssfrågor (Se Lindberg och Johansson 2019), vilket innebär att denna studie har en kvantitativ ansats. I det första testet *Vilka ord har liknande betydelse?* skulle eleverna markera två av fyra givna ord som de tyckte var synonyma med ett givet huvudord. Testet innehöll totalt 40 huvudord med fyra alternativ till synonymmer till varje huvudord. Varje rätt markerat ord gav 1 poäng/rätt. Testets maxpoäng var alltså 80. I det andra testet *Ordnivåtest*, ett frekvensbaserat ordomfångstest byggt på de 10000 vanligaste orden, gavs eleverna totalt 288 ord med stigande svårighetsgrad. Till varje ord fanns tre alternativ till förklarande ord/fraser samt alternativet *inget ord passar*. De skulle markera det alternativ de tyckte passade bäst som förklaring eller alternativet *inget ord passar*. Orden var grupperade sex och sex och i varje ordgrupp hade tre av orden en passande förklaring. Varje rätt markerat ord gav 1 poäng/rätt. Testets maxpoäng var följaktligen 288. I det tredje och avslutande testet *Vilka ord passar bäst ihop?* skulle eleverna markera de två ord av fyra givna som de tyckte bäst passade ihop med ett givet huvudord. Testet innehöll totalt 40 huvudord med fyra alternativ vardera till ord som de tyckte passade ihop med det givna huvudordet. Testets maxpoäng var således 80. Orden i test ett och tre var desamma. I samtliga test uppmanades eleverna att gissa om de inte var säkra på vilka alternativ de skulle välja som rätt svar.

Samtliga tre test var ursprungligen utformade för äldre elever än mina informanter, men efter noggrann övervägning bedömde jag att det skulle gå att använda sig av dem i denna undersökning. Test två, som innehöll 288 testord med successivt ökande svårighetsgrad kunde dock vara väl långt för elever i årskurs 6, varför min utgångspunkt blev att informanterna kunde avbryta när de tyckte att testorden blev alltför svåra. Jag informerade dock inte om detta, då jag befarade att många informanter då skulle avbryta innan de visat vad de verkligen kunde. Detta medförde att den absoluta majoriteten av informanterna slutförde samtliga uppgifter. En informant ville absolut slutföra testet i sin helhet, men bad om mer tid utöver den avsatta, vilket hen fick, i mycket nära anslutning till ordinarie tillfälle. Jag bedömde att detta inte var orättvist eller påverkade resultaten på ett felaktigt sätt, då denna informant i skolans vardag alltid arbetade mycket långsamt och noggrant och brukade få längre tid på sig till uppgifter.

Syftet med testen var att de skulle ge information om elevernas ordförråd, både avseende bredd och djup. Test två avsåg främst att visa ordförrådets bredd hos eleverna, medan det

första och det tredje testet främst avsåg att ge upplysning om ordförrådets djup hos eleverna, då de visade om eleverna kände till de givna ordens synonymer och vilka vanliga ordkombinationer, kollokationer, de givna orden kan ingå i. Att testen var utprovade innebär att de var utformade av experter inom området för att möjliggöra insamlande av data som kan användas som underlag för vetenskaplig analys (Denscombe 2018:243). Detta borgar för att testresultaten är valida, det vill säga att testet mäter det som är relevant för syftet med testet. Testen var självadministrerande, det vill säga informanterna besvarade frågorna skriftligt i sin egen takt utan min inblandning, även om jag var närvarande i lokalen när de genomförde testen. Alla informanter besvarade identiska frågor, där kortfattade svar krävdes genom en kryssmarkering, vilket gjorde att ingen tolkning av svaren behövde göras av mig. Detta sammantaget säkerställer testresultatens reliabilitet.

4.2.1.2 Genomförande

Min plan var ursprungligen att genomföra denna undersökning med samtliga elever i årskurs sex som jag undervisar i svenska som andraspråk samt samtliga elever i en klass 6 som läste ämnet svenska, då elevantalet i de båda grupperna skulle blivit jämbördigt. Jag skulle då genomföra undersökningen vid skilda tillfällen på gruppernas svenska- och svenska som andraspråkslektioner. Det visade sig dock att endast en elev i denna klass ville delta i undersökningen, varför jag blev tvungen att tillfråga samtliga elever som läste svenska i årskurs sex. Detta resulterade i att jag fick informanter från alla tre sexor på skolan och i samråd med elevernas lärare därför beslutade att samla alla deltagare och genomföra testen i storgrupp. Testen genomfördes av denna orsak även på annan lektionstid än svenska och svenska som andraspråk. Innan detta beslut tagits hade jag dock hunnit genomföra testen med svenska som andraspråkseleverna i en av sexorna och detta blev som en slags pilotundersökning. Jag kunde se att testorden inte hade en nivå som var oöverkomlig för de elever som vistats i Sverige ett antal år och jag kunde se ungefär hur lång tid som behövdes för de respektive testen. Testen genomfördes således vid åtta tillfällen; två tillfällen för varje test (ett i en mindre sva-grupp och ett i storgrupp) samt två tillfällen för ett par elever som varit frånvarande en eller två gånger när testen genomfördes i storgrupp. Test ett (synonymer) tog cirka 20-30 minuter att genomföra, test två (ordnivå) tog cirka 45 till 60 minuter att genomföra och genomförandet av test tre (kollokationer) tog cirka 10-20 minuter.

Deltagandet i undersökningen var alltså helt frivilligt och många av de tillfrågade avböjde också att delta och en person avbröt efter första teststillfället. Denna frivillighet innebar att de som valde att delta och fullföljde alla tre test var motiverade att delta och verkligen gjorde sitt bästa för att visa sin kunskap. Två till tre elever blev dock ofokuserade under den sista delen av test två, vilket jag tolkar som att orden blev alltför svåra för dem och i ett av fallen även att eleven har en problematik med koncentration.

4.2.2 Datainsamling - steg 2

Datainsamlingens andra steg innebar att jag tog del av informanternas resultat i de nationella provens läsförståelsedel för årskurs 6. Dessa läsförståelseprov hade genomförts några veckor innan denna undersöknings tre ordtest.

4.2.2.1 De nationella läsförståelseproven för årskurs 6

De nationella proven i läsförståelse är gemensamma för svenska och svenska som andraspråk, det vill säga uppgifterna är desamma oavsett vilket av de två ämnena eleverna läser. De nationella proven utformas, på uppdrag av skolverket, vid olika högskolor och universitet i Sverige (Skolverket 2018:10), med syftet att “stödja en likvärdig och rättvis betygsättning”(Skolverket 2018:4) och prövar hur eleverna uppnått syftena i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk. Dessa ämnen har, om än inte identiska, i stort sett samma innehåll (Skolverket 2018:10). Det aktuella syftet för läsförståelsedelen lyder “Eleven utvecklar sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket 2018:12–13) och proven prövar i enlighet med detta elevens förmåga att läsa skönlitteratur och sakprosatexter, samt elevens förmåga att “bearbeta det lästa genom att *sammanfatta, kommentera, tolka och resonera*” (Skolverket 2018:16, 20). Proven är utprovade bland elever och lärare för att säkerställa deras kvalitet (Skolverket 2018:10). Läsförståelseproven är två till antalet, ett prov (B1) som testar förståelsen av berättande text och ett prov (B2) som testar förståelsen av sakprosatext. Texterna till B1 bestod detta läsår av två romanutdrag i ett texthäfte (läraren inledde läsningen av det första romanutdraget med högläsning) och texterna till B2 bestod av en artikel och två faktatexter. Proven innehåller både flervalsuppgifter och öppna uppgifter, som ska besvaras i direkt anslutning till läsningen i ett speciellt svarshäfte. Uppgifterna är indelade i de fyra läsförståelseprocesserna “Hitta

efterfrågad information”, “Dra enkla slutsatser”, “Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera” och “Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag”. Den läsförståelseprocess som bedömts vara den mest framträdande i en uppgift och leder till det bästa svaret har avgjort till vilken läsförståelseprocess uppgiften ansetts tillhöra. Uppgifter som kräver tolkning och resonering är ofta mer sammansatta, men man kan ändå inte svårighetsgradera läsförståelseprocesserna, utan svårighetsgraden varierar inom varje läsförståelseprocess. (Skolverket 2018:17). Tidsåtgången för respektive prov är 80 minuter och proven genomfördes detta läsår under vecka 11 med en dags mellanrum i Sveriges samtliga sexor. De två provlektionerna föregås av en introduktionslektion där bland annat ett gemensamt tema för årets nationella prov diskuteras.

Även om det är två läsförståelseprov, ett som testar förståelsen av berättande text och ett som testar förståelsen av sakprosatext, så bedöms de inte var för sig. Man bedömer de fyra läsförståelseprocesserna samt den totala läsförståelsen. När man rättar proven förs varje svars poäng in i en gemensam tabell där de båda proven inte särskiljs. Tabellen har fyra kolumner, en för varje läsförståelseprocess. Varje fråga, har som beskrivits ovan, bedömts tillhöra en viss läsförståelseprocess, så svars-poängen förs utifrån detta in i kolumnen för denna process. Därefter summerar man poängen i varje kolumn och kan på så sätt tydligt se elevens prestation i de olika processerna. Slutligen summeras elevens antal rätt på de olika processerna till en totalsumma som “översätts” till ett läsförståelsebetyg med skalan A-F, där A är högsta betyg och E godkänt. F indikerar otillräckliga kunskaper inom området.

Eftersom det inte görs någon uppdelning av resultaten i testen mellan förståelsen i de olika genrerna *berättande text* och *sakprosa* kan heller inte någon jämförelse mellan läsförståelsen av dessa genrer göras.

Skolverket menar att läsförståelseprocesserna inte kan svårighetsgraderas, men Holmegaard och Wikström menar ändå att “[o]lika uppgifter kräver kognitiv bearbetning på olika nivåer” (Holmegaard & Wikström 2004:542) och Bloom beskriver, enligt följande, olika nivåer i den kognitiva förmågan, där processerna blir alltmer kognitivt krävande: återge fakta - beskriva och jämföra - tillämpa - analysera - dra slutsatser - värdera (Bloom 1956 i Holmegaard & Wikström 2004:543). Cummins & Swain menar att detta innebär än större utmaningar för andraspråkselever då det ställs allt högre krav på språkanvändningen ju mer krävande en uppgift är och att ett sådant “allt mer abstrakt, sofistikerat och situationsberoende” språk kan ta många år att utveckla (Cummins & Swain 1989 i Holmegaard & Wikström 2004:543).

4.2.3 Databearbetning

Den data som samlades in i de två ovan beskrivna stegen lades in i google kalkylark och fördes sedan över till excel där den sammanställdes i olika typer av diagram för att eventuella samband skulle framträda. En liten mängd data sammanställdes manuellt i två tabeller. Dessa diagram och tabeller presenteras, analyseras och diskuteras i kapitel 5 och 6 nedan. Inga statistiska beräkningar har gjorts utan resultaten är endast tolkade utifrån den bild som framkommer i diagrammen.

4.3 Testning av ordförråd

Även om ordförrådet inte är det enda som avgör elevers förmåga att ta till sig innehållet i de texter som används i skolan finns det, som visats, ett starkt samband mellan läsförståelse och ordförråd och därmed också elevers möjligheter att nå skolans kunskapsmål. Det blir följaktligen viktigt att man på ett säkert sätt kan mäta bredd och djup i elevers ordförråd för att på bästa sätt kunna hjälpa dem att nå skolframgång (Lindberg 2007: 97,104). Lindberg menar att traditionella språktest vanligtvis inte mäter det ordförråd som är nödvändigt i skolsammanhang utan det ordförråd som behövs i sociala sammanhang. Det får till följd att en elev kan lyckas väl på ett språktest och ändå inte klara det språkbruk som krävs i skolan. Hon anser också att utvecklingen av test som mäter det språk som är relevant för skolframgång går mycket långsamt och att i de fall sådana har utformats har det mestadels varit för vuxna inlärare (Lindberg 2007:87–88).

Milton hävdar att det kan vara mycket svårt, om än nödvändigt, att mäta ett ordförråds djup och att det inte finns någon vedertagen metodik eller allmänt godtaget test för detta ändamål, vilket skulle kunna böttna i att det heller inte finns någon stringent definition att förhålla sig till. Han diskuterar också om det är görligt att särskilja ett ordförråds djup från dess bredd och om begreppet *djup* ens beskriver någon egen dimension av ett ordförråd, då det exempelvis kan vara svårt att se vad som förenar de enskilda delarna som brukar inbegripas i begreppet *djup*, exempelvis kunskap om kollokationer och begränsningar i ords användningsområden, ords mångtydighet och idiom. Tester har också, enligt honom, visat att

behärskning av exempelvis idiom inte med automatik innebär att kollokationer behärskas men att bredd och djup i ett ordförråd däremot verkar vara tätt sammankopplade och utvecklas parallellt. Då det, enligt Milton, är svårt att exakt avgränsa och definiera ett ordförråds djup blir det också svårt att med validitet testa det. Han refererar McGavigan (2009) som menar att när vi avser att pröva ordförrådets djup kanske det egentligen är bredden vi mäter. Som exempel ger McGavigan att idiom som brukar hänföras till ordförrådets djup troligen lärs in som "stora ord" och därmed snarare borde räknas till ordförrådets bredd (McGavigan 2009 i Milton 2009:159). Miltons slutsats blir att något så komplext som ordkunskap kanske aldrig systematiskt kan indelas i urskiljbara enheter (Milton 2009:148–169). Med hänsyn till detta kan vi, som i denna undersökning, välja att testa enskilda element i det vi benämner ordförrådets djup, men inte dra några generella slutsatser om ordförrådets djup som helhet.

