



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Kandidatuppsats

Effekter av ordundervisning

*En interventionsstudie av två olika
undervisningsmetoder för avancerade
andraspråksinlärare*



Författare: Karin Ingeson
Handledare: Susan Sayehli
Examinator: Emanuel Bylund
Termin: VT15
Ämne: Svenska som andraspråk
Nivå: 61-90 hp
Kurskod: 2SS10E

Sammandrag

En ökande andel elever i den svenska skolan har inte svenska som modersmål. För att dessa elever ska klara kurserna och utveckla sitt svenska språk krävs att skolan möter de behov av språkundervisning som uppstår t.ex. genom att även ämnesundervisningen blir mer språkutvecklande och ord och begrepp explicit förklaras. Syftet med denna interventionsstudie var att testa hur gynnsamma två olika undervisningsmetoder är för undervisning av ord och begrepp inom ämnesundervisning för avancerade inlärare. De ord som användes i studien var hämtade ur en lärobok för vård- och omsorgsprogrammet, främst abstrakta begrepp men inte direkt ämnesspecifika. Två grupper bestående av komvuxelever deltog i interventionsstudien där de två grupperna undervisades på olika sätt. En grupp undervisades om orden med en deduktiv undervisningsmetod där inlärarna presenterades färdiga svar av läraren och den andra gruppen undervisades med en induktiv undervisningsmetod där inlärarna själva, i ett socialt samspel, fick arbeta sig fram till svaren. Ett VKS-test genomfördes före undervisningen för att skapa en base line och samma test användes sedan som eftertest för att se effekten av de respektive undervisningsmetoderna. Studien visar att den deduktiva undervisningsmetoden, när eleverna fick färdiga förklaringar, gav bäst resultat i jämförelse med den induktiva undervisningen där eleverna i små grupper förhandlade sig fram till innebörden och tränade på användningen av orden. Resultatet av studien står i stark kontrast till Skolverkets rekommendationer för undervisning i den svenska skolan. Att den deduktiva undervisningsmetoden var effektivast kan möjligtvis hänga samman med att kunskapen om orden i förtestet var ganska låg, vilket borde tyda på att kunskapsökningen mest bestod i att testpersonerna lärde sig betydelsen av ordet och att det inte i så stor utsträckning handlade om att de lärde sig att använda orden produktivt.

Nyckelord

Vocabulary acquisition, intentional learning, teaching vocabulary, ordundervisning, språkutvecklande ämnesundervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Syfte	4
1.2 Frågeställning	4
2 Forskningsbakgrund	5
2.1 Ett språks ordförråd	5
2.1.1 Skolspråk och vardagsspråk	5
2.2 En människas ordförråd	7
2.3 Ordinlärning	10
2.3.1 Direkt och indirekt inlärning	11
2.4 Ordundervisning	11
2.4.1 Rekommendationer	14
2.4.2 Den deduktiva språkundervisningen	16
2.4.3 Den induktiva språkundervisningen	16
2.5 Sammanfattning forskningsbakgrund	17
3 Metod och material	17
3.1 Deltagare	18
3.2 Orden	22
3.3 Testen	23
3.4 De två undervisningsmetoderna	23
3.4.1 Den deduktiva undervisningsmetoden	24
3.4.2 Den induktiva undervisningsmetoden	24
3.5 Genomförandet	25
3.6 Analysmetod	25
4 Resultat	27
5 Diskussion	30
6 Slutsats	34
Referenser	35
Bilaga 1	

Figurförteckning

Figur 1 De mest förtrogna orden (Järborg 2007:64).....	8
Figur 2 Mentalt lexikon med fluktuerande ytskikt (Järborg 2007:65).....	10
Figur 3: Exempel på fråga i VKS-testet.....	23

Tabellförteckning

Tabell 1: Information om deltagarna.....	19
Tabell 2: Deltagarnas språkliga nivå utifrån självuppskattning.....	20
Tabell 3: Deltagarnas uppskattning av den språkliga nivån som krävs för att arbeta som undersköterska.....	21
Tabell 4: Bara ord - Jämförelse av arbetsmarknadens (uppskattade) krav på ordkunskap och den självuppskattade nivån vid tidpunkten för studien.....	21
Tabell 5: Lathund för sammanräkning av poäng i VKS-test.....	26
Tabell 6: Resultat förtest.....	27
Tabell 7: Resultat eftertest.....	27
Tabell 8: Resultat av differens förtest/eftertest utifrån undervisningsgrupp.....	28
Tabell 9: Jämförelse av medeltalen – Alla deltagare, deltagarna uppdelade utifrån komvuxkurs samt uppdelade utifrån komvuxkurs och undervisningsmetod.....	28

1 Inledning

Den svenska skolan har de senaste åren genomgått en massiv förändring i och med att den tidigare språkligt sett homogena elevgruppen nu har blivit allt mer språkligt heterogen. Lärare som har arbetat i många år märker plötsligt att de metoder som i alla år har fungerat inte längre motsvarar de krav som en språkligt heterogen elevgrupp ställer. Det ligger nära till hands att söka förklaringar i brister i andraspråksundervisningen eller lägga över ansvaret på andraspråkseleverna. Det kan vara svårare att istället själv se sina egna möjligheter till utveckling och hur man själv skulle kunna arbeta mer språkutvecklande i sitt ämne med andraspråkselever. Att i alla ämnen undervisa språkutvecklande på gymnasieskolan är uppmaningen från Skolverket, ord och begrepp måste synliggöras för eleverna så att de ska kunna utvecklas inom ämnena. Men hur man ska undervisa om ord och begrepp är desto mer otydligt; denna studie handlar om just detta.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att bättre förstå hur undervisning av ord och begrepp på Komvux kan förbättras. Förutsatt att undervisning faktiskt gör skillnad är denna undersöknings ansats att utröna vilka metoder som är mer eller mindre gynnsamma, speciellt för elever som läser på Vård- och omsorgsprogrammet.

