

Ordforrådsundervisning på barnetrinnet

Hva bør man ta hensyn til?

Linda Bøen



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

*Ordforrådsundervisning på barnetrinnet. Hva bør
man ta hensyn til?*

Copyright Linda Bøen

År 2015

Ordføringsundervisning på barnetrinnet. Hva bør man ta hensyn til?

Linda Bøen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg valgt å fordype meg i ordforråd og ordforrådsundervisning, og min problemstilling er:

”Hvordan kan man legge opp til ordforrådsundervisning på barnetrinnet?”

Inspirasjon for denne oppgaven hentet jeg fra min egen lærergjerning, da jeg i møte med elever oppdaget hvor sentralt ordforrådet faktisk er for elevenes forståelse av tekst. Jeg oppdaget raskt at mine kunnskaper som pedagog var mangelfulle på dette feltet, og bestemte meg derfor for å fordype meg i tematikken for å utvikle meg som formidler og som lærer.

Siden min problemstilling ble såpass praksisrettet, valgte jeg å skrive en teoribasert oppgave. I første delene av oppgaven fordypet jeg meg i tematikkens teori, og beskriver relevante temaer som ord, ordforråd, lesing, og leseforståelse. Oppgavens neste tematikk omhandler hvilke konkrete problemområder elever kan støte på i skrevet tekst når det gjelder ord. I hovedsak tar jeg da for meg ordenes multiple betydninger, ord i overført betydning og morfologisk forståelse

Videre går jeg inn på hva forskning kan fortelle oss om ordforrådsundervisningen, og går da spesielt inn på hvilken av metodene for ordforrådsundervisning som fungerer best, eksplisitt eller implisitt undervisning. Den neste delen tar for seg i hvilke ord forskningen primært mener vi bør fokusere på i skolen, og begrunnelsene for dette.

Siste del av oppgaven rettes da mot videre praksis, der jeg utdyper noen didaktiske implikasjoner bruksverdi i skolen. Før jeg går inn på denne tematikken, omtaler jeg noen sosiale faktorer som vil være med på å avgjøre hvordan man bør legge opp til undervisning, spesielt sosioøkonomisk status og foreldres utdanning. Videre ser jeg på ulike former for lesning som en innfallsvinkel til ordforrådsundervisning, samt hvordan man kan benytte seg av klassesamtalen til ordforrådsundervisning, og jeg vil samtidig se på metodenes negative og positive sider.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven går nå omsider mot slutten. Det har vært en lang og krevende prosess, men som jeg samtidig ikke ville vært foruten. I løpet av dette halvåret hvor masteroppgaven skulle skrives har det skjedd mye. Det desidert største av alt er at jeg tidlig i januar ble mor til en nydelig gutt. De færreste, og aller helst meg selv, trodde det var mulig å fullføre oppgaven tidsnok. Til tross for hvor umulig det virket klarte jeg ved hjelp fra samboer og snille foreldre å skrive når det var rom for det, og oppgaven kunne derfor fullføres. Til og med uten utsettelse!

En av årsakene til at jeg fant motivasjonen til å jobbe med oppgaven, var oppgavens tematikk. Ordforråd, ordforrådstilegnelse og ordforrådsundervisning er temaer som oppriktig interesserer meg, og tiden med dette arbeidet har derfor vært svært lærerikt. Jeg føler jeg virkelig har fått gått i dybden av temaet, og sitter igjen med mange nyttige kunnskaper om ordforråd som jeg kommer til å få bruk for i min lærergjerning.

Som nevnt er det noen personer som har vært viktigere enn andre i denne prosessen, og som jeg ikke hadde klart det uten. En av de jeg vil takke i den sammenheng er min tålmodige veileder, Trine Gedde- Dahl, som har vært til stor hjelp. Hun har virkelig hatt forståelse for min situasjon, og har vært svært fleksibel i sin veiledning. Uten hennes gode råd og tips ville ikke denne oppgaven kommet i havn.

Avslutningsvis vil jeg også takke min utrolig hjelpsomme familie og samboer, som har hatt full forståelse for at jeg til tider har vært svært asosial, og hjulpet meg med barnepass og stilt opp i stunder hvor jeg selv har mistet motet

. Samtidig har de også hatt troen på at jeg kunne klare å fullføre i tide, noe som har gitt meg troen på meg selv og den ekstra motivasjonen for å få oppgaven ferdig.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
2. TEORI	3
2.1 HVA ER ET ORD?	3
2.2 ORDENES MORFOLOGI	4
2.3 HVA ER ORDFORRÅD?	5
2.3.1 BREDDE- OG DYBDEVOKABULAR	5
2.3.2 TILNÆRMINGER TIL DYBDEFORSTÅELSE	6
2.3.3 MUNTLLIG OG SKRIFTLIG ORDFORRÅD	7
2.3.4 FAGSPRÅK	8
2.4 HVA ER LESING?	9
2.4.1 THE SIMPLE VIEW OF READING	10
2.4.2 DEFINISJONER AV LESEFORSTÅELSE	12
2.4.3 ORDFORRÅD OG LESEFORSTÅELSE	13
2.5 UTFORDRINGER I MØTE MED ORD	14
2.5.1 ORDENES MULTIPLE BETYDNINGER	14
2.5.2 ORD I OVERFØRT BETYDNING	15
2.5.3 MORFOLOGISK FORSTÅELSE	17
2.6 OPPGAVEN VIDERE OPPBYGNING	18
3. LITTERATURSTUDIE SOM METODE	20
4. HVORFOR BØR MAN FOKUSERE PÅ ORDFORRÅDET?	22
4.1 MATTEUSEFFEKTEEN	22
4.2 NÅR BØR MAN BEGYNNE Å FOKUSERE PÅ ORDFORRÅD?	24
4.3 SKOLENS ANSVAR	26
5. HVA VET VI OM ORDFORRÅDSUNDERVISNING?	28
5.1 UENIGHET OM ORDFORRÅDETS RELEVANS	28
5.2 HVORDAN LEGGER MAN OPP TIL GOD ORDFORRÅDSUNDERVISNING?	29
5.2.1 TRE PRINSIPPER OM ORDFORRÅDSUNDERVISNING	30
5.3 EKSPLISITT ELLER IMPLISITT ORDFORRÅDSUNDERVISNING?	31
5.3.1 IMPLISITT ORDFORRÅDSUNDERVISNING	31
5.3.2 EKSPLISITT ORDFORRÅDSUNDERVISNING	32
5.3.3 MIDDELVEIEN	34
6. HVILKE ORD SKAL MAN UNDERVISE I?	35
6.1 TO INN FALLSVINKLER TIL ORDVALG	35
6.1.2 FREKVENS ELLER HYPPIGHET	36
6.1.3 ORDENES RELEVANS	38
7. SOSIALE FAKTORERS INNFLYTELSE PÅ ORDFORRÅDSUNDERVISNINGEN	41
7.1 SOSIALE KLASSER OG LESEFERDIGHETER	41
7.2 BERNSTEIN OG SOSIALE KLASSER	42
7.3 FORELDRES UTDANNELSE	46
7.4 HENSYN TIL SOSIALE FAKTORER I KLASSEROMMET	47

8 . DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	49
8.1 METASPRÅKLIG BEVISSTHET ELLER WORD CONSCIOUSNESS	49
8.2 DEFINISJONER OG BRUK AV ORDLISTE	52
8.3 KONTEKSTENS BETYDNING	55
8.4 LESING OG ORDFORRÅDSTILEGNELSE	59
8.4.1 FELLESLESING ELLER HØYTLESNING	59
8.4.2 INDIVIDUELL LESNING	63
8.4.3 BEGRENSNINGER VED INDIVIDUELL LESING	65
8.5 KLASSESAMTALEN OG ORDFORRÅDSUNDERVISNING	66
9. OPPSUMMERING.....	69

1. Innledning

I løpet av vår skolegang har de fleste av oss på en eller annen måte sannsynligvis jobbet med ordforråd. Vårt utbytte av denne undervisningen vil mest sannsynlig variere, men mange vil kunne kjenne seg igjen i at ordforrådsundervisningen som bedrives i skolene ofte ikke er effektiv nok (Graves, 2005). Mange elever har heller ikke velutviklede strategier for hvordan de på egenhånd kan utvikle sitt ordforråd, noe som er alvorlig da et godt ordforråd i seg selv er drivkraften til at ordforrådet utvikler seg ytterligere (Lervåg & Aukrust, 2010).

Da jeg selv er lærer, har jeg mens jeg selv har undervist også fått merke elevers mangelfulle ordforråd på kroppen, og hvordan dette hindrer dem i å forstå teksters budskap. Da det også etter kunnskapsløftet LK 06 ble fremhevet at alle lærere er norsklærere, og derfor har et særegent ansvar for lesing og forståelse, ble jeg motivert til å ta ansvar for min egen videreutvikling og fordype meg i nettopp ordforrådsproblematikken.

Jeg vurderte også en stund på om jeg skulle inkludere minoritetsspråklige elevers utfordringer i oppgaven min da mye av min erfaring er knyttet opp mot deres utfordringer. Dette gikk jeg imidlertid raskt vekk fra, da jeg avgjorde at denne problematikken i stor grad også gjelder majoritetslevene, og at jeg derfor ville ha en mer generell innfallsvinkel som dermed tar hensyn til begge gruppene.

I denne oppgaven er jeg derfor interessert i å se på hvordan hva vi i dag vet om hvordan man skal bedrive ordforrådslæring. Min problemstilling vil derfor være:

”Hvordan kan man legge opp til ordforrådsundervisning på barnetrinnet”.

Opgavens oppbygning vil derfor først bestå av en teoridel, hvor ord, lesning og leseforståelse er viktige komponenter. Videre vil oppgaven bestå av pedagogiske konsekvenser ved ordforrådsundervisning, hvor jeg vil se på hva vi i dag vet om ordforrådsundervisning basert på forskning på feltet. Mitt fokus vil da være hvilke faktorer man i den sammenheng må ta hensyn til, holdninger til ordforrådsundervisning, hvordan man bør legge opp til ordforrådsundervisning, samt hvilke ord man skal velge å undervise i. Avslutningsvis vil jeg ha en didaktiskdel, hvor jeg

ser på ulike metoder man kan benytte i klasserommet for ordforrådsundervisning. I den sammenheng vil jeg først ta for meg hvilke pedagogiske hensyn man må ta basert på at man jobber med en klasse som består av individer med ulike språklige erfaringer, før jeg vil omtale noen metoder for ordforrådsundervisning man kan benytte seg av felles og individuelt.

2. Teori

2.1 Hva er et ord?

I dagliglivet er det sjelden man trenger en definisjon av begrepet ord (Kulbrandstad, 2005). Ordene anses som språkets byggeklosser, og vi trenger sjelden en mer utdypende definisjon av hva ordene egentlig består av (Lyster, Horn & Rygvold, 2010, Kulbrandstad, 2005). I noen sammenhenger kan det derimot være en fordel å vite hva et ord består av, og en definisjon vil derfor være nødvendig for tilstrekkelig forståelse av ordenes nytteverdi (Kulbrandstad, 2005). Grammatikken definerer et ord som et språklig tegn der et uttrykk – en kombinasjon av lyder eller bokstaver, - er knyttet til et innhold. Innholdet vil ofte være en forestilling eller et begrep, som da vil være ordets betydning (Kulbrandstad, 2005:11).

Å ha kunnskaper om ord innebærer mer enn å kunne definere hva et ord er, og det er mange som vil si seg enige i denne påstanden. Kamil Øzerk fremhever at kunnskap om ord er en sammensatt ferdighet. Han hevder at ord er symboler som representerer objekter, mennesker, fenomener og lignende, og at disse symbolene er med på å gi ordet mening. Meningen ordene står for er begreper, og det kan derfor si at ordforråd og begreper er fenomener med en klar sammenheng (Øzerk, 2010). Baumann og Kameénui (1991) er enige med Øzerk i at det å forstå et ord innebærer å kunne finne ordets synonymer, antonymer og definisjon. I tillegg legger de til at man også må kunne plassere det innenfor en semantisk kategori, forstå ordet i både konkret og overført betydning og å bruke ordet meningsfylt både muntlig og skriftlig (Baumann og Kameénui, 1991).

Når man skal forsøke å avgrense hva et ord er, kan man legge to kriterier til grunn. Det ene baserer seg på at *ett* ord ordet uttales med kun *ett* hovedtrykk. Dette vil i praksis si at den ubestemte formen av ordet *bil*, altså *en bil*, defineres som et ord fordi dette ordet alene har hovedtrykket. Mens den bestemte formen for bil, *bilen*, ikke regnes som et eget ord, da både roten og artikkelen trenger trykk ved uttale (Kulbrandstad, 2005:79-80). Det andre kriteriet går ut på at ordet er en fast enhet. Dette tilsier da at ordet ikke kan deles opp mindre deler, og at de mindre delene da alene kan gi en mening (Kulbrandstad, 2005:79-80).

Ordene i språket er med på å systematisere verden vi omgir oss med. Semantikk kan forstås som betydningslære, og omhandler i grove trekk hvordan ordene vi tilegner oss får betydning (Høigård, 2006, Kulbrandstad, 2005). Høigård (2006) mener at et ord består av både et uttrykk og en betydning, hvor uttrykket da refererer til bokstavene og lydene, mens betydningen refererer til vår forståelse av uttrykket. Med andre ord kan man si at uttrykket tilhører språkets forside, mens betydningen tilhører språkets innholdsside (Høigård, 2006). Semantikken innebærer da både setningens oppbygging i form av ord og ordforråd, samt oppbygging av fraser og setninger (Kulbrandstad, 2005). Eksempelvis vil ordet stol kunne knyttes opp til alle gjenstander som ligner på en stol. Det konkrete fenomenet vi referer til ved hjelp av ordet, kaller vi referent (Kulbrandstad, 2005:11).

For de fleste ordene i språket vil uttrykket og betydningen av ordet være tilfeldig. Dette gjelder da ikke for ord som er sammensetninger eller avledninger. Det som menes med dette er at det eksempelvis ikke er noe særegent ved ordet stol som gjør at ordet har fått den betydningen den har fått. Dette er mer eller mindre tilfeldig. Normalt vil en kunne bruke et ord til alle fenomener som ligner på det som forbindes med ordet (Høigård, 2006).

2.2 Ordenes morfologi

Ordene i språket kan igjen deles opp i mindre deler. Morfologi er språkets minste meningsbærende enheter (Scott & Nagy, 2000, Høigård, 2006, Hagtevedt, 2004), og den minste meningsbærende enheten kaller man for *morfem* (Høigård, 2006, Hagtvedt, 2004, Kulbrandstad, 2005)

Man kan videre dele morfemene i to. Rotmorfemer er morfem som alene gir betydning, noe som vi på dagligspråket ville omtale som ord. De grammatiske morfemene er morfemer som alene ikke gir mening, men som er med på å gi rotmorfemene nye betydninger i form av tid eller grad (Høigård, 2006, Hagtvedt, 2004).

Videre deler man de grammatiske morfemene i bøyingsmorfem og avledningsmorfem (Hagtvedt, 2004). Disse morfemene er da ulike versjoner av de grammatiske morfemene. Avledningsmorfemer er morfemer som er med på å danne nye ord eller endre ordets betydning,

og kan være med på å endre ordets klasse (Graves, 2006). Bøyningsmorfemene er morfemer som ikke endrer ordets opprinnelige betydning, men som moderer i form av modalitet og antall (Graves, 2006). Prefikser er morfemer som settes foran roten, og er med på å endre ordets betydning, men ikke ordklasse tilhørigheten. Suffikser er endelser som plasseres etter roten, er med på å endre ordets mening og endrer ordets ordklassetilhørighet (Graves, 2006).

2.3 Hva er ordforråd?

Barn språkutvikling er en relativt langvarig prosess, og det tar tid fra barnet uttaler sitt første ord, til det har et velutviklet ordforråd. Ikke før barnet er omtrentlig et år gammelt kan man forvente å høre dets første ord, og videre utvikler barnets ordforråd seg sakte, men sikkert. Barn tilegner seg omtrentlig 50 ord før de så smått kan begynne å forme setninger bestående av mer enn ett ord. Når barnet har nådd to år vil et gjennomsnittlig barn ha et vokabular på 500 til 600 ord (Graves, 2006). Etter dette punktet vil ordforrådet raskt utvikle seg videre, og ved 6 års alder er deres fonologiske bevissthet fullstendig utviklet. Det samme kan ikke sies om deres ordforråd. På tross av de i denne alderen har lært mange ord, vil deres ordforråd stadig utvides (Graves, 2006).

For å klargjøre hva som menes med elevs ordforråd er man nødt til å utdype fagtermen med et par forklaringer og definisjoner. En relativt bred forståelse av termen ordforråd er beskrevet i Lyster, Horn & Rygvold (2010) der ordforrådet antas å være summen av ordene vi forstår og bruker. En mer deskriptiv forståelse er beskrevet i Høigård (2006), hvor ordforrådet beskrives som et sett betydninger som er forbundet slik at ordene er med på å definere hverandre (Høigård, 2006: 151). Dette innebærer at når man lærer et nytt ord, endres samtidig betydningen av ord vi kjenner fra før. Eksempelvis vil et barn som lærer at ordet ”ball” representerer runde gjenstander, vil innlæringen av ordet ”appelsin” justere og avgrense forståelsen av ordet ”ball”. I denne oppgaven er vil jeg bruke termene ordforråd og vokabular om hverandre.

2.3.1 Bredde- og dybdevokabular

Vårt ordforråd eller vokabular består av bredde- og dybdekunnskaper om ord. Kunnskap om ordenes betydning har flere nivåer, og kan forstås fra overflatisk til svært nyansert (Høigård, 2006). Breddevokabularet består av ord man kjenner, mens dybdevokabularet inneholder

kunnskapen om ordene. Denne dybdekunnskapen innebærer derfor at man må ha en utdypende og nøyaktig forståelse av ordets mening. Dette innebærer da at man må være i stand til å kunne forklare ordets betydning, samt anvende det i høvelige situasjoner (Høigård, 2006).

Årsaken til at man ønsker å skille mellom bredde- og dybdevokabular er basert på observasjoner som viser at barn har flere ord i sitt mentale leksikon enn de kan bruke. Først når barnet har fått erfaring med å bruke ordet kan barnet legge ordet til sitt dybdevokabular (Ouellette, 2006).

Høigård (2006) mener at hvor god begrepsdybden er avgjøres av hvor mange karakteristiske trekk man kan knytte opp mot begrepet, samt hvor vidt man er i stand til å avgrense til nærliggende begrep (Høigård, 2006). Dette støttes av Stahl & Nagy (2006) som mener at om man kan bruke et ord på en presis, nyansert og situasjonsuavhengig måte, er det tegn på at ordkunnskapen er dyp (Stahl & Nagy, 2006).

2.3.2 Tilnærminger til dybdeforståelse

En metode man kan benytte seg av når man skal vurdere hvor godt man forstår et ord er om man kan plassere det i det reseptive- eller det ekspressive vokabularet. Det reseptive ordforrådet referer til ord man er i stand til å gjenkjenne og forstå, men ikke nødvendigvis er i stand til å benytte seg av selv. Det ekspressive vokabularet refererer til ord man er i stand til å gjenkalle raskt fra hukommelsen, og anvende i egen tale (Clark, 1995). Ved dyp forståelse er man i stand til å anvende ordet i sitt ekspressive vokabular.

Det finnes ulike oppfatninger av hvor godt og dypt man er nødt til å forstå et ord for å kunne gjøre seg nytte av det. Beck, McKeown & Kucan (2013) har på sin side listet opp fem ulike nivåer for hvor godt man forstår et ord. Det første nivået tilsier at man ikke har noen form for kjennskap til ordet. Det neste nivået omfatter hva de omtaler som ”general sense”. Forståelsen på dette nivået tilsvarer at man har en forståelse av om ordet er negativt eller positivt ladet. Det neste nivået tilsvarer at man har en smal og kontekstbundet forståelse av ordet. Det vil si at man er i stand til å forstå ordet ut fra konteksten, men ikke kan forklare det utenfor sammenhengen. Det neste nivået baserer seg på at man har forståelse av et ord, men ikke er i stand til å gjenkalle

det raskt nok slik at man selv får benyttet seg av det i passende situasjoner. Det siste nivået omfatter en dyp forståelse av et ord, hvor man er i stand til å se ordet i relasjon til andre ord, samt forstå ordets flere betydninger som ved bruk i overført betydning Beck, McKeown & Kucan, 2013).

Bowey, Tunner (1984) på sin side mener det er tre krav som må oppfylles før man har en solid forståelse av konseptet ord. Det første er at man må anse ord som en del av språket. Videre må man være oppmerksom på at ord er en fonologisk merkelapp. Og til sist kreves en forståelse av det metalingvisitiske uttrykket ord (Bowey & Tunner, 1984).

En annen innfallsvinkel til ordforståelse basere seg på Ryder og Graves (2003) tre nivåer av ordkunnskap. De har delt nivå av ordkunnskap i ukjent, kjent og etablert. På nivå en har man da ord man ikke har noen kjennskap til. På det andre nivået befinner det seg ord man kjenner til, men som man trenger litt tid til å huske betydningen av. Og på det tredje nivået finner man dermed ord man raskt gjenkjenner, og hvor betydningen er så etablert at ordets betydning dukker opp automatisk (Ryder og Graves, 2003).

Alle disse tre innfallsvinklene til dybdekunnskaper om ord er godt begrunnet og har derfor sine klare bruksområder. Man kan kanskje diskutere om Graves og Ryders tre nivåer for ordinnlæring kan gi et for snevert og ”enkelt” bilde av ordinnlæring, da de kun har tre nivåer for ordgjenkjenning. På tross av dette vurderer jeg det slik at denne inndelingen i kjent, ukjent og etablert er så konkret og klart avgrenset, at den relativt enkelt kan implementeres i undervisning. I en travel lærerhverdag er man nettopp avhengig av at tilnærminger skal være anvendelige, og så sant man har et reflektert forholdt til tilnærmingens svake sider, tror jeg ikke dette er et større problem. I denne sammenhengen anser jeg derfor dette som den mest anvendelige inndelingen av elevers ordforståelse, og vil derfor basere meg på denne videre i oppgaven.