4.4 Forskningsetik

All forskning måste ske på ett etiskt försvarbart sätt, oavsett forskningens omfattning. Forskning får aldrig orsaka någon skada, oavsett målet med forskningen. Etiska riktlinjer som forskare har att förhålla sig till i sina undersökningar säger att deltagare och deras intressen ovillkorligen ska skyddas, att deltagandet måste vara frivilligt och grundas i att deltagarna fått all den information som behövs för att de ska kunna fatta ett väl avvägt beslut om de vill delta eller inte, samt att forskningen ska bedrivas med professionalitet och öppenhet samt följa nationell lagstiftning (Denscombe 2018: 438–446). De forskningsetiska principerna inbegriper fyra basala krav för att skydda individen. Dessa kan benämnas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 1990:6).

Den aktuella undersökningen kan bli till gagn för de grupper informanterna representerar varför den är försvarbar. Den genomfördes i en känd miljö för informanterna på ett sådant sätt att det inte avvek nämnvärt från den ordinarie skoldagen, men var ändå inte något som ingick i den ordinarie verksamheten, utan en del av en extern studie, varför de forskningsetiska principerna beaktades. Deltagarna var elever på en skola där undersökaren var lärare, vilket ställde dem i en position där de var vana att följa de förväntningar undersökaren i sin andra roll som lärare kunde ställa. Det blev därför extra viktigt att framhålla att deltagandet var frivilligt och att de närhelst de ville kunde avbryta sitt deltagande om de ångrade sitt medgivande. Informanterna var också barn/ungdomar, vilket gjorde dem extra sårbara. Den

information de delgavs muntligt i klassrummet delgavs därför också skriftligt i ett brev hem till dem och deras vårdnadshavare, så att de i hemmiljö tillsammans kunde ta del av informationen och ta ställning till om de ville delta i undersökningen eller inte, samt om vårdnadshavarna godtog deras medverkan. Det brev som skickades hem tillsammans med en samtyckesblankett innehöll tydlig information om studiens syfte, genomförande och frivillighet varför både informations- och samtyckeskravet uppfylldes. I brevet upplystes även om att deltagarna var anonyma i analysen och att all insamlad data skulle behandlas med största respekt, det vill säga hållas inlåst under forskningsfasen, förstöras efter studiens avslut samt att resultaten endast skulle användas för avsett ändamål. Därmed uppfylldes också konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Samtyckesblanketten med följebrev finns i sin helhet som bilaga.

I *God forskningssed* (Vetenskapsrådet 2017) redogörs även för olika uppförandekrav som ställs på en forskare. Dessa sammanfattas i åtta punkter:

1. Du ska tala sanning om din forskning.
2. Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
3. Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
4. Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
5. Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
6. Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
7. Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
8. Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.

(Vetenskapsrådet

2017:8)

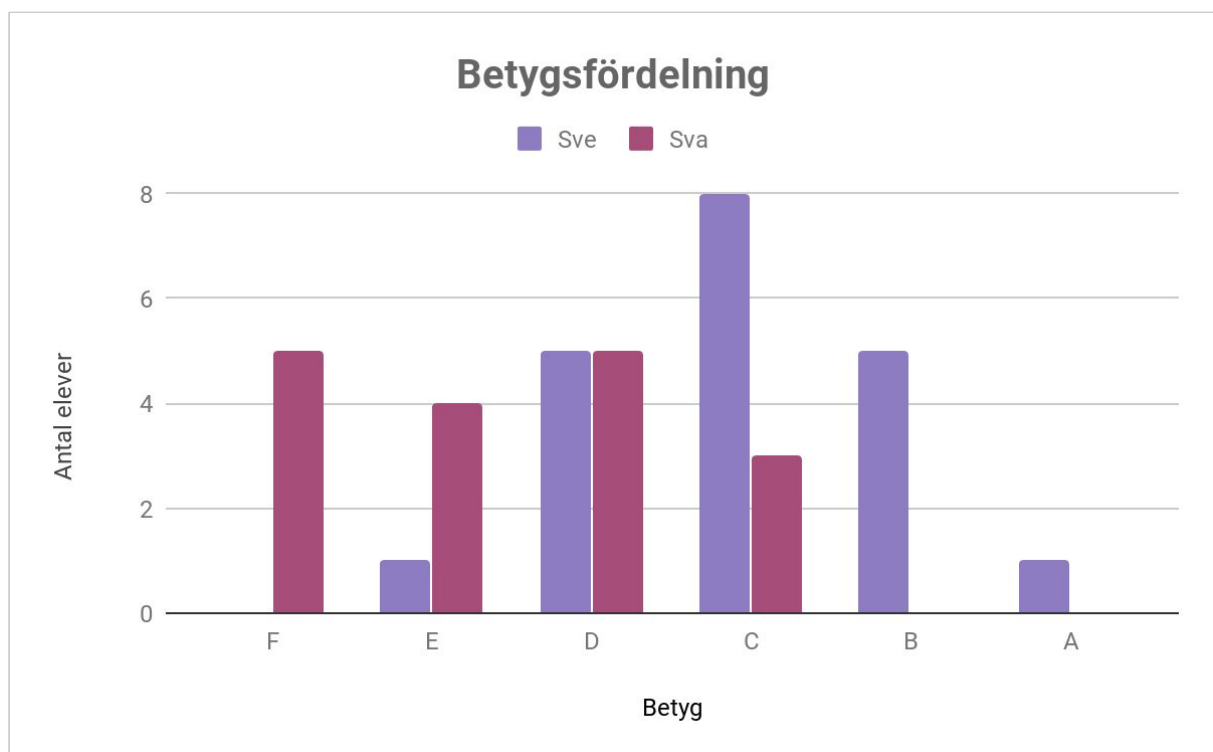
Av dessa punkter känns punkterna 1-3 och 5-7 aktuella för mig som student och amatörforskare och jag anser att jag följt dessa krav.

5. Resultat

I detta kapitel, 5, presenteras studiens resultat. Varje avsnitt inleds på en ny sida för att diagram och tabeller under en rubrik ska synas samlade och inte bli uppdelade. Detta för att underlätta läsningen. I punktdiagrammen (figur 8 och 9, 14–17, 18–21 samt 22–25) synliggörs sambandet mellan variablerna genom punkternas spridning i förhållande till den heldragna linjen. Ju mer samlade punkterna är kring linjen ju högre är korrelationen mellan variablerna. Ju större spridningen på punkterna är desto svagare är sambandet. Om samtliga punkter ligger på linjen är korrelationen fullständig.

Informanternas låga antal gör att resultaten endast står för denna grupp och inte är generaliserbara. Resultaten analyseras och diskuteras i kapitel 6.

5.1 Elevernas betyg på läsförståelsedelen i de nationella proven, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk

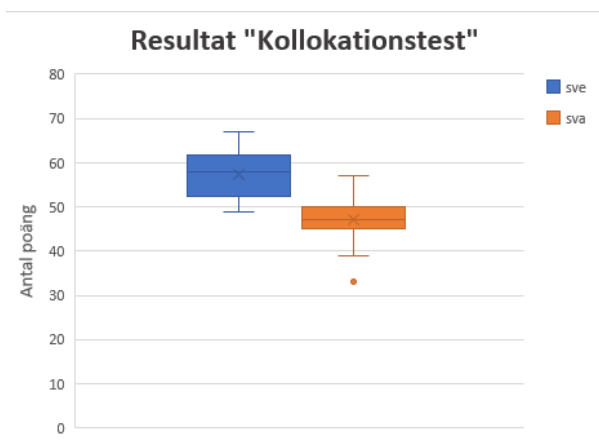


Figur 1: Spridningen av betyg på läsförståelsedelen i det nationella provet, för elever med svenska som första- respektive andraspråk. A är högsta betyg och E lägsta betyg, vilket innebär att kunskapsnivån är godtagbar. F innebär att kunskapsmålen inte uppnåtts.

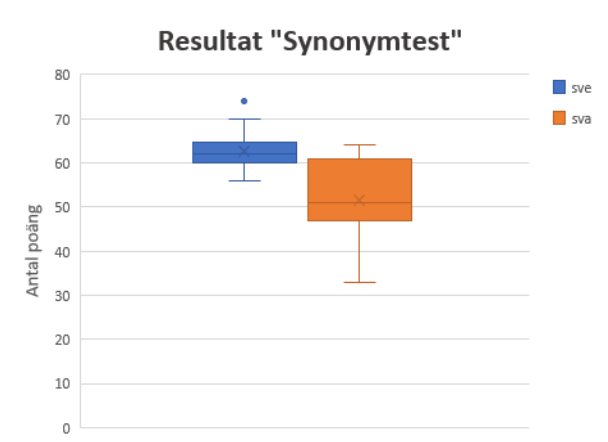
I ovanstående stapeldiagram (figur 1) ser vi elevernas totala betyg på läsförståelsedelen i de nationella proven. Det är tydligt att de elever som talar svenska som förstaspråk, hädanefter ofta benämnda sve-elever, uppnår högre betyg än de som talar svenska som andraspråk, hädanefter ofta benämnda sva-elever. Ingen sve-elev har F, endast en sve-elev har E och

nästan 50 % av sve-eleverna uppnår betyget C. Ingen sva-elev uppnår betygen A eller B och så många som 5 sva-elever når inte godtagbara kunskaper, det vill säga har betyget F. Betygsspannet för sva-eleverna ligger alltså mellan F–C. Tre sva-elever uppnår betyget C, men det är värt att notera att två av dessa endast är 2 poäng (en fråga) från att uppnå betyget B.

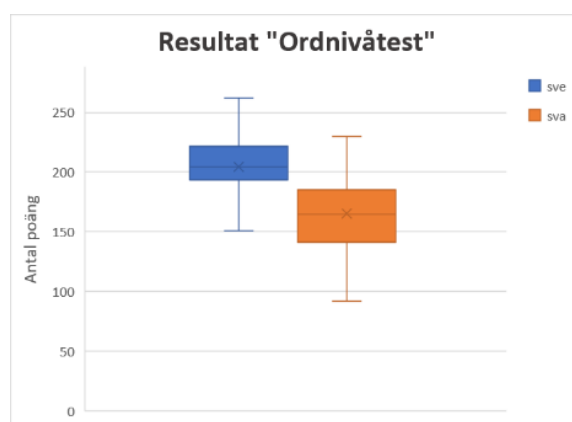
5.2 Resultat på de tre ordförståelsetesten, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk



Figur 2: Elevernas resultat på kollokationstestet. Högsta möjliga antal rätt är 80.



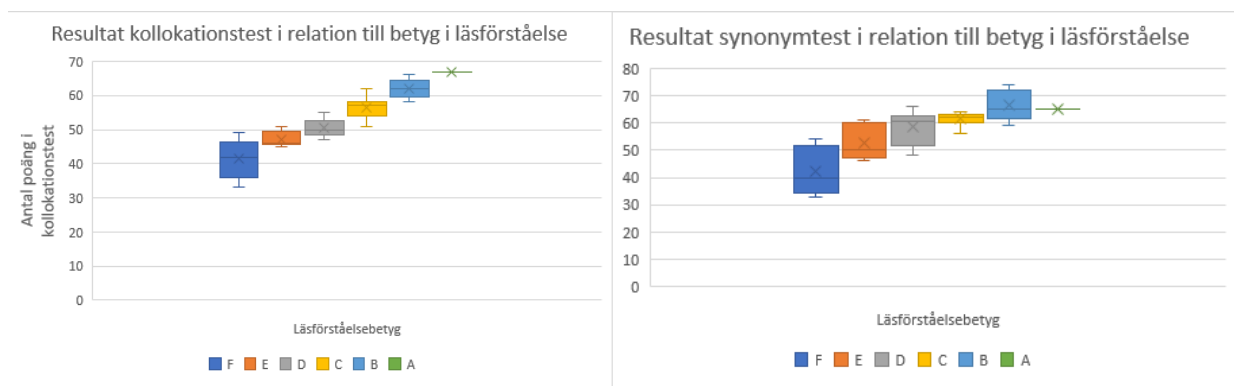
Figur 3: Elevernas resultat på synonymtestet. Högsta möjliga antal rätt är 80.



Figur 4: Elevernas resultat på ordnivåtestet. Högsta möjliga antal rätt är 288.