1.2 Frågeställning

Den fråga som undersökningen försöker besvara är:

Vilken av två undervisningsmetoder, en induktiv och en deduktiv, för undervisning av allmänspråkliga akademiska ord i ämnesundervisningen är mest gynnsam för vuxna andraspråksinlärare?

2 Forskningsbakgrund

2.1 Ett språks ordförråd

För att kunna tala om undervisning av ord och utveckling av ordförrådet, lexikonet, måste man välja hur man definierar just *ord*. I skriftspråkssammanhang brukar ordet *ord* definieras som en rad tecken som i skrift avgränsas med blanktecken och i muntligt tal med pauser. I skriftspråkssammanhang används ofta ordet *graford* för en sådan enhet. Vid uträkningar med antalet graford brukar vanligtvis namn, siffror och det som kallas encyklopedisk kunskap (t.ex. produktnamn, företag osv.) inte räknas in. Men trots denna till synes tydliga definition återstår flera frågetecken när man vill definiera vad ett ord *är* eller kanske framför allt *hur många* ord det finns i ett språk (Nation 2001:7). Räknas t.ex. alla böjningsformer som finns av en ordstam som ett och samma ord eller flera? Homonymer och metaforer ger samma ord olika betydelser, ska det då räknas som ett ord? Att ord pga. konventioner är mer eller mindre idiomatiskt i olika sammanhang bevisar ytterligare att ordförrådet inte bara är en lista med ett visst antal ord på. När man jämför strukturen i ett språks lexikon med ett annat språks inser man att denna komplexa struktur dessutom inte har ett 1 till 1 förhållande med andra språks lexikon utan att varje språk är uppbyggt som ett nät med olika kopplingar vad gäller ordets uttryck, innehåll, referenser osv. och som dessutom är specifika för just det språket. Det är alltså egentligen omöjligt att definiera ett språks ordförråd helt och ändå är det denna mångfacetterade nätstruktur som personer som lär sig ett språk som andraspråk måste försöka ta sig an.

2.1.1 Skolspråk och vardagsspråk

Att vissa ord förekommer mer frekvent i vissa sammanhang har språkforskare länge vetat (Lindberg 2007:14) men på senare år har den didaktiska andraspråksforskningen mer och mer intresserat sig för den typ av språk som förekommer inom just utbildningsväsendet och då främst vilka ord som används där och som kan ställa till problem för den som inte behärskar detta skolspråk. Inom den anglosaxiska andraspråksforskningen finns en längre tradition inom detta område att dela upp språket i ett ”vardagsspråk” och ett ”skolspråk” men i den svenska kontexten är det relativt nytt. 2006 gjordes en stor kartläggning av det svenska ”skolspråket” under ledning av Göteborgs universitet som resulterade i en rapport, *OrdiL* (2007). Där försökte man utifrån stora läromedelskorporer i olika ämnen att identifiera det typiska ämnesspråket,

ordfrekvenser och att identifiera de ”svåra” orden. Skolverket har också publicerat material som ska göra undervisande lärare i alla ämnen och på alla nivåer uppmärksamma på dessa skol- och ämnesspråk, *Få syn på språket* (2012) och *Greppa språket* (2012).

Inom OrdiL-projektet som lade grunden för vad vi vet om det svenska skolspråket använde man sig av följande ordkategorier:

1. Allmänspråkliga, frekventa ord som förekommer både i tal och skrift på alla olika formella nivåer (t.ex. *ha, människa, på, stor*)

2. Allmänna, ofta abstrakta ord som återfinns i tidningstexter och sakprosa. Dessa behövs t.ex. om abstrakta ämnen och vid argumentation (ex: *resurser, avta, föremål*)

3. Allmänspråkliga, ämnestypiska ord som är vanliga i ett visst ämne eller i en viss ämnesgrupp. Dessa ord kan även finnas i ”vardagsspråket”, men kan då ha en annan betydelse. (t.ex. *klimat, arbetare, kyrkan, strålning*)

4. Fackord och facktermer som endast används inom ämnet och som är tydligt definierat. (t.ex. *decimalform, kopplingsschema, kromosom*)

De ord som utgör det största problemet för andraspråkselever är orden ur kategorierna 2 och 3 (Järborg 2007:87-88, Skolverket 2012b:36f). Denna uppdelning av språkets lexikon är en konstruktion som är gjord för att försöka förstå fenomenet och inte nödvändigtvis så som ordförrådet är organiserat i det mentala lexikonet (Järborg 2007:62).

Bilden av utbildning har i Sverige starkt påverkats av den ryske pedagogikteoretikern Lev Vygotskij (1896-1934) och det han menar, vilket nu också är allmänt vedertaget i det svenska skolväsendet, är att det som utmärker utbildningens mål är en förmåga att kategorisera, generalisera, reflektera, argumentera och abstrahera (Skolverket 2012a:36f). För att kunna göra detta krävs något annat än det vardagliga språket, nämligen ett skolspråk.

Skolspråket måste utvecklas i samma takt som den kognitiva förmågan utbildningen kräver. I den kognitiva utvecklingen, förståelsen, spelar skolspråket ”en avgörande roll eftersom det är genom speciella sätt att använda språket som de världsbilder konstrueras som ligger till grund för tankemönstren inom olika verksamheter”, skriver Inger

Lindberg, en av projektledarna för OrdiL (2007:24). Skolspråket handlar dock inte bara om fackord utan också om idiomatiska uttrycksätt, kollokationer (flerordskombinationer) osv. De här begreppsvärldarna, skoldiskurserna, är svåra att lära sig utan kvalificerad vägledning, vilket många andraspråksdidaktiker också påpekar (Skolverket 2012b).