2.3.3 Muntlig og skriftlig ordforråd

Hvilket ordforråd man anvender vil variere med konteksten man befinner seg i. En situasjon hvor språket viser seg fra ulike sider er i det det muntlige og skriftlige språket. I alle språk finnes det ulike register som anvendes i ulike situasjoner basert på tilhører og tema. Forskjeller mellom

språkføring i det skriftlige og det talte språket baserer seg blant annet på vokabular og syntaks. Vokabularet som anvendes i det skrevne språket er ofte rikere enn i muntlig språk. Forskjellene baserer seg i hovedsak på effektiv anvendelse av språket. Ordvalg i det skrevne registeret krever mer presisjon enn i det muntlige, da det skrevne språket ikke kan støtte seg til kroppsspråk og situasjon på samme måte som muntlig språk. Det talte språket er enklere å tilegne seg enn det skriftlige, og det skriftlige må derfor læres mer eksplisitt (Scott & Nagy, 2004).

Det muntlige språket krever at man i stor grad er i stand til å respondere raskt om man skal beholde den naturlige flyten. Dette krever videre at den talende innehar et tilstrekkelig, men også et tilgjengelig vokabular, slik at den naturlige flyten opprettholdes. Hvor raskt man er i stand til å hente frem ordene man trenger avhenger igjen av hvor ofte man har vært nødt til å hente frem ordet fra hukommelsen, eller hvor godt man har internalisert og lært ordene. I skriftlig språk har man langt bedre tid til å hente frem passende ord og begrep, og som et resultat av dette opplever man ofte at det er mer avansert og gjennomtenkt språkføring i skriftlig tale (Bromley, 2007)

Språkferdigheter utvikler seg generelt fra muntlig kompetanse til skriftlig og et velutviklet vokabular er derfor svært viktig også for elevenes skriveutvikling. Også her vil det være individuelle forskjeller hos elevene, og noen vil trenge mer hjelp til å utvikle denne muntlige kompetansene, slik at den også etter hvert kan overføres til skrift (Bromley, 2007). Det kan være enklere å forstå meningen med ordforrådsundervisning når man skriver. Da må elevene selv aktivt bruke ord, og opplever raskt et behov for å eie et rikt vokabular for å utrykke seg presist nok. Dette uavhengig av om de skriver en litterær- eller sakpreget tekst. Dette understreker det resiproke forholdet mellom lesing og skriving, hvor det tydelig kommer frem at møter med ord gjennom lesning vil være med på å kunne utvikle også det skriftlige ordforrådet (Scott & Nagy, 2004).

2.3.4 Fagspråk

En annen form for språk man er forventet å mestre utover i skoleløpet er fagspråket. Som Maagerø (2010) diskuterer i sin artikkel har ethvert fag sitt eget fagspråk som faget formidles gjennom. Fagspråk har gjerne en egen terminologi, som er med på å definere og nyansere

begreper. Fagspråket er ofte ikke en del av dagligspråket til elevene, men man kan også møte på dagligdagsspråk i fagspråket, der dagligspråket da gjerne har en mer presis betydning.

Eksempelvis vil betydningen av lys få en mer konkret og vitenskapelig betydning i en naturfaglig kontekst (Maagerø, 2010).

Barn introduseres for fagspråk fra tidlig alder av gjennom læreverk i skolen. Maagerø siterer fra Abakus, et læreverk for matematikk, kan man se at man tidlig møter fagets terminologi. Her introduseres terminologi som i ordene addisjon, siffer og partall, som det forventes at elevene skal tilegne seg allerede i andreklasse. Disse fagtermene bygges det videre på oppover i skoleløpet, og om elevene da ikke er innforstått med begrepene, fører begrepene til en vanskelig gjøring av for eksempel tekstoppgaver i matte, eller informasjonstekster i naturfag. Maagerø kaller dette at teksten blir mindre tilgjengelig for elevene (Maagerø, 2010).

2.4 Hva er lesing?

Lesing blir fremhevet som kanskje den aller viktigste komponenten i elevenes utdanning, noe som også fremheves i kunnskapsløftet. Lesning forgår i alle fag, og uten denne ferdigheten vil videre skolegang bli utfordrende, om ikke umulig. Lesing defineres i internasjonale leseundersøkelser som evnen til å hente ut informasjon og kunnskap fra en tekst. Samtidig må man også trekke slutninger basert på informasjonen, samt være i stand til å reflektere over og vurdere teksten både i forhold til andre tekster og til egen kunnskap og tidligere erfaringer (Aukrust, 2005). Ut fra denne definisjonen ser vi at lesing dreier seg om mer enn å knekke lesekode, og fremstår derfor som en mer krevende prosess.

Når en skal forklare hva lesing er, er det vanlig å skille mellom to hovedkomponenter: avkoding og forståelse. Avkoding er lesingens tekniske side, hvor en utnytter skriftspråkets prinsipp eller kode for å komme fram til skrevne ord (Høien & Lundberg, 2005). Det viser seg at i begynnelsen av leseprosessen vil avkodingen i stor grad påvirke leseforståelsen. Blant de som kan understreke dette er Hagtvedt og Lyster (2011) som i sin metaanalyse så at ordavkoding kan påvirke leseforståelsen i negativ retning om avkodingen ikke er effektiv nok (Hagtvet et al, 2011). Dette tilsier at man må være i stand til å avkode såpass effektivt, at energien kan fokuseres mot innholdet. Om avkodingen er for treng, blir dermed forståelsen lidende. Forståelsesaspektet dreier seg derfor om å tilegne seg informasjon fra det man leser (Bråten, 2007).

For å være i stand til å avkode skrevne ord er man avhengig av å mestre fonologisk og ortografisk lesing (Snowling og Hulme, 2005). Ved fonologisk lesing benytter man seg av fonemene og aktivt lyderer seg gjennom ordet ved hjelp av grafemene. Denne lesemetoden anvender man gjerne i begynnelsen av leseopplæringen, da man foreløpig ikke har memorert ordbilder. Man kan også i noen tilfeller anvende fonologisk lesing i møte med ukjente ord og begreper (Snowling og Hulme, 2005). Ortografisk lesing på den andre siden baserer seg på at man gjenkjenner et ord man før har lest eller hørt visuelt, og da kun trenger å koble det visuelle bildet til dets semantiske betydning for å forstå innholdet og gi leseflyt (Snowling og Hulme, 2005). Dette er en mindre ressurskrevende prosess, og som etter hvert fører til at man i større grad kan fokusere på innholdet i det man leser.

2.4.1 The Simple View of Reading

Vi kan basert på kapitlet foran konkludere med at avkoding er en relevant komponent i leseprosessen, og at en god leseflyt krever en automatisert avkoding slik at fokuset kan dreies mot innholdet. Vi kommer når derfor til forståelsesaspektet ved lesningen.

Å forstå det man leser er en avgjørende ferdighet i dagens Norge. Bråten (2007) sier at leseforståelse også er avgjørende for kunnskapstilegnelse, og kan sies å være selve kjernen i utdanningsvirksomhet og deltagelse i et moderne kunnskapssamfunn (Bråten, 2007: 9). Områdene avkoding og leseforståelse er som nevnt sterkt integrerte prosesser som det ikke er mulig å skille helt fra hverandre, og på grunn av dette er det avgjørende med automatisert avkoding, slik at kognitive ressurser frigjøres slik at fokuset kan være på innholdsforståelsen (Bråten & Olaussen, 1999, Frost, 1999)

En tolkning av begrepet leseforståelse som tydelig får fram avkodingens relevans i forhold til forståelsesaspektet er "The Simple View of Reading". Gough og Tunmer (1986) har i sin tolkning av lesing kommet frem til at leseprosessen kan sammenlignes med et gangestykke, hvor avkoding og språkforståelse tilsvarer lesing.

Lesing = avkoding x forståelse
(Gough & Tunmer, 1986: 7)

Forfatterne hevder at leseprosessen likestiller ordavkoding og forståelse, og at disse sammen utgjør kjernen i lesing. Avkoding innebærer å kjenne igjen og kode skrift til lyder som kan danne ord (Hoover & Gough, 1990). Forståelse er på den andre siden er evnen til å hente ut meningsbærende informasjon fra ord (Hoover & Gough, 1990). Man kan si de to komponentene har et resiprokt forhold ved at om barnet ikke er i stand til å avkode, vil det også være vanskelig å få en god forståelse. Dette vil også gjenspeiles motsatt vei, da manglende forståelse vil hemme potensielt gode avkodingsferdigheter (Gough & Tunmer, 1986). Områdene avkoding og leseforståelse er derfor sterkt integrerte prosesser som det ikke er mulig å skille helt fra hverandre og man kan si at avkoding og forståelse må fungere samtidig under lesing (Frost, 1999, Lyster & Frost, 2008). Man kan dermed si at dette er ulike faktorer, men som begge nødvendige for en vellykket leseforståelse.

Hvor vesentlig de ulike komponenten er for leseforståelsen endres i løpet av barnets leseutvikling. Hoover og Gough (1990) fant i sin undersøkelse at språkforståelsen blir mer vesentlig når avkodingen er blitt mer automatisert. Undersøkelsen viste en stor korrelasjon mellom språkforståelse og leseforståelse i 3 og 4 klasse, og mindre korrelasjon i 1. og 2. klasse. Videre viste det seg at avkoding og leseforståelse hadde størst korrelasjon 1 og 2. klasse (Hoover & Gough, 1990). Her ser vi at leseforståelsen stadig blir viktigere ettersom elevene blir eldre, og tekstene dermed mer kompliserte.

Hoover & Goughs (1990) undersøkelser støttes av blant andre Prefetti et al. (2005), som også hevder at forståelsen og vokabular spiller en mindre vesentligrolle i begynnelsen av leseopplæringen. Dette baseres i hovedsak på at da den tidlige leseutviklingen i stor grad dreier seg om å mestre avkodingen på ordnivå (Prefetti et al. (2005).

Kritikere mener at ”The Simple View of Reading er en for enkel forståelse av lesing, og at man ved en slik ”simplifisering” av leseprosessen overser andre viktige faktorer som bidrar til leseprosessen som motivasjon, lesestrategier og arbeidsminne (Strømsø & Bråten, 2006). Ulike forskere vil ha ulike meninger om dette, men sammenlagt er ”The Simple View of Reading” en oversiktlig tilnærming til lesning og leseforståelse.

2.4.2 Definisjoner av leseforståelse

”The Simple View of Reading” er en tilnærming til lesning og leseforståelse. En annen forståelse av begrepet leseforståelse er hentet fra The Rand Reading Study Group, som i sin definisjon legger vekt på at man simultant mens man leser en tekst må trekke ut og bearbeide hvordan skrevet tekst representerer ord og hvordan man skal uttale det skrevne ord muntlig. Samtidig mener de at man må konstruere mening ut av den skrevne teksten man får presentert ved å tilpasse den nye informasjon til sine allerede eksisterende skjema. Denne prosessen omtales som ”Extracting and Construction” (Sweet & Snow, 2003).

Videre mener de at forståelse består av tre elementer; leseren, teksten og aktiviteten. Leserens må ha viktige bakgrunnskunnskaper som er nødvendige i lesningen, samt at han må inneha kognitive ferdigheter. En kompliserende faktor i denne sammenheng er at alle elever innehar ulike bakgrunnskunnskaper hjemmefra, og vil derfor ha ulike erfaringer, forventninger om egen mestring og forståelsesstrategier. Teksten er det som leses, og vil ha ulikt særpreg basert på sjanger og ordforråd. Hvilke tekster og formuleringer eleven da har lest fra før vil dermed spille inn i forståelsen. Leseaktiviteten består av tre delkomponenter; Årsaken til at man leser, prosessen og hvilken mental aktivitet man bedriver under lesningen og konsekvensene av lesingen i form av hva de lærer. Hvorfor leser man teksten man leser, hva er hensikten? Denne komponenten kan være essensiell når man skal motivere elevene til å lese en tekst, da man for å få lyst til å lese må se et formål med lesingen (Sweet & Snow, 2003).

Disse tre elementene; leseaktiviteten, leser og tekst, er alltid integrert i en sosiokulturell kontekst som igjen skapes av leseren. Leserens, teksten og aktiviteten kan derfor aldri sees på i isolasjon, men må anses som en helhetlig modell som beskriver ulike element av leseforståelse. De ser på lesing som en sammensatt prosess, hvor man må erkjenne at bokstaver representerer ord, og må være i stand til å forstå informasjonen den utgjør (Sweet & Snow, 2003).

En annen definisjon av leseforståelse er hentet fra Anmarksrud og Refsdahl (2010). De oppsummerer leseforståelse som en prosess hvor leseren henter ut og konstruerer mening eller informasjon som en forfatter har lagt inn i teksten. I denne prosessen er leseren tro mot tekstens bokstavelige og litterære mening. Dette vil blant annet si å definere ord og setninger, og det å

faktisk forstå hva det betyr (Anmarksrud & Refsdahl, 2010). En lignende forståelse er beskrevet av Bråten (2007) : ” Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007:11). Det fremgår av denne definisjonen at leseforståelse består av to prosesser; Å utvinne mening i en tekst og å skape mening med utgangspunkt i teksten (Bråten, 2007)

Å utvinne mening i teksten krever at leseren gjennomfører teksten, mens man finner teksten bokstavelige mening. Samtidig kreves det at av den andre prosessen innebærer å skape mening med utgangspunkt i teksten, og målet blir derav å knytte innholdet til egne erfaringer og kunnskap, og med dette få en dypere forståelse av teksten (Bråten, 2007).

2.4.3 Ordforråd og leseforståelse

Uavhengig av hvilken forståelse eller definisjon man anvender og tillegger leseforståelse vil de fleste kunne enes om at målet med all lesing er å innhente informasjon fra teksten, om dette da er akademisk motivert eller for hyggenes skyld.

Det finnes mange studier som kan vise til at ordforrådet er en faktor som påvirker leseforståelsen i stor grad. Blant annet en studie av Cunningham og Stanovich (1997) viste at barns vokabular i 1. klasse kunne forutsi mer enn 30% av forskjellene i elevenes leseforståelse ti år senere (Cunningham og Stanovich, 1997). Også Beckers (1977) forskning med vanskeligstilte barn viste at dårlig ordforråd var en stor medvirkende årsak til at elevene ikke hadde tilfredsstillende leseforståelse etter tredje og fjerde klasse (Biemiller, 2003). Også følge Nagy & Hermans studier har barn som har kjennskap til flere ord større og bedre forutsetninger for å forstå teksten bedre (Nagy & Herman, 1987).

Et viktig moment med hensyn til ordforråd og leseforståelse er omtalt blant annet av de Nation & Snowling (2004). De fant i sin studie at barnas vokabular i 8,5-13 års alderen også kunne predikere deres daværende leseforståelse (Nation & Snowling, 2004). Videre erfarte de at vokabularet får mest betydning for leseforståelsen når barna blir eldre og kommer opp i de større klassetrinnene hvor tekstene krever at man leser for å lære. I norsk målestokk undersøkte Lyster (2012) vokabularet betydning for leseforståelsen, og fant at man ved bruk av Wechslers

Intelligence Scale på første trinn kunne predikere 14 % av leseforståelsen på 10. Trinn (Lyster, 2012:51).

Blant annet basert på disse studiene er det liten tvil om at det finnes en sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Denne sammenhengen danner grunnlaget for oppgaven min videre. I de videre avsnittene i teoridelen av oppgaven, vil jeg fokusere på hvilke utfordringer med ord elever vil kunne møte på. Jeg vil da i hovedsak ta for meg ordenenes multiple betydning, ord i overført betydning og morfologisk forståelse.

2.5 Utfordringer i møte med ord

Det finnes flere faktorer som er med på å vanskeliggjøre møte med ord i skrevet tekst. I fagspråk og i språk generelt vil man møte på ord og uttrykk man ikke alltid forstår, man kan kalle dette opake ord eller uttrykk. Opake uttrykk er ikke-transparente ord, det vil si ord det ikke er lett å resonnerer seg fram til betydningen av de kun basert på ordets oppbygning. *Inform* vil være vanskelig å forstå ut fra den morfologiske oppbyggingen og er derfor opak, mens *divide* og *divisible* vil være lette å gjette betydningen av ut fra den morfologiske oppbyggingen og derfor transparente (Tonne & Phil, 2013).

2.5.1 Ordenes multiple betydninger

Det er en vanlig innfallsvinkel å anslå at et enkelt ord også bare har en betydning. Dette er dessverre en for enkel forklaring. Det viser seg faktisk at desto vanligere et ord er, det vil si desto hyppigere man møter et ord, jo mer sannsynlig er det at ordet har mer enn en betydning. Eksempelvis trekker Vadasy & Nelson (2012) de engelske uttrykkene varmt (hot, warm) og kaldt (cool, cold) som i utgangspunktet beskrev temperaturer, men som har utvidet sine betydninger, og derfor også bruksområde. Setninger som ” a cool movie” eller ” a cold shoulder” er eksempler på utvidelsen som har skjedd med ordenes bruksområde (Vadasy & Nelson, 2012:26). I undervisningssammenheng fører dette til ekstra utfordringer, og lærer må derfor avgjøre hvilken av ordets betydninger som skal læres. Vadasy & Nelson fraråder å lærer bort mer enn en betydning av ordet, da dette kan være forvirrende for elevene.

Idiomer er ord som inngår i faste uttrykk, og et eksempel på dette kan være idiomet ”så og si” eller ”titt og ofte”, hvor betydningen av uttrykket alene ikke gir noen mening med mindre man kjenner uttrykkets bruksområde som helhet. Forståelse av idiomer krever derfor at elevene klarer å se mønstre i språket, og gjenkjenne ordene i uttrykkets helhet. Flere eksperter mener derfor at man i skolen eksplisitt må undervise i disse idiomene, for å bedre elevenes ordforråd (Golden & Kulbrandstad, 2007, Vadasy & Nelson, 2012, Nagy & Scott, 2000).

Polysemi er også en form hvor ord kan få flere betydninger. Polysemi betyr flertydighet, og dette vil si at et enkelt ord kan ha flere beslektede, men ikke identiske betydninger (Golden, 2014). Det viser seg at 40% av alle ord i en ordliste har flere betydninger (Vadasy & Nelson, 2012).

Golden trekke frem eksemplet *å holde*. Verbet *å holde* finnes i uttrykk som *holde i hånden*, *holde noe hemmelig*, *holde et løfte*, betydningen av disse uttrykkene har alle noe med en varig tilstand å gjøre, men de er utvilsomt ikke identiske. Her spenner uttrykkene mellom å holde noen fysisk i hånden, til det mer abstrakte å holde noe hemmelig (Golden, 2014:26).

For å komplisere dette videre kan også noen ord være identiske, men allikevel ha helt ulike betydninger, dette kalles på fagspråket for homonymer. Nagy & Scott (2000) trekker frem det engelske eksemplet *bear*, som både kan være et dyr (animal), altså et substantiv, samtidig som det også som verb kan bety å bære noe (carry). I norsk målestokk kan vi trekke frem eksempler som ordet *rått*, som kan bety ”ikke helt tørt”, men også har fått betydningen ”kult”. Et annet eksempel er ordet *tre*, som både er et tall, men som også kan vise til substantivet ”et tre”.

2.5.2 Ord i overført betydning

Ord kan i tillegg til å ha flere betydninger også endre mening avhengig av konteksten den anvendes i. Noen ord kan derfor anvendes både i konkret og overført betydning. Et eksempel på dette kan være ordet ”fallskjerm” som endrer betydning avhengig av om det brukes konkret eller overført (Tonne & Phil, 2013).

I følge Golden (2006), har alle ord en grunnleggende betydning. Disse betydningene er knyttet til områder man tidlig er i kontakt med, og læres derfor ofte ved erfaring. Ettersom barn blir eldre, blir de nødt til å lære seg abstrakte begrep som egenskaper, tilstander og følelser. Dette kan være

en krevende prosess, da tidligere erfaringer ofte har basert seg på førstehåndserfaringer og er derfor enklere å få en forståelse av. Om de voksne har vært flinke til å språkfeste følelser gjennom oppveksten, vil denne type begrepsinnlæring være lettere for barna å tilegne seg (Høigård, 2006).

Et av eksemplene Golden trekker frem er den grunnleggende betydningen av *å se*, hvor man anvender synssansen. Det som for øvrig kompliserer den grunnleggende betydningen er at mange ord og uttrykk brukes om andre domener enn det grunnleggende. Når et ord eller uttrykk brukes om et annet domene enn det grunnleggende, sier man at det brukes i overført betydning. For å bygge videre på eksemplet *å se*, kan man bruke *å se* om fenomener man ikke fysisk kan sanse. Eksempler på dette kan være: ”Ser du hva jeg mener?” eller ” Hvordan ser du på den saken?”(Golden, 2006).

Metaforiske uttrykk er også en form for polysemi, men består ofte av lengre uttrykk som brukes i overført betydning. Lise Iversen Kulbrandstad (2008) viser i en av sine undersøkelser at forståelsen av et ords konkrete betydning ikke alene er tilstrekkelig for god forståelse (Kulbrandstad, 2008). Hun undersøkte fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk, og sammenlignet lesingen med fem elever med norsk som morsmåls lesning og forståelse av samme tekst. Selv om denne undersøkelsen i hovedsak viser innvandrer ungdommers vansker med uttrykk i overført betydning, vil jeg anslå at dette også vil være et problem også for elever med norsk som morsmål. En av overskriftene i undersøkelsen het ” Medaljens bakside”, og elevene ble bedt om å forklare uttrykket i overskriften og forutsi hva de trodde teksten omhandlet. Det viste seg at ingen av de fire innvandrerungdommene klarte å tolke uttrykket i overført betydning, men tolket den ut fra sin konkrete forståelse av hva en medalje var. Fire av de fem norske elevene klarte å tolke og forutsi innholdet i teksten, og den femte eleven klarte å tolke overskriften etter hun hadde lest teksten. Fra denne undersøkelsen kommer det fram at mange minoritetselvene kan ha kunnskap om ordets konkrete betydning, men at de har problemer med å tolke budskapet i overskriften når ordet brukes i overført betydning (Kulbrandstad, 2008). Dette er for så vidt ikke så merkverdig, da forståelsen av metaforiske uttrykk vil avhenge av en rekke faktorer som; oppbyggingen av uttrykket, konteksten, og bakgrunnskunnskapen elevene innehar om temaet. Her ser vi direkte at elevenes forståelse av

metaforer og metaforiske uttrykk kommer til kort, og forståelsen av teksten blir dermed feilaktig (Golden, 2009).