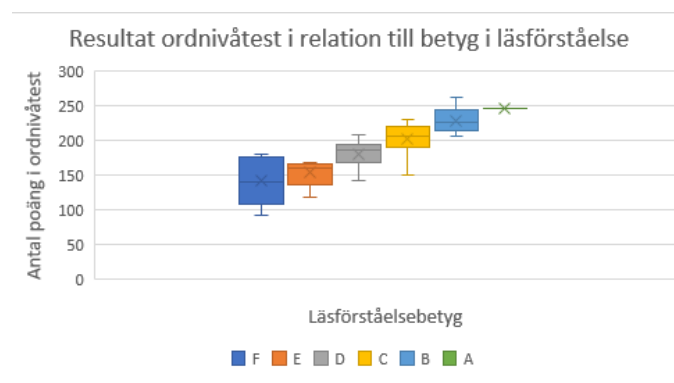
I ovanstående lådagram (figur 2, 3 och 4) ser vi elevernas resultat på de tre ordförståelsetesten. Det syns tydligt att sve-eleverna som grupp når högre resultat än sva-eleverna i samtliga test. Ingen sva-elev presterar lika bra som de högst presterande sve-eleverna, men i samtliga test finns det sva-elever som presterar bättre än sve-elever och i ordnivåtestet finns det ett fåtal sva-elever som presterar bättre än majoriteten av sve-eleverna. Spridningen är större bland sva-eleverna och den största spridningen syns i synonymtestet. Både sve- och sva-elever presterar bättre på synonymtestet än på kollokationstestet.

5.3 Resultat på de tre ordförståelsetesten i relation till betyg i läsförståelse



Figur 5: Elevernas resultat på kollokationstestet i relation till deras totala betyg på det nationella provets läsförståelsetest.

Figur 6: Elevernas resultat på synonymtestet i relation till deras totala betyg på det nationella provets läsförståelsetest.



Figur 7: Elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras totala betyg på det nationella provets läsförståelsetest.

I ovanstående lådagram (figur 5, 6, och 7) ser vi elevernas resultat på de tre ordförståelsetesten (kollokationer, synonymer och ordnivå) i relation till deras betyg på det nationella provets läsförståelsetest. Vi kan se att det verkar finnas ett linjärt förhållande mellan samtliga ordförrådskunskaper och läsförståelseförmåga. I figur 7 ser det dock ut som att inte enbart ordförrådets omfång räcker för att uppnå godtagbar läsförståelse då det finns relativt många elever, som inte uppnår godtagbar läsförståelseförmåga (F) trots att de har ett omfång på sitt ordförråd som är jämförbart med eller större än det hos elever som uppnår betyget E (godtagbara kunskaper) och några ett omfång i nivå med elever med D i läsförståelsebetyg. Det svagaste sambandet tycks finnas mellan synonymkunskap och läsförståelse. Det var dock endast en elev som uppnådde betyget A i läsförståelse varför inget generellt kan utläsas från hans resultat i synonymtestet.

5.4 Sva-elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras vistelsetid, läsförståelsebetyg och resultat på synonym- och kollokationstest

Tabell 1: Sva-elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras vistelsetid, läsförståelsebetyg och resultat på synonym- och kollokationstest.

<u>Ordnivå</u>	<u>Vistelsetid</u>	<u>Betyg läsförståelse*</u>	<u>Synonymer</u>	<u>Kollokationer</u>
230	7 år	C+	64	55
216	5 år	C	61	57
209	7 år	D	61	50
190	11 år	C+	62	52
181	3 år	D-	62	50
181	6 år	F+	54	49
172	6 år	F	49	42
170	2 år	D	52	49
165	5 år	E	48	46
160	7 år	D+	51	47
160	10 år	E	50	45
154	7 år	E+	59	48
142	4 år	D	48	47
141	2 år	F	40	44
125	2 år	F	33	39
118	12 år	E+	46	46
92	4 år	F	36	33

**Ett plustecken efter angivet betyg betyder att om ytterligare en fråga besvarats rätt hade det högre betyget uppnåtts och ett minustecken betyder att om en fråga till hade besvarats fel hade det lägre betyget blivit det aktuella.*

I ovanstående sammanställning (tabell 1) ser vi sva-elevernas resultat på ordnivåtestet, i fallande ordning, i relation till deras vistelsetid i Sverige, betyg på det nationella provets läsförståelsedel och resultat på synonym- och kollokationstest. Den elev som presterar bäst i ordnivåtestet behärskar 230 av 288 möjliga ord och den elev som presterar lägst resultat behärskar 92 av 288 möjliga ord. De elever som når högre resultat på ordnivåtestet har också de högre betygen i läsförståelse och bland eleverna som har lägre resultat på ordnivåtestet återfinns lägre betyg, om än inte ett helt linjärt samband syns. Detta tyder på att ordförrådets bredd har betydelse för läsförståelsen. Om vi tittar på ordförrådets bredd, det vill säga resultaten på ordnivåtestet, och jämför dessa med resultaten på synonym- och kollokationstesten ser vi ett samband; när man högre resultat på ordnivåtestet når man också högre resultat på synonym- och kollokationstesten och presterar man lägre resultat på ordnivåtestet presterar man även lägre resultat på synonym- och kollokationstesten. Ordförrådet verkar dock inte vara helt avhängigt av vistelsetiden i Sverige, då något linjärt samband mellan resultat på ordförrådstesten och det antal år man bott i Sverige inte syns. Resultaten tyder på att ordförrådet har betydelse för sva-elevens läsförståelse samt att det finns ett linjärt samband mellan bredden på deras ordförråd och dess djup samt att annat än vistelsetid i Sverige påverkar utvecklingen av deras ordförråd.

5.5 Sve-elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras läsförståelsebetyg och resultat på synonym- och kollokationstest

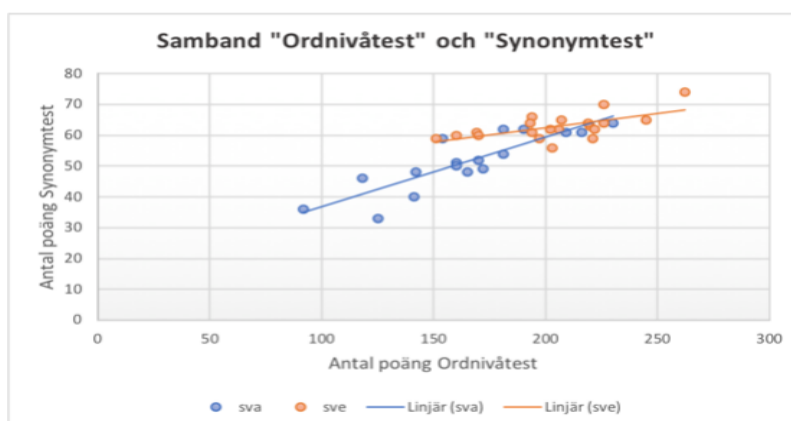
Tabell 2: Sve-elevernas resultat på ordnivåtestet i relation till deras läsförståelsebetyg och resultat på synonym- och kollokationstest.

<u>Ordnivå</u>	<u>Betyg läsförståelse*</u>	<u>Synonymer</u>	<u>Kollokationer</u>
262	B-	74	66
245	A-	65	67
226	B+	64	62
226	B	70	63
222	C-	62	58
221	B-	59	61
220	C+	63	62
219	C	64	58
207	B+	65	58
206	C	62	56
203	C-	56	54
202	C	62	58
197	D	59	54
194	D-	66	49
194	D+	61	52
193	D	64	55
170	D	60	51
169	E	61	51
160	C	60	51
151	C-	59	59

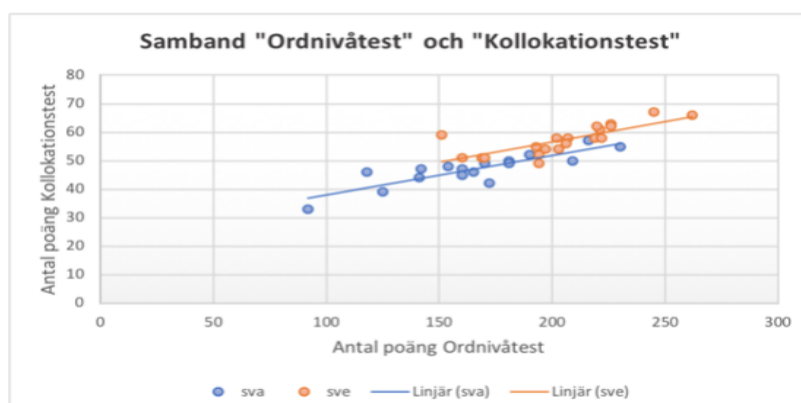
**Ett plustecken efter angivet betyg betyder att om ytterligare en fråga besvarats rätt hade det högre betyget uppnåtts och ett minustecken betyder att om en fråga till hade besvarats fel hade det lägre betyget blivit det aktuella.*

I ovanstående sammanställning (tabell 2) ser vi sve-elevernas resultat på ordnivåtestet, i fallande ordning, i relation till deras betyg på det nationella provets läsförståelsedel och resultatet på synonym- och kollokationstestet. Den elev som presterar bäst på ordnivåtestet behärskar 262 av 288 möjliga ord och den elev som presterar lägst resultat behärskar 151 av 288 möjliga ord. Även om inte något helt linjärt samband syns mellan resultat på ordnivåtestet och betyg i läsförståelse återfinns ändå de högsta betygen A och B i den övre halvan och de lägsta betygen E och D i den nedre halvan av tabellen där resultaten på ordnivåtestet är uppställda i fallande ordning. Detta tyder på att ordförrådets bredd har betydelse för läsförståelsen. Om vi tittar på ordförrådets bredd, det vill säga resultaten på ordnivåtestet, och jämför dessa med resultaten på synonym- och kollokationstesten ser vi inget uppenbart samband, men den elev som presterar bäst i ordnivåtestet presterar också bäst i synonymtestet och näst bäst i kollokationstestet. Man kan också skönja att resultaten på kollokationstestet som helhet långsamt avtar parallellt med resultaten i ordnivåtestet. Spannet mellan högst och lägst resultat i synonymtestet är 74-56 och spannet i kollokationstestet är 67- 49. Resultaten ligger relativt samlade i både synonym- och kollokationstet, dock främst i synonymtestet, vilket gör att det kan vara svårt att dra några slutsatser utifrån den givna datan. Resultaten tyder på att bredden på sve-elevs ordförråd har betydelse för läsförståelsen då de högsta betygen i läsförståelse främst återfinns i den övre halvan av tabellen, det vill säga där de högsta resultaten på ordnivåtestet återfinns och att ett visst linjärt samband finns mellan bredden och djupet i deras ordförråd. För att få en tydligare bild av förhållandet mellan bredden och djupet i elevernas ordförråd visas resultaten på ordnivåtestet i relation till resultaten på kollokations- och synonymtesten i diagramform nedan (5.6).

5.6 Eventuella samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras resultat på synonym- och kollokationstesten, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk



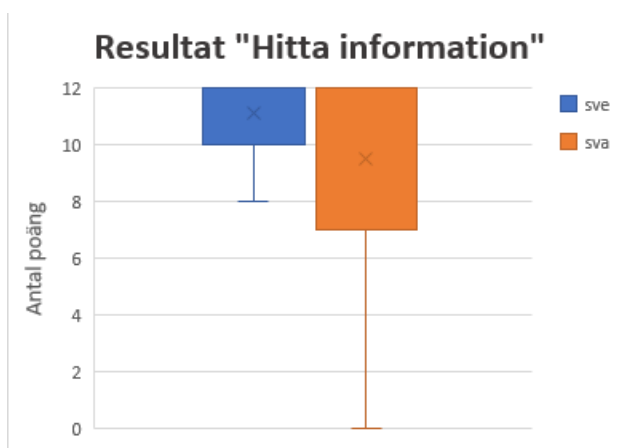
Figur 8: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras resultat på synonymtestet.



Figur 9: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras resultat på kollokationstestet.

Ovanstående diagram (figur 8 och 9) visar ett linjärt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras resultat på både synonym- och kollokationstesten. Det tydligaste sambandet ser ut att finnas mellan ordnivå och kollokationskunskap. Det linjära sambandet mellan ordnivå och synonymkunskap är något svagare i sva-gruppen.