2.2 En människas ordförråd

Ett stort ordförråd är av stor betydelse både kognitivt (som ovan beskrivits) och socialt, i det att man kan förmedla sina tankar och åsikter. Det är det få som ifrågasätter, och det tydliga sambandet mellan ett stort ordförråd och skolframgång är tydligt belagt (Lindberg 2007:34). Hur många ord en människa behöver för att kunna klara av att t.ex. läsa en tidningstext har dock varit svårt att exakt identifiera och det beror naturligtvis på hur man definierar just ”ord”. Konsensus råder dock inom fältet att man behöver kunna mellan 95% och 98 % av orden i en text för att kunna tillgodogöra sig den på ett tillfredsställande sätt och att svenskans 200 mest frekventa ord bara täcker ca 50% av texterna på svenska (naturligtvis varierande beroende på genre) (Järborg 2007:69). För att kunna tillgodogöra sig en svensk gymnasieutbildning kan det därför handla om ca 30 000-40 000 ord som man måste kunna (Holmegaard och Wikström 2004:554). Men en människas ordförråd handlar inte bara om antal, den kvantitativa dimensionen (bredden), utan också om den kvalitativa dimensionen, kunskaperna om ordet (djupet). Dessa korrelerar oftast, men inte nödvändigtvis med varandra (Järborg 2007:64).

Denna tvådimensionella bild av människans ordförråd i kvantitet och kvalitet är praktisk, men grovt förenklad. Att en människas ordförråd, det mentala lexikonet, inte är så lätt att helt definiera visar sig i de olika modeller som forskare i fältet försökt ställa upp för att definiera vad det är att just *kunna ett ord*. Genom listor har man försökt att ringa in vad ”ordkunskapen” (vad man kan när man kan ett ord) består av, och listorna har blivit olika långa (Järborg 2007:80). På senare tid har dessutom språkvetare visat att verkligheten kanske inte heller är så enkel som raka listor låter påskina. Kunskapen om ett ord låter sig inte prickas av på en lista utan de olika dimensionerna av kunskapen är sammanflätade och beroende av varandra (Qian 2002:516). Mot bakgrund av det kan dock en lista ändå tydliggöra hur många aspekter det kan röra sig om. Inom ramen för det tidigare nämnda OrdiL-projektet sammanställde Järborg vid Göteborgs universitet följande lista som utgår ifrån Nations teori (2001) och Strouds teori (1997) om vad det är att kunna ett ord (Järborg 2007: 81ff):

1. Ljudbilden och skriftbilden
2. Samtliga böjningsformer
3. Medvetenhet om polysemi, att ord som låter lika och stavas lika kan betyda olika saker
4. Avledningsändelser
5. Kunskap om sammansättningar och hur tillfälliga sådana ska tolkas
6. Flerordskombinationer
7. Kunskap om ordets innehållsliga komponenter
8. ”Underbetydelser dvs. utvidgade eller överförda betydelser
9. Paradigmatiska relationer (överordnade och underordnade begrepp (kaffe, dryck, livsmedel), synonymi, antonymi
10. Syntagmatiska relationer och associationer. Varje innehållsrikt ord har en förväntad kontext
11. Konnotationer som ofta är starkt kulturbundna
12. Ordklass och syntaktiska egenskaper

Men en människas ordförråd handlar inte bara om bredden och djupet utan man har länge inom språkforskningen också skiljt på ”passivt” och ”aktivt” ordförråd eftersom antalet ord som man kan förstå ofta är större än antalet ord som man själv kan använda (Järborg 2007). Numera används termerna *receptivt* och *produktivt* ordförråd. Hur den tänkta gränsen mellan produktivt och receptivt ordförråd definieras är olika, ett begrepp som lanserats är ”den lexikala barriären”. Var denna tänkta barriär mellan produktivt och receptivt ordförråd går skiljer då den som har ett fattigare ordförråd från den med ett rikare (Corson 1985).

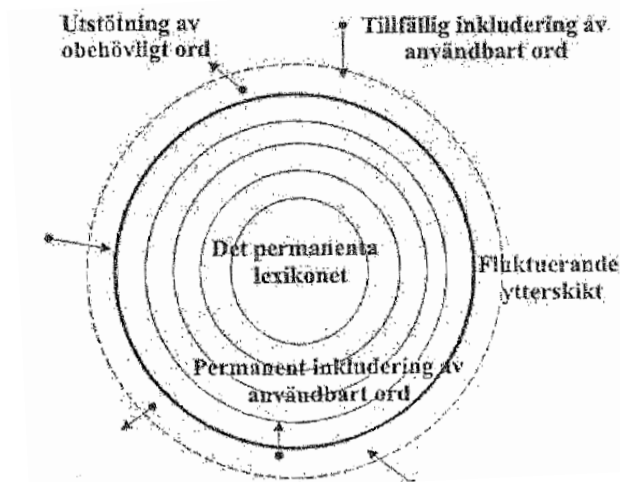


Figur 1 De mest förtrogna orden (Järborg 2007:64)

Man kan se ordförrådet, ”det mentala lexikonet”, som figur 1 visar som en cirkel med olika lager där det innersta lagret är ”de mest förtrogna orden” (det produktiva ordförrådet) medan den receptiva vokabulären, de ord som man förstår men inte själv använder aktivt ligger mer ytligt. Modellen visar att ju mer förtrogna orden i den receptiva vokabulären blir, desto närmare den produktiva vokabulären går de tills orden slutligen uppgår i den produktiva vokabulären. Så enkelt kanske det inte är i verkligheten eftersom man som sagt kan kunna betydelsen av ett ord mer eller mindre korrekt. Man kan vara påverkad av andra språk (transfer); andraspråkstalare tenderar dessutom att överanvända ord som de känner sig förtrogna med, men figuren kan användas som en översiktlig bild över skillnaden mellan receptivt och produktivt ordförråd.