Videre i sin forklaring av hva metaforer og metaforiske uttrykk er, hevder Golden at metaforer ikke kun er et språklig fenomen, men at hele vårt konseptuelle system er bygd opp av metaforer. Formålet med metaforene er å forstå mer abstrakte fenomen som tid, årsak, følelser og relasjoner. Måten vi gjør dette på er at vi knytter det abstrakte fenomenet til noe konkret og mer forståelig, et eksempel på dette kan være uttrykket: ” Det rant nesten over for meg”, hvor man sammenligner sinne med fysisk væske (Golden, 2006).

Lakoff og Johnson kaller også konseptualiseringen av objekter eller gjenstander som ikke kan ses for metaforer (Golden, 2006). Konseptualiseringene kan man se på som overordnede formler, som eksemplifiseres ved språklige uttrykk. Et eksempel på en slik overordnet formel kan være: *Å forstå er å se*. Det konkrete språklige uttrykket man møter i dagligtalen som eksemplifiserer den overordnede formelen kan da være: ”Jeg ser poenget ditt” og ”Ser du hva jeg mener?”. Man skiller derfor mellom (begreps) metaforer og metaforiske uttrykk. Skillet mellom begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk er viktig, da begrepsmetaforene ofte er like i ulike kulturer, mens realiseringen i form av de metaforiske uttrykkene varierer fra kultur til kultur (Golden, 2006). Om man ikke er klar over at de metaforiske uttrykkene ikke kan tolkes konkret, vil leseforståelsen uten tvil bli lidende.

2.5.3 Morfologisk forståelse

Studier kan vise til at elever med god morfologisk forståelse har bedre leseforståelse og større ordforråd enn andre elever (Lawrence, J.F et al, 2010). Graves (2006) fremhever at de viktigste elementene man bør undervise i når det gjelder morfologisk forståelse inkluderer bøyingsmorfemer, avledningsmorfemer, prefikser og suffikser (Graves, 2006).

Det viser seg at elever jevnt over er dyktige i sin forståelse av bøyingsmorfemer allerede før de begynner på skolen, og det tyder på at de færreste derfor trenger eksplisitt instruksjon i verb- og substantiv bøyning (Graves, 2006). Høigård (2006) konkretiserer dette med barns første møte

med verb, hvor verbet går fra å være i infinitivsform, men som sakte men sikkert utvikler seg til fortid, uten at de får noen opplæring i dette. Elevene lærer dette i stor grad ved erfaring (Høigård, 2006).

Når det gjelder elever forståelse av avledningsmorfemer er ikke forskningen like entydig. Nagy, Diakidoy & Anderson (1993) anser avledningsmorfemer som den mest avanserte formen for morfologiforståelse, og mener at dette er årsaken til at denne formen for forståelse mestres senere i skoleløpet enn eksempelvis bøyningmorfemer. Dette forklares ved at avledningsmorfemene er relativt abstrakte, og informasjonen dermed er mindre tilgjengelig. Samtidig vil avledningsmorfemene være vanligere i skriftlig språk enn muntlig, noe som også forårsaker en senere tilegnelse (Nagy et al, 1993). Det råder derfor uenighet i hvilken grad, eller om man i det hele tatt skal fokusere på dette i skolen.

2.6 Oppgaven videre oppbygning

I dette kapitlet har jeg gitt en innføring i ord, ordenes morfologi, lesning og leseforståelse som bakgrunn for oppgavens tematikk som er ordforrådsundervisning. Min problemstilling er som sagt: ”Hvordan kan man legge opp til ordforrådsundervisning på barnetrinnet”, og jeg vil videre se på noen pedagogiske konsekvenser for ordforrådsundervisningen. Først vil jeg se på hva forskningen sier om hvorfor man bør fokusere på ordforrådet, og med dette hvilke faktorer man bør ta hensyn til når man legger opp til ordforrådsundervisning. hva man vet om hvordan man skal legge opp til ordforrådsundervisning basert på forskning, samt hvilke ord man skal velge å undervise i. Avslutningsvis vil jeg se på de didaktiske konsekvensene vår kunnskap om ordforråd bør få for undervisningen, og hvilke hensyn man må ta med tanke på klassenes elevsammensetning, før jeg vil omtale noen metoder for ordforrådsundervisning man kan benytte seg av i klasserommet.

Oppgavens fokus vil i stor grad rette seg etter McKeown & Beck (2011) sine tre prinsipper for ordforrådsundervisning som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Deres prinsipper omhandler kort oppsummert at kunnskapen om vokabularet er bygd opp i et nettverk av skjema, at vokabular læres fra en rik kontekst, og at vokabulartilegnelse er en trinnvis prosess (McKeown & Beck, 2011). Dette siste prinsippet blir også satt opp mot Ryder og Graves (2003) teori om

ordforståelse, der man går fra å ikke ha noen kjennskap til ordet, til å kjenne ordet, til det siste punktet hvor ordet er godt etablert som en del av individets vokabular (Ryder og Graves, 2003). Disse prinsippene vil jeg ta hensyn til når jeg selv vurderer ulike tilnærminger til undervisning.

3. Litteraturstudie som metode

Jeg har valgt litteraturstudie som metode er fordi det finnes mye litteratur om temaet jeg skal skrive om. Valget falt på å skrive en ren teoretisk oppgave fordi en da får mulighet til å dykke godt ned i pensumet, samt drøfte emnet akademisk.

En litteraturstudie innebærer at man systematisk søker, kritisk gransker, og sammenfatter litteratur innenfor et emne eller problemområde (Forsberg & Wengstrøm, 2008). Denne metoden blir definert som en systematisk gjennomgang av litteraturen rundt en valgt problemstilling. En kritisk gjennomgang av kunnskap fra ulike kilder, samt en sammenfatning med diskusjon og drøfting (Dalland, 2000). Metoden jeg har valgt er en såkalt kvalitativ metode, og ordet kvalitet viser til de forskjellige egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomenet. Den kvalitative metoden benyttes for å få data som kan karakterisere et fenomen (Dalland, 2000).

Oppgaven basere seg på valide datainnsamlinger av faglitteratur, noe jeg mener vil gi oppgaven troverdighet. Jeg tar utgangspunkt i eksisterende kunnskap, og grunnet et mangfold av teoretikere og faglitteratur, har jeg i forkant av skriveprosessen gjort et utvalg av litteratur i som omhandler ordforrådsundervisning, og da med spesielt fokus på hvordan man basert på forskning på emnet skal legge opp til ordforrådsundervisning i skolen.

Oppgaven baserer seg i stor grad på teori funnet i det man omtaler som ”review artikler”, eller som man på norsk ville kalt oversiktsartikler. Dette er artikler som primært gir en oversikt over tidligere publisert forskning på feltet, og som derfor sjelden presenterer ny forskning. Review artikler kan være et nyttig hjelpemiddel i skriveprosessen da de på en ryddig måte gjennomgår forskning på feltet, og dermed gir innsikt i sentrale teorier og forskere man kan benytte seg av videre i skriveprosessen (BI, Norwegian Business School, udatert).

Jeg foretok etter hvert et utvalget bøker og artikler av forskere som kan betraktes som sentrale innenfor ordforrådsutvikling, både i Norge og internasjonalt. Gjennom masteren i lesing og skriving har jeg i løpet av pensumet blitt introdusert for flere sentrale forskere på feltet, som jeg kunne ta utgangspunkt i. Primært tok jeg da utgangspunkt i disse pensumforfatterne, og brukte igjen deres referanser for å finne fram til utdypende litteratur, eller eventuelt for å komme til

primærkilden. Spesielt har jeg benyttet meg av litteraturen på emnet ”leseforståelse”. Mye av litteraturen i denne oppgaven baserer seg på artikkelsamlingen ”Teaching and Learning Vocabulary” som er redigert av Elfrida Hiebert og Michael Kamil, hvor flere sentrale forskere innenfor ordforrådsundervisning bidrar. Jeg har særlig bygget videre på referansene i denne artikkelsamlingen for å finne frem til primærlitteratur, samt nye teoretikere.

Jeg anvender bevisst et relativt bredt spekter av internasjonal og norsk litteratur, noe jeg mener vil kunne gi et godt utgangspunkt for en dypere forståelse av emnet. I norsk målestokk har jeg basert meg mye på blant andre Ivar Bråten, Anne Høigård, Lise Iversen Kullbrandstad og Anne Golden. Internasjonalt har jeg basert meg mye på blant andre Andrew Biemiller, Steven Stahl og William Nagy.

4. Hvorfor bør man fokusere på ordforrådet?

Allerede før barna begynner på skolen vil det finnes stores individuelle forskjeller i barnas vokabular (Stahl, 2005). Forskning viser at ordforrådet hos treåringer har nær sammenheng med leseferdigheter helt opp til 16 års alder (Frost et. al 2005, Aukrust, 2005). Derfor er det viktig for barns leseforståelse at de utvikler et rikt vokabular. Nettopp grunnet dette mener blant andre Oulette (2006) at vokabulartilegnelsen bør få større oppmerksomhet i begynneropplæringen i skolen (Oulette, 2006). Viktigheten av ordforrådsundervisningen understrekes ytterligere da forskjellene i barns vokabular viser en relativ stabilitet fra slutten av barnehagealder og fram mot voksen alder. Dette betyr i praksis at forskjellene i vokabularstørrelse er varige størrelser, og at en tidlig innsats kan være eneste måten å rette opp i dette på (Stanovich, 1986, Lyster, 2012, Dickinson & Tabors, 2001).

Et annet argument for å fokusere på ordforrådet er at studier kan tyde på at et dårlig vokabular også vil kunne påvirke barns atferd (Lyster, 2012). Det viser seg at de som mester språket, også mestrer sin atferd bedre enn de som ikke er i stand til å anvende språket til å organisere verden. Årsaken til dette er at språket styrer og regulerer vår atferd, og er et viktig verktøy for å tolke omverden vi omgir oss med. Derfor er det avgjørende også for elevers atferd, at de i tidlig alder begynner å jobbe systematisk med vokabularet (Lyster, 2012).

4.1 Matteuseffekten

Hvor mange ord man har tilegnet seg i andre klasse varierer stort. I Biemillers (2003) undersøkelse viste det seg at elevene med mest velutviklet vokabular i andre klasse hadde tilegnet seg omlag 7100 ord, mens barna med det minst velutviklede vokabularet kun hadde tilegnet seg 3000 ord. Biemiller viser videre til at elevene med svake ordforråd sjelden eller aldri når igjen eleven med bedre utviklet ordforråd. Når de svakere elevene når sjette klasse, vil ordforråds forskjellene fortsatt ligge på 4000 ord (Biemiller, 2003). Videre viste studien at barna med det minst velutviklede vokabularet heller ikke etter femte klasse hadde tilegnet seg 7100 ord (Biemiller, 2003). Dette understreker at tidlig innsats er spesielt avgjørende for å sikre bedre ordforråd for de svakere elevene (Lyster, 2012, Biemiller, 2003, Cunningham & Stanovich, 1997, Stanovich, 1986).

Cunningham og Stanovich (1997) så i sin undersøkelse på sammenhengen mellom elevers leseprestasjoner i 1. klasse og deres leseforståelse i 11. Klasse. Hos de 27 elevene de fulgte fra skolestart til 11. klasse, viste funnene deres at leseferdighetene i 1.klasse kunne predikere leseforståelsen i 11.klasse (Cunningham og Stanovich, 1997). Det viste seg også at elevene som tidlig mestret lesekunsten leste mer enn elevene som ikke tilegnet seg denne ferdigheten like enkelt. Disse elevenes leseforståelses resultater var også blant de beste etter 11. Klasse. Dette indikerer at den mye omtalte ”Matteus-effekten” får tydelige konsekvenser.

Matteuseffekten viser til det bibelske prinsippet fra Matteus evangeliet om at de som er rike blir rikere, og at de fattige blir fattigere. Dette kan også overføres til lesing (Stanovich, 1986). Man kan si at det eksisterer et resiprokt forhold mellom de to komponentene leseforståelse og ordforrådutvikling. Er man god til å lese, leser man mye og møter nye ord, og får dermed muligheten til å opparbeide seg et rikt vokabular. Motsatt vil de som ikke er så gode til å lese bedrive denne aktiviteten mindre, og derav møte færre rike kontekster hvor de kan utvikle sitt ordforråd (Stanovich, 1986).

Elevene som leser mye får flere erfaringer med litteratur og dermed bedre leseforståelse. På den andre siden får de elevene som omgir seg lite med litteratur færre erfaringer, og derav også dårligere leseforståelse. Den tidlige innsatsen blir derav desto mer avgjørende da denne studien kan avdekke at gapet ikke bedrer seg av seg selv, og at det er vanskelig å jevne ut elevers ordforråd (Cunningham & Stanovich, 1997).

En av årsakene til Matteus-effekten forklares ved er at gode lesere også ofte er mer motiverte for å lese, og derfor leser mer og dermed møter flere ord. Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like (Manger, Lillejord, Helland & Nordahl, 2009). Ved mangel på motivasjonell drivkraft, vil elevene dermed velge bort lesing fremfor andre aktiviteter. Hvor mye man leser er derfor en viktig komponent i det resiproke forholdet mellom vokabularet og leseforståelse (Nagy, 2005). Barn som leser jevnlig utvikler bedre leseferdigheter, utvikler ordforrådet sitt og opparbeider seg verdifulle kunnskaper om verden. Grunnet dette har de også bedre leseforståelse, og som et resultat av det er de også mer positivt innstilt til lesning, og leser dermed også mer. I motsetning vil barn som sjelden leser får svakere lesekyndighet, møter færre nye ord, og utvikler ikke

ordforrådet I tilsvarende grad, samt at de ikke opparbeider seg like mange erfaringer kunnskaper om verden. Leseforståelsen blir gjerne lidende, og som et resultat av dette blir også leselysten dårlig, og det er mindre sannsynlighet for at eleven velger å lese på fritiden (Cunningham, 2007).

4.2 Når bør man begynne å fokusere på ordforråd?

Som understreket over er forskjeller i ordforråd innlysende allerede i andre klasse. Samtidig blir gjerne disse enda tydeligere fra tredje/fjerde klasse, primært fordi leseforståelsen utfordres med mer komplekse tekster med avansert vokabular (Biemiller, 2003). Dette fenomenet omtales som ”The Fourth Grade Slump”.

”The Fourth Grade Slump er en beskrivelse av en av utfordringene mange elever med svakt ordforråd støter på når de begynner i de høyere klassetrinnene. I tredje/fjerde klasse opplever mange elever at deres mangelfulle vokabular få konsekvenser for leseforståelsen (Biemiller, 2003, Sanacore & Palumbo, 2009) .

På disse klassetrinnene må elevene lese for å lære, og vil derfor oftere støte på ukjente ord. Dette støttes av Sanacore og Palumbo (2009), som har sett på noen av årsakene til at man i fjerde klasse støter på fenomenet” ”Fourth-Grade Slump”. ”Fourth-Grade Slump” forekommer ofte da elever går fra stadie to til stadie tre om man følger Challs leseutvikling. Barna går da som nevnt fra et punkt hvor de skal lære seg å lese, til å lære av og lese, noe som byr på problemer blant annet for elever med dårlig utviklede ordforråd. Sanacore og Palumbo (2009) har sett på noen av de viktigste årsakene for hvorfor dette fenomenet inntreffer når barn begynner i fjerdeklasse (Sanacore & Palumbo, 2009).

En av de viktigste årsakene til dette er ifølge Sanacore og Palumbo at elevene når de kommer til fjerdeklasser forventes å forstå mer kompliserte informative tekster, med tilhørende nytt vokabular. Mye av den første litteraturen elevene møter i skolen er tekster som ikke er med på å utvide deres eksisterende ordforråd, da de fleste ordene er såpass enkle at de allerede er en del av deres muntlige vokabular (Graves, 2005). Dette endres ofte når elevene kommer til tredje- og fjerdeklasse. De fleste barna har frem til da lest mest narrative tekster, som har en helt annen oppbygging og språkføring enn mer informative tekster som man ofte vil finne i fagbøker. Fagbøkene gjør for alvor sitt inntog i elevenes skolegang i denne alderen, og byr derfor på helt

nye språklige- og forståelsesmessige utfordringer (Sanacore & Palumbo, 2009). Samtidig fikk Chall, Jacobs & Baldwin (1990) indikasjoner som tilsier at spesielt elever med dårlig leseflyt er i faresonen for å utvikle svake vokabular. De svakeste leserne leste mindre, og ikke minst mindre avansert materiale og får dermed også færre møter med ord og tekst (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990).

En annen utfordring er at innhold og vokabular i fagbøkene elevene er ment å lese kan være vanskelig å relatere til egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper. Bakgrunnskunnskap er i Golden (2009) definert som lagret kunnskap som vi har ervervet ved tidligere erfaringer (Golden, 2009). Denne kunnskapen må som også Snow & Sweet også påpeker, være lagret i passende skjemaer etter Piaget sin skjemateori, og må være lett tilgjengelig og kunne tilpasses nye situasjoner (Sweet & Snow, 2003). Både leseforståelsen og ordforståelsen henger nøye sammen med den enkelte elevs bakgrunnskunnskaper og erfaringer (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

I USA hvor Sanacore og Palumbo (2009) har gjennomført sine studier, gjelder dette spesielt for barn fra lavere sosio-økonomiske miljø. Deres personlige diskurs står gjerne langt fra språket de møter i fagbøkene. Siden størrelsen på vokabularet er nært knyttet opp mot leseforståelse, vil barn med svake ordforråd slite med å forstå, og derfor også å få med seg sammenhengen i det de leser. Disse elevenes manglende bakgrunnskunnskaper, samt deres utilstrekkelige vokabular vil kunne føre til problemer med å leve opp til skolens krav (Sanacore & Palumbo, 2009).

En siste utfordring Sanacore og Palumbo (2009) nevner er at mange barn sliter med å finne lesestoff som interesserer dem og som kan motivere de til å lese videre. Når barn leser om temaer som interesserer dem, er sannsynligheten større for at de vil lese mer, og dermed utvikle sin metaspråklige bevissthet, utvide sitt ordforråd og generelt få mer kunnskap om verden. Gode og kontinuerlige leseerfaringer er avgjørende for å bli en kompetent og reflektert leser (Sanacore & Palumbo, 2009).

4.3 Skolens ansvar

Et mantra som går igjen i forskningen om ordforråd, er at ordforrådsundervisningen må starte tidlig, og som vi ser i studien ovenfor, er ikke dette uten grunn (McKeown & Beck, 2011; Dickinson & Tabors, 2011). Tidlig innsats viser seg å være spesielt avgjørende for å sikre bedre ordforråd for de svakere leserne. Elever som har problemer med å bygge opp et godt og adekvat ordforråd fra tidlig alder av, står som sagt fare for å utvikle leseforståelsesvansker (Lyster, 2012). Siden ordforrådet i førskolealder synes å ha stor betydning for senere leseferdigheter, forblir ofte førskolebarn med lite ordforråd svake lesere gjennom hele skolegangen. Mens barn som derimot har utviklet et godt ordforråd fortsetter å øke forspranget gjennom hele skoletiden (Espenakk m.fl, 2012).

Tradisjonelt sett har ordforrådsundervisningen startet så sent som i tredje klasse, men med dagens kunnskaper om ”The Fourth Grade Slump” vet vi at dette er for sent. Elevene trenger vokabularet som fundament for lesingen, dette for å motvirke at leseforståelsen ikke skal bli lidende når leseflyten er på plass (McKeown & Beck, 2011). Siden forskjellene i barns ordforråds ikke utjevnes av seg selv, og det ikke finnes noen klare indikasjoner på at vokabulartilegnelse er genetisk betinger, er det desto mer avgjørende at skolen setter i gang tiltak som fungerer. I følge Biemiller (2003) er det forventet at et barn bør ha tilegnet seg rundt 9000 rotord i slutten av barneskolen for å unngå at leseforståelsen blir lidende. For å oppnå dette kreves det da at man lærer seg 2, 2 ord hver dag fra man er ett, til man er åtte. Fra man er ni til man er tolv år kreves det da at man lærer seg 2,4 ord hver dag. Dette tilsvarer omkring 800 til 900 ord hvert år (Biemiller, 2003: 327). Lignende funn er gjort av Nagy & Anderson (1984) som i sine studier kan viste til at man som elev ved amerikansk High School bør ha et vokabular på omtrent 45 000 ord. Dette tilsier igjen at om man fra 1.klasse har et vokabular på 6000 ord, er man nødt til å lære omtrent 3000 ord hvert år, eller 10 ord hver dag (Nagy & Anderson, 1984).

Det høye antallet ord som bør læres krever i stor grad et intensivt fokus på ordforrådsundervisningen. For å prøve å forhindre at gapet mellom de de sterke og de svakere elevene blir enda større, er også et argument for å starte ordforrådsundervisningen tidlig. Nagy & Anderson (1984) sine studier kan tyde på at de svakere elevene vil ha vansker med å tilegne seg nok ord på egenhånd. De svakere elevene kanskje ikke har mulighet for å tilegne seg mer enn

1000 ord årlig, mens de sterkere eleven kan ha mulighet for å lære opptil 5000 or hvert år (Nagy & Anderson, 1984). For at de svakere leserne ikke skal bli mer lidende enn nødvendig er det derfor avgjørende at de får hjelp så tidlig som mulig.