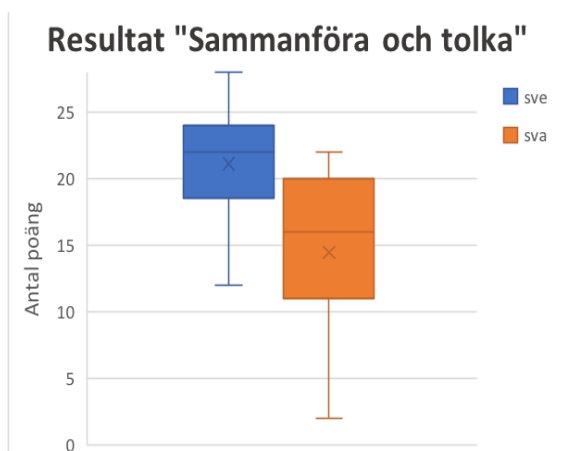
5.7 Resultat på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk



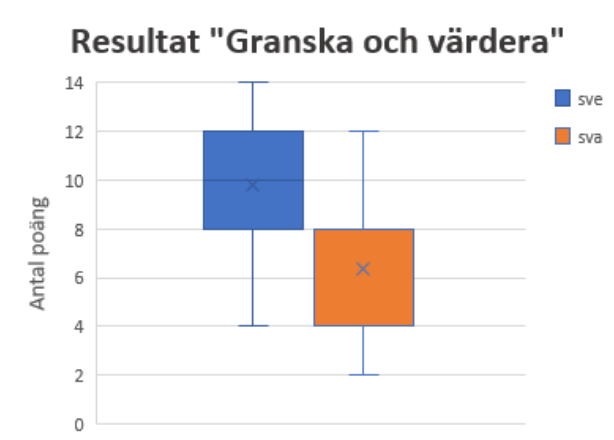
Figur 10: Elevernas resultat på läsförståelse-
läsförståelse- testet som prövar deras förmåga att hitta
förmåga att dra
information i text. Varje uppgift kan ge
0 eller 2 poäng och maxpoäng är 12.



Figur 11: Elevernas resultat på
testet som prövar deras
enkla slutsatser utifrån text. Varje uppgift
kan ge 0 eller 2 poäng och maxpoäng är 30.



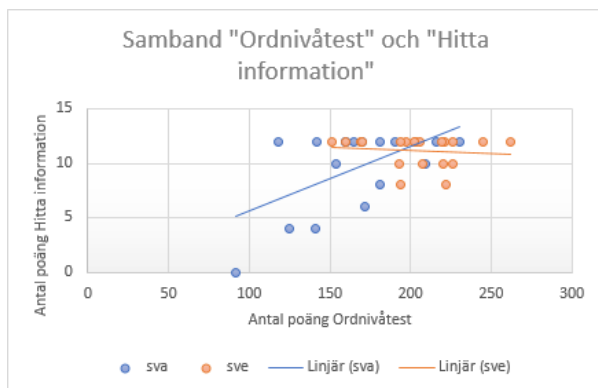
Figur 12: Elevernas resultat på läsförståelse-testet som prövar deras förmåga att sammanföra och tolka text. Varje uppgift kan ge 0 eller 2 poäng och maxpoäng är 28.



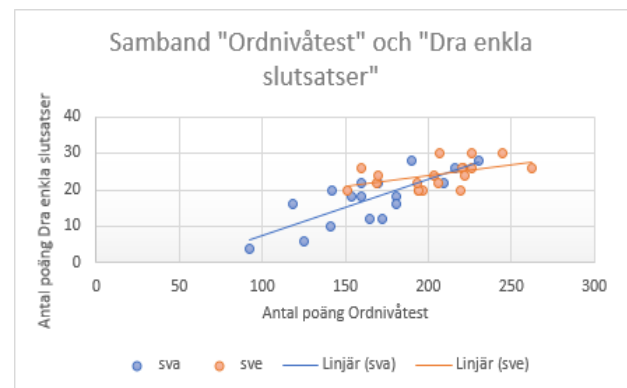
Figur 13: Elevernas resultat på läsförståelse-testet som prövar deras förmåga att granska text. Varje uppgift kan ge 0 eller 2 poäng och maxpoäng är 14.

I ovanstående lådagram (figur 10, 11, 12 och 13) ser vi elevernas resultat på det nationella provets läsförståelsetest, uppdelat på de fyra läsförståelseprocesserna "Hitta information", "Dra enkla slutsatser", "Sammanföra och tolka" samt "Granska och värdera". Det som direkt framgår här är att både sve- och sva-elever som grupp presterar bäst i testet "Hitta information" (figur 10). I båda grupperna finns i detta test ett flertal elever som når maxpoäng. I sve-gruppen ligger 50 % av eleverna i spannet 0-1 felaktigt besvarad fråga och i sva-gruppen ligger 50 % av eleverna i spannet 0-2 felaktigt besvarade frågor. Spridningen därunder är betydligt större i sva-gruppen än i sve-gruppen med en elev i sva-gruppen som inte lyckas svara rätt på någon fråga. I samtliga test finns det enstaka sve-elever som når maxpoäng medan det endast är i testen "Hitta information" och "Dra enkla slutsatser" som det finns sva-elever som når maxpoäng. I testet "Granska och värdera" är det dock en sva-elev som endast svarar fel på en fråga. Detta test, "Granska och värdera", är det enda testet där spannet mellan högsta och lägsta resultat är lika i båda grupperna, då spannet i övriga tre test är större i sva-gruppen. I samtliga test når sva-eleverna som grupp lägre resultat än sve-eleverna som grupp men det finns i samtliga test sva-elever som presterar bättre än sve-elever. I testet "Dra enkla slutsatser" finns det sva-elever som presterar bättre än majoriteten av sve-eleverna.

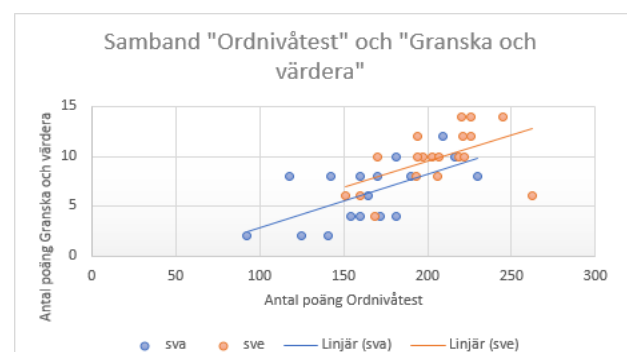
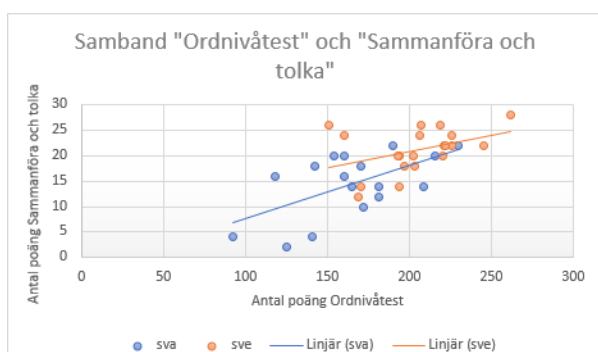
5.8 Eventuella samband mellan resultat på ordnivåtestet och resultaten på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk



Figur 14: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras förmåga att hitta information i text.



Figur 15: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras förmåga att dra enkla slutsatser utifrån text.

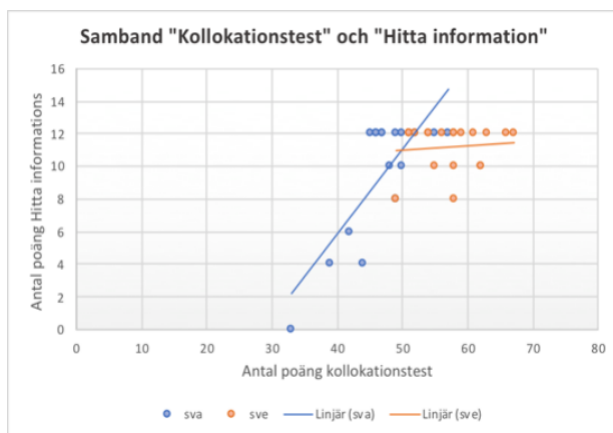


Figur 16: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras förmåga att sammanföra och tolka text.

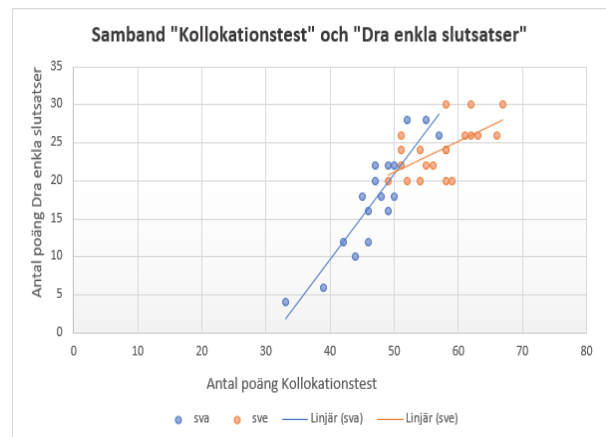
Figur 17: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på ordnivåtestet och deras förmåga att granska och värdera text.

I ovanstående diagram (figur 14, 15, 16 och 17), som visar eventuella samband mellan resultaten på ordnivå/omfångstestet och resultaten på de fyra läsförståelsetesten syns ett linjärt samband mellan resultat på ordnivå/omfångstestet och testet som prövar förmågan att dra enkla slutsatser i både sve- och sva-gruppen (figur 15). Ett visst linjärt samband framgår mellan resultat på ordnivå/omfångstestet och resultat på testet som prövar förmågan att hitta information i sve-gruppen, men inte i sva-gruppen (figur 14). Sambandslinjen i sve-gruppen ser dock ut att slutta något. Detta beror på att de flesta eleverna uppnått max- eller nästintill maxresultat i läsförståelsetestet men har varierande resultat i ordnivå/omfångstestet. Variationen i resultat är dock marginell i läsförståelsetestet och informanterna är inte många så några slutsatser utifrån denna minimalt sluttande linje kan inte dras. Några tydliga linjära samband mellan resultat på ordnivå/omfångstestet och resultat på testen av läsförståelseprocesserna “Sammanföra och tolka” samt “Granska och värdera” (figur 16 och 17) framgår inte.

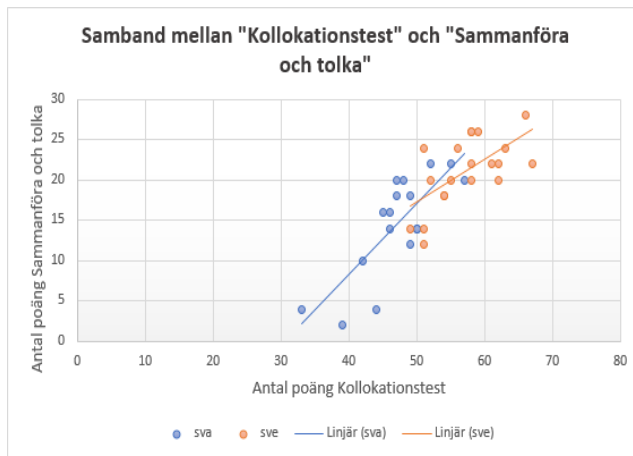
5.9 Eventuella samband mellan resultat på kollokationstestet och resultaten på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk



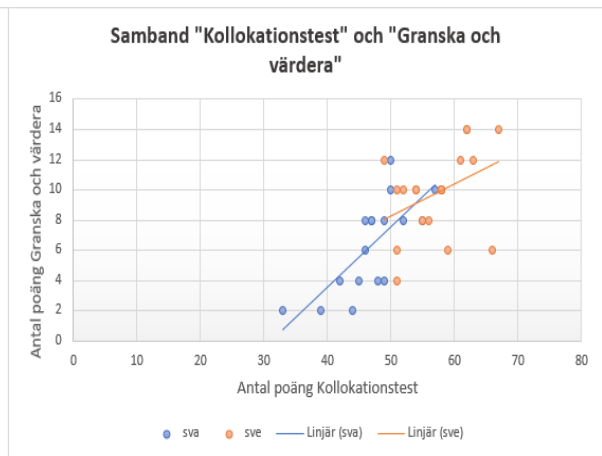
Figur 18: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på kollokationstestet och deras förmåga att hitta information i text.



Figur 19: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på kollokationstestet och deras förmåga att dra enkla slutsatser utifrån text.



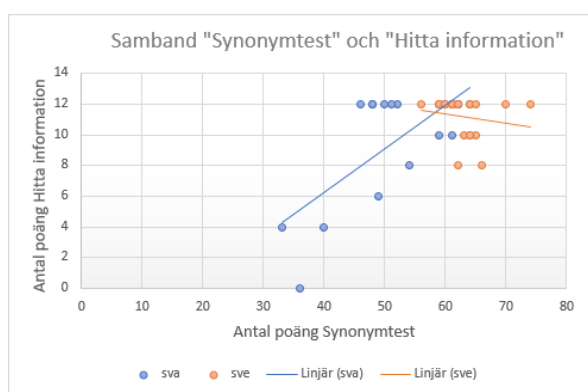
Figur 20: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på kollokationstestet och deras förmåga att sammanföra och tolka text.