Jämförande undersökningar på svenska skolelever har visat att andraspråkseleverna ofta har en grundare förståelse för orden än modersmålstalarna (Lindberg 2006:91). Med ”grundare” menas då att man t.ex. inte har hela betydelsen klart för sig. Andraspråkstalets lexikon har dessutom en annan typ av djup som t.ex. kan ha att göra med att de gör andra associationer bl.a. genom att andraspråkstalare oftare än modersmålstalare kopplar ihop ord fonetiskt än semantiskt. Man har också kunnat se att andraspråkstalare har ett snävare ordförråd även vad gäller kvantitet. De kan ett färre antal ord och synonymer för ord (Järborg 2007:63).

En persons ordförråd, det mentala lexikonet, har inga skarpa gränser utåt, som Figur 1 låter påskina utan det kan också inbegripa förmågan att avkoda och producera nya, tillfälliga ord utifrån de morfologiska regler som gäller i språket. Detta ”fluktuerande ytskikt” inkluderar tillfälligt nya ord för avkodning. Ibland införlivas dessa i det mer permanenta lexikonet, men ibland stöts de bort då de bara tillfälligt behövdes för att skapa förståelse. Tillfälliga sammansättningar kan vara av denna typ. På så sätt kan bilden av det mentala lexikonet, personens ordförråd kompletteras på följande sätt:



Figur 2 Mentalt lexikon med fluktuerande ytterskikt (Järborg 2007:65)

2.3 Ordinläring

Att utveckla sitt andraspråk från noll till en nivå motsvarande gymnasienivå sägs ta mellan 5 och 10 år i genomsnitt för en vuxen person (Thomas & Collier 1997). Detta beror på att man, som tidigare nämnts, inte bara ska lära sig vardagspråket utan även det mer skriftspråkliga skolspråket. På modersmålet skiljer sig inläringen av vardagsord från inläringen av skolord. I Skolverkets rekommendationer till lärarna förklarar man skillnaden såhär: När man lär sig ett vardagsord i sitt modersmål (oftast som barn) lär man först känna innebörden av ordet, blir bekant med betydelsen för att sedan få lära sig etiketten på fenomenet, själva ordet. När det gäller skolans facktermer och ämnesord får man istället ofta först lära sig ordet och sedan betydelsen (Skolverket 2012b:35ff). Ett sådant exempel kan vara ordet ”kronor” som barnet lär sig genom att titta på sin omgivning, leka och höra ordet och tillslut få en etikett på, medan ordet ekonomi oftast är ett ord som man får lära sig i skolan och som sedan allt eftersom fylls med innehåll. Att lära sig ett sådant skolspråk som kan användas för kritiskt och analytiskt tänkande, ”en kritisk litteracitet”, är det många språkvetare som poängterar vikten av. Det är inte bara en grundläggande förutsättning för bildning utan stärker också personens identitetsbygge, menar Cummins (2000). Språkdidaktikern J. Langer (2011) menar att detta språk ger nycklar till nya världar både bokstavligt och bildligt. Denna typ av språk ger ”Horizons of possibilities”, obegränsade möjligheter (2011:27).

2.3.1 Direkt och indirekt inläring

Inläring som ett resultat av strukturerad träning, undervisning, kallar den amerikanske språkforskaren Nation (1990) för *direkt inläring*. Motsatsen till det, alltså när inläring sker omedvetet kallas "*incidental learning*", eller med Nations termer "*indirekt inläring*". Definitionen av *incidental (indirekt) learning* är inläring som uppstår i ett sammanhang där språket förekommer naturligt och där fokuset mer ligger på kommunikation än på ordinläring. Intresset för indirekt inläring har under de senaste decennierna blivit allt större inom andraspråksforskningen då man försökt att kartlägga hur den egentligen går till och hur effektivt den gynnar inläringen. Forskning har visat att både direkt och indirekt ordinläring ger resultat men olika effektivt. Den direkta inläringen är effektivare (Newton & Nation 1997:240). När det gäller indirekt inläring anses läsning vara en viktig variabel för ordförrådets utveckling eftersom texter har en högre frekvens innehållsord i jämförelse med talat språk som har större andel formord. Att läsning är en viktig komponent för språkutvecklingen vet man, men man vet också att en andraspråksinlärare sällan lär sig ett ord första gången hen ser det utan hen behöver stöta på ordet vid flera tillfällen (Schmitt 2008).

I en undersökning testade Kieran Andrew File och Rebecca Adams (2010) hur olika undervisningsmetoder påverkar elevernas ordförråds-utveckling. En grupp undervisades om ord och begrepp före läsning av en artikel medan en annan grupp fick undervisning under läsningen av artikeln. En tredje grupp fick bara läsa för att uppnå indirekt inläring. Forskarna kom fram till att båda formerna av undervisning ledde till mer inläring än bara indirekt inläring. Båda undervisnings-formerna gav ungefär samma resultat men den förberedande undervisningen av ord tenderade att ge lite mer effekt.