5. Hva vet vi om ordforrådsundervisning?

Den neste delen av oppgaven vil omhandle ulike sider ved ordforrådsundervisningen man må ta hensyn til basert på forskning på feltet. Først vil jeg ta for meg ulike holdninger til om man skal legge opp til ordforrådsundervisning i skolen, hvilken form for undervisning man i så fall bør benytte seg av og hvilke ord man bør velge å undervise i.

5.1 Uenighet om ordforrådets relevans

Selv om det for mange kanskje er en selvfølge at man bør legge opp til konkret ordforrådsundervisning i skolen, viser det seg overraskende nok at ikke alle lærere legger opp til ordforrådsundervisning i sine klasser i det hele tatt (Lawrence, J.F. et al, 2010). Årsaken til at ikke alle underviser i ordforråd baserer seg hovedsakelig på lærerens personlige oppfatning av ordforrådets relevans (Lawrence, J.F. et al, 2010).

Et av de vanligste argumentene for å unngå konkret ordforrådsundervisning i skolen har vært at slik type undervisning forbindes med å være kjedelig. Historisk sett forbinder man kanskje innlæring av ord og uttrykk med lite inspirerende metoder, hvor pugging og diktat raskt assosieres (Golden, 2006). En annen kjent innfallsvinkel til ordforrådsundervisningen har også vært å knytte ukjente ord opp mot definisjoner og synonymer, noe som heller ikke alltid oppfattes som motiverende for elevene (McKeown & Beck, 2011). Dette er da heller ikke forenelig med forskning på ordforrådsundervisning, da et av de tre prinsippene på ordforrådsinnlæring nettopp baserer seg på at ordforrådsinnlæring må foregå i en rik kontekst (McKeown & Beck, 2011). Uten en forståelig og rik kontekst vil forståelsen ofte bli lidende, og en følge av dette er da at ordforrådsundervisningen kan fremstå som lite engasjerende og interessant for elevene (Lawrence, J.F. et al, 2010, Stahl, 2005).

Noe av det mest avgjørende for undervisningen er at ordenes relasjon til hverandre og temaet kommer frem, og da forhåpentligvis gjør det lettere å forstå. At elevene lærer å se sammenhenger og mønstre er viktig siden det som læres da ikke blir isolerte enheter uten tilknytning til andre sammenhenger, men forhåpentligvis kan gi de en bedre metaspråklig kompetanse og språklig bevissthet (Kulbrandstad, 2008).

På tross av uenighet om hvorvidt man skal bedrive ordforrådsundervisning finnes det forskning som bekrefter feltets betydning, og det understrekes at all undervisning i ordforråd er bedre enn ingen undervisning i ordforråd (McKeown & Beck, 2011). Blant andre Stahl & Fairbanks (1986) kan vise til at vokabulartrening har betydning for forståelsen der ord fra teksten ble jobbet med ved ordtrening, ble forstått bedre enn tekster som ikke var med i ordtreningen (Stahl & Fairbanks, 1986). Dette innebar også en overføringseffekt, slik at elevene som hadde jobbet med ordtreningprogram var bedre rustet til å lese tekster med nytt vokabular, ved at de da hadde utviklet gode strategier for å jobbe med nye ord og er bevisste hvordan de skal gå fram for å utvikle leseforståelsen (Stahl og Fairbanks, 1986).

5.2 Hvordan legger man opp til god ordforrådsundervisning?

Som med oppfatningen om man skal legge opp til ordforrådsundervisning i skolen eller ei, finnes det også mange ulike meninger om hvordan man på best mulig måte bør legge til rette for god og effektiv ordforrådsundervisning. Ordinnlæring er en komplisert og kontinuerlig prosess, og det er derfor avgjørende at elevene får tilstrekkelig kunnskaper og trening i å tilegne seg nye ord. Man vil i løpet av livet til stadighet møte på ord man ikke forstår, og det er derfor viktig at elevene lærer opp i strategier for å tilegne seg betydningen av disse ordene på egenhånd.

For å best mulig bli i stand til dette, mener Nagy at vokabulartilegnelsen bør vies stor oppmerksomhet tidlig, og helst allerede i barnehagen. Biemiller på sin side, sammenligner trening av ordforrådet med viktigheten av ordgjenkjenning, og hevder at man i skolen bør sette av en halvtime til ordforrådsundervisning hver dag (Biemiller 2003, Nagy, 2005).

Hvordan vokabularundervisningen bør gjennomføres må også varieres og tilpasses barnas alder. Samtidig er det viktig at undervisningen ikke blir for ensidig og lite inspirerende. Nagy (2005) fremhever at ordforrådsundervisningen dette bør inkludere både innlæring av enkeltord, omfattende eksponering for rikt språk; både muntlig og skriftlig, samt arbeide med å utvikle gode ordkunnskaper (Nagy, 2005).

Et av syn fokuserer på at innlæringen av nye ord fra tekst primært bør skje før den leses med hensyn til leseforståelsen (Bromley, 2007, Stahl, 2005). Dette kan for øvrig være en vanskelig

balansegang, siden man må sørge for at leseforståelsen ikke blir lidende grunnet et ensidig ordforrådsfokus. Å jobbe med ord før teksten skal leses kan føre til at den nye kunnskapen blir isolert fra meningsinnholdet, og kan resultere i at mange av elevene ikke klarer å benytte seg av den nye kunnskapen i konteksten (Stahl, 2005).

5.2.1 Tre prinsipper om ordforrådsundervisning

Som avsnittet over tilsier er det mange ulike meninger om hvordan man bør legge opp til ordforrådsundervisning, men disse meningene gir ikke alene et entydig og klart bilde av hvordan det i praksis bør gjennomføres. McKeown & Beck (2011) mener de kan oppsummerer hva forskning kan fortelle oss om ordforrådsundervisning i tre prinsipper. Det første prinsippet omhandler at kunnskapen om vokabularet er bygd opp i et nettverk av skjema. Det andre baserer seg på vokabularet læres fra kontekst, men at konteksten alene ikke er tilstrekkelig for dyp forståelse. Og det tredje baserer seg på at vokabulartilegnelse er en trinnvis prosess (McKeown & Beck, 2011).

Vår ordkunnskap er lagret i vårt mentale nettverk, hvor assosiasjoner knyttet til våre erfaringer vil melde sin ankomst når vi hører et kjent ord. Alle de ulike erfaringen vi har til ordet vil etter hvert utgjøre grunnlaget for en bred forståelse, noe som igjen tilsier at vi ved senere anledninger trenger mindre kontekstuell støtte i møtet med begrepet. Representasjonen av ordets betydning vil etter hvert bli svært fleksibelt, og desto flere ganger vi støter på det, jo mer integrert i vårt konseptuelle nettverk blir det. For vår undervisning innebærer dette at vi som lærere må legge til rette for en undervisning hvor førstehåndserfaringer er i fokus, slik at ordene får en dyp mening for elevene, og kan bli en del av elevenes dybde vokabular (Høigård, 2006, McKewon & Beck, 2011).

Det andre prinsippet baserer seg på å utvikle ordforrådet i en rik kontekst. For de yngste som enda ikke har knekt lesekoden er det muntlige språket en fruktbar ordforrådskilde. Her er konteksten rik og selvforklarende ved at den nyttiggjør seg av tonefall, kroppsspråk og fysiske omgivelser (McKeown & Beck, 2011). Når elevene når skolealder vil derimot ikke det muntlige språket være tilstrekkelig for ordforrådsutviklingen. I det skriftlige språket vil ordenes betydning være mindre innlysende, og desto mer avgjørende blir det dermed at elevene legger vilje og

egeninnsats i å få med seg ordenes betydning (McKeown & Beck, 2011). Her kommer forskjellene mellom det muntlige og det skriftlige ordforrådet tydelig frem, og hvor avgjørende det er at elever får rike erfaringer med ord, slik at ordene kan anvendes både i det muntlige og skriftlige vokabularet (Scott & Nagy, 2004).

Det siste prinsippet i oppsummeringen til McKeown & Beck fokuserer på at ordforrådslæring må foregå trinnvis. Det som menes med dette er at et ords bruksområde utvikles når eleven møter det hyppig i flere kontekster. McKeown & Beck fremhever også at møter med ord som kan assosieres med det nye begrepet kan styrke læringen, da disse begrepene vil være med på å nyansere forståelsen av ordet (McKeown & Beck, 2011, Golden & Kulbrandstad). Dette sammenfaller også med Ryder og Graves (2003) nivåer av ordforståelse, hvor de understreker at innlæringen utvikler seg fra ukjent, kjent, før man til slutt opparbeider seg god nok kjennskap til ordet til at det kan omtales som etablert (Ryder & Graves, 2003). For at dette skal være mulig er man avhengig av å møte ordene hyppig i meningsfulle kontekster, og gjerne også ved førstehåndserfaringer, slik at ordforståelsen utvikler seg tilstrekkelig (Ryder & Graves, 2003).

5.3 Eksplisitt eller implisitt ordforrådsundervisning?

Om man først har kommet frem til enighet om at man bør legge til rette for ordforrådsundervisning i skolen, råder det fortsatt stor uenighet om hvilken tilnærming denne undervisningen bør ha. Spørsmålet blir da om man skal legge til rette for en eksplisitt ordforrådsundervisning i skolen, eller om man skal gå ut i fra at ordforrådsundervisningen er en innebygd og naturlig del av den vanlige undervisningen, og at denne alene er god nok (Golden, 2006, Kulbrandstad, 2008). Det finnes foreløpig heller ingen metode som er entydig bedre enn andre når det gjelder konkret undervisning i ordforråd, noe som fører til uenigheter i hvordan man best mulig legger til rette for vokabularundervisning, og om denne er mest effektiv ved eksplisitt eller implisitt undervisning (McKeown & Beck, 2011).

5.3.1 Implisitt ordforrådsundervisning

En undersøkelse som støtter opp under implisitt ordforrådsundervisning er foretatt av Nagy, Herman & Anderson (1985). De lot 57 åttendeklassinger lese to tekstutdrag, hvor de deretter ble

bedt om å besvare en flervalgsprøve som vurderte hvorvidt de forstod ordene i teksten eller ikke. Resultatene viste at mange av elevene, tok i bruk konteksten, og ved dette klarte å forstå de nye ordene de møtte på (Nagy, Herman & Anderson, 1985).

Å anvende seg av den implisitte formen for ordinnlæring har sine klare utfordringer ved at ikke alle elever vil være i stand til å alene benytte seg av konteksten for å få forståelse. En form for implisitt ordforrådsundervisning vil være individuell lesning, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

5.3.2 Eksplisitt ordforrådsundervisning

Ikke overraskende er det også flere undersøkelser som viser at barn i ulike aldre også drar fordel av mer strukturert ordforrådsarbeid (Espenakk et al, 2012, Bromley, 2007, Biemiller, 2001).

Et intervensjonsprogram som hadde som hensikt å øke elevenes ordforråd ved eksplisitt undervisning er ”The Word Generation Program”, som ble gjennomført av Snow, Lawrence og White (2009). Målet med studien var å øke elevenes akademiske ordforråd, eller ”all purpose academic words” som de kalte det i studien. Blant disse ordene inngår generelle og abstrakte fagord, som sjelden eksplisitt fokuseres på i skolen, noe som fører til at mange elever har liten forståelse for eksempelvis ordet ”demonstrere” (demonstrate), noe som igjen kan føre til at leseforståelsen blir lidende (Snow, Lawrence & White, 2009).

Elevene som deltok kom fra åtte urbane skoler i Boston, og gikk i 6. 7. og 8. klasse.

Intervensjonen ble gjennomført på fem av skolene, mens de tre andre ikke fikk iverksatt intervensjonen. De tre skolene som ikke fikk implementert intervensjonen hadde i utgangspunktet elever med bedre ordforråd og leseforståelse.

Intervensjonen innebar at elevene eksplisitt ble undervist i fem nye ord ukentlig, og disse ordene ble i løpet av uken satt i rike kontekster hvor elevene aktivt benyttet seg av de nye ordene. Elevene skrev blant annet tekster hvor de anvendte de nye ordene, samt benyttet seg av ordene i diskusjoner.

Resultatene fra studien viste at elevene ved tiltaksskolene økte sitt ordforråd betraktelig mer enn sammenlikningsskolene, noe som også ga utslag på en statlig prøve elevene tok. Dette på tross

av at ordene i testen ikke var de samme som intervensjonen hadde fokusert på. Selv om forskerne er usikre på hvilke andre faktorer som kan ha påvirket forbedringen, antok de at økningen kom av de rike og varierte språklige kontekstene ordene hadde blitt anvendt i (Snow, Lawrence & White, 2009).

Andre som har undersøkt hvorvidt barna i alderen to til seks år profitterte på den strukturerte tilnærmingen til ord og deres betydning inspirert av ”The Word Generation Program” er Espenakk m.fl. (2012).

Espenakk m.fl undersøkte i sitt prosjekt effekten av begrepsarbeid for barn i førskolealder og jobbet etter Word Generation tilnærmingen. Øveordene ble da presentert i historier, eventyr og sanger, slik at konteksten var alderstilpasset. De delte barna opp i aldersgrupper på to- og treåringer, og fire- og femåringer, hvor de hver uke fikk en historie eller sang med ulike øveord og kontrollord. Barna ble spurt om ordenes betydning i starten og slutten av hver uke, og det viste seg her at barna fikk bedre resultater på øveordene enn på kontrollordene. Forskerne mente derfor at det strukturert begrepsarbeidet hadde hatt en god effekt, og at elever derfor profitterer på slik undervisning (Espenakk m.fl, 2012).

En annen forkjemper for eksplisitt ordforrådsundervisning er Bromley (2007). Bromley hevder at direkte opplæring i ordforråd er den enkeltfaktoren som påvirker leseforståelsen aller mest. Elever trenger systematisk og gjennomtenkt undervisning i vokabular for å få en best mulig utvikling (Bromley, 2007).

Biemiller (2001) på sin side er også opptatt av at man i skolen er nødt til å ha eksplisitt og lærerstyrt utvikling av elevenes ordforråd. Biemiller mener at alle barn tilegner seg ord i en bestemt rekkefølge, derav «word learning is sequential». Denne rekkefølgen har han studert, og mener derfor at det er mulig å få til en strukturert undervisningsform for disse ordene. I dette ligger at ordene barnet faktisk kan må ligge til grunn for vurdering av elevenes nivå, og han mener at barnets alder i så henseende er lite relevant for hvilke ord man bør velge å fokusere på (Biemiller, 2001).

Biemiller understreker den tidlige innsatsens betydning for ordforrådet, og derav leseforståelsen. Han omtaler årene før tredje klasse som kritiske, og mener at det allerede i disse årene grunnlaget og ordforrådopplæringen må være på sitt mest intense. I følge Biemiller gjøres det alt for lite i denne perioden, noe som leseforståelsen igjen blir lidende for. Dette er grunnet i flere studier kan vise til at gapet mellom elever med rikt og de med fattig ordforråd ikke henter dette forspranget inn igjen (Biemiller, 2001).

5.3.3 Middelveien

Som med det meste her i verden vil det være positive og negative sider med begge disse tilnærmingene. Et alternativ kan derfor være å kombinere eksplisitt og implisitt undervisning, og dermed dra nytte av fordelene fra begge sider. En undersøkelse som kan være med på underbygge dette Piagada & Schmitt (2006). De kom i sin undersøkelse fram til at man kan erverver nye ord gjennom individuell lesing, samtidig som de legger vekt på at individuell lesing følges opp av mer planlagt, og eksplisitt undervisning i ordforråd (Pigada & Schmitt, 2006).

Grunnet elevers ulike bakgrunner og preferanser er det avgjørende at man velger undervisningsmetoder som på et eller annet tidspunkt vil tiltale alle elevene. En kombinasjon av flere metoder er derfor en fordel, da elever lærer på ulike måter, og at man ved en kombinasjon treffer flere enn ved et ensidig fokus på en av metodene. Jeg vil derfor videre i oppgaven fokusere både på eksplisitt- og implisitte metoder man kan anvende i klasserommet.

6. Hvilke ord skal man undervise i?

Selv ikke om man skulle komme til enighet om hvilken metode man skal anvende til å undervise i ordforråd, vil man også ta stilling til hvilke ord man skal velge å undervise bort. Hvilke ord man skal undervise bort er et felt som har blitt forsket overraskende lite på (McKeown & Beck, 2011). Hvilke ord man velger å fokusere på i løpet av en undervisnings økt kan ofte virke noe tilfeldig og subjektiv. Mye overlates til den enkelte lærer, og hvilke ord som læres bort i de ulike fagene vil derfor kunne variere. Siden det heller foreløpig ikke finnes en entydig metode for ordforrådsundervisning som er mer effektiv enn andre, er ikke dette en enkel avgjørelse for lærere å ta (McKeown & Beck, 2011). I noen tilfeller vil mye for ansvaret av hvilke ord som tilegnes også tillegges elevene. Blant andre Bromley (2007) understreker at de fleste elever verken er selvstendige, eller modne nok til å egenhendig avgjøre hvilke ord som er relevante å tilegne seg. Dette bør derfor være lærers ansvarsområde (Bromley, 2007).

Også mange lærere synes det kan være vanskelig å avgjøre hvor mange ord man skal fokusere på, og det er lett å blir for ambisiøs på sine elevers vegne, og fristes til å lære bort for mange ord i forhold til hva eleven har kapasitet til (Lawrence, J.F.m.fl, 2010, Stahl, 2005). Bromley hevder i den sammenhengen at det vil være mest hensiktsmessig å lære bort færre ord, men at man da til gjengjeld lærer disse godt (Bromley, 2007). Også Stahl (2005) understeker at ikke alle nye og utfordrende ord trenger å læres. Hvilke ord som børe læres bort må være er en kontinuerlig vurderingsprosess, hvor lærer vurderer konteksten og elevgruppa før man kan ta en slik avgjørelse. Ved å vurdere elevgruppa før man velger ut hvilke ord man skal fokusere på kan man lettere sikre at elevene får så godt tilpasset opplæring som mulig (Stahl, 2005).

6.1 To innfallsvinkler til ordvalg

Hvilke ord man skal undervise i er som sagt ikke en enkel avgjørelse å ta. Ofte vil det være utfordrende også for lærer å avgjøre hvilke ord som er viktigst å kunne. Grovt sett sies det at man kan man vurderingen av hvilke ord som skal undervises i to. Den ene gruppen av forskere hvor eksempelvis Biemiller står, har utviklet prosedyrer der prosedyrens utfall tilsier hvilke ord som skal undervises, og den andre gruppen som betsår av blant andere Beck & McKeown, foretrekker å legge utarbeidede kriterier til grunn for sine valg av ord, (McKeown & Beck, 2011). Videre i oppgaven presenteres de to tilnærmingene for vurdering av ordvalg.

6.1.2 Frekvens eller hyppighet

Flere forskere er enige om at man bør prioritere å lære bort ord man til stadighet møter i tekster og i samfunnet forøvrig, mot for sjeldne ord og uttrykk. Ordets frekvens eller hyppighet blir av mange derfor ansett som fornuftig indikator på hvor viktig det er å lære et ord. En av de vanligste vurderingsformene for å avgjøre hvilke ord som bør undervises i derfor å velge ut hyppige eller høyfrekvente ord (Nagy, 2005, McKeown & Beck, 2011, Lawrence et al, 2010, Beck et al, 2013).

Forskning tyder på at elevene trenger å eksponeres for ordet i flere sammenhenger og situasjoner for å utvikle dyp kunnskap om ordet (Lawrence et al, 2010, Nagy, 2005). Man kan vise til at dess hyppigere man møter et ord, desto mer avgjørende vil det være at det læres (Lawrence et al, 2010). Studier indikerer at omtrentlig 80 % av ordene man møter i akademiske tekster er høyfrekvente ord, noe som bør få konsekvenser for hvilke ord man velger å undervise (Vadasy & Nelson, 2012).

For at innlæringen av enkeltord skal være effektiv, er den også nødt til å være intensiv (Nagy, 2005). I praksis vil dette tilsi at eleven må møte ordene mellom syv til tolv ganger, helst i ulike kontekster for å opparbeide seg tilstrekkelig eierskap og forståelse. Også McKeown, Beck, Omanson, and Pople (1985) kan vise til lignende funn. De oppdaget at elever som ble eksponert for nye ord opptil tolv ganger i undervisningssammenheng, lærte ordene bedre mot for de eleven som ble eksponert for ordene fire ganger (McKeown et al, 1985). Anderson og Nagy (1992) har gjennom sine omfattende studier kommet fram til at sjansene for at barn tilegner seg nye ord ved kun en eksponering er 1/20. For å sette dette resultatet i perspektiv viser Nagy & Anderson, (1992) til at en femteklassing gjennomsnittlig leser en million ord i årlig løpet av et år. Derav er 2 % av disse ordene ukjente, noe som igjen tilsvarer 20 000 ukjente ord hver år. Om barnet følger statistikken kan man anta at barnet på egenhånd gjennom selvregulert lesing tilegner seg 1000 nye ord årlig (Anderson & Nagy, 1992).

Motsatt viser det seg at om man møter et nytt ord i en kontekst en gang, er sannsynligheten for å lære ordet kun 15% (Swanborn & de Glopper, 1999). Nagy (2005) fremhever også at om

innlæringen ikke bare skal være intensiv, men også god, trenger man samtidig også kunnskap om orddefinisjoner. Dette er for å sikre at eleven også utvikler kunnskaper om hva ordet konkret betyr (Nagy, 2005) .