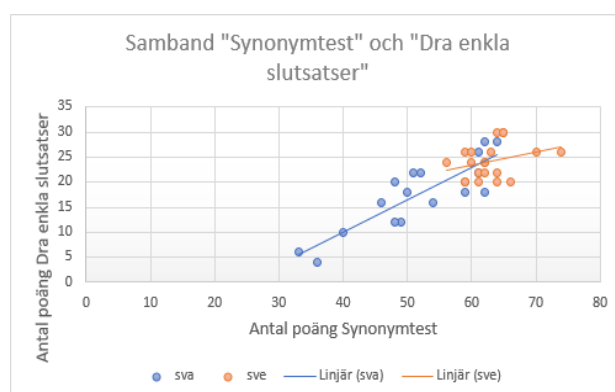
Figur 21: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på kollokationstestet och deras förmåga att granska och värdera text.

I ovanstående sambandsdiagram (figur 18, 19, 20 och 21) ser vi att i sva-gruppen har resultatet på kollokationstestet ett linjärt samband med resultaten på testen som prövar läsförståelseprocesserna “Hitta information”, “Dra enkla slutsatser” och “Sammanföra och tolka” (figur 18, 19 och 20). I sve-gruppen syns ett mycket svagt linjärt samband mellan resultat på kollokationstest och resultat i testen som prövar läsförståelseprocesserna “Dra enkla slutsatser” samt sammanföra och tolka” (figur 19 och 20) och eventuellt mellan kollokationskunskaper och läsförståelseprocessen “Hitta information” (figur 18). Detta sambandsdiagram (figur 18) är dock svårtolkat då så många elever når max- eller nästintill maxpoäng i läsförståelsetestet och endast varierar marginellt resultatmässigt i ordförståelsetestet. Inget linjärt samband framgår i någon av grupperna mellan kollokationskunskap och läsförståelseprocessen “Granska och värdera” (figur 21).

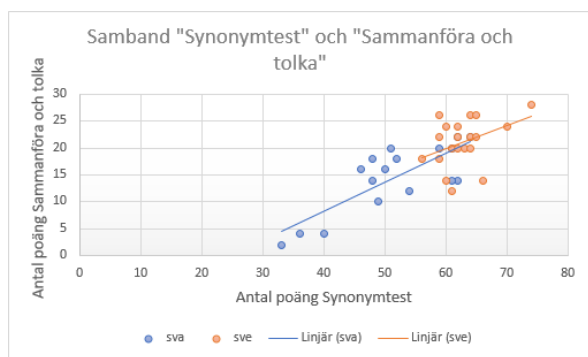
5.10 Eventuella samband mellan resultat på synonymtestet och resultaten på det nationella provets test av fyra läsförståelseprocesser, fördelat på elever med svenska som första- respektive andraspråk



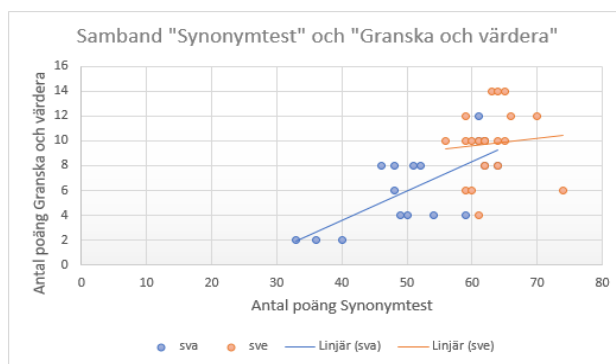
Figur 22: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på synonymtestet och deras förmåga att hitta information i text.



Figur 23: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på synonymtestet och deras förmåga att dra enkla slutsatser utifrån text.



Figur 24: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på synonymtestet och deras förmåga att sammanföra och tolka text.



Figur 25: Eventuellt samband mellan elevernas resultat på synonymtestet och deras förmåga att granska och värdera text.

I ovanstående diagram (figur 22, 23, 24 och 25) som visar eventuella samband mellan synonymtestet och resultaten i testen av de fyra läsförståelseprocesserna syns ett visst linjärt samband mellan synonymkunskaper och förmågan att “Dra enkla slutsatser” samt “Sammanföra och tolka” i sva-gruppen (figur 23 och 24), men i övrigt framgår inget tydligt linjärt samband mellan synonymkunskap och de fyra läsförståelseprocesserna “Hitta information”, “Dra enkla slutsatser”, “Sammanföra och tolka” samt “Granska och värdera”. Man kan dock i diagrammen se att de som når höga resultat på synonymtestet också ofta når höga resultat på testen av de tre läsförståelseprocesserna “Hitta information”, “Dra enkla slutsatser” och “Sammanföra och tolka”. Förmågan att “Granska och värdera” verkar vara den som är minst avhängig av synonymkunskaperna. Angående figur 22, som visar sambandet mellan resultatet på synonymtestet och resultatet på testet av läsförståelseprocessen “Hitta information” kan inga samband utläsas då så pass många elever når max- eller nästintill maxresultat på läsförståelsetestet.

6. Diskussion

Syftet med denna uppsats är att undersöka ordförrådets betydelse för läsförståelsen hos första- och andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6. Forskningsfrågorna som söks svar på är om det finns något samband mellan bredd och djup i ordförståelse och läsförståelseförmåga

hos grundskoleelever i årskurs 6 samt om det finns skillnader mellan förstaspråkstalande och andraspråkstalande elevers prestationer i ordförståelsetest eller läsförståelse.

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till uppsatsens syfte och dess forskningsfrågor. Resultaten kommer också att ställas i relation till de tidigare gjorda studier som presenterats i litteraturgenomgången och den kunskap inom området som dessa fört med sig. Tidigare forskning har också bidragit till olika teorier. Jag kopplar min analys och diskussion till *Schemateorin* och *The simple view of reading*. Invävt i resultatdiskussionen kommer även metod och material att ifrågasättas.

6.1 Läsförståelsetestet

Läsförståelseförmågan bedöms i denna studie med hjälp av skolverkets nationella prov som beskrivits ovan i kapitel 4.2.2.1. Svårigheten med att urskilja och testa enbart vissa delar av den språkliga förmågan blir, enligt mig, synlig i det nationella provets läsförståelsetest, då ett flertal svar ska formuleras och skrivas ner av eleven. Visserligen menar Milton (2009: 175–176) att ordförrådets storlek brukar överensstämma bra med en persons prestationer i övriga språkliga förmågor, exempelvis skrivning, men elevens förmåga att formulera sig och skriftligt uttrycka sig kan, enligt mitt förmenande, ändå påverka elevens svar och eventuella svårigheter i dessa förmågor kan då bedömas som en svaghet i läsförståelse.

6.1.1 Betyg

Resultaten (figur 1) visar att eleverna med svenska som förstaspråk uppnår högre betyg i läsförståelse än de elever som talar svenska som andraspråk, vilket överensstämmer väl med tidigare gjord forskning. Fredriksson & Taube (2001), exempelvis, visade i en longitudinell studie att andraspråkselever i årskurs tre, som grupp, generellt hade sämre läsförmåga än elever med svenska som förstaspråk. Läsförståelseförmågan betygsätts i de nationella proven, likväl som i det svenska skolsystemet överlag, med hjälp av en skala från F till A. F är inte ett egentligt betyg utan indikerar otillräckliga kunskaper och E är betygsgränsen för godtagbara kunskaper. I denna uppsats där läsförståelsen hos elever i årskurs 6 undersöks har ingen sve-elev F (otillräckliga kunskaper), endast en sve-elev har betyget E (godtagbara kunskaper), 5 sve-elever har betyget D, nästan 50 % av sve-eleverna uppnår betyget C (8 st), 5 sve-elever

har betyget B och en sve-elev uppnår högsta betyg, det vill säga A. Ingen sva-elev uppnår betygen B eller A medan så många som 5 stycken inte har godtagbara kunskaper, det vill säga F. 4 sva-elever har betyget E (godtagbara kunskaper), 5 sva-elever har betyget D och 3 sva-elever har betyget C; två av dessa är dock endast 2 poäng (en fråga) från att uppnå betyget B, (se tabell 1). Visserligen kan elever som talar svenska som förstaspråk och har bott hela sitt liv i Sverige ha läsförståelsekunskaper motsvarande hela skalan F–A, men det är ändå troligt att det finns ett visst linjärt samband mellan läsförståelseförmåga och vistelsetid i Sverige för sva-elever. Det vill säga att även om läsförståelseförmågan utvecklas i olika takt beroende på skilda omständigheter bör rimligtvis längre vistelsetid i Sverige ge sva-elever större möjlighet att nå höga betyg i läsförståelse, vilket styrks av både den sociokulturella teorin, systemisk funktionella teorin och schemateorin. Både den sociokulturella och systemisk funktionella teorin menar att språk används och lärs in i skilda sociala sammanhang och det blir då rimligt att tänka sig att ju längre tid man har vistats i ett visst socialt sammanhang (kulturkontext) desto större möjligheter att tillägna sig dess register har man haft. Schemateorin menar att läsförståelse sker när läsaren kan aktivera relevant bakgrundskunskap och integrera den med informationen i texten (Westlund 2009:102). Förförståelsen blir alltså mycket viktig för läsförståelsen och min slutsats blir då att ju längre tid du har bott i landet desto lättare blir det att aktivera relevanta tankeprocesser för förståelsen, så kallade scheman. I tabell 1 framgår visserligen att läsförståelseförmågan inte linjärt följer vistelsetiden i Sverige, men att de två elever som endast behövt svara rätt på ytterligare en fråga för att uppnå det höga betyget B bott 7 respektive 11 år i Sverige och att den tredje eleven med betyget C bott 5 år i Sverige. Nämnvärt är dock att en av sva-eleverna som har D i läsförståelsebetyg endast har bott två år i Sverige. Detta tror jag kan bero på andra faktorer som diskuteras närmare nedan. För att rättvisa jämförelser mellan läsförståelseförmåga hos sve- och sva-elever som grupp ska kunna göras anser jag att de sva-elever som deltar i en undersökning bör ha bott i Sverige under många år, helst vara födda här. Av de 17 sva-elever som deltar i denna studie har tre stycken bott endast två år i Sverige och bara en sva-elev är född i Sverige.

Deltagandet i studien var helt frivilligt. Samtliga sva-elever i årskurs 6 på den skola där undersökningen genomfördes valde att delta (17 st), men endast en tredjedel av sve-eleverna (20 st). Det innebär att betygsnivån speglar hela spektrat av sva-elever medan risken finns att de sve-elever som valde att delta var de elever som upplever sig vara duktiga i ord- och

läsförståelse och att betygsnivån därför inte är representativ för gruppen sve-elever som helhet. Denna misstanke stärks av att ingen sve-elev hade F i läsförståelsebetyg och att endast en sve-elev hade betyget E. Sammantaget gör dessa faktorer det svårt att dra några generaliserbara slutsatser av resultaten och är också något man bör ha i bakhuvudet vid läsningen av den fortsatta resultatanalysen.

6.1.2 Ordförråd

Vi har sett att läsförståelseförmågan, enligt betygen i de nationella proven som ingår i denna undersökning, är lägre hos de andraspråkstalande eleverna och det blir då intressant att gå vidare och titta på resultaten i de tre ordförståelsetesten för att se om det framgår något samband mellan läsförståelseförmågan och elevernas ordförråd, vilket det visar sig göra. Figur 5–7 synliggör ett tydligt linjärt samband mellan betyg i läsförståelse och resultat på samtliga ordförståelsetest. Detta indikerar att ordförrådets omfång/nivå, likväl som synonym- och kollokationskunskap har betydelse för läsförståelseförmågan. Som jag nämnt tidigare i teoriavsnittet menar *The simple view of reading* att läsförståelse är en produkt av faktorerna avkodning och språkförståelse, vari ordkunskap inkluderas (Gough och Tunmer 1986:7). Då jag i denna studie utgår från att avkodningen i stort sett är 1 är det alltså informanternas ordförståelse som fått inverkan på läsförståelsen utan påverkan av avkodningen. Att både ordförrådets bredd, som prövades i ordnivåtestet, och ordförrådets djup, som testades i synonym- och kollokationstesten, spelar en väsentlig roll för läsförståelsen har också visats i åtskilliga tidigare studier. Laufer & Sim (1985) menar exempelvis att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för god läsförståelse och Qian (2002) visade att inte bara ordförrådets bredd utan också att dess djup spelar en väsentlig roll för förståelsen. Även Marzban & Hadipour (2012) och Şen & Kuleli (2015) visade i sina studier att både ordförrådets bredd och djup har inverkan på läsförståelsen. Däremot ger studierna inte enhetliga resultat gällande vilken av dessa två dimensioner som spelar störst roll för läsförståelsen. Min studie visar tydligt att både ordförrådets bredd och djup inverkar på läsförståelsen, men jag har inte testat signifikansen för de skillnader som visas i resultaten. Tannenbaum et al. tänker sig att de två dimensionerna går in i varandra och därför samverkar i läsförståelsen (Tannenbaum et al. 2006). Detta antagande är något som stärks i denna undersökning då det i figur 7 syns att det finns elever som har en nivå/omfång på sitt

ordförråd som är jämförbart med eller större än det hos elever som når godtagbara eller något högre kunskaper i läsförståelse, men ändå inte har godtagbara kunskaper i läsförståelse. Det tyder på att inte enbart ordförrådets bredd förutsäger läsförståelsen utan att bredd och djup fungerar tillsammans. Man skulle också kunna tänka sig att när ordförrådets bredd ännu inte är så stor får andra faktorer större betydelse för förståelsen än när omfånget/nivån på ordförrådet är stort. Dessa faktorer skulle då kunna vara synonym- och kollokationskunskap (djupet på ordförrådet), men också elevernas förmåga att använda sig av goda strategier vid möten med nya ord i en text, som Lindqvist et al. (2013:129) föreslår.