2.4 Ordundervisning

Bristande ordförråd är ofta en förklaring till dåliga resultat inom den svenska skolan t.ex. visar flera skandinaviska studier att andraspråkslevers sämre läsförståelseresultat är ett direkt resultat av ett alltför ringa ordförråd (Lindberg 2007:34). De senaste decennierna har Sverige och därmed den svenska skolan blivit mer mångspråkig eftersom invandringen har ökat. En stor andel, 21% dvs. ca 183 700 elever i den svenska grundskolan hade läsåret 2011/2012 annat modersmål än svenska (vanligast var arabiska) det kan jämföras med läsåret 1978/1979 då motsvarande procentsats var 8%

(SCB 2013:433). Att undervisa flerspråkiga elever i så stor utsträckning är därför en relativt ny utmaning för den svenska skolan. För att möta denna utmaning har staten och Skolverket (och dåvarande Myndigheten för skolutveckling) förutom en ny skollag med nya kursplaner och kunskapskrav även publicerat kommentarsmaterial och fortbildningsmaterial (t.ex. *Greppa språket*(2012), *Få syn på språket* (2012) och en bibliografi över svensk och internationell litteratur om språkutvecklande undervisning i alla ämnen (2008)). Dessa råd och riktlinjer grundar sig till största del i anglosaxisk forskning men även i svensk och formulerar uppdraget att även ämnesundervisningen ska vara *språkutvecklande*.

Man har med begreppet *språkutvecklande ämnesundervisning* försökt tydliggöra för lärarkåren hur flerspråkiga elevers språkutveckling och kunskapsutveckling ska ske parallellt. Cummins teorier (2000) om att nytt stoff i undervisningen måste gå från en kontextbunden, låg kognitiv nivå till en mer kontextobunden högre kognitiv nivå har varit centrala. ”En medveten lärare förklarar och förenklar och väcker nyfikenhet och intresse istället för att dra ner på kraven och lägga för mycket till rätta, vilket kan leda till ointresse och passivitet”, skriver Hølegaard och Wikström (2004:54). De menar att ämnesläraren alltid måste börja sin planering inför ett nytt arbetsområde med att identifiera vilket språk som ska användas och vilka färdigheter som ska utvecklas. Man bör identifiera vilka fackord som kommer att behövas och att man börjar, som Cummins förespråkar, i det enkla och sedan presenterar mer vetenskapliga begrepp allteftersom för att inläraren till en början med stöttning och sedan självständigt ska kunna uttrycka sig mer nyanserat och avancerat. Att arbeta dialogiskt med interaktivitet, dvs. att t.ex. tillsammans med andra samtala under inläringen är också något som förespråkas. Att elevernas samtal om ord och begrepp samt diskussion i grupp leder till ökad elevaktivitet och inläring är den svenska skolans riktlinje just nu (Skolverket 2012a, 2012b).

Ordundervisning för nybörjare innebär ofta att man bygger upp ett basordförråd för de omedelbara kommunikationsbehoven. Ordundervisning på avancerad andraspråksnivå är annorlunda eftersom behoven inte längre är gemensamma för alla inlärare och dessutom är det sk. skolspråket mer abstrakt och därmed svårare att ge en tillfredsställande undervisning i. Där handlar det primärt mer om att lära eleverna att själva lära sig och själva förstå ord. ”Undervisningen har således som sin första uppgift att arbeta med att aktivt öka studenternas språkliga medvetenhet och att stimulera dem

till att tillägna sig effektiva ordinlärningsvanor” (Enström 2004:182). Det är alltså främst viktigt att eleverna får en förståelse för språkets lexikala struktur och att de kan reflektera över sin egen inläring, men forskning visar också att inläringen på avancerad nivå gynnas av att eleven har en medveten kontrastiv förståelse för likheter och skillnader i modersmålet och andraspråket. Men vid sidan av morfologiska kunskaper och förståelse för lexikonets struktur behöver läraren också uppmärksamma eleverna på ord dvs. undervisa om orden (Nation och Newton 1997:245f). ”Teachers can have a major effect on learning” slår Nation och Newton fast i den amerikanska antologin *Second Language Vocabulary Acquisition* (1997:251) men undervisningens faktiska effekt på språkinläring har varit föremål för diskussion genom åren. När det kommer till direkt inläring av ord, ordundervisning, finns det många internationella studier av (Schmitt 2008), men klart färre i den svenska kontexten.

Norbert Schmitt gjorde 2008 en sammanställning av den forskning som finns kring hur ordundervisning bör utformas. Han menar att den nuvarande undervisningen i allt för hög utsträckning förlitar sig på indirekt inläring och att den undervisningen mest fokuserar på innehåll. Han grundar sin tes för mer undervisning på Laufers argumentation kring den indirekta inläringens brister som man i studier kunnat identifiera, nämligen (Schmitt 2008):

1. Att inlärare som förstår innehållet någorlunda inte lägger energi på de enskilda orden.
2. Att gissa ords betydelse utifrån kontexten är opålitligt speciellt om inläraren inte redan kan 98% av orden i texten
3. Att ord som är ”lättagssade” i en kontext framstår inte som nödvändiga att lägga energi på
4. Att de allra flesta inlärare läser inte så mycket som behövs för att indirekt kunna lära sig ett begrepp bara genom ”att stöta på det”. Sådan inläring kräver stora mängder läsning.

Vad är då bra undervisning av ord? Nation och Newton (1997) konstaterar att läraren i ett ämne har tre alternativ att angripa nya ord som finns i undervisningssituationen:

1. Fokusera på kommunikationen och ”hoppa över” de svåra orden
2. Vad de kallar för ”preteach” av ord nämligen att i förväg presentera ord som troligtvis kommer att vålla problem för eleverna
3. Gloslista med färdiga förklaringar som underlättar förståelsen simultant med undervisningen/läsningen.