Blant andre Hierbert (2005) og Biemiller har utarbeidet lister hvor de hyppigste ordene elever møter i skoletekster på barnetrinnet er representert, som de anbefaler å prioritere i undervisning. Slike hyppighetsbaserte lister vil ha grunnlag i statistiske tall, og vil derfor være objektive i sitt utvalg (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Biemillers metode er blitt noe kritisert, men er samtidig en av de eneste prosedyrene hvor elevers ordkunnskaper konkret brukes som grunnlag (McKeown & Beck, 2011). Når det er sagt er det dessverre ikke uproblematisk å ukritisk benytte seg av lister når man skal velge ut ord man skal lære bort. Et av disse problemene baserer seg på bøyning av ord. Eksempelvis trekker Beck et al (2013) frem verbet å jobbe (work), som vil være et relativt hyppig i ord i de fleste språk. Bøyningsformene av dette ordet vil danne ordene jobbe, jobber, jobbet. Selv om disse ordene ikke er identiske, er betydningen av ordene omtrentlig det samme. Å ha alle disse ulike versjonene av det samme ordet i en liste kan man dermed anse som lite hensiktsmessig (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Motsatt kan man også støte på et problem når et ord kun er listet opp en gang, men har multiple betydninger. Beck et al (2013) trekke her frem det engelske ordet ”bank”, som kan bety finansiell institusjon eller elvemunning. Ordet bank vil være representert kun en gang, og vil da symbolisere begge betydningene. Et annet element man må ta i betraktning er at de hyppigste ordene ikke nødvendigvis tilsvarer de vanskeligste ordene. Det er derfor nødvendig at man er noe kritisk til bruk av lister i ordforrådsundervisningen (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

En annen metode for å vurdere hvilke ord som bør velges til undervisning er gjort av Beck, McKeown og Kucan (2013) og Nagy & Stahl (2006). Deres tilnærming til ordundervisning baserer seg på kategorisering av ord for å finne de viktigste ordene å undervise i.

6.1.3 Ordenes relevans

Beck, McKeown og Kucan (2002) tilhører som nevnt den andre grupperingen, og har utviklet en metode de kaller ”Three tiers”. Å kalle disse to grovsorterte grupperingene for motsetninger vil være å ta sterkt i, da også denne tilnærmingen til en viss grad baserer seg på hyppighet som kriterium. I tillegg til hyppighet baserer denne rangeringen seg også på sammenheng man møter de ulike begrepene i, samt at ikke alle begrepene er like relevante for undervisning. Deres modell deles opp i tre, og de velger å kalle de ulike kategoriene for ”tiers”. Dette utgjør da ”tier one, tier two and tier three”. Kategoriene baserer seg dermed på ordnes rolle- og nytteverdi i språket (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

I kategorien ”Tier One” finner man ord man finner i dagligtalen, og som man derfor sjelden trenger eksplisitt instruksjon i. Denne kategorien rommer de konkrete uttrykkene, som derav vil være enkle å forstå betydningen av (Beck et al, 2002,) Eksempler på slike ord vil være ”hus”, ”hest”, ”synge”, ”smile”.

I ”Tier Two” derimot, finner vi ord som dukker opp på tvers av fag, og som ofte tilhører det akademiske vokabularet. Disse ordene er gjerne mindre konkrete, og dukker oftere opp i skrevet språk enn i muntlig tale. Ord i denne kategorien er derfor avgjørende å kunne betydningen av om man skal forstå skriftlig språk. Ord i denne kategorien kan være ”varierte”, ”overraske” og ”relativ”.

I ”Tier Three” finner vi spesifikke faguttrykk, og disse ordene oppfattes derfor som sjeldne da de ikke møtes ofte i tekster eller tale. Dette er gjerne fagspesifikke ord, som man må kjenne betydningen av om man skal forstå nye konsepter. Grunnet deres spesifikke betydning, er dette ord som krever eksplisitt instruksjon. (Beck et al, 2002) Eksempler på slike ord kan være ”fotosyntese”, ”lava” og ”skjelett”.

Beck, McKeown og Kucan mener at det er ordene fra ”Tier Two” som er de mest hensiktsmessige å undervise i. Dette begrunner de med at dette er ord man som sagt møter på tvers av ulike fagfelt, og som derfor har et bredt bruksområde. Dette er ord som hyppig brukes, og ved svak forståelse av disse ordene, vil det også bli vanskelig å få med seg helheten av det som leses (Beck et al, 2002).

Da det ofte er opp til den enkelte lærer hvilke ord som skal prioriteres, viser det seg at det ofte er ord fra "Tier Three" kategorien det undervises i. Dette kan være fordi dette er nye ord som det tydeligere fremgår at er ukjente for elevene, samtidig som det er avgjørende for tilegnelse av nye konsepter at forklares. Faguttrykk har også oftere en klar definisjon, noe "Tier Two" ord ikke har, som gjør det enklere å foreta en eksplisitt undervisning av disse ordene (Beck et al, 2002).

Også Stahl & Nagy (2006) har en metode for kategorisering av ord, hvor de systematiserer ordene i to kategorier som kalles "High-utility- vocabulary words". Ordene har da ulike krav de må oppfylle før de kan plasseres i en av kategoriene (Stahl & Nagy, 2006). Stahl & Nagy benytter seg også i liket med Hierbert av ordenes hyppighet, samtidig som de bruker ordenes nytteverdi som argument for hvilke ord som bære læres bort. Ordene de definerer som hyppige er ord de fleste vil møte tidlig i skoleforløpet, og som tidlig bør være fokusord. Disse ordene kan sammenlignes med ordene man finner i Beck, McKeown og Kucan's "tier one" kategori (Nagy & Stahl, 2006, Beck, McKeown og Kucan, 2013). Ordene med høy nytteverdi anser de som ord man oftere møter i det skriftlige språket enn det muntlige, og som man derfor bør ha kjennskap til. Disse ordene har likhetstrekk med ordene man finner i Beck, McKeown og Kucan's "tier two" kategori (Stahl & Nagy, 2006).

Oppsummerende kan man anslå at Beck, McKeown og Kucan's "Three Tiers" og Stahl & Nagy's "High-utility- vocabulary words" i stor grad baserer seg på nytteverdi eller relevans som et kriterium. Dette er da ord som vil være nyttige i den sammenhengen de jobber, da gjerne faglig sett. Samtidig som de også er opptatt av at man må kunne betydningen av noen generelle ord, da man til stadighet vil møte på disse i tekst og tale. Disse ordene vurderes da i primært ut fra hyppighet. Biemiller på sin side vil i hovedsak benytte seg av ord som objektivt sett er høyfrekvente, mer konkrete og hverdagslige, og derfor nyttige å kunne (Beck, McKeown og Kucan, 2013). Man kan kanskje vurdere om denne metoden for å vurderer hvilke ord man skal lære bort blir for snever, da den i mange tilfeller vil utelukke læring av mer avansert, gjerne faglig vokabular. Dette er ord man utvilsomt trenger i skolen for å forstå, men også i samfunnet generelt. Samtidig vil ordenes nytteverdi i Stahl Og Nagys "High-utility- vocabulary words" legge opp til en mer subjektiv vurdering av hvilke ord det er nyttig å kunne, som på sin side vil kunne føre til at ulike lærere prioriterer ulike ord i undervisningen.

Grunnet argumenter som dette er også lister for ordvalg omstridt, og man ser ikke ut til å komme til enighet med det første. Allikevel vil slike lister vise til ord forskere anser som relevante, noe som i seg selv kanskje er en god nok grunn til å anvende seg av dem, da man unngår at den enkelte lærer selv skal bestemme dette. Samtidig som det er avgjørende at listene ikke slavisk benyttes, da de ikke alltid vil være like hensiktsmessige. Valg av ord og anvendelse av lister setter derfor krav til den enkelte læreres vurderingsevne, og at denne må være forenelig med fagets pensum og elevsammensetningen i klassen, for at ordforrådsundervisningen skal bli god.

7. Sosiale faktorerers innflytelse på ordforrådsundervisningen

Når man skal legge til rette for ordforrådsundervisning i en klasse, er det flere faktorer man må ta hensyn til. Elever kommer til skolen med ulike forutsetninger for å lære nye ord, og utvikle seg til å bli gode lesere, basert blant annet på bakgrunnskunnskaper og erfaringer med tekst og lesning. Dette tilsier at elevene er på ulike nivå, og derfor krever forskjellig tilpasning fra lærer. For å tilrettelegge for best mulig undervisning må man ta hensyn til i hvilken grad de har blitt eksponert for et rikt språk hjemme, noe som i hovedsak er påvirket av faktorene sosial klasse og foreldres utdanning. Av foreldrenes utdanning er det da spesielt mors som viser seg å ha betydning (Myrberg og Rosén, 2006). Jeg skal nå først referere til forskning som fokuserer på hvordan sosiale klasser og foreldres utdanning påvirker barns ordforrådsutvikling, før jeg drøfter disse funnene i lys av hvordan man må ta dette i betraktning når man skal legge til rette for ordforrådsundervisning i klasserommet.

7.1 Sosiale klasser og leseferdigheter

Internasjonale studier avdekker at barn fra lavere sosiale klasser oftere utvikler et utilstrekkelig vokabular for å utvikle god leseforståelse sammenlignet med barn fra høyere sosiale klasser. Barna kan ha gode avkodingsferdigheter, men grunnet dårlig ordtilfang hemmes leseforståelsen (Lyster, 2012). Tilsvarende kan Risley (1995) vise til at barn som lever i godt stimulerende miljøer har tre ganger så stort ordforråd når de er tre år enn barn som lever i mindre ressurssterke omgivelser (Lyster, 2009). Chall, Jacobs og Baldwin (1990) viste at barn fra familier med lav sosioøkonomisk status holder tritt med barna fra middelklassen frem til 3-4.klasse med tanke på leseferdigheter, men etter dette viser det seg at de faller fra. Hovedårsaken viser seg å være et svakere ordforråd, noe som spesielt vanskeliggjorde møtene med skriftlig språk. (Chall, Jacobs og Baldwin, 1990, Lyster, 2009).

Weizman & Snow (2001) hevder at det er kvaliteten på samtalen mellom foreldre og barn som er avgjørende for språkutviklingen. Det viser seg at barn med ressurssterke foreldre oftere opplever at foreldrene forklarer ords betydning i samtale eller ved høytlesning enn barn med mindre ressurssterke foreldre. Det er store forskjeller mellom foreldre som aktivt involverer sine barn i

samtaler, og dermed også inkluderer og åpner barnas muligheter for en språklig utvikling som senere vil støtte opp under leseopplæringen. Dette gjøres ofte av de samme foreldrene som også hyppig leser med barna sine (Weizman & Snow, 2001).

I følge Høigård (2006) får barn ordene de har bruk for i de samhandlingene de deltar i. Barn med allsidige erfaringer og som har gode samtalepartnere som tar deres spørsmål seriøst og hjelper de å sette navn på nye opplevelser og følelser, får derav et mer velutviklet vokabular (Høigård, 2006).

Man kan baser på de øvrige avsnittene anta at barn med lav sosioøkonomiskstatus i stor grad frarøves muligheten til å oppleve rike kontekster og erfaringer med ord. Grunnet deres begrensede muligheter til førstehåndserfaringer med ord og deres kontekster gjennom eksempelvis lesing og samtale, mister de også sjansen til å videreutvikle sine eksisterende semantiske nettverk. Samtale om ord og dets sammenheng er en lærerik kontekst, og uten denne muligheten til å videreutvikle sine konseptuelle nettverk vil deres mentale representasjoner av ord og fenomener forbli svake. Deres muligheter til å etablere de nye ordene i Ryder og Graves (2003) etablert kategori, som innebærer en så dyp forståelse at de kan anvende seg av ordet i både sitt ekspressive og reseptive vokabular, er også liten. Dette kan derfor være med på å forklare noe av ordforrådsforskjellene mellom de sosiale klassene.

Kort oppsummert er det grunn til å fastslå at barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status ofte utvikler svakere ordforråd enn barn med høy sosioøkonomisk status. Dette forårsakes primært av at disse barna sjelden får erfaringer med rikt språk, og at foreldrene i liten grad inkluderer barna i samtaler eller ved lesning.

7.2 Bernstein og sosiale klasser

En forsker som har sett på sosioøkonomisk status betydning for språktilegnelse, men med et litt annet fokus, er Basil Bernstein. Bernsteins teori omhandler det faktum at ulike sosiale klasser utvikler ulike former for språk, og at ikke alle disse formene av språket er like passende i skolesammenheng. Blant annet trekker han frem at middelklassens språk ofte fremtrer som mer

anvendelig i skolen enn språket hos arbeiderklassen (Beck, 2007). Bernsteins studier er gjennomført i det engelske klassesamfunnet, og har kanskje derfor klarere skiller enn vi finner i Norge. Jeg oppfatter allikevel studiene hans som relevante også her til lands, spesielt med tanke på utfordringene de minoritetsspråklige elevene kan møte i den norske skolen.

Bernstein mener at noe av forklaringen på de språklige differansene ligger i det faktum at barna i de ulike klassene ikke hadde samme forutsetningene for motivasjon og undervisning. Han mente at han fant svært store forskjeller i språket i de ulike klassene, og valgte å kalle de ulike formene *restricted* og *elaborated language*. I norsk sammenheng anvender Gunn Imsen begrepene den utviklede- og den begrensede koden, som tilsvare Bernsteins *restricted* og *elaborated language* (Imsen, 2005). Den begrensede språkformen ble funnet hos arbeiderklassen, og defineres av et kontekstavhengig språk, med korte setninger og enkel grammatikk. Denne språkkoden er konkret og ofte irettesettende, og er ment å ha en oppdragende effekt. Dette får konsekvenser ved at det sjelden blir gitt forklaringer, for eksempel ved uakseptabel oppførsel (Beck, 2007).

Den utdypende språkkoden møter man på i middelklassen, og ligner i større grad på språket man møter i skolen. Setningsoppbyggingen og grammatikken er her mer avansert, samtidig som den er mer uavhengig av konteksten. Språkformen er mer opptatt av å gi rom for refleksjon, og er dermed ikke oppdragende på samme måte som hos arbeiderklassen. Forklaringer er derfor en stor del av deres rike språk (Beck, 2007).

Bernstein hevder at barnas sosiokulturellestatus og hjemmeforhold derfor er med på avgjøre hvilket språk barna tar med seg på skolen. Skolen harmonerer i større grad med middelklassens språk, noe som vanskeliggjør arbeiderklassens skolegang. Dette viser seg også i deres skoleprestasjoner. Det er derfor enklere for middelklassen å innfri skolens forventninger, noe som også gjenspeiles i deres resultater (Beck, 2007). Bernsteins teorier viser dermed hvor avgjørende hjemmemiljøets språk er for barnas senere skoleprestasjoner, og hvordan dette følger dem ut i arbeidslivet.

En annen forsker som også har hatt fokus på kulturen og miljøets innflytelse på språkutvikling er Shirley Brice Heath. Heath (1982) gjennomførte en etnografisk studie som klart viser hvordan miljøet påvirker barnas språklige utvikling. Forskeren gjennomførte studien i tre ulike kulturer i

samme geografiske område USA, der alle kulturene hadde forventninger til barnas skoleprestasjoner. De tre kulturene fikk ulike navna, der den hvite middelklassen ble kalt Maintown, den hvite arbeiderklassen ble kalt Roadville og den sorte arbeiderklassen ble kalt Trackton. Målet med studien var å finne ut hvilke tradisjoner de ulike gruppene hadde for å lese for barna på sengekanten, og på hvilken måte dette viste seg i barnas skriftlige og muntlige språk (Heath, 1982).

Barna fra Trackton-familien gjorde det dårlig på skolen. Noe av dette kan skyldes at Trackton familiene hadde liten tradisjon for høytlesning, samt at foreldrene kommuniserte lite med barna sammenlignet med de andre kulturene. Barna ble sjeldent eller aldri lest for, og noe av dette kan skyldes det faktum at barna heller ikke hadde et fast mønster for sengetid, og at de fleste barna først ble lagt når de sovnet av seg selv. Når det gjaldt det talespråklige viste det seg at interaksjonen mellom barna og de voksne var heller dårlig, da barna ble snakket til, men sjelden ble snakket med. De voksnes vokabular var også begrenset, noe som også viste seg i barnas ordforråd (Heath, 1982).

Trackton-familiene skilte seg klart fra Roadville-familiene, og deres fokus på lesing førte til at barna gjorde det bra i den første delen av sin skolegang. Barna falt midlertidig fra på mellomtrinnet. Familiene hadde faste rutiner for høytlesning på senga, hvor foreldrene ofte stilte spørsmål om innholdet i bøkene mens de leser, men innholdet ble ofte ikke knyttet opp mot barnas erfaringer og opplevelser. Dette førte etter hvert til at leseopplevelsene ble dermed mindre engasjerende for barna og de mistet etter hvert helt interessen for å bli lest for. Mye av det talespråklige i disse familiene baserte seg på oppdragende tale, og foreldrene unngikk å bruke avanserte ord, noe som førte til at barna ikke fikk utviklet vokabularene sine tilfredsstillende (Heath, 1982).

Maintown-barna var de barna som klarte seg best på skolen. Disse barna vokste opp med foreldre med velutviklede ordforråd, og mange av mødrene hadde høyere utdanning. Allerede fra barna var omtrentlig et halvt år gamle ble de introdusert for bøker og lesing, og foreldrene leste regelmessig for barna. Foreldrene oppmuntret også barnas forsøk på tale, og brukte mer kompliserte ord, samtidig som de tok seg tid til å forklare de nye ordene. Ordforrådene deres fikk dermed bedre grobrunn enn hos de andre kulturene, og foreldrene var også flinkere til å

knytte innholdet i bøkene til barnas egne erfaringer, barna mistet derfor ikke interessen for lesning (Heath, 1982).

I Heaths undersøkelse ser vi hvor avgjørende miljømessige faktorer kan være for å utvikle gode lesevaner, og derav ordforrådet. Vi så at de ulike kulturene hadde ulike holdninger til både høytlesning, men også i dialogen de hadde med barna og at dette igjen fikk konsekvenser for barna. De ulike holdningene reflekterte senere deres videre leseinteresse, og kunne også predikere deres fremtidige skoleresultater.

Samtidig som Shirley Brice Heath studerte middelklassebarn, studerte hun også to ulike arbeiderklassemiljøer tilknyttet en tekstilfabrikk hvor barna fikk store problemer på skolen. Den ene gruppen leste lite, og lesning var kun knyttet til å skaffe informasjon. I det andre miljøet ble det lest for barna, men foreldrene valgte å fokusere på andre elementer i lesningen enn hos middelklassebarna. Fokuset lå på deler, mot for helheter, og lesningen ble også her brukt for å overføre informasjon. Det ensidige fokuset på å innhente informasjon førte til at barna i liten grad ble eksponert for skjønnlitterære tekster, og da heller ikke ble kjent med fiksjonsbegrepet. Siden de hadde så begrensede erfaringer med lesning, var ikke dette noe de anså som viktig i hverdagen. Det faktum at litteratur er en god kilde til å møte ordforråd, var en fordel disse barna ikke fikk ta del i, og deres manglende eksponering for tekst, og derav ordforråd viste seg derfor i deres skoleprestasjoner (Penne, 2010).

Disse øvrige studiene er gode eksempler på hvordan sosiale klasser, eller sosioøkonomisk status påvirker ordforrådet barna har mulighet til å utvikle seg. I hovedsak ser vi at barna som frarøves en rik kontekst utvikler svake ordforråd, som videre hindrer deres semantiske nettverk fra å utvikle seg. Dette får konsekvenser når vi skal tilrettelegge for ordforrådsundervisning i klasserommet, da elevene som kommer til skolen vil ha svært ulike erfaringer og opplevelser med ordforråd. Uten tilpasninger og tilrettelegging etter elevenes individuelle nivå vil man heller ikke oppnå tilstrekkelig ordforrådsutvikling for den enkelte elev. Bevissthet om elevenes sosioøkonomiske status og hjemmemiljø er derfor en avgjørende komponent i ordforrådsundervisningen, siden målet er at alle elevene skal ha utbytte av undervisningen man legger opp til.

7.3 Foreldres utdannelse

En annen faktor, som også kan ha sammenheng med sosioøkonomisk stats, er foreldrenes utdannelse. Som tidligere nevnt kan Basil Bernsteins studier vise til at barn av mindre utdannede foreldre har et mindre velutviklet vokabular enn barn med velutdannede foreldre (Beck, 2007). En årsak til dette kan være at foreldrenes egne vokabular ikke er tilstrekkelig velutviklet, og at de viderefører dette språket til sine barn. Foreldre med mer utdannelse vil ha hatt bedre muligheter til å opparbeide seg et bredt og rikere språk, og er i stand til å forklarte nye begreper med et mer avansert vokabular. Ordene disse barna omgås i hverdagen vil derfor være svært forskjellige, noe som også gjenspeiles deres samlede ordforråd (Lyster, 2009).

Spesielt avgjørende for barnas ordforrådsutvikling viser mors utdannelse seg å være. Årsaken til at mors utdannelse i større grad påvirker barnas ordforråd en fars, og derav også leseutvikling, er at det tradisjonelt sett primært er mor som tar seg av barna. Av foreldrene er det oftest mor som leser for barna på sengekanten, og mors holdninger og eget syn på lesing vil dermed påvirke barnas utvikling. Om mor ofte stopper opp og forklarer nye ord og begreper for barna, vil dette støtte opp under deres ordforrådsutvikling, mens det motsatte vil være tilfelle om mor sjelden eller aldri stopper opp for å forklare nye ord (Lyster, 2012). Mødre med høyere utdanning benytter oftere en utvidet språkkode når de snakker med barna sine, noe som innebærer at ord og uttrykk settes inn i rike kontekster (Lyster, 2010). Dermed får barna høre flere ord og ikke minst utvidet støtte til å forstå ordet ut fra kontekst. Barn som kommer fra hjem hvor mor har lite eller ingen høyere utdanning leses mindre for, og har færre litterære erfaringer enn barn med mor med høyere utdanning. I tillegg viser det seg at mors påvirkningskraft er større enn fars, og at mors forventninger til barnet derfor er mindre i lesesammenheng om hun selv ikke har noen utdannelse. Disse faktorene påvirker barnets leseferdigheter og erfaringer, og sammenlagt også vokabularet (Lyster, 2010).

Bourdieu (1995) påpeker at mødre med utdannelse har et mer reflektert forhold til hvilket språk de viderefører til sine barn enn mødre uten utdannelse. Hvilke verdier barna tilegner seg hjemmefra kaller Bourdieu kulturell kapital, og han mener at den kulturelle kapitalen kan være en verdifull indikator på senere skoleprestasjoner. Språket barna med høy kulturell kapital omgir seg med er mer akademisk, noe som gjøre det lettere å gjøre det bra på skolen. Samtidig

understreker han at barn av foreldre med høy utdanning synes og lykkes i skolesammenheng på grunn av at skolekulturen er mer tilpasset den kulturelle kapitalen som middelklassen har (Bourdieu, 1995).