I figur 2–4 framgår det tydligt att sve-eleverna som grupp presterar bättre än sva-eleverna i samtliga tre ordtest, det vill säga ordnivå/omfångs-, kollokations- och synonymtest, vilket är i linje med deras betyg i läsförståelse. De förstaspråkstalande eleverna i studien har lärt in olika register i svenskan samt olika begrepp från den stund deras språkinläring började medan de andraspråkstalande eleverna haft betydligt kortare tid på sig, vilket troligen är en av orsakerna till de resultatskillnader vi ser mellan grupperna i ordförståelsetesten. Allt större krav ställs på elevers ordförråd i takt med att texterna i skolan blir mer abstrakta och kontextoberoende. I årskurs 6 är förväntningarna på elevers språkkunskaper relativt höga och man ska då ha i åtanke att det kan ta 5 till 7 år för en nyanländ att utveckla det kunskapsrelaterade register som behövs i skolan (Gibbons 2006:22).

Både sve- och sva-elever som grupp presterar bättre i synonymtestet än i kollokationstestet. Detta skulle kunna tyda på att ordförrådet måste ha uppnått en viss bredd innan kunskapen om hur dessa ord kan kombineras i fasta förbindelser utvecklas. Tidigare forskning har också mycket riktigt visat att korrekt användning av flerordsenheter inträder sent i språkinläringen både vid första- och andraspråksinläring. Andraspråksinlärare på avancerad nivå kan fortfarande ha svårt att använda kollokationer på ett idiomatiskt sätt och inte förrän i sena tonåren verkar en förstaspråksinlärare använda dem grammatiskt korrekt (Prentice & Sköldberg 2013:205–206). Synonymkunskap räknas visserligen till ordförrådets djup, men jag anser att det även bör betraktas som en del av ordförrådets bredd. Inte förrän ditt ordförråd har uppnått en viss bredd, det vill säga du kan många ord kan du som en naturlig följd inse att vissa ord har snarlika betydelser med andra ord. Synonymkunskap är således inte bara kopplat till djupet utan också till bredden på ordförrådet. Med detta tankesätt innebär god synonymkunskap inte bara att djupet på ordförrådet är bra utan även att bredden på ordförrådet är god. Man skulle också kunna tänka sig att kollokationer, åtminstone vissa av

dem, lärs in och ses som vore de ett ord och då skulle även kollokationer kunna betraktas som en del av ordförrådets bredd. Det blir då osäkert vad studier kring detta mäter och vad dessa resultat egentligen säger. Milton (2009:158–169) resonerar också kring förhållandet mellan ett ordförråds bredd och djup och menar att det kan vara svårt att med validitet testa ett ordförråds djup då det kanske inte är möjligt att skilja djupet från bredden i ordförrådet, om ens begreppet *djup* speglar någon enskild dimension av ordförrådet. I figur 8 och 9 kan vi se att det i denna studie framgår ett klart linjärt samband mellan elevernas resultat på ordnivå-/omfångstestet och deras resultat på både synonym- och kollokationstesten. Detta vittnar om en tydlig korrelation mellan bredd och djup i elevernas ordförråd, om man utgår från den vedertagna synen att ett ordförråds nivå/omfång speglar dess bredd och att synonym- och kollokationskunskap speglar dess djup. Detta överensstämmer med Miltons och flera andras åsikt att djupet i ett ordförråd utvecklas i takt med att bredden på ordförrådet växer (Milton 2009:158, 161). Vermeer (2001) såg också i sina två studier med en- och tvåspråkiga nederländska barn en stark korrelation mellan ordförrådets bredd och djup och drog slutsatsen att detta kunde tyda på att det inte finns någon begreppslig skillnad mellan dessa dimensioner (Vermeer 2001:231).

I figur 5–7 syns ett tydligt linjärt samband mellan resultaten i de nationella provets läsförståelsetest och ordförståelsetesten för samtliga 37 elever sammantagna som en grupp. I tabell 1 kan vi se sva-elevernas individuella resultat och i tabell 2 sve-elevernas individuella resultat uppställda så att eventuella samband kan bli synliga. Det syns då som att det linjära sambandet mellan ordförrådets bredd och djup och läsförståelse är tydligare hos sva-eleverna än hos sve-eleverna. Detta skulle kunna indikera att ordförrådet blir mer utslagsgivande när en läsare har svårare att ta hjälp av sina erfarenheter och omvärldskunskap för att förstå texten. Med schemateorins terminologi skulle ordförrådet då spela större roll när svårigheter uppstår med att aktivera de tankeprocesser som möjliggör integration av textinformationen med den egna bakgrundskunskapen. Det skulle dock även enbart kunna tolkas som ett utslag för att de sve-elever som valde att delta alla hade relativt goda kunskaper i de undersökta förmågorna, vilket fick till följd att deras resultat ligger nära varandra. Det blir därför svårt att dra några säkra slutsatser utifrån denna data. Det hade varit intressant att haft fler sve-informanter med låga resultat på testen, eftersom sambandskurvan då hade framträtt tydligare. Att informanterna är få gör också att individuella variationer får större genomslag. Att det finns en korrelation mellan ordförrådets bredd och djup och läsförståelse framgår likväl.

Resultaten i denna studie indikerar således att det hos grundskoleelever i årskurs 6 finns ett linjärt samband mellan läsförståelse och ordförrådets nivå/omfång samt synonym- och kollokationskunskap. Då ordförrådets nivå/omfång avser dess bredd och synonym- och kollokationskunskap dess djup visar detta alltså på ett samband mellan bredd och djup i ordförståelse och läsförståelseförmåga. Ett ordförråd är dock komplext och troligen växelverkar och samverkar många faktorer i ordförrådet som en enhet.

6.2 Läsförståelseprocesser

Om vi fördjupar oss något och tittar på figur 10–13, där resultaten på de nationella provens test av de fyra läsförståelseprocesserna “Hitta efterfrågad information”, “Dra enkla slutsatser”, “Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera” och “Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag” presenteras i diagramform, ser vi att sva-eleverna som grupp presterar sämre i samtliga processer än sve-eleverna som grupp. Resultatspridningen är i likhet med i de tidigare diskuterade ordförståelsetesten större i sva-gruppen än i sve-gruppen i samtliga läsförståelseprocesser utom “Granska och värdera”. Detta tolkar jag som ett uttryck för det jag tidigare diskuterade kring vistelsetid; har man bott i Sverige i två år är det givet att man vanligtvis inte kan ha uppnått ett ordförråd och en läsförståelse i nivå med de som bott i landet och deltagit i undervisning i många år.

6.2.1 Hitta information och Dra enkla slutsatser

Vi ser också att både sve- och sva-eleverna som grupp presterar bäst på testet som undersöker förmågan att hitta och återge information i text (figur 10). Detta test är det enda där sva-eleverna som grupp presterar i nivå med sve-eleverna som grupp (om än inte riktigt lika bra) och det är många elever i båda grupperna som har inga eller enbart ett par felaktigt besvarade frågor. Denna process innebär att man ska kunna “hitta och återge information som är tydligt uttryckt i texten” (Skolverket: 2018:17) medan processen “Dra enkla slutsatser” går ut på att man ska kunna hämta information från olika ställen i texten och omformulera denna i ett svar (Skolverket 2018:17). I testet av läsförståelseprocessen “Dra enkla slutsatser”, har majoriteten av sva-eleverna resultat som ligger under resultaten som de lägst presterande

sve-eleverna har (figur 11). Även i detta test finns det enstaka sve- och sva-elever som når maxresultat, dock inte så stor andel som i testet av läsförståelseprocessen "Hitta efterfrågad information" där 50 % av eleverna endast besvarade 0–2 frågor felaktigt (figur 10). I läsförståelseprocessen "Dra enkla slutsatser" har det, enligt mig, tillkommit en utmaning jämfört med i processen "Hitta efterfrågad information", då eleven här förväntas kunna dra en egen slutsats utifrån erhållen information på ett eller flera ställen i texten.

Enligt den tidigare diskuterade schemateorin har läsarens omvärldskunskap stor betydelse för hur *inferenser*, textkopplingar, görs. De inferenser vi främst diskuterat tidigare har varit så kallade *modellbaserade inferenser*, vilka innebär att läsaren med hjälp av omvärldskunskap och tidigare erfarenheter kan förstå sådant som inte direkt uttrycks i texten. Men det finns även *textbaserade inferenser*, som innebär att information som ges på olika ställen förväntas kunna kopplas samman och på så sätt ge värdefull information (Westlund 2009:101–102). I processen "Hitta efterfrågad information" förväntas läsaren kunna göra sådana textbaserade inferenser, textkopplingar, samt omformulera dessa, vilket i sig kan innebära en svårighet. Detta, bedömer jag, kräver både språkligt och kognitivt mer än att återge tydligt uttryckt information, då det för att korrekt besvara den typen av frågor räcker att man har tillräckligt ordförråd för att förstå frågan och vad som står på raderna, utan krav på andra kognitiva förmågor. Detta skulle då kunna förklara varför eleverna presterar bäst i testet som handlar om att enbart kunna hitta information i texten samt återge denna och sämre i testet "Dra enkla slutsatser".

I läsförståelseprocessen "Dra enkla slutsatser" verkar ordförrådets bredd ha den största betydelsen i sve-gruppen, medan både bredden och djupet har ett linjärt samband med denna läsprocess i sva-gruppen. Det kan förhålla sig så att man i denna läsprocess klarar sig med en viss bredd på ordförrådet och att djupet därför inte spelar en stor roll för dessa uppgifter om man har denna bredd på ordförrådet, vilket troligen eleverna i sve-gruppen har. Djupet på sve-elevernas ordförråd speglas då inte i denna uppgift. Har man däremot en mindre bredd på sitt ordförråd, vilket sva-eleverna visat sig ha, får djupet en mer avgörande roll och det speglas då i sva-elevernas resultat.

I testet "Hitta efterfrågad information" där så många elever uppnår ett mycket bra resultat finns det en elev som trots två års undervisning inte lyckas besvara någon fråga rätt (se figur 10). Där kan man kanske dra slutsatsen att några andra omständigheter, exempelvis odiagnostiserad dyslexi, det vill säga avkodningsproblem, spelar in. Låg avkodningsförmåga

och inte språkförståelse, som ordkunskap, kan ha fått en negativ inverkan på läsförståelsen, då denna är en produkt av avkodning och förståelse enligt *The simple view of reading* (Gough och Tunmer 1986; 1990). Kriteriet för deltagande i studien var att man skulle ha deltagit i svenskundervisningen i ca två år, vilket också är den ungefärliga gränsen, på aktuell skola, för obligatoriskt deltagande i de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Även om en elev har en bra avkodningsförmåga kan avkodning av främmande ord ta längre tid, och därigenom också vara en försvårande omständighet för andraspråkläsare som inte kommit så långt i sin språkutveckling, enligt min erfarenhet.

6.2.2 Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera och Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag

Skolverket menar att de olika läsförståelseprocesserna inte kan svårighetsgraderas sinsemellan men att svårighetsgraden på uppgifterna varierar inom de olika processerna beroende på textens komplexitet och längd samt var i texten nödvändig information ges. Men de framhåller ändå att uppgifter som innebär att eleven måste tolka och resonera kan vara mer komplexa och svåröverskådliga (Skolverket 2018:17). Detta utläser jag som att de två processerna “Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera” och “Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag” trots allt kan innebära större utmaningar för eleverna. Exempelvis måste eleven för att kunna sammanföra och tolka information först ha kunnat hitta och förstå denna, vilket också Skolverket påpekar (Skolverket 2018:17).