De medger att inget av alternativen är odiskutabelt bra. Undvikande av ord skulle endast bidra till indirekt inläring vilket är mindre effektivt än direkt inläring vid undervisning, därför förefaller alternativ två och tre mer effektiva. Att i förväg gå igenom ord har sina problem eftersom det är mycket tidskrävande i förhållande till vinsten, menar de. Gloslistor är mer tidseffektiva men riskerar att passivisera eleven och den gynnar inte utvecklandet av strategier (1997:245ff). Nation och Newton påpekar vikten av att arbeta med ordförrådets djup också och rekommenderar utifrån (den dåvarande(1997)) forskningen att främst fokusera på syntagmatiska relationer (associationer) och paradigmatiska (synonymer). För att komma åt de syntagmatiska relationerna bör man bl.a. arbeta med kollokationer (flerordskombinationer) och tankekartor (mindmaps) enligt dem (Nation & Newton 1997:250).

2.4.1 Rekommendationer

Undervisning av ord behövs alltså, konstaterar Schmitt som 2008 gjorde en sammanställning av den forskning som finns i fältet, eftersom det är effektivare än indirektinläring (Schmitt 2008:341). Han propagerar också för en bättre planerad undervisning av ord där inlärarens engagemang maximeras, repetition prioriteras och läraren har ett medvetet mål med sin undervisning. Där inläraren får meningsfull input, tvingas till meningsfull output, och där undervisningen inte bara fokuserar på innehåll utan även form. Schmitt rekommenderar att fokus på ordens form kan ligga i slutet av en lektion eftersom man då får chans att repetera begreppen vilket gynnar inläringen. Risken att glömma ord är mycket större i början. Schmitt trycker också på vikten av att automatisera orden så att läshastigheten ökar (Schmitt 2008:346).

Vad gäller gloslistor visar Schmitt i sin sammanställning att dessa kan vara till stor nytta vid läsning (oavsett om de är uppbyggda med enbart förklaringar på målspråket eller med översättningar till modersmålet), de förhindrar att inläraren gissar fel (vilket är bra eftersom forskning visar att inlärare ogärna ändrar sin första gissning under läsning). Han menar också att gloslistor vid sidan av texten tenderar att ge större effekt på inläring än användningen av lexikon. Att låta nya fraser vara markerade med t.ex. annan färg har också visat ge resultat (Schmitt 2008:351).

De mest undersökta metoderna för undervisning av nybörjare är ”memoreringsmetoden” där ett begrepp i målspråket motsvaras av ett i modersmålet och som sedan memoreras visuellt och genom att skriva. Den andra metoden är

”nyckelordsmetoden” där inläraren parar ihop målordet med ett ljudliknande ord i modersmålet och sedan länkar detta ord till översättningen av målordet i modersmålet. Kort sagt kan man säga att man använder sig av ett ljudliknande bekant ord för att lättare komma ihåg det främmande ordet (Sagarra och Alba 2006). Teorin bakom bygger på att det är lättare att minnas en semantisk koppling inom det egna språket och att kopplingen över språkgränsen är lättare att minnas om den är fonetisk. I nybörjarstadiet visar ett 50-tal studier att denna ”nyckelordsmetod” är mer effektiv både vad gäller produktiv och receptiv förmåga och både på kortare och längre sikt än att bara försöka memorera målordet direkt kopplat till motsvarande begrepp i modersmålet (en klassisk gloslista) (Sagarra & Alba 2006:229). Naturligtvis är detta beroende av vilka språk det handlar om och till viss del också inläraren.

Nation och Newton menar att framgångsfaktorerna för undervisning av ord på avancerad nivå står att finna i kommunikationsaktiviteter där det utöver lexikala vinster även finns psykologiska och pedagogiska vinster. De presenterar fem framgångsfaktorer som de i sin forskning kunnat konstatera (1997:244-246):

1. Face-to-face, dvs. i samtalet mellan lärare och elev eller mellan elever
2. Att orden presenteras i en meningsfull kontext
3. Repetition
4. Att aktivt använda orden
5. Gruppbaserat lärande med en tillåtande atmosfär
6. Att undervisningen fokuserar på form och på innehåll genom diskussionsuppgifter.

Men vad är då en bra uppgift? Enligt Swain (1985) och Ellis (2003) ska en relevant uppgift innehålla en förhandling om innehållet och ett fokus på formen. Att tvingas fokusera på form under interaktionen gör att inläraren uppmärksammas på formen i input och jämför med formen i sin egen output. Swains teori är att om man inte tvingas att formulera sig kommer den kognitiva processen endast att handla om innehållet vilket inte nödvändigtvis leder till inläring. De la Fuente gjorde en undersökning 2006 där hon jämförde just tre olika sorters uppgifter utifrån denna teori och där han kunde bevisa tesen att uppgifter som innefattar fokus på formen utöver fokus på innehållet i högre grad ledde till inläring. Han kunde också se en tendens att undervisningen om formen var mer gynnsam för inläringen då den skedde efter att ordens innehåll var inlärt.

I skolverkets rekommendationer för hur lärare arbetar med ord och begrepp för avancerade inlärare står att ”de vetenskapliga begreppen presenteras ofta för elever i undervisningen genom att läraren definierar begreppets betydelse” (Skolverket 2012a: 26) men de mer allmänspråkliga akademiska orden står det mindre om. Precis som Schmitt anger i sin analys av ordundervisning lämnas dessa åt inlärarna själva att förstå och tillägna sig.