Det kommer frem av blant annet Bernsteins studie hvordan språket barnas omgir seg med er med på å påvirke deres samlede ordforråd. Når barna daglig omgir seg med et rikt språk har de mulighet til å integrere også de mer komplekse ordene i sine vokabularer. De får ved gjentatte møter med ordene i ulike kontekster anledning til å etablere disse ordene i så stor grad at de blir en del av deres eget ordforråd (Ryder & Graves, 2003, McKeown & Beck, 2011). Om man skal bruke Bourdies termer kan man si at elevene med utdannede foreldre, og spesielt om mor har utdanning, kommer til skolen og derav arbeidslivet med en større kulturell kapital.

De øvrige avsnittene viser hvordan foreldrenes utdanning, og spesielt mors, påvirker vokabularet. Kort oppsummert viser studiene at barn med foreldre med utdanning omgir seg med et rikere språk enn barn med foreldre uten utdanning. Dette gjenspeiles også i barnas vokabular, da barna som omgir seg med et rikere språk opparbeider seg et mer akademisk vokabular som er tilpasset skolens språk, noe som forenkler deres videre skolegang. Det motsatte viser seg hos barn med foreldre uten utdanning, da deres kulturelle kapital ikke er tilpasset skolens språk, og deres utvikling og forståelse derfor blir lidende.

7.4 Hensyn til sosiale faktorer i klasserommet

Avsnittene foran fremstiller en noe dyster modell for hvordan sosiale forhold som klassetilhørighet og foreldres utdanning påvirker barnas muligheter til å utvikle et rikt ordforråd og god leseforståelse. Her fremheves det at barn fra lave sosioøkonomiske klasser generelt utvikler dårligere vokabular enn barn fra høyere sosioøkonomiske klasser. Disse elevene har gjerne hatt få erfaringer med lesning, både individuell og høytlesning, noe Heath understreker relevansen av i sine studier. I følge Bernsteins teorier stiller barna fra lave sosioøkonomiske klasser ekstra dårlig i skolesammenheng, da det viser seg at deres vokabular i liten grad er samsvarende med skolens språk, noe som er med på å vanskeliggjøre skolegangen for disse elevene. Foreldrenes utdanning reflekterer også barnas vokabular, da de hjemmefra i liten grad blir eksponert for et rikt språk. Disse elevene blir da ofte også lidende under den tidligere omtale Matteuseffekten, og deres ordforrådsutvikling blir dermed tilsvarende.

De øvrige avsnittene påpeker hvilken utfordrende jobb skolen her står overfor. Klassene består gjerne av 30 elever, hvor alle har ulike erfaringer knyttet til språk, lesning og ordforråd. Lærers ansvar er at alle disse individene skal få tilpasset undervisning, og utvikle sine individuelle ordforråd. Studier understreker skolens rolle ytterligere da resultater indikerer at skolens påvirkning etter hvert blir like avgjørende for barnets ordforrådsutvikling som foreldrenes rolle. Dette gir barn fra familier med lav sosioøkonomisk status mulighet til å kompensere for sine manglende erfaringer, om skolen er god til å tilrettelegge (Lyster, 2002). Dette fremstilles et mer positivt syn på læring, hvor det fremheves at alle elever har muligheter til å utvikle et rikt ordforråd om forholdene legges til rette. I det følgende kapitlet skal jeg se på ulike måter man kan legge til rette for ordforrådsundervisning på, hvor man tar hensyn til disse sosiale faktorene.

8 . Didaktiske implikasjoner

I dette avsluttende kapittelet vil jeg se på hvilke metoder man bør fokusere på for øke elevenes kunnskaper og bevissthet om ordforrådslæring, med hensyn til deres ulike forutsetninger for denne opplæringen. I den første delen vil jeg se på hvilke metoder man bør trene elevene opp i for å kunne utvikle ordforrådene sine på egenhånd, samt noen av metodenes begrensinger. Avslutningsvis vil jeg se på hvordan man kan anvende lesing som metode for ordforrådsutvikling, både individuelt og felles, eksplisitt og implisitt. Jeg vil også se på hvordan man kan benytte seg av klasseromsamtalen som metode for å øke ordforrådet.

8.1 Metaspråklig bevissthet eller Word Consciousness

I denne første delen av oppgaven vil jeg vektlegge strategier det vil være nyttig å ha kunnskaper om i møte med ukjente ord. Som fremhevet tidligere vil barn være rustet med ulike ferdigheter når det kommer til ordforråd, både når det gjelder størrelse på vokabular, samt forutsetninger for å tilegne seg nye ord på egenhånd. Nettopp på grunn av elevenes ulike kunnskaper vil det kunne være svært verdifullt for elevene å ha strategier for ordlæring som de kan anvende på det nivået de selv befinner seg.

Et aspekt det kan være verdifullt å jobbe med i den sammenheng er elevenes metaspråklige bevissthet. Metaspråklig bevissthet er evnen til å reflektere over språkets form og struktur og vil være nyttig for elevene å ha kunnskaper om, da de kan anvende dette som hjelpemiddel i møte med ukjente ord (Tonne & Phil, 2013, Graves, 2006, Scott & Nagy, 2004).

Word Consciousness defineres av Scott & Nagy (2004) som: ”an interest in and awareness of words” (Scott & Nagy, 2004:107). Dette innebærer i praksis en metaspråklig forståelse, der elevene besitter ferdigheter som gjør dem i stand til å manipulere ord blant annet på morfem- og syntaktisk nivå. Word consciousness viser til kunnskaper og egenskaper som trengs for å lære, sette pris på og anvende ord på en hensiktsmessig måte. Dette forutsetter videre at elevene har kjennskap til ulike metoder for hvordan man tilegner seg nye ord (Scott & Nagy, 2004).

For å sitere Graves (2006) :

Students who are word conscious are aware of the words around them. This awareness involves an appreciation of the power of words, an understanding of why certain words are used in place of others, a sense of the words that could be used in place of those selected by a writer or speaker, and cognizance of first encounters with words (Graves, 2006: 32).

Graves (2006) legger også til at elever som er ordbevisste er setter pris på ordene de omgir seg med, og er oppmerksomme på deres betydning og bruksområde (Graves, 2006). En del av den metaspråklige forståelsen omhandler forskjellene mellom det talte og det skrevne språk. At elevene er i stand til å tilegne seg denne kunnskapen er i seg selv avgjørende, da man i løpet av hele livet vil møte på ukjente ord og uttrykk (Scott & Nagy, 2004).

En undersøkelse som tok sikte på å utvikle metaspråklig bevissthet og derfor ordbevissthet, var ”The Gift of Words”. The Gift of Words var et forskningsprosjekt gjennomført av lærere hvor det ble undersøkt hvordan lærere kunne hjelpe elevene sine i å oppnå bevissthet omkring akademiske og litterære ord. Tekster med god språkføring ble lest høyt, og elevene skulle videre diskutere og analysere segmenter hvor det ble funnet fargerikt språk. Særlig ble det diskutert hvorfor de utvalgte setningene var et eksempler på godt språk. Læreren jobbet som stillasbygger, ved å ha en veiledende funksjon som skulle hjelpe elevene til å bli mer selvstendige tenkere. Lærerne var etter prosjektets slutt samstemte om at å skape ordbevissthet i en klasse var langt mer effektivt for å utvide elevenes vokabular enn om man skulle lære elevene enkeltord (Scott & Nagy, 2004).

Et viktig moment som inngår i det å være språklig bevisst er selvinnsikt og forståelse av egen kompetanse. Anne Golden (2006) har foretatt flere undersøkelser som viser at ikke alle elever nødvendigvis er i besittelse av denne kompetansen. Den ene undersøkelsen ble gjennomført med minoritetsspråklige elever, hvor de ble bedt om selv vurdere og senere rangere, hvilket språk de selv mente de var flinkest i. Det viste seg at minoritets elevene som rangerte norsk som sitt beste språk, gjorde det dårligere på flervalgsprøvene enn elevene med norsk som morsmål (Golden, 2006).

Sudmann (Golden, 2009) foretok en annen undersøkelse av elevers forståelse av ord i historiebøker, og ba elevene i den sammenheng krysse av for hvor mange ord av en tekst de forstod, før de skulle bruke ordet i en setning. Her viste det seg også at elevene overvurderte ordforståelsen sin (Golden, 2009). Flere elever overvurderer altså sine språklige ferdigheter, og det kan selvsagt være mange årsaker til dette. En grunn kan kanskje være forbundet med at selv om man fungerer språklig godt i hverdagslige kontekster, som ofte muligens omfatter et relativt konkret ordforråd, krever det skriftlige ordforrådet gjerne fagbegreper som kan være abstrakte, slik at og det muntlige vokabularet ikke lenger strekker til. Mange elever er heller ikke oppmerksomme på at ordenes kontekst endres, og at ord som virker enkle og konkrete, nå må tolkes i overført betydning. Elever som mangler metakognitiv innsikt ser ikke nødvendigvis sine svake og sterke sider som lesere, og legger derfor kanskje ikke merke til hva de ikke forstår (Golden & Kulbrandstad, 2007).

Dette aspektet ved elevenes egen selvinnsett vil være avgjørende for lærer å være klar over, da elevene for eksempel ikke selv nødvendigvis er i stand til å velge ut nivåtilpasset litteratur til lesning. Uten innsikt og forståelse for eget nivå er det fort gjort at elevene velger bøker med et for utfordrende vokabular, slik at leseforståelsen, og sannsynligvis også leseopplevelsen oppfattes som utfordrende og lite motiverende. Det er derfor viktig at lærer er klar over den mulig manglende selvinnsetten, og kan være med å veilede elevene i riktig retning.

En form for metaspråklig bevissthet elever bør trenes opp i er å nyttiggjøre seg av ordenes morfologi. Som nevnt tidligere er ikke elever gode nok på å benytte seg av ordenes morfologi til å forstå betydningen av ukjente ord. Om elevene innehar morfologisk bevissthet kan de gjenkjenne enkelte morfemer i ordet de ikke kjenner, og ved hjelp av dette til en viss grad forstå ordets betydning.

Blant de morfologiske enhetene man bør ha kunnskaper om gjelder prefikser og suffikser. En studie, gjennomført av White, Sowell og Yanagihara (1989), sitert fra Graves (2006), viser at direkte instruksjon i disse morfologiske enhetene nytter. White, Sowell og Yanagihara lærte bort ni prefikser, samt en strategi for hvordan man skulle fjerne suffikser fra rotordet. Undervisningen som ble gitt to ganger daglig, over åtte uker, baserte seg på eksplisitt undervisning ved lærer, samt oppgaveløsning med tilbakemelding. Resultatene av en prøve i etterkant av instruksjonen,

viste at elevene som deltok i studien gjorde det bedre enn elever som ikke hadde mottatt den samme opplæringen i morfologisk forståelse (Graves, 2006).

Carlisle (1995) hevder at barn først må utvikle morfologisk kunnskap før de kan opparbeide seg morfologisk bevissthet (Carlisle, 1995). Morfologisk forståelse utvikles over tid, og er derfor i ordforrådsundervisning en strategi man tar i bruk på et senere tidspunkt. Scott & Nagy (2004) oppfordrer likevel til å anvende denne strategien, og henviser til Nagy & Anderson (1984) som hevder at opptil 60 % av ordene elever møter i tekst kan forstås om man deler de opp i mindre enheter (Scott & Nagy, 2004). Det finnes i midlertidig ulike meninger om hvorvidt den morfologiske forståelsen er den mest effektive læringsstrategien, eller om man bør benytte seg av andre mer effektive læringsstrategier (Scott & Nagy, 2004).

Når dette er sagt, må det fremheves at det finnes ikke nødvendigvis så mye forskning som kan dokumentere at word consciousness har en konkret effekt på ordforrådsundervisningen. Men flere forskere med kompetanse innenfor feltet hevder at opptreningen i ordbevissthet har en effekt og de fleste vil i alle fall si seg enige i at en forbedret metaspråklig bevissthet neppe kan skade (Graves, 2006). Siden det er vist at metaspråklig bevissthet utvikles gradvis, er dette en metode man også bør implementere gradvis. Samtidig tror jeg at det er avgjørende at man eksplisitt må bevisstgjøre og undervise i morfologi, slik at elevene på egenhånd blir oppmerksomme på deler av ordene de kan ta i bruk. At elevene eksplisitt blir gjort oppmerksomme og motiverte til å sette pris på språket tror jeg er avgjørende, siden ikke alle elevene vil ha denne drivkraften naturlig.

8.2 Definisjoner og bruk av ordliste

Bruk av definisjoner kan være en effektiv måte å få en forståelse av et ord på, og er derfor en ferdighet elevene eksplisitt bør trenes opp i å benytte seg av (McKeown & Beck, 2011, Graves, 2006, Scott & Nagy, 2000, Stahl & Nagy, 2006). Definisjoner drar fordel av at de forklarer ordet konkret ved første møte, uten å være avhengig av en kontekst, og er derfor veldig tidsbesparende (Scott & Nagy, 2000, McKeown & Beck, 2011). Dette er uten tvil en raskere form for læringen

kontekstbasert ordforrådsundervisning, da man ved hyppige møter med ordet etter hvert vil forstå det ut av konteksten.

Som med andre læringsstrategier er man også ved bruk av definisjoner nødt kjenne til metodens begrensninger. En studie som tydelig viser dette er Miller & Gildea (1987), referert fra Graves (2006), som undersøkte i hvilken grad femte- og sjetteklassinger var i stand til å produsere egne, gode setninger etter å ha slått opp et ukjente ord og funnet dets definisjon i ordboka (Graves, 2006). Resultatene viste at 60 % av de konstruerte setningene gav liten mening, eller på andre måter ikke holdt mål (Graves, 2006). Noe av forklaringen til dette baserte seg på at elevene valgte seg ut et avgrenset område av definisjonen, og anså denne som gyldig for betydningen. Denne ufullstendige definisjonen anvendte de videre når de skulle skrive eksempelsetninger (Graves, 2006)

Også Scott & Nagy (2004) oppdaget at en av hovedårsakene til at barn sliter med å forstå definisjoners bruksområde er grunnet syntaktiske vansker. En gjennomgående misoppfatning var at barna valgte seg ut et element av en definisjonen, som de alene oppfattet som betydningen (Scott & Nagy, 2004). Graves viser videre til Nist & Olejnik sin undersøkelse fra 1995, som viste at heller ikke college-studenter var i stand til å gjennomføre definisjonsoppgaver uten feil. Graves mener derfor at dette indikerer at effektiv undervisning i ordlistebruk og anvendelse av definisjoner derfor også bør være påkrevd høyt opp i skoleløpet (Graves, 2006).

For å bearbeide resultatene la Miller & Gildea til eksempelsetninger ved siden av definisjonene, for å se om dette påvirket elevenes prestasjoner. Det viste seg at setningene i noen grad hjalp elevene til å lage egne setninger, samtidig som flere av setningene de lagde var så like eksemplene at man kan anslå at de kopierte. Det faktiske læringsutbyttet ble derfor vanskelig å anslå (Graves, 2006).

McKeown & Beck (2011) og Stahl & Nagy (2006) viser også til en rekke avgrensninger man som lærer er nødt til å være bevisst i arbeid med definisjoner. En av disse begrensningene går på krav til selve definisjonen. McKeown og Beck fremhever at en god definisjon til en viss grad må være selvforklarende. Dette innebærer i praksis at definisjonen må ha et språk elevene forstår, og dermed klart får frem ordets betydning (McKeown & Beck, 2011).

Språket som anvendes i ordlister er ofte heller ikke rettet mot barn, og mange av ordene elevene støter på vil derfor være ukjente for elevene, og forståelsen av ordenes definisjon derfor bli lidende (Stahl & Nagy, 2006). For å være i stand til å tyde mange av ordlistenes definisjoner kreves det at elevene har et velutviklet akademisk vokabular. Ordene blir ofte forklart ved hjelp av akademiske fagtermer, og ved mangelfull kunnskap på dette området vil mange av elevene få vansker med forståelsen (Stahl & Nagy, 2006). Språket i ordbøker er ofte også skrevet med hensyn på å spare plass, siden det boka skal ha plass til mange ord. Grunnet dette blir språket nesten kodet, og enda mer komplisert og lite tilgjengelig for elevene (Stahl & Nagy, 2006). Elevene trenger derfor opplæring i hvordan man tolker og anvender ordlistedefinisjoner (Vadasy & Nelson, 2012).

En annen utfordring i bruk av ordlister er at en ordliste ikke sier noen om hvilken kontekst ordet skal anvendes. Dette kan føre til vansker når ord med flere betydninger benyttes, da konteksten ofte avgjør betydningen (Stahl & Nagy, 2006). Mange elever er ikke klar over ordets flertydighet, og vil derfor anvende ordet feilaktig.

Når elevene skal bruke ordlista for å utvikle sitt ordforråd, er det viktig at elevene ikke jobber med for mange ord og deres definisjoner om gangen (McKeown & Beck, 2011, Stahl & Nagy, 2006). Eksempelvis frarådes det på det sterkeste oppgaver som innebærer at elevene får utdelt ark med mange ukjente ord de skal slå opp i ordlista, da dette sannsynligvis fører til lite varig kunnskap. De enkelte ordene bør snarere innarbeides sakte men sikkert, og dette gjøres best om elevene må jobbe med konkrete oppgaver knyttet til den enkelte definisjon (McKeown & Beck, 2011, Stahl & Nagy, 2006).

Generelt kan man anslå at ordbøker og ordlister er nyttige verktøy ved ordforrådstilegnelse, og korrekt anvendelse og forståelse av ordbøkene som verktøy er derfor avgjørende. En nyttig lærdom for elevene kan derfor innebærer kunnskaper om ordbøkens sterke og svake sider, samt individuelle forskjeller knyttet til bruksområder. Noen ordbøker har klare definisjoner, mens andre ikke er fullt så gode. At elevene lærer opp i å bli kritiske til hvorvidt de kan dra nytte av den enkelte ordboka er derfor nyttig kunnskap (Vadasy & Nelson, 2012). Siden kunnskaper og bruk av ordlister ikke er en ferdighet elevene alltid innehar er det viktig at dette foregår ved

ekspisitt opplæring. Samtidig bør man være klar over ordlistenes klare begrensninger, og at å slå opp ord i ordlista alene kan føre til isolerte kunnskaper elevene ikke nødvendigvis klarer å sette i kontekst.

8.3 Kontekstens betydning

For å klare å tyde hvilken betydning et ord har, er man avhengig av å tolke konteksten ordet oppstår i (Nagy & Scott, 2000). Nash & Snowling (2006) fant ut at man ved å bruke en rik kontekst vil få en mer varig og effektivt undervisning enn om man kun anvender seg av for eksempel definisjoner (Nash & Snowling, 2006).

Stahl og Fairbanks understreker at konteksten kan endre betydningen av et ord. Eksempelvis trekker Rupley, Nichols, Mraz & Blair (2012) frem at det engelske ordet "blue" kan ha ulike betydninger basert på konteksten det oppstår i. Ordet "blue" har en konkret betydning i setningen : "The boy had a blue coat" , mens "blue" i setningen "The boy felt blue when his aunt left, har en helt annen betydning (Rupley et al, 2012:305). Dette vil også gjelde for norske elever, da en konkret forståelse av ordet "kald" vil gi en uriktig forståelse av ordet brukt i setningen " Han var en kald mann".

Konteksten er også svært avgjørende for forståelsen av metaforiske uttrykk, ved at betydningen av et ord eller uttrykk er svært kontekstavhengig. Selv konkrete ord kan benyttes i overført betydning, og endrer dermed mening i sammenhengen det står i. Eksempler på dette kan være det konkrete og lett forklarlige ordet " penn" eller handlingsverbet "syng". I setningene "journalisten har en god penn" og "bilen synger på siste verset" ser vi tydelig at ordenes konkrete betydning endres når det blir brukt i overført betydning (Golden & Kulbrandstad, 2007). Siden ordenes konkrete betydning så lett endres ut fra konteksten, er dette med på å problematisere å arbeide med metaforer. Man bør kanskje være forsiktig med å trekke de metaforiske uttrykkene ut fra sin kontekst, da et metaforisk uttrykk alltid vil forekomme i en sammenheng, og man kan da risikere å miste den helhetlige forståelsen ved å eliminere konteksten. Det kan derfor være viktig å ikke glemme teksten den står i, og se på hele teksten som helhet og hvilken delkomponent det metaforiske uttrykket utgjør i helheten. Ved å innlemme konteksten kan

elevene muligens få en helhetlig forståelse og utvikler ved dette kanskje sin metaspråklige kompetanse.

For å fokusere på hvordan ordet opptrer i ulike kontekster viser Stahl til at man på en enkel måte kan lære betydningen av et nytt ord ved å fokusere på synonymer (Stahl, 2005). Målet med dette er at elevene skal knytte det nye ordet opp mot ord de allerede har en forståelse av. I undervisningssammenheng kan man anvende dette for eksempel ved felleslesing. Man kan se for seg at en elev stopper opp ved et vanskelig ord, og med veiledningen fra lærer, som da innehar kunnskap om å knytte ordet opp mot et annet eleven vet betydningen av, vil eleven være i stand til å utvikle sitt ordforråd, samtidig som leseopplevelsen gir mening (Stahl, 2005).