Korrelationen mellan resultaten i ordförrådstesten och dessa läsförståelseprocesser är svag. De samband som kan skönjas finns i de test som prövar djupet i ordförrådet, det vill säga i synonym- och kollokationskunskap, vilket tyder på att det krävs ett mer utvecklat ordförråd i uppgifter som är mer komplexa. I testen av läsförståelseprocesserna “Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera” (figur 12) och “Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag” (figur 13), lyckas inga sva-elever nå maxresultat och endast enstaka sve-elever. I båda läsförståelseprocesserna presterar majoriteten av sva-eleverna sämre än majoriteten av sve-eleverna, det vill säga i nivå med de sve-elever som har lägst resultat. Skolverket menar, som tidigare nämnts, att även om det inte finns några likhetstecken mellan läsförståelseprocesser och svårighetsgrader kan uppgifter som kräver tolkning och resonemang många gånger vara mer komplexa (Skolverket 2018:17). De preciserar också

närmare vilka förmågor som dessa läsprocesser prövar hos eleverna och menar att läsförståelseprocessen "Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera" prövar läsarens förmåga att "förstå och lyfta fram dolda budskap eller underliggande mening i texten" (Skolverket 2018:17). Just dessa förmågor diskuterar Lindqvist et al. (2013) som anser att flerspråkiga elever kan ha svårare än enspråkiga elever att förstå sådant som inte direkt uttrycks i texten. De menar att detta troligen beror på att man först måste förstå det som faktiskt står i texten för att sedan utifrån detta kunna förstå det som uttrycks implicit. Andraspråkselever, som då kanske har ett mindre ordförråd än sina enspråkiga klasskamrater, blir på så sätt mer beroende än dessa av att ha goda lässtrategier för att förstå nya ord, kunna tolka och sammanföra information och därmed för möjligheten att komma åt det som står mellan raderna (Lindqvist et al. 2013:129–130). Lindberg (2007:91) framhåller att det blir svårare att ta hjälp av omkringliggande text när man stöter på ett nytt ord, när många ord i en text är nya för läsaren, vilket är en försvårande faktor för andraspråkselever med ett mindre ordförråd. Förmågan att kunna nyttja olika typer av lässtrategier blir således viktig och inte endast ordförrådet är utifrån detta utslagsgivande för förståelsen. Mina resultat kan i viss mån styrka detta antagande då man i tabell 1 kan se att det finns enstaka sva-elever som har godkända eller något mer än godkända kunskaper i läsförståelse trots att de ligger i den nedre delen av tabellen, det vill säga presterar lågt på ordnivåtestet. Möjligheten finns att dessa elever kan ha kompenserat den svaga bredden i ordförrådet med goda lässtrategier. Bland sve-eleverna, finns ingen elev som har lika liten bredd i ordförrådet som de sva-elever med minst bredd i ordförrådet har, varför det är svårare att dra några slutsatser om detta bland dem utifrån denna tabell. Det finns dock sve-elever som har god läsförståelse men ligger i botten på tabellen. Inget linjärt samband syns i figur 14 mellan resultat på ordnivåtestet och resultat på testet som prövar läsförståelseprocessen "Sammanföra och tolka", vilket också skulle kunna tyda på att andra faktorer än enbart ordförrådets bredd har betydelse för denna förmåga.

Läsförståelseprocessen "Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag" prövar enligt Skolverket (2018:17) läsarens förmåga att ställa sig utanför texten, vilket exempelvis kan "handla om att känna igen texttypiska drag eller värdera textens information". Även denna process ställer krav utöver ren ordförståelse, då den förutsätter viss genrekunskap, och förmåga att kritiskt kunna granska det du läser, vilket innebär att du måste ha viss omvärldskunskap. Sve-eleverna som vuxit upp i Sverige och haft hela sin skolgång här har förmodligen i många fall ett försprång till textens djupare dimensioner i detta avseende.

Sammantaget är det då bara läsprocessen “Hitta efterfrågad information” som enbart förutsätter rent språkliga kunskaper som ordkunskap. De övriga tre läsprocesserna förutsätter troligen både bredare och djupare ordkunskap, men också andra kunskaper, kunskaper som elever i olika grad tillägnat sig under sin uppväxt, både under skoltid och fritid.

Som vi ser, och ovan diskuterat, presterar sva-eleverna betydligt sämre än sve-eleverna i läsförståelseprocesserna “Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera” och “Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag”. Vi ser också att sambandet som kan skönjas mellan dessa processer och ordkunskap verkar finnas i djupet av ordförrådet. Det behövs ett mer utvecklat svenskt ordförråd för att prestera bra i dessa processer och det har troligen inte sva-eleverna hunnit utveckla i lika hög grad som sve-eleverna. Mitt antagande är att sva-eleverna utöver kortare vistelsetid i Sverige än sve-eleverna också under sin fritid vistats i andra språkliga sammanhang än dessa och därför inte i lika hög grad som sve-eleverna hunnit tillägna sig de begrepp och register som är nödvändiga för fördjupad läsförståelse. Möjligheten finns även att sva-eleverna kan ha socialiserats in i en kultur som inte är helt applicerbar på den verklighet de möter i de svenska texterna och därför får svårt att göra både modellbaserade och textbaserade inferenser (Westlund 2009: 101–102). Detta skulle då leda till att de inte i lika hög grad som sve-eleverna kan tolka implicit information i texterna. Schemateorin menar att “texter förstås olika beroende på bakgrundkunskap och erfarenhet” eftersom personer med olika bakgrund har olika förståelsescheman (Westlund:117). Sve-eleverna skulle då kunna ha lättare än sva-eleverna att göra de inferenser som textförfattarna avsett. Textinformationen blir alltså svårare för sva-eleverna att integrera med den egna bakgrundskunskapen, vilket får negativ inverkan på läsförståelsen.

Mitt antagande är dock att även faktorer utöver ordkunskap och omvärldskunskap, har betydelse för läsförståelse. En sådan faktor skulle kunna vara kognitiva förmågor utöver de rent språkliga, vilket också Vellutino (2003) enligt Bråten (2008:61–63) menar. Dessa kognitiva förmågor skulle då vara till hjälp i läsförståelsen när det krävs av läsaren att kunna sammanföra och tolka information, reflektera, värdera och dra slutsatser. Både sve- och sva-gruppen presterar bäst i den process där faktorer utöver ordförståelse har minst betydelse, det vill säga i läsförståelseprocessen “Hitta efterfrågad information”. I denna process är också resultatspridningen minst i sve-gruppen, med spannet 4 poäng mellan lägsta och högsta resultat, för att i de övriga processerna vara 10 och 14 poäng mellan lägsta och högsta resultat. Detta tyder på att ett mer utvecklat ordförråd samt omvärldskunskap har betydelse för

prestationerna i de processer där man ska sammanföra och tolka information, reflektera, värdera och dra slutsatser, men det kan också tyda på att andra faktorer utöver dessa kan ha betydelse för en fördjupad läsförståelse. I testet av läsförståelseprocessen "Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag" (figur 13) är det, i motsats till alla övriga test, lika stor resultatspridning i sve- och sva-gruppen och det finns en sva-elev som enbart svarar fel på en fråga. I testet av läsförståelseprocessen "Dra enkla slutsatser" (figur 11) finns det sva-elever som presterar bättre än majoriteten av sve-eleverna och i tabell 1 ser vi att en elev som endast bott två år i Sverige uppnår betyget D i läsförståelse, vilket också tyder på att andra faktorer än ordförråd och omvärldskunskap spelar roll för läsförståelse, exempelvis kognitiva förmågor utöver de språkliga. Förmågan till logiskt tänkande skulle kunna vara en sådan faktor, om än naturligtvis ordförrådets bredd och djup spelar en primär roll i samtliga läsförståelseprocesser.

Vi har sett att det verkar finnas ett linjärt samband mellan ordförrådets bredd och djup och läsförståelse, samt att sva-eleverna som grupp presterar sämre än sve-eleverna i samtliga här undersökta läsförståelseprocesser. Vi har också sett att både sve- och sva-gruppen presterar bäst, mycket bra, i den process som innebär att man ska hitta och återge information i text, medan det verkar innebära större utmaningar för båda grupper med de processer som förutsätter tolkning och resonemang. Mitt antagande är att ordförrådets djup samt andra faktorer utöver ordförråd får större utslag i de processer som förutsätter tolkning och resonemang.

6.3 Sammanfattning

Syftet med uppsatsen var att utröna ordförrådets betydelse för läsförståelsen hos första- och andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6. Mer specifikt ville jag ta reda på om det finns något samband mellan bredd och djup i ordförståelse och läsförståelseförmåga hos dessa och om det finns några skillnader mellan förstaspråkstalande och andraspråkstalande elevers prestationer i ordförståelsetest eller läsförståelse.

De teoretiska utgångspunkterna för min uppsats var två eftersom studien har beröringspunkter med flera olika delar av språkförståelse. Dessa var *schemateorin* som baseras på antagandet att bakgrundskunskap och tidigare erfarenheter avgör hur texter förstås (Westlund 2009:117) samt modellen *The simple view of reading* (Gough & Tunmer 1986)

som menar att läsning sker först när man förstår det lästa och för att kunna förstå det man läser måste man först kunna avkoda de skrivna symbolerna till språk och därefter ha språklig förståelse, vilken då är processen när “given lexical (i.e. word) information, sentences and discourses are interpreted” (Gough och Tunmer 1986:7). Läsförståelse är enligt denna modell alltså en produkt av faktorerna avkodning och förståelse.

Informanterna var inte av ett antal som gör att några generella slutsatser kan dras utifrån resultaten utan dessa står endast för denna informantgrupp. Inga statistiska beräkningar har heller gjorts i denna uppsats utan studiens resultat är endast visuellt framställda, och tolkade utifrån denna visuella bild.

Jag lät 37 informanter, 20 förstaspråkstalande elever av svenska och 17 andraspråkstalande elever av svenska i årskurs 6 genomföra tre ordförrådstest och sedan jämfördes resultaten i dessa med deras resultat och betyg i de nationella provens test av läsförståelse i årskurs 6. Ordförrådets bredd testades med hjälp av ett nivå/omfångstest och ordförrådets djup testades med hjälp av ett synonymtest och ett kollokationstest. Det visade sig finnas ett linjärt samband mellan resultaten på samtliga dessa ordförståelsetest och elevernas totalbetyg i läsförståelse på de nationella proven. Detta indikerar att det finns ett linjärt samband mellan både bredden och djupet i elevernas ordförråd och deras läsförståelse, vilket är i överensstämmelse med tidigare gjorda studier. Det framkom också, i likhet med vad som framkommit i tidigare studier, att de elever som talade svenska som andraspråk, som grupp, presterade sämre än de elever som talade svenska som förstaspråk i samtliga ordförståelsetest. Detta korrelerade väl med deras läsförståelse, då sva-eleverna som grupp hade lägre totalbetyg i läsförståelse och presterade sämre i samtliga fyra läsförståelseprocesser som testades i de nationella proven. Detta kan enligt de teoretiska utgångspunkterna ha sin förklaring i att sva-eleverna utöver kortare beröringstid med det svenska språket också har andra bakgrundkunskaper och erfarenheter. I den läsförståelseprocess där man enbart ska hitta och återge information presterade dock sva-eleverna som grupp nästan i nivå med sve-eleverna som grupp. Båda grupper presterade bäst i denna process, medan processer som förutsätter tolkning och resonemang verkade innebära större utmaningar för båda grupper. Kanske behövs kunskaper och förmågor utöver de rent språkliga för dessa läsförståelseprocesser, då inget linjärt samband syntes mellan något av ordförrådstesten och läsförståelseprocessen “Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag” samt endast ett visst linjärt samband mellan ordförståelsetesten och läsförståelseprocessen “Sammanföra och

tolka information och idéer samt reflektera”. De samband som där kunde skönjas syntes i synonym- och kollokationstesten, det vill säga de test som prövade ordförrådets djup. Dessa resultat skulle kunna uttrycka att läsförståelse som kräver tolkning, resonemang och reflektion behöver ett djup i ordförståelsen. Som diskuteras i uppsatsen behövs kanske också goda läsförståelsestrategier, genrekunskap och förmågor utöver de rent språkliga för att underlätta dessa läsförståelseprocesser.

7. Avslutning

Den forskning som är gjord, inklusive min egen, för att utröna förhållandet mellan ordförråd och läsförståelse verkar vara tämligen överens. Ordförrådet spelar en avgörande roll för läsförståelsen. Både ordförrådets bredd och djup påverkar graden av läsförståelse då både antalet ord och den djupare insikten om orden i det mentala lexikonet samt kunskapen om ords relationer till varandra verkar ha stort inflytande när man ska lista ut budskap i texter.

Andraspråks elever som grupp verkar ha sämre läsförståelse än förstaspråks elever, då deras ordförråd, inte bara i min studie utan i flera större studier, visat sig ha både mindre bredd och djup än förstaspråks elevers ordförråd. Detta beror troligen på frekvensen av det språkliga inflödet samt att andraspråket i många fall är ett minoritetsspråk med lägre status än majoritetsspråket, vilket är fallet i denna uppsats studie. Ju färre orden i ordförrådet är och desto grundare kunskaperna om dessa ord är desto svårare blir det också att dra slutsatser utifrån ordens kontext. Detta och andraspråks elevernas förståelsescheman innebär att andraspråks elever som grupp kan ha svårare att läsa mellan raderna och förstå mer subtila budskap varför goda lässtrategier får extra stor betydelse.

Elever som, av olika orsaker, börjar sin skolgång med bristande ordförråd kan få svårt att ta igen detta då det verkar vara så att ordförrådet växer i relation till storleken på befintligt ordförråd, det vill säga om ordförrådet är litet växer det långsammare än om ordförrådet är stort. Det får till följd att gapet mellan barns ordförråd tenderar att växa snarare än minska över tid.