2.4.2 Den deduktiva språkundervisningen

Den deduktiva undervisningsmetoden bygger i grunden på den behavioristiska synen på lärande som länge styrde den svenska skolan och som fortfarande dominerar skolväsende på många platser i världen. Den innebär att kunskap i huvudsak är något som förs över från lärare till elev (Skolverket 2012b:22). Begreppet ”deduktiv” används inom matematik och logik och betyder att man härleder något från en lag, man drar alltså inte slutsatser av verkligheten. Deduktiv undervisning har inom andraspråksfältet främst använts som etikett på grammatikundervisning i ett andraspråk som är ”produktorienterad”, dvs. att läraren förmedlar färdig fakta, eleven har bara att förstå och i fortsättningen använda sig av den nya kunskapen (Tornberg 1997). I denna studie används begreppet i överförd betydelse också för ordundervisning. Den deduktiva undervisningsmetoden kokas i denna studie ner till den klassiska gloslistan där inläraren får en explicit förklaring till nya ord. Det finns ett givet svar och läraren serverar det – eleven ska bara ”plugga in det”. Detta är en metod som ingen av de språkdidaktiska forskarna i denna forskningsbakgrund direkt förkastar, men som ändå inte omtalas i någon större utsträckning. Skolverket nämner inte detta sätt att lära sig nya ord och begrepp, vilket egentligen står i stark kontrast till forskningen som ändå lyfter fram det som en metod som ger resultat om än inte alltid det bästa (Sagarra & Alba 2006, Andrew File & Adams 2010).

2.4.3 Den induktiva språkundervisningen

Begreppet ”induktiv språkundervisning” används som kontrast till den deduktiva och används även det främst om grammatikundervisning. Den mer induktiva undervisningen baserar sig i grunden på det sociokulturella eller socialkonstruktivistiska perspektivet att inläring sker i en sociokulturell situation. Lärande utgår här i första hand ”från sociala sammanhang mellan individer: först mellan individer och sedan genom individuell bearbetning” (Skolverket 2012b:22). Detta sätt att se på inläring har

starkt påverkat utformningen av den svenska skolan de senaste årtiondena. Efter Schmitts (2008:341) och Nation och Newtons (1997:244-246) rekommendationer om explicit ordundervisning där inlärarens engagemang ska maximeras, repetition prioriteras organiserades det induktiva undervisningstillfället med gruppbaserat lärande med meningsfull output och input där deltagarna gruppvis fick jobba med begreppen och där även ordets kontext lyftes fram. I denna studie används ”induktiv undervisning” i överförd betydelse även om ordundervisning.

2.5 Sammanfattning forskningsbakgrund

Det mentala lexikonet är uppbyggt i olika skikt där den *produktiva* vokabulären utgör kärnan och den *receptiva* vokabulären ett yttre lager där orden i takt med att de blir mer förtrogna hamnar i den produktiva vokabulären. En annan dimension av ordförrådet är *kvantitativ* och *kvalitativ* (antalet ord kontra hur väl man kan orden). Definitionen av den kvalitativa kunskapen skiftar men innehåller långt mer än betydelsen t.ex. användningsområden och överförda betydelser. Man har definierat två inlärningsätt när det handlar om att tillägna sig ord: indirekt (slumpmässigt) och direkt inläring till följd av undervisning), och där man kunnat bevisa att direkt inläring är mer effektiv än indirekt. Olika former av undervisningsmetoder för direkt inläring har prövats av forskare och man kan se att för nybörjare är memorering och associationer till modersmålet som bygger på ljudlikhet effektivast. När det gäller avancerade inlärare är bilden inte lika klar och där ser man en uppsjö teorier som inte är testade i samma utsträckning. Undervisningen bör gälla språkets lexikon, morfologi, samt en träning i kontrastivt tänkande står klart. Men även att detta måste kompletteras med undervisning av specifika ord eftersom begreppen behövs för att utveckla tänkandet till att omfatta en högre kognitiv nivå. Skolverket som ger rekommendationer till lärarna i det svenska utbildningsväsendet följer de anglosaxiska teorierna om språkutvecklande ämnesundervisning och menar att begrepp måste läras in på avancerad nivå genom interaktion i socialt samspel med möjlighet till stöttning och förhandling.

3 Metod och material

Eftersom syftet med studien var att kunna avgöra vilka effekter två olika undervisningsmetoder har i förhållande till varandra gjordes en interventionsstudie.

Målet var att utröna vilken av två didaktiska metoder som är mest gynnsam i en viss kontext. För att kunna göra detta experiment identifierades orsaksfaktorerna genom att dela upp de olika variablerna i beroende och oberoende, enligt Denscombes mönster (2009:76). Den beroende variabeln i denna studie var elevernas kunskaper inom det aktuella området (ett antal ord och begrepp). Denna kontrollerades i ett förtest och ett eftertest. Den oberoende variabeln som tillfördes var de två undervisningsmetoderna som användes i de olika grupperna. Målet var alltså att se hur den beroende variabeln (testresultaten) förändrades på grund av de oberoende variablerna (undervisningsmetoderna). I så stor utsträckning som möjligt kontrollerades faktorer som skulle kunna påverka resultatet i så stor utsträckning det var möjligt. De faktorer som i möjligaste mån hölls konstanta var t.ex. information om undersökningen (som följde ett manus), undervisningssituationen vad gäller miljö (samma klassrum), tid (två timmar), plats (elevernas egna klassrum). Dessutom var jag som undersökningsledare även den som genomförde undervisningen, och testen. Resultatet mättes genom att samma test genomfördes på den beroende variabeln, elevernas kunskaper, både före och efter att den oberoende variabeln, undervisningen, hade manipulerats och effekten kunde på så sätt observeras och jämföras. Detta ger studien validitet.