Når elever leser ulike tekster vil kontekstene hvor ukjente ord dukker opp i variere blant annet basert på sjanger. Beck, McKeown og Kucan (2013) snakker om to ulike kontekster det er sannsynlig elevene vil møte på, nemlig veiledende og naturlige kontekster. Veiledende kontekster er spesielt skrevet for at ukjente ord skal kunne forstås ut fra konteksten, mens naturlige kontekster ikke er skrevet intensjonelt for ordforståelse (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

De veiledende kontekstene er som sagt skrevet med hensyn til ordforståelse, og ordenes betydning fremkommer derfor tydelig fra konteksten. På tross av de veiledende kontekstenes tydelighet, påpeker Beck, McKeown og Kucan at dette alene ikke er nok for god ordforståelse. Elevene trenger mer konkretisering, og må derfor følges opp av en forklaring av ordets betydning. Dette krever derfor i tillegg en eksplisitt ordforrådsundervisning. Beck, McKeown og Kucan fremhever også hvor viktig det er at denne forklaringen presenteres felles, slik at alle elevene har mulighet til å utvikle læringsstrategier og få inspirasjon av hverandre. Eksempel fra deres egen tekst omfatter at en av elevene ved hjelp av konteksten har skjönt at det engelske ordet "dire" må ha en negativ betydning. Elevens fremgangsmåte presenteres derfor for de andre elevene, og man får en deling av læringsstrategier (Beck et al, 2013: 118-119). Lærer kan også modellere dette for elevene, med det er avgjørende at elevene selv jobber aktivt, og bør derfor så raskt som mulig innlemmes ved å modellere for medelever (Beck et al, 2013).

Naturlige kontekster anses ofte for å være mer utfordrende å lære ords betydning fra. Dette er fordi de naturlige kontekstene ikke har et fokus som er rettet mot ordforklaring. Spesielt er det utfordrende for elevene med de svakere vokabularene å bruke de naturlige kontekstene for å forstå nye ords betydning. En undersøkelse som refereres til foretatt av McKeown i 1985, viser at de svakere elevene har en for snever anvendelse av konteksten, og ofte velger seg ut et lite utdrag fra konteksten som de forstår som hele betydningen. Siden de da misforstår eller får en oppstykket forståelse av ordenes betydning, er det enkelt å også misoppfatte tekstens budskap (Beck et al, 2013).

En annen vanlig feil blant de svakere elevene er at også det motsatte gjøres, ved at de da anvender en for stor del av konteksten, slik at det enkelte ordets betydning også blir utfordrende å få en forståelse av. Denne problematikken understrekes også av Golden & Kulbrandstad som i sine studier av minoritetselever har funnet ut at elevene i for stor grad fokuserer på ordnivået, og for lite på konteksten. I mange tilfeller trenger man ikke forstå hvert eneste ord for å få med seg innholdet, og om eleven ikke benytter seg strategisk av konteksten kan det vanskeliggjøre forståelsen betraktelig. Siden det er grunn til å anta at dette også vil være en utfordring majoritetsspråklige elever også kan slite med, er det desto større grunn til å fokusere på konteksten (Golden & Kulbrandstad, 2007).

For å bedre forståelsen av ukjente ord er det avgjørende at elevene trenes opp til å effektivt nyttiggjøre seg av kontekstens hint (Rupley et al, 2012, Beck, McKeown og Kucan 2013). Dette kan ofte være utfordrende da dette i utgangspunktet krever at eleven har en viss forståelse av konteksten, og dette er det ikke alle elever som har. Spesielt vil dette være nyttig i naturlige kontekster, hvor tekstene ikke er skrevet med hensyn til ordinnlæring. Goerss, Beck & McKeown (1999) undersøkte i sine studier hvordan man ved prosessrettet arbeid kan hjelpe elever til å bli mer bevisste hvordan man kan benytte seg av konteksten for å forstå betydningen av nye ord. Dette innebærer en eksplisitt gjennomgang av lærer, hvor lærer eksplisitt viser elevene hint i teksten, før elevene på egenhånd skal gjøre det samme. Undersøkelsen ble gjennomført ved at lærer først modellerte fremgangsmåten, før elevene gradvis ved egen hjelp skulle benytte seg av metoden. Modelleringen inkluderte at lærer tenkte høyt, og eksplisitt viste elevene hvordan de skulle anvende strategiene for å tilegne seg ordets betydning ved hjelp av konteksten.

Undersøkelsen ble foretatt på svake lesere, og foregikk over sju undervisningsøkter hvor de fikk

eksplisitt undervisning i hvordan man kan utnytte konteksten for å utvikle sin forståelse av ord (Goerss, Beck & Mc Keown, 1999).

Undervisningen foregikk ved en femtrinnsmodell, som da inkluderte at elevene skulle lese teksten og fokusere på konteksten, la elevene forklare tekstens innhold, samt la elevene komme med sin umiddelbare oppfattelse av det ukjente ordets mening. Videre skulle elevene ved hjelp av konteksten vurdere i hvilke andre betydninger ordet kunne ha. Det siste punktet skulle oppsummere samtalen, og da vurdere i hvilken grad de har endret sin forståelse av ordet grunnet samtalen de har hatt om ordets betydning (Goerss, Beck & Mc Keown, 1999). Selve poenget med modellen er at elevene skal bli selvstendige nok til å reflektere omkring hvilke hint i konteksten som kan være med på å gi det ukjente ordet mening (Beck, McKeown og Kucan 2013).

Etter prosjektets prøvetid kunne elevene vise til store forbedringer, og de ble flinkere til å sile ut viktige kontekstuelle hint fra mindre relevante, samt bruke konteksten til å anta ukjente ords betydning (Beck, McKeown og Kucan 2013). Å hjelpe elevene til å klare å trekke slutninger om et ords betydning ut fra konteksten vil hjelpe eleven til å se sammenhengen mellom et skjønnlitterært begrep og kontekst det oppstår i (Beck, McKeown og Kucan 2013).

I det foregående ser vi kontekstens betydning for ordinnlæring, og hvordan elever eksplisitt må læres opp i å benytte seg av kontekstens hint for å forstå nye ord de møter på. Spesielt er dette viktig i naturlige kontekster. Noen elever har naturlig en slik metaspråklig bevissthet, og klarer dette uten videre instruksjon fra lærer. På tross av dette er det åpenbart at ikke alle elever innehar en slik kunnskap, og disse trenger da eksplisitt undervisning i dette. Også elevene som klarer dette fint på egenhånd kan ha godt av denne eksplisitte undervisningen i denne læringsstrategien, da de kan ha godt av å bli bevisstgjort hvordan de selv ubevisst benytter konteksten som hjelpemiddel. I denne prosessen er det viktig at man ikke glemmer hvor viktig det er med motiverte og trygge elever, og hvor viktig det derfor er å benytte seg av stillasbyggingsmetoden, så elevene får eksplisitt undervisning i hvordan de kan gjøre det.

8.4 Lesing og ordforrådstilegnelse

En metode som også kan benyttes for å utvikle ordforrådet i en rik kontekst, er ulike former for lesning. Lesing dreier seg ikke bare om avkoding og ordkjenning, men også om forståelse. For å oppnå en god leseforståelse er det avgjørende at vokabularet er godt nok utviklet, slik at forståelsen ikke blir lidende. Et avgjørende aspekt ved leseopplæringen er at det da bør fokusere på å utvide barnas ordforråd, samt å utvikle kunnskap om betydningen av hvert enkelt ord (Ouellette, 2006). Lesing kan for mange elever være motiverende, og det finnes ulike metoder man kan benytte seg av, og jeg vil i hovedsak ta for meg felles- eller høytlesning og individuell lesing, samt se på deres fordeler og ulemper i ordlæringsammenheng.

8.4.1 Felleslesing eller høytlesning

En metode man kan anvende som både kan være lærerik og er å lese felles, eller som Burgess, Hecht. & Lonigan (2002) kaller det :”Shared Reading”. ”Shared reading” dreier seg i hovedsak om å dele historier og lese sammen. Dette kan gjøres sammen med foreldre på sengekanten, men bør også være en form for lesning elevene møter i skolen sammen med klassekamerater og lærer (Burgess et al., 2002).

Som tidligere nevnt kommer alle barn til skolen med ulike bakgrunnskunnskaper og erfaringer som vil føre til forskjeller i barnas tolkningsgrunnlag. Det er store individuelle forskjeller i hvilke opplevelser barn har hatt med bøker og lesning før de begynner på skolen, og høytlesning kan derfor være en mulighet til å arbeide mot at Matteuseffekten blant elevene skal bli for stor. I den sammenheng er det avgjørende at bøkene som leses skolen er språklig utfordrende, da dette for noen av elevene er deres eneste mulighet til å oppleve et rikt språk. Høytlesning er derfor en avgjørende komponent i elevenes ordforrådsundervisning, og spesielt for de yngre elevene (Cunningham, 2007).

En annen fordel når elevene lytter til høytlesning er at man selv må danne indre bilder av fortellingen, slik at man forstår det man hører. Det viser seg at barn med velutviklede ordforråd vil ha lettere for å danne seg indre bilder av fortellingen enn barn med mindre velutviklet ordforråd. Hovedsakelig er dette fordi man også ved høytlesing vil møte på ukjente begreper, og et lite utviklet vokabular kan vanskeliggjøre denne prosessen (Høigård, 2006). Høigård (2006)

sier man kan anse billeddannelsen som en form for erfaringsdannelse, og lesing vil derfor være en god måte å komme nye miljø, gjenstander og situasjoner i møte på. Barna har da muligheten til å opparbeide seg erfaringer med konsepter de ellers ikke ville ha møtt (Høigård, 2006).

Det er viktig at elever under lesning ikke blir passive lyttere. Felleslesing gir både de voksne og barna muligheten til å ha en aktiv dialog, hvor det bør oppfordres til å stille spørsmål til handlingen og å stoppe opp ved nye ord og begreper (Burgess et al., 2002). Også Biemiller (2003) understreker at barn under lesning, da for øvrig både felles og individuell, bør oppfordres til å stille spørsmål i møte med ukjente ord og at dette i så stor grad som mulig må ufarliggjøres (Biemiller, 2003). Et nøkkelement er da at høytlesningen ikke kun skal anses som avslapping (Stahl, 2005, Biemiller, 2003). Det er viktig at elevene får oppdrag under høytlesningen, slik at de utvikler lytteevnene sine, og er i stand til å ta et standpunkt og diskutere det de har hørt . Derav internalisere de også nye ordene i sitt eget vokabular (Stahl, 2005). Lærer må derfor benytte seg av anledningen til å stoppe opp ved utfordrende ord, og aktivisere elevene til å finne frem til ordenes betydning. Lærer bør da fungere som en rådgiver for elevene, og sørge for at elevene kommer på å benytte seg av tekstens kontekstuelle hint eller ordenes morfologiske oppbygning. Slik vil elevene også senere være mer bevisste hvilke strategier de kan benytte seg av i møte med nye ord.

En form for lesning som aktivt støtter oppunder elevaktivitet og rike språklige opplevelser er dialogisk boklesning (Hargrave & Sénéchal, 2000). Hargrave og Sénéchal (2000) fortok en undersøkelse på 36 førskolebarn, hvor de var interesserte i å finne ut hvorvidt dialogisk boklesning hadde større effekt på barns ordforråd enn vanlig boklesning. Barna var i alderen 3- 5 år, og kom fra Ottawa, Canada. Alle barna hadde foreldre med lite utdanning og en tredjedel av barna var i tillegg fremmedspråklige. Intervensjonen ble iverksatt i to barnehager, samtidig som foreldrene ble oppfordret til å lese på samme måte hjemme som gruppen de fulgte i barnehagen. Studien foregikk i et tidsrom på fire uker (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Fra før var barna vant til å bli lest for, men de deltok sjelden i selve leseprosessen. Under intervensjonen skulle noen av barna introduseres for dialogisk lesning, for å se om dette førte til mer ordlæring. For å få kunne måle utviklingen tok barna før intervensjonsstart en pre-test, som viste at barnas ordforråd var over et år forsinket i henhold til alder (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Forskerne definerte dialogisk lesing basert på tre prinsipper. Det første dreide seg om at barnet skulle oppfordres til å svare utfyllende på de åpne spørsmålene de voksne stilte under lesing. Det andre prinsippet basert seg på at voksne skulle bygge videre på barnets svar, og eventuelle rette eller rose barnet for svaret de hadde gitt. Det tredje prinsippet baserte seg på at de voksne skulle ta barnets utviklingsnivå i betraktning, og utfordre barnet til å utvikle seg videre ved hjelp av tekstens tema (Hargrave & Sénéchal, 2000).

For å få et sammenligningsgrunnlag skulle de to barnehagene dele gruppene sine i to, hvor den ene gruppa skulle lese for barna slik de pleide, mens den andre skulle benytte seg av prinsippene for dialogisk lesing. De samme bøkene ble lest to ganger for hver gruppe (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Etter endt intervensjon viste det seg oppløftende nok at både vanlig- og dialogisk lesing hadde utviklet barnas vokabular. Den største forbedringen fant man forøvrig hos barna som hadde blitt introdusert for dialogisk lesning. Studien fikk dermed bevist at man kan utvikle ordforrådet ved dialogisk lesing (Hargrave & Sénéchal, 2000).

En annen intervensjon som også hadde fokus på dialogisk lesning gjennomført av Coyne, McCoach og Kapp (2007), undersøkte hvordan eksponering for fokusord ved boklesing påvirket ordforrådet. Ordene ble presentert ved utvidet, integrert og tilfeldig instruksjon. Hele 63 barn, fra to ulike skoler deltok i studien. Før intervensjonen ble satt i gang tok elevene en standardisert test, som etter studien skulle følges opp av en spesialisert test, for å se hvordan elevene lå an og i hvilken grad intervensjonen hadde en effekt på fokusordene. Elevene ble tilfeldig fordelt på grupper, og mottok ulik tilnærming til ordforrådsundervisningen.

Intervensjonen prioriterte høytlesning, og samme tekst ble gjentatt lest tre ganger i begge gruppene, men tilnærming til ordforrådsundervisningen varierte. Ved utvidet instruksjon ble fokusordene eksplisitt definert, forklart og anvendt i ulike kontekster. Integrert instruksjon definerte og forklarte fokusordene, men ordene ble ikke anvendt i flere kontekster. Ved tilfeldig eksponering ble fokusordene verken definert, forklart eller anvendt i ulike kontekster. Ved intervensjonens slutt viste resultatene at elevene som ble utsatt for utvidet instruksjon lærte flest nye ord. Effekt hadde også integrert instruksjon, men ikke i samme grad (Coyne mfl, 2007).

Forskernes egne refleksjoner rundt resultatene understreker at utvidet instruksjon er omfattende, og har derfor delt sine synspunkter etter hva man bør prioritere for å legge opp til god ordforrådsundervisning. Etter deres mening er det avgjørende at lærer velger ut bøker med rikt språk, slik at elevene eksponeres for et variert ordforråd. Under høytlesning mener de at man bør velge seg ut ord det er avgjørende å vite betydningen av, og aktivt anvende integrert instruksjon på disse under lesning. Når man forklarer ord samtidig som man leser, er det påvist at man bruker vesentlig mindre tid på å forklare ordene, enn om man skulle gjort dette separat. En mulig forklaring på dette er at ordene da naturlig får en rik kontekst, og derfor trenger mindre eksplisitt forklaring (Coyne mfl, 2007).

Hvilke ord man skal fokusere på er i stor grad opp til lærer å bestemme. Her må lærer selektivt vurdere hvilke ord det er avgjørende at elevene skjønner, slik at de får en forståelse av helheten. Alle elever vil som kjent komme til undervisning med ulike forkunnskaper, og vil derfor ha ulike behov. Ord det er fort gjort å glemme og forklare er ideer og konsepter, dette kan ofte være abstrakte fenomen som følelser, og som derfor også kan være utfordrende å gi en forklaring på. På grunn av denne kompleksiteten kan man derfor vurdere om det derfor er ekstra viktig å forklare nettopp de abstrakte begrepene (Coyne mfl, 2007).

Generelt ser man at det på de lavere trinnene i skolen er høytlesning en vanlig undervisningsaktivitet, men når elevene kommer på mellomtrinnet opphører denne aktiviteten ofte mer eller mindre (Stahl, 2005). Årsakene til dette er litt uklare, men kanskje forventer lærer at elevene nå bør lese på egenhånd, eller at høytlesning anses som for barnslig for de eldre elevene. Hva nå enn årsaken måtte være, sier forskningen at også de eldre elevene utvikler sine vokabularer når de leses for. Kanskje også mer enn av å lese på egenhånd, da de har muligheten til å få støtte fra lærer og medelever (Stahl, 2005). Dette alene burde derfor være grunn nok til å fortsette denne aktiviteten også på de høyere klassetrinnene.

Kort oppsummert ser man at høytlesning gir spesielt gode eksplisitte muligheter til ordforrådslæring, noe også forskningsprosjektet med dialogisk boklesing viste. Det er da avgjørende at lærer er bevisst hvilke muligheter for ordforrådslæring som byr seg under høytlesningen, og hyppig stopper opp for å forklarer utfordrende ord. Lærer bør også benytte seg av anledningen til å motivere og bevisstgjøre elevene i hvilke strategier de kan anvende seg av i

møte med utfordrende ord, slik at de kan bli mer selvstendige ved egen lesning. Høytlesningens begrensninger beror seg derfor i stor grad på lærers innsats, og i hvilken grad lærer lykkes i å bedrive effektiv ordforrådslæring.

8.4.2 Individuell lesning

En annen metode man kan anvende når man skal jobbe med å utvide vokabularet er individuell lesning. Som begrepet tilsier baserer dette seg i hovedsak på at elevene skal lese på egenhånd, og det vil derfor være vanskelig å planlegge på forhånd hvilke ord og begreper elevene møter. Individuell lesning vil derfor være en implisitt ordforrådsundervisning, hvor det da blir opp til den enkelte eleven å tilegne seg nye ord.

Det finnes flere studier som har målt i hvilken grad individuell lesning fører til læring av ord. En av disse studiene er utført av Pigada og Schmitts (2006), og deres mål var å finne ut av om en måneds individuell lesning førte til læring av 133 utvalgte ord. 70 av disse ordene var substantiv, mens 63 var verb (Pigada og Schmitts, 2006). De valgte ut en elev som de intervjuet før og etter måneden med lesing, og eleven tok den samme prøven både før og etter perioden var over. De var da spesielt interessert i å finne ut om rettskrivingen, ordenes betydning og den grammatiske forståelsen var forbedret. Resultatene viste at kunnskapen om de utvalgte ordene etter studiens slutt hadde økt med 65 %, og spesielt viste det seg at rettskrivingen var forbedret. Den grammatiske forståelsen og ordenes betydning var også forbedret, om ikke i samme grad. Studien viser sammenlagt at det er mulig å tilegne seg vokabular ved individuell lesning større grad enn tidligere studier har vist. I tillegg oppdaget de i løpet av undersøkelsen hvordan ordenes hyppighet i teksten påvirker tilegnelsen av ordet som skal læres (Pigada & Schmitt, 2006).

Det er bevist at elever som leser mye bøker på fritiden har et større og mer velutviklet vokabular enn eleven som leser mindre. I barnebøker møter man en mer avansert form for språkføring enn eleven møter gjennom andre medier som tv-programmer og lignende. Dette fører igjen til at elever som leser mye utvikler et bredere vokabular enn elever som leser mindre, og blir da lidende under den tidligere omtalte Matteus effekten (Stahl, 2005, Stanovich, 1986). Mange steder er det nå blitt vanlig å gi elevene tid til individuell lesning i skoletiden. I en studie gjennomført av Dickinson & Tabors (2001) viste det seg dessverre at hvor mye tid den enkelte lærer satte av til individuell lesning i skoletiden varierte stort. Mens noen satte av 51 minutter ukentlig til

individuell lesning, satte andre kun av 15 minutter eller mindre (Dickinson & Tabors, 2001). Ved et så stort sprik i tid som blir avsatt til individuell lesning i skolen, er det sannsynlig at dette også påvirker hvilke ord elevene tilegner seg. Man kan ved dette anta at elevene som får mest tid også eksponeres for flere ord enn elevene som får delegert mindre tid, noe som igjen vil kunne vise seg i elevenes ordforråd. Skolens prioritering av individuell lesing kan derfor alene være en faktor som er med på å øke forskjellene knyttet til Matteus effekten, da skolene med mer tid til lesning får flere møter med ord i rike kontekster.

Som sagt er en del av forklaringen på at elever som leser mye på fritiden har mer velutviklet vokabular basert på at disse eksponeres for et rikt ordforråd (Stahl, 2005). På tross av at ordforrådet man møter i barnelitteratur kan være mer avansert enn språkføringen man møter i andre medier, viser det seg at sterke elever ikke sliter med forståelsen i møte med slike ord. Dette kan igjen tyde på at disse elevene har gode leseforståelsesstrategier, og er dyktige til å anvende konteksten som hjelpemiddel til forståelse. Tilsvarende ser vi at det motsatte er tilfelle med de svakere leserne, da de leser mindre, samtidig som de leser mindre utfordrende litteratur. Deres forståelse er med på å begrense lesemotivasjonen, og hindrer da disse elevene i å lære like mange ord som sine medelever (Stahl, 2005). Her ser man tydelig resultater av Matteuseffekten, ved at noen elever på egenhånd er i stand til å tilegne seg nye ord, mens andre er avhengige av eksplisitt instruksjon i tillegg til den individuelle lesningen for å oppnå samme utbytte av lesingen.

Også kontinuitet i lesing er avgjørende for utviklingen av ordforrådet. Dette kommer tydelig frem i en undersøkelse gjennomført av Lawrence (2009), hvor elevenes lesevaner i løpet av sommerferien viser seg å påvirke deres vokabularutvikling. Undersøkelsen ble gjennomført på elever på 6. og 7. Trinn, og elevene kom hovedsakelig fra hjem med lav økonomisk status. Resultantene fra studien viser at elevene som i løpet av sommeren valgte å lese typisk populærlitteratur, som tegneserier og ukeblader, fikk dårligere resultater på høstens vokabulartest enn på vårtesten. Noe av forklaringen bak dette antas å være at språket i sjangeren generelt er lite akademisk og derav lite utfordrende, og gir lite rom for språkutvikling.