Hur mycket läsaren förstår av en text är också avhängigt av vilka *förkunskaper*

läsaren har. Har läsaren goda förkunskaper i ett ämne kan det kompensera begränsningar i ordförrådet. Med ett väl utvecklat ordförråd kan läsaren få ut mycket av en text, trots grunda förkunskaper, men om det brister i både ordförråd och förkunskaper kan det bli problematiskt.

(Holmegaard & Wikström 2004:547)

Skolans kompenstoriska uppdrag får här en avgörande roll för alla elevers rätt till jämlik utbildning. Kulbrandstad (2008:60) lyfter vikten av att kombinera explicit undervisning i ordkunskap och ordinlärningsstrategier med implicit ordinlärning genom läsning och menar att kanske framförallt andraspråkselever har behov av denna kombination av undervisningsmetoder. Som vi tidigare sett kan andraspråkselever också ha ett större behov av undervisning i läsförståelsestrategier, då det för dem kan innebära svårigheter att ta hjälp av kontexten för att förstå det som står mellan raderna eller lista ut ords betydelser eftersom deras ordförråd ofta är mindre och de kan ha andra förkunskaper än de som behövs för att förstå de texter de ställs inför i den svenska skolan. Aktuell läsforskning menar att explicit undervisning i läsförståelsestrategier inte bara gynnar utan är essentiell för *alla* elever, för att god läsförståelse ska utvecklas (Westlund 2009:35). Henriksen (2010:14) framhåller också att man bör fokusera ordförrådets djup och genrekunskap i sin undervisning. För att tillägna sig de skilda språkliga register som finns i olika texttyper blir det därför väsentligt att inlärare får möjlighet att möta olika textgenrer (Nation 2013:208).

Avslutningsvis är det viktigt att betona att vid en fungerande läsning interagerar läsaren och texten. Kognitiva processer fungerar tillsammans med sociala processer. När en läsare förstår och tar till sig en text till fullo har hen en god ordförståelse och kan dra nytta av sina tidigare erfarenheter och bakgrundskunskaper så att hen kan tillgodogöra sig textinformationen och föra en dialog kring denna (Westlund 2009: 35).

7.1 Reflektion och vidare forskning

Alla elever i årskurs sex på den skola jag arbetar tillfrågades om att delta i denna studie. Samtliga elever med svenska som andraspråk valde att delta medan endast cirka en tredjedel av eleverna med svenska som förstaspråk. Detta fick till följd att elever som kommit till Sverige för knappt två år sedan deltog i gruppen som hade svenska som andraspråk medan 50

% av de deltagande eleverna med svenska som förstaspråk hade C i läsförståelsebetyg, endast en hade E och ingen hade F, vilket troligen berodde på att endast elever som upplevde sig "duktiga" valde att delta. Jämförelsen mellan grupperna känns därför inte riktigt rättvisande, framförallt för att sve-gruppen inte är representativ för normalkurvan för svenska som förstaspråkselever i årskurs 6, men också för att man med stor sannolikhet kan anta att om man endast bott två år i Sverige har man vanligtvis inte hunnit uppnå den nivå i svenskan som behövs för att klara den läsförståelse som är nödvändig för att få E i läsförståelsebetyg. Det hade därför varit värdefullt att gå vidare och göra en studie med ett mer selektivt urval av informanter, det vill säga en studie där sve-gruppen speglar hela spektrat av svenska som förstaspråkstalare elever i årskurs 6 i Sverige och de svenska som andraspråkstalare eleverna som deltar ska ha bott i Sverige minst fem år; den ungefärliga tid som anses behövas för att man ska kunna använda sitt andraspråk som tankeverktyg (Gibbons 2006: 6, 22).

Direkt när jag började sammanställa datan observerade jag att sva-eleverna i synonymtestet kunde välja ord som fonologiskt eller ortografiskt liknade huvudordet när de skulle välja synonym, till exempel *tunn* och *lugn*, *trång* och *vrång*. Om någon del av huvudordet hade en rimlig synonym kunde också denna väljas, till exempel *fullständig* och *berusad*. Namei har också i en avhandlingsstudie visat att "ytlig kunskap om orden ofta ger associationer till andra ljudlika ord medan en djupare kunskap om ordens betydelse leder till associationer på semantisk grund, vilket vittnar om en högre grad av integrering av ordet i det mentala lexikonet" (Namei 2002 i Lindberg 2007:92). Det hade varit mycket intressant att utnyttja den data jag har, eller utöka den, och närmare granska elevernas svar på uppgifterna för att kunna se eventuella samband med förstaspråk, vistelsetid etcetera, då det inte ingår i syftet med denna studie.

8. Referenslista

- Biemiller, Andrew (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), s. 323–335.
- Bloom, Benjamin (1956). *Taxonomi of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Bråten, Ivar (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I: Bråten, Ivar (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 47–83).
- Corson, David (1995). *Using English Words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, Jim & Merrill Swain (1989). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. London och New York: Longman.
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dörnyei, Zoltán & Kata Csizér (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second

- Language Acquisition Research. I: Mackey, Alison & Susan M. Gass (red.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd, s. 74–94.
- Ekberg, Lena (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 259–279.
- Elwér, Åsa (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. Linköping: Studies in Behavioural Science, 2014.
- Enström, Ingegerd (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 171–195.
- Enström, Ingegerd (2016). *Ordens värld. Svenska ord - struktur och inläring*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Franker, Qarin (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 771–815.
- Fredriksson, Ulf & Karin Taube (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-96*. Stockholms universitet, Institutionen för internationell pedagogik.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gough, Philip B. & William E. Tunmer (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), s. 6–10.
- Hart, Betty & Todd R. Risley (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American educator*, 27(1), s. 4–9.
- Healy, Jane M. (1982). The enigma of hyperlexia. *Reading Research Quarterly*, 17, s. 319–338.
- Henriksen, Birgit (1995). Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordförståelse och ordbeherskelse. *Sprogforum* 3. s. 12–18.
- Holmegaard, Margareta & Inger Wikström (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 539–572.

- Hoover, Wesley A. & Philip B. Gough (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), s. 127–160.
- Hoff, Erika (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), s. 1368–1378.
- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Järborg, Jerker (2007). Om ord och ordkunskap. I: Lindberg, Inger, Sofie Johansson Kokkinakis & Göteborgs universitet. Institutet för svenska som andraspråk. *OrdiL : en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*, Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 61–100.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2008). Å se språkläring som en systematisk process. *Nordand 1*. s. 55–77.
- Laufer, Batia & Donald D. Sim (1985). Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts. *Foreign Language Annals*, 18(5), s. 405–411.
- Lindberg, Inger (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: Olofsson, Mikael (red.). *Symposium 2006: Bedömning flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag, s. 83–107.
- Lindberg, Inger & Sofie Johansson (2019)-[The Development of Swedish Receptive Vocabulary in CLIL: A Multilingual Perspective](#). I: Liss Kerstin Sylvén (red.), *Investigating content and language integrated learning : insights from Swedish high schools*. Bristol. UK, Multilingual Matters, s. 236–258.
- Lindqvist, Eva, Laila Guvå, Pernilla Lundenmark & Åse Wewel (2013). Flerspråkiga elever som strategiska läsare – beskrivning av ett learning study projekt. I: Olofsson, Mikael (red.). *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 124–141.
- Lubliner, Shira & Linda Smetana (2005). The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37(2), s. 163–200.

- Marzban, Amir & Razieh Hadipour (2012). Depth Versus Breadth of Vocabulary Knowledge: Assessing their Roles in Iranian Intermediate EFL Students' Lexical Inferencing Success Through Reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, s. 5296–5300.
- McGavigan, Patrick (2009). The acquisition of fixed idioms in Greek learners of English as a foreign language. Unpublished PhD dissertation. Swansea University.
- Milton, James (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Namei, Shidrokh (2002). *The bilingual lexicon from a developmental perspective*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
- Nation, Paul (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), s. 59–82.
- Nation, Paul (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ouellette, Gene P. & Karen R. Harris (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), s. 554–566.
- Ouellette, Gene & Ashley Beers (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), s. 189–208.
- Prentice, Julia & Emma Sköldberg (2013). Flerordsenheter – ur ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 197–220.
- Protopapas, Athanassios, Angeliki Mouzaki, Georgios D. Sideridis, Areti Kotsolakou & Panagiotis G. Simos (2013). The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 29(2), s. 168–202.
- Qian, David (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, 52(3), s. 513–536.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, Monica (2012). *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige -*

- en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), s. 1–24.
- Şen, Yusuf & Mesut Kuleli (2015). The Effect of Vocabulary Size and Vocabulary Depth on Reading in EFL Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199(C), s. 555–562.
- Skolverket (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Nationellt prov, läsår 2018/2019 årskurs 6. Svenska och svenska som andraspråk. Lärarinformation 2. Delprov B1–C2*. Uppsala: Uppsala universitet. Institutionen för nordiska språk.
- Skolverket (2019). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2018/19*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4060>
 [20190417].
- Smithson, Lisa, Johanne Paradis & Elena Nicoladis (2014). Bilingualism and receptive vocabulary achievement: Could sociocultural context make a difference? *Bilingualism: Language and cognition*, 17(4), s. 810–821.
- Sparks, Richard L. (2015). Language Deficits in Poor L2 Comprehenders: The Simple View. *Foreign Language Annals*, 48(4), s. 635–658.
- Sweet, Anne Polselli & Catherine Snow (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford press.
- Sylvén, Liss Kerstin. (2019). *Investigating content and language integrated learning : insights from Swedish high schools*. Bristol. UK, Multilingual Matters, s. 236–258.
- Tannenbaum, Kendra R., Joseph K. Torgesen & Richard K. Wagner (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), s. 381–398.
- Thordardottir, Elin (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), s. 426–445.
- Tobia, Valentina & Paola Bonifacci (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), s. 939–957.
- Vellutino, Frank (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I: Sweet, Anne Polselli & Catherine

- Snow (red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford press, s. 51–81.
- Verhallen, Marian (1994). *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen* [Lexical knowledge of Turkish and Dutch children]. Amsterdam: IFOTT.
- Verhoeven, Ludo & Anne Vermeer (1985). Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. I: G. Extra & T. Vallen (eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht/Holland: Foris Publications.
- Verhoeven, Ludo & Jan van Leeuwe (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), s. 407–423.
- Vermeer, Anne (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), s. 217–234.
- Vetenskapsrådet (1990). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed.
[God forskningssed](#).
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society.: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wiklund, Christina (2017). *Ordförrådets betydelse för läsning*.
<https://old.liu.se/uv/lararummet/venue/ordforradets-betydelse-for-lasning?!=sv>
[20190227].

9. Bilagor

9.1. Bilaga 1: Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Elaine Sjödin och jag är lärare i svenska som andraspråk på Vallaskolans mellanstadium. Jag går en magister/masterutbildning i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet och ska nu under vårterminen 2019 skriva min magisteruppsats. Uppsatsen inkluderar en undersökning av ordförrådet hos elever i årskurs 6 med svenska som första- respektive andraspråk. Resultaten i undersökningen kommer att jämföras med deras resultat i läsförståelsedelen i de nationella proven. Syftet med detta är att se vilken roll storleken på ordförrådet har för läsförståelsen. Resultaten kan sedan vara till hjälp och bli vägledande i den fortsatta svenskundervisningen.

Ordförståelsetestet kommer att genomföras under någon av de närmaste veckorna med hjälp av ett skriftligt frågeformulär under lektionstid och beräknas ta ca 3 x 20-30 minuter. Deltagandet kommer att vara helt anonymt genom att jag istället för namn kommer att använda mig av siffror som identifikation vid jämförelsen. Den information eleverna kommer att få uppge på frågeformuläret är om de läser svenska eller svenska som andraspråk, om de är flicka eller pojke och hur många år de bott i Sverige.

Förhoppningsvis kommer undersökningen att genomföras med samtliga elever i åk 6 som läst ämnet svenska som andraspråk med mig i minst ett år och samtliga elever som läser ämnet svenska i klass 6B. Att det är eleverna i 6B som tillfrågas är enbart ett slumpmässigt val. Det är helt frivilligt att delta och även om ni och ert barn nu samtycker till barnets deltagande är det helt fritt att sedan ångra sig och välja att inte delta.

De besvarade testen kommer att förvaras i ett låst skåp och förstöras efter denna undersökningens slut eftersom de endast kommer att användas för det ändamål som angivits i detta brev.

Om ni har frågor kan ni kontakta mig på mobilnr 073-0475894.

Fyll i och returnera den bifogade samtyckesblanketten så snart som möjligt

Med vänliga hälsningar
Elaine Sjödin

9.2. Bilaga 2: Samtyckesformulär

Jag har läst och förstått informationen och godkänner att mitt barn får delta i undersökningen genom att genomföra ett skriftligt ordförståelsetest under ca 3 x 20-30 min på lektionstid.

Sollefteå den: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Sollefteå den: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Jag vill göra ordförståelsetestet.

Underskrift elev: _____

Nej, mitt barn ska inte delta i denna undersökning:

Underskrift vårdnadshavare: _____

Namn elev: _____