Mer overraskende viser det seg at heller ikke elevene som valgte å lese skjønnlitteratur i ferien bedret vokabularet betydelig, da noen elever skårer bedre på høsttesten, mens andre igjen ikke viste noen fremgang. Denne studien understreker hvor varierende elevers evner til å lære ord i

ulike kontekster kan være, og at noen elever derav trenger mer oppfølging. Studien understreker også viktigheten av kontinuitet i lesingen, da mange elever ikke på egenhånd er i stand til å opprettholde eller videreutvikle ordforrådet sitt på egenhånd. Tilsynelatende velger mange av elevene å lese lite akademisk litteratur i ferien, og deres utvikling stopper da opp, om den ikke går tilbake (Lawrence, 2009).

8.4.3 Begrensninger ved individuell lesing

Selv om det er liten tvil om at individuell lesing vil gagne elevenes ordforråd, finnes det også klare begrensninger når elevene leser selvstendig. Ordforrådslæringen ved selvstendig læring er i stor grad tilfeldig, og hvilke ord og begreper man da støter på er da også vilkårlig. Når ordinnlæringen blir tilfeldig, og derav også tidkrevende, er resultatet ofte at læringsutbyttet blir lite effektivt. Det har dermed oppstått et diskusjonsgrunnlag om hvorvidt individuell lesning bør anvendes i skolesammenheng eller ei (Pigada & Schmitt, 2006).

Selvstendig lesing forbeholder også at barnets lesekyndighet er velutviklet nok til at de klarer å tilegne seg ordene på eget initiativ. For å tilrettelegge for ordlæring er det da avgjørende at eleven leser bøker som er tilpasset deres individuelle nivå, slik at leseforståelsen ikke blir lidende (Anderson & Nagy, 1992). Ifølge Anderson og Nagy er det dobbel så stor sjanse for at et barn vil lære et ukjent ord om den narrative teksten er tilpasset elevens nivå (Anderson & Nagy 1992, i Cunningham, 2007). En utfordringen ligger da i å finne en tekst som utfordrer leseren nok til å utvikle ordforrådet, samtidig som den ikke overskrider ordgjenkjennelsen og avkodingsferdighetene (Cunningham, 2007).

En annen bekymring knyttet til individuell lesing er om det enkelte barnet "tar seg bryet" med å gjette eller finne ut av et ords betydning (Pigada & Schmitt, 2006).

Elever som "tar seg bryet" med å finne ut et ords betydning, har også ofte utviklet egne strategier, og har en metaspråklig bevissthet knyttet til vokabulartilegnelse. Eksempler på slike strategier kan være å nyttiggjøre seg av konteksten, eller ta i bruk ordets morfologi. Elever som bruker slike strategier har ofte en naturlig interesse for ordenes bruksområde og betydning, deres historie, deres slektskap med andre ord og hvordan ord brukes i skriftspråket (Nagy, 2005). Nagy (2005) omtaler dette som "Word Consciousness". Slik jeg forstår dette begrepet tilsvarer dette at

disse barna har gode metaspråklig innsikt, og er i stand til å overvåke egen ordforrådslæring. De er interesserte og er bevisste språket de omgir seg med, og er opptatt av å videreutvikle denne ferdigheten.

Kort oppsummert kan vi anslå at individuell lesning også er en metode man kan anvende for å jobbe med utvikle elevens ordforråd. Samtidig har denne metoden sine klare begrensinger, da blant annet elevenes selvstendighet og hvilke ord de møter på er en avgjørende komponenter i ordforrådslæringen. Dette sammenlagt legger mye av ansvaret over på elevene, noe ikke alle vil være modne for basert på tidligere kunnskaper og erfaringer med språk. Hvor mye tid man legger opp individuell lesning bør derfor vurderes ut fra elevgruppa og deres modenhet, da dette vil variere fra klasse til klasse. Det er allikevel ingen tvil om at individuell lesning kan utvikle ordforrådet, og derfor bør tilsees litt av undervisningstiden.

8.5 Klassesamtalen og ordforrådsundervisning

En annen måte å fokusere på ordforrådsundervisningen på er gjennom klassesamtalen. Klassesamtalen er en fin innfallspurt til å gi elevene rike, muntlige språkopplevelser, og er samtidig en mulighet til å eksplisitt fokusere på ordforråd (Stahl & Nagy, 2006). Dette kan være en fordel for de mindre lesekyndige elevene, da de får muligheten til å lære ord på en annen måte enn gjennom skrift og lesning.

Det er flere fordeler man kan oppnå ved den muntlige klassesamtalen. Undersøkelser har vist at et variert språk kan være et nøkkelement når det kommer til muntlig ordforrådsutvikling, og den muntlige klassesamtalen vil være en ypperlig mulighet til å utforske språket. Både lærer og elevs eksperimentering med språket viser seg å være lærerikt for elevene, og dette er derfor en fin anledning til å la elevene lære av hverandre (Dickinson & Tabors, 2001).

Laursen (2006) mener klassesamtalen har en tosidig oppgave, og deler den i to spor; et organisering- og et tematiskspor. Det organiserende sporet er det i hovedsak læreren som har ansvar for ved å ha et konkret mål og innhold i undervisningen. Det tematiske sporet er hvor de nye begrepene introduseres. For at elevene skal bli deltagende og få best mulig læringsutbytte må de nye ordene og begrepene settes i en kontekst som er nær for elevene. Måten det foreslås å

gjøre dette på er ved å bruke elevenes språk så langt det er mulig for å forklare nye begrep. Man kan på en måte si at man benytter seg av elevenes språklige bakgrunnskunnskaper for å gjøre de nye begrepene mer forståelige. Et mål her at gamle og nye begreper relateres til hverandre, for å kunne dannet et tematisk mønster (Laursen, 2006). Som lærer er det viktig at man klarer å finne en balansegang mellom så lytte og snakke, slik at elevene får muligheten til å ordlegge seg , og dermed eksperimentere med språket (Dickinson & Tabors, 2001).

En utfordring med klassesamtale hvor elevene oppfordres til å snakke, er at samtalen fort kan bli ekskluderende. Om lærer oppfordre enkeltelever til å snakke videre eller utdype sine utsagn, er det en risikoen for at andre elever ”kobler ut” og at dialogen som intensjonelt skulle være en klassesamtale utviklet seg til å bli en dialog mellom lærer og enkeltelev (Dickinson & Tabors, 2001).

Lise Kulbrandstad (2008) er enig med Laursen om at ordforrådslæring skjer best gjennom klassesamtaler. Hun har stor tro på at det å forberede elevene på stoffet ved å jobbe i forkant, eller jobbe med stoffet i etterkant i form av oppsummerende, reflekterende og læringsrettede samtaler, kan være med på å øke elevenes språklige bevissthet. Et forslag til hvordan man kan strukturere en undervisningsøkt etter dette prinsippet er skissert i Kulbrandstads artikkel (Kulbrandstad, 2008). Læreren som var med på aksjonslæringsprosjektet i Kulbrandstads artikkel brukte PLAGG- prinsippet, hvor hun la vekt på å innlemme elevene i (PLA) planleggingen av timen, ved å klargjøre målet for økta, samtidig som de reflekterte over hva de kunne om temaet fra før, for å peile de inn mot ordinnlæringen. Videre i PLAGG utfører man da oppgaven som da vil være selve ordinnlæringen(G), før man så gjenkaller i slutten av økta(G). Dette prosjektet omhandler ordforråd i sammenheng med temaet avis, og lærer bruker da en avis som konkretiseringsmateriale, som utgangspunkt for å trigge elevenes kompetanse og førkunnskaper. Hele ordinnlæringen foregår som en del av en klassesamtale, hvor lærerstyringen er klar i den forstand at lærer leder elevgruppa dit hun vil, samtidig som elevene er deltagende og får komme med innspill. Samtidig får elevene oppgaver å jobbe med, som i form av for eksempel en ordtest, som skal vise elevene deres egen fremgang i slutten av perioden, da de skal ta den på nytt (Kulbrandstad, 2008).

Under hele økta ser vi at lærer benytter seg av klassesamtalen som innfallsport til ordinnlæringen. Vi ser også i artikkelen at læreren jobber med begrepsinnholdet i ordene på en utforskende måte, hvor fokuset retter seg både inn mot ordets konkrete betydning, samtidig som de har en rik kontekst som gjøre innlæringen mer virkelighetsnær. Elevene blir da dratt aktivt inn i undervisningen, og utvikler sitt ordforråd på en deltagende måte. Ved den aktive bruken av samtalen får elevene fritt spillerom til å stille spørsmål og reflektere rundt det de vet fra før og det nye de lærer. Fokuset på å gjenkalle eller oppsummere i slutten av økta er også et nyttig verktøy da elevene dirkete får reflektert rundt egen læring.

Også barnas frilek, hvor elevene fritt kan utfolde seg språklig er en fin mulighet til å utvikle sitt vokabular i en rik kontekst, og kan også sammenlignes med en samtale. Her står elevene fritt til å disponere og leke seg med språket. Dette lekende språket er en form for utvidet diskurs, som det er viktig at elevene får utvikle, da den kan støtte den videre ordlæringen (Dickinson & Tabors, 2001). Andre metoder for å utvikle elevens ordforråd kan foregå via muntlig fortellingsaktiviteter, som gjenfortelling av historier eller dramatisering (Stahl & Nagy, 2006). Ved denne form for aktivitet får de utviklet ordforrådet, samtidig som de får utforsket bruk av språk i ulike sammenhenger.

Avslutningsvis kan vi konkludere med at også den muntlige klassesamtalen gir muligheter for ordforrådslæring, og at denne metoden drar fordel av at den også i stor grad kan nå ut til elevene som er mindre lesekyndige. Ved en motiverende og inspirerende lærer, som vet å bruke språket riktig, vil dette være en fin måte å eksperimentere og utforske språket på. En av bakdelene med klassesamtalen er at det ofte er lett av de samme elevene deltar aktivt, mens andre elever blir passive lyttere, og lett faller av. Dette legger derfor i stor grad opp til at lærer er i stand til å engasjere flere av elevene, slik at dialogen faktisk blir en *klassesamtale*. Er lærer i stand til dette er klassesamtalen uten tvil en god metode for ordforrådsundervisning.

9. Oppsummering

I løpet av denne oppgaven har mitt mål vært å besvare problemstillingen:

”Hvordan kan man legge opp til ordforrådsundervisning på barnetrinnet”.

Jeg har da sett på hvilke komponenter som må ligge til grunn for ordforrådsutvikling, og har blant annet sett på ord, ordenes grammatikk, lesing og leseforståelse. Et annet element jeg har lagt vekt på er hvilke problemområder elevene møter på i sin forståelse av tekst. Jeg tok da utgangspunkt i ordenes multiple betydninger, da det viser seg at elevene kan slite med ordenes presise betydning når dette ikke er entydig. Ord kan ha flere betydninger ved for eksempel polysemi, bety ulike ting i faste uttrykk eller i overført betydning. Et annet problemområde jeg har sett på er ordenes morfologiske oppbygning, og det viser seg at elever ikke nødvendigvis har gode nok kunnskaper på dette feltet og derfor ikke er i stand til å benytte seg av denne oppbyggingen som hjelpemiddel til egen ordforrådsutvikling.

Videre har jeg sett på hva forskning kan fortelle oss om hvordan ordforrådsundervisning bør bedrives, og da i hovedsak om den bør foregå ved eksplisitt eller implisitt undervisning. Det kommer relativt tydelig frem at ensrettet implisitt undervisning av ordforråd sjelden alene er hensiktsmessig, og at det derfor kan være en fordel å kombinere de to ulike undervisningsformene ved ordforrådsundervisning. Jeg har også sett på hvilke ord man bør prioritere å lære bort, og har kommet frem til at spesielt ordenes hyppighet kan tilsi om et ord bør prioriteres eller ei, samtidig som ordenes nytteverdi bør vurderes opp mot hyppighet, for å best mulig avgjøre hvilke ord som bør prioriteres. Vi ser derfor at også her vil en middelvei, eller en kombinasjon av to tilnærminger kan gi et godt grunnlag for videre læring.

I denne oppgaven har jeg også sett på hvilke sosiale faktorer som påvirker barns ordforråd, og som man derfor må ta hensyn til i arbeid med ordforråd i klassen. De to avgjørende komponenter er sosioøkonomisk status og foreldres utdanning. I norsk målestokk kan man kanskje anse spesielt foreldres utdanning som viktig, da det kan diskuteres om klaseskillet muligens ikke er så fremtredende i det norske samfunnet som det engelske.

I den avsluttende delen av oppgaven har jeg sett på ulike metoder for ordforrådsundervisning man kan benytte seg av i skolen. Metoder man kan anse som nyttige for å kunne tilegne seg ord

på egenhånd er da kunnskaper om bruk av ordliste, bruk av konteksten som hjelpemiddel og opptrening av metaspråklig bevissthet. Jeg har også sett på hvordan man kan anvende seg av ulike former for lesing for å utvikle ordforrådet, samt hvordan man kan ta i bruk klassesamtalen som metode.

Litteraturliste

Anderson, R.C., & Nagy, W.E. (1992) *The vocabulary conundrum*. American Educator, 16, 14-18, 44-47

Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Aukrust, V. G.. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Baumann, J. F. And Kameenui, E.J. (1991). *Reserach on Vocabulary instruction: Ode To Voltaire*. In J. Flood, J.J. Lapp, and J.R. Squire (Eds.), *Handbook of reserach On teaching the English language arts* (pp. 604-632). New York: MacMillian

Beck, C. (2007). *Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningssosiologi med vekt på de senere år*. Norsk pedagogisk tidsskrift 03

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.

BI, Norwegian Business School (udatert) hentet 12.mai 2015 fra

<http://libguides.bi.no/Oversiktsartikler>

Biemiller, Andrew (2001): *“Teaching Vocabulary: Early, Direct, and Sequential”*. American Educator (25), s.24-29.

Biemiller (2003). *Vocabulary needed if more children are to read well*.

Reading Psychology, 24: 323-335

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.

- Bowey, J.A., & Tunmer, W.E. (1984). *Word awareness in children*. In W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp.73-91).
- Bromley, K. (2007). *Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction*. International Reading Association, 50(7), 528 - 537.
- Bråten, Ivar (2007): "*Leseforståelse – innledning og oversikt*". I: Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Bråten, I., og Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Burgess, S.R., Hecht, S.A., & Lonigan, C.J. (2002). *Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study*. Reading Research Quarterly. 408-426
- Carlisle, J.F. (1995): *Morphological Awareness and Early Reading Achievement*. I: Feldman, L.B.: Morphological aspects of language processing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Clark, E. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Coyne, Michael D., Betsy D. McCoach & Sharon Kapp (2007): "*Vocabulary intervention for kindergarten students: comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure*". I: Learning disability quarterly, Vol. 30, no. 2, s. 74-88
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). *Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later*. Developmental Psychology, 33(6), 934-945.
- Cunningham, A.E. (2005) *Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to I*: Hiebert E.H., Kamil, M.L.(Red.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing research to*

practice (s. 45-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dickinson, D.K. (2001). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 223-255). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Espenakk, U. Ottem, E., Mørk, M., (2012) *Strukturert ordforråsarbeid i førskolealder*

Hentet: 23/4-15 fra

http://www.statped.no/Global/1_Tema/Språk%20og%20talevansker/Språk%20og%20talevansker%20dokumenter/Spesifikke%20språkvansker/Strukturert%20ordforråsarbeid%20i%20førskolealder.pdf

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008): *Att göra systematiska litteraturstudier- Vardering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. (2 nd. Edt.) Stockholm: Bokforlaget. Natur och Kultur.

Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag*. Oslo.

Goerss, B. L., Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1999). Increasing Remedial Students' Ability to Derive Word Meaning from Context. *Reading Psychology*, 20 (2)

Golden, Anne. (2006): "Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritetslever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag." I: *Nordand* nr. 2 – 2006 s.79-101 Fagbokforlaget

Golden & Kulbrandstad (2007) *Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring*, NOA, 23, nr 2, s 33-66

Golden, Anne (2014) *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*, Gyldendal Akademisk

- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability*. Remedial and Special Education, 7(1), 6-10.
- Hagtvet, Bente, E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Hagtvet, B. E., Lyster, S. A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., m.fl. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. En meta-analytisk tilnærming*. Spesialpedagogikk 1, 34-49
- Hargrave, Anne C. & Monique Sénéchal (2000): "*A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading*". I: Early childhood research quarterly, 15, no. 1, s. 75-90
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in Everyday Parenting and Intellectual Development in Young American Children.*, Baltimore: Brookes.
- Heath, Shirley Brice (1982): "*What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*". I: Language in Society. Vol. 11, no. 1, s. 49-76
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). *The Simple View of Reading*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2, 127- 160.
- Høien, T. og Lundberg, I. : *Dysleksi: Fra teori til praksis*, 2000. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug
- Imsen, Gunn (2005) *Elevenes verden Innføring i pedagogisk psykologi*, universitetsforlaget

- Kulbrandstad, Lars Anders.(2005) *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulbrandstad, L.I (2008) ”Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe.”I: Nordand nr 1-2008. S 55-77
Fagbokforlaget
- Laursen, H.-P. (2006): ”Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen.” I: Nordand nr. 1– 2006 s. 51-72 (21 s.)
- Lawrence, J.F. (2009). *Summer reading: Predicting adolescent word learning from aptitude, time spent reading, and text type*. Reading Psychology, 30(5), 445-465.
- Lawrence, J.F., White, C., & Snow, C. (2010). *The words students need*. Educational Leadership 68(2), 22-26
- Lervåg, A. , & Aukrust, V. G. (2010). *Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*. Journal of Child Psychology and psychiatry(51:5), 612-620.
- Lyster, S.A.H. (2002) *Å lære å lese og skrive, individ i kontekst*, Oslo, Gyldendal akademiske
- Lyster, S.A.H., & Frost, J. (2008). *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red). Spesialpedagogikk. (s.250-274). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. 4.utgave.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas (2009). *Ordforråd og leseutvikling*, I: Jørgen Frost (red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk. ISBN 978-82-02-283476. Kapittel 12. s 231 - 251
- Lyster, S.A.H., Horn, E., & Rygvold, A-L. (2010). *Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II)*. Spesialpedagogikk, 09 (2010). 35-43.

- Lyster, S.-A. H. (2012) *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?.*, Oslo , Cappelen Damm akademisk
- Maagerø, E (2010) ” *Teksters tilgjengelighet. Fagspråk*”. I Skjelbred, D, og Aamotsbakken, B (red): Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet, Oslo: Novus
- Manger, T., Lillejord, S., Helland, T. & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- McKeown, M., Beck, I., Omanson, R., & Pople, M. (1985). *Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. Reading Research Quarterly, 20*(5), 522–535.
- McKeown, M.G., & Beck, I.L (2011) *Making Vocabulary Interventions Engaging and Effective In R.E O'Connor & P.F Vadasy*, (Eds) Handbook of Reading Interventions, New York: Guildford Press
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2006). *Reading Achievement and Sosial Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001*. Scandinavian Journal of Eduational Research, 50(2), 185 - 205.
- Nagy, W., & Anderson, R. (1984) *The number of Words in Printed School English*, reading Research Quarterly, 19, 304-330
- Nagy W., Diakidoy I., Anderson R.,. (1993) *The Acquisition of Morphology: Learning the Contribution of Suffixes to the Meaning of Derivatives*, Journal of Reading Behavior 1993, Volume 25, No. 2
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). *Learning words from context*. Reading Research Quarterly, 20
- Nagy, W, & Scott, J.(2000). *Vocabulary processing*. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds), Handbook of reading research (Vol. 3, pp 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Nash, H., & Snowling, M. (2006, May 1). *Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), 335–354. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ747456). Retrieved August 18, 2009, from ERIC database.
- Nation, K., & Snowling, M.J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. Blackwell Publishing. 342-356.
- Ouellette, G. P. (2006). *What's meaning got to do with it: the role of Vocabulary in Word reading and Reading Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*. 554-566.
- Penne, Sylvi, *Litteratur og film i klasserommet*, 2010, Universitetsforlaget, Otta
- Pigada, M, Schmitt S (2006) *Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study, I: Reading in a Foreign Language*
- Hentet: 04.02.15 fra <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2006/pigada/pigada.pdf>
- Prefetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The Acquisition of Reading Comprehension Skill*. I: M.J. Snowling & C. Hulme. *The science of reading. A handbook*. (s.227-248). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Rupley, William H.; Nichols, William Dee; Mraz, Maryann; and Blair, Timothy R. (2012) "Building Conceptual Understanding through Vocabulary Instruction," *Reading Horizons*: Vol. 51: Iss. 4, Article 3.
- Ryder, Randall J, Graves, Michael F. (2003): *Reading and learning in content areas*. Third edition. John Wiley & sons inc. New York.
- Sanacore, J., & Palumbo, A. (2009). *Understanding the fourth-grade slump: our point of view*. *The Educational Forum*, 73, 67-74.

- Scott, J.A. & Nagy, W.E (2004) *Developing Word Consciousness*. In J.F. Baumann & E.J. Kame énuí (Eds.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (pp. 201-217). New York, Guilford
- Snow, C. E., Lawrence, J. F. & White, C. (2009). *Generating knowledge of academic language among urban middle school students*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2. 325-344.
- Snowling, M. J. og Hulme, C.: *The science of reading. A handbook*, 2005. Oxford: Blackwell.
- Stahl, S.A. (2005) *Four Problems With Teaching Word Meanings 95 (And What to Do to Make Vocabulary an Integral Part of Instruction* . I : Hiebert E.H., Kamil, M.L.(Red.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing research to practice* (s. 45-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S., & Fairbanks, M. (1986). *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 56, 72–110.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360 - 407.
- Strømsø, Helge & Ivar Bråten (2006): *"Lesing av Web-tekster"*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 04, s. 332-344
- Swanborn, M. S. L., & de Glopper, K. (1999). *Incidental word learning while reading: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 69, 261–285
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Reading for Comprehension*. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Tonne, I og J,Phil (2013)"*Andrespråkeleven, leseprøver og litteraurbasert leseopplæring*" i NORDAND nr 1

- Vadasy, P.F., & Nelson, J.R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. New York: Guilford Publications.
- Øzerk, Kamil Z (2010) *NEIS-modellen pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*, Oplandske bokforlag, Oslo
- Weizman, Z. and Snow, C. (2001) 'Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning'. *Developmental Psychology* 37(2): 265–79.

Vedlegg / Appendiks