3.1 Deltagare

Alla deltagare i undersökningen ($n=20$) studerar på samma komvuxskola i en mindre sydsvensk stad. Av dessa var lite mindre än hälften ($n=8$) elever på Vård- och omsorgsprogrammet¹. De övriga deltagarna i studien var elever som läser gymnasiekurserna svenska som andraspråk 1 och svenska som andraspråk 2 på samma skola. Eftersom det ordförråd som testades var ord som tillhör det ”allmänna abstrakta” och bara några få som tillhör det ”allmänna ämnesspecifika”, alltså ord som är ämnesspecifika för Vård- och omsorgsutbildningen gjordes bedömningen att urvalets sammansättning inte i så hög grad påverkade slutresultatet, men att hänsyn till detta faktum måste tas i analysen av resultatet. Totalt fanns nio modersmål representerade i gruppen, varav inget var något germanskt språk.

¹ Den ursprungliga tanken var att undersökningen endast skulle omfatta elever på Vård- och omsorgsprogrammet, men pga. av bristande deltagarintresse och svårigheter att samla de elever som går programmets första och andra år fylldes deltagarna på med elever som läste kurserna sva1 och sva 2 på samma komvuxskola.

Tabell 1: Information om deltagarna

	Alla deltagare	Grupp med deduktiv undervisning	Grupp med induktiv undervisning
Kvinnor	18	10	8
Män	2	1	1
Antal elever som går Vård och omsorgsprogrammet	8	3	5
Medelålder	32,4 (7,4)	32,4 (7,0)	32,3 (7,5)
Antal år i Sverige (medelvärde)	4,35 (3,1)	5 (2,2)	3,56 (3,8)
Modersmål arabiska	25%	27%	22%
Modersmål filipinska	20%	36%	0
Polska	15%	9%	22%
Övriga modersmål	40%	18%	56%
Placerar svenska som bästa andraspråk	45%	36%	55%

För att kunna utesluta att eventuella gruppskillnader i resultatet berodde på skillnader i prestationsförmågan och tidigare skolresultat tillfrågades deltagarna om sitt betyg i sva1 (kursen som alla på vårdprogrammet ska ha klarat), men eftersom fler deltagare fick tas in i undersökningen och eftersom dessa ännu inte fått betyg i kursen ombads alla deltagare att även själva uppskatta sin språkliga förmåga i svenska vad gällde tala, skriva, läsa, grammatik, uttal och ordförråd. Av denna självuppskattning kan man utläsa att gruppen som helhet gav sina språkkunskaper ett medelvärde på 3,55 i genomsnitt på en skala från 1-5, där 1 betydde ytterst lite kunskaper och 5 betydde perfekt. Lyssna, skriva och läsa ansåg man klara bättre än tal och uttal. Vad gäller ord och begrepp värderade man sig 3,15 i genomsnitt. Det är dock viktigt att påpeka att det inte fanns någon skillnad mellan den självuppskattade språkfärdigheten mellan den induktiva (3,44) och den deduktiva undervisningsgruppen (3,45). Fördelning mellan män och kvinnor samt deltagarnas genomsnittliga ålder är också jämförbart.

Mellan undervisningsgrupperna (den deduktiva och den induktiva) fanns alltså inga statistiskt signifikanta skillnader. Inom kategorierna ålder ($p=0,97$), ålder då man kom till Sverige ($p=0,72$), antalet år i Sverige ($p=0,33$) och den självuppskattade språkfärdigheten ($p=0,44$) är skillnaderna inte signifikanta visar de separata t-test som gjordes på denna bakgrundsdata.

Tabell 2: Deltagarnas språkliga nivå utifrån självuppskattning

Uppskattning av den egna förmågan	Alla	Vårdeleverna	Sva-eleverna	Deduktiva undervisningsgruppen	Induktiva undervisningsgruppen
Tala	3,3 (0,56)	3,1 (0,65)	3,36 (0,5)	3,2 (0,63)	3,33 (0,5)
Lyssna	3,7 (0,46)	3,9 (0,35)	3,6 (0,51)	3,8 (0,42)	3,6 (0,5)
Skryva	3,36 (0,59)	3,5 (0,53)	3,27 (0,64)	3,4 (0,67)	3,33 (0,5)
Läsa	3,38 (0,65)	4 (0,35)	3,8 (0,75)	4 (0,7)	3,78 (0,67)
Grammatik	3,3 (0,87)	3,75 (0,70)	3 (0,77)	3,2 (1,0)	3,4 (0,52)
Uttal	3,4 (0,60)	3,6 (0,51)	3,27 (0,64)	3,3 (0,67)	3,6 (0,53)
Ord	3,15 (0,60)	3 (0,54)	3,27 (0,64)	3,2 (0,79)	3,1 (0,33)
Sammanlagt	3,55 (0,39)	3,55 (0,29)	3,37 (0,45)	3,45 (0,44)	3,44 (0,36)

För att mäta motivationsnivån och få en bild av inlärnarnas målbild i förhållande till sina nuvarande språkfärdigheter uppmanades deltagarna att uppskatta hur väl de ansåg att man behöver kunna svenska för att kunna jobba som undersköterska. Enligt samma skala som ovanstående skulle de uppskatta arbetsmarknadens krav från 1-5. Här blev den genomsnittliga summan 4,1. Vad gäller uppfattningen om ord och begrepp låg medelvärdet på 4,2 totalt, men bland vårdeleverna 4,4 och bland övriga 3,6.

Tabell 3: Deltagarnas uppskattning av den språkliga nivå som krävs för att arbeta som undersköterska

Uppskattat krav på kunskaper i yrkeslivet	Alla medelvärde	Vårdeleverna Medelvärde	Sva-eleverna medelvärde	Deduktiva undervisningsgruppen	Induktiva undervisningsgruppen
Tala	4,3 (0,67)	4,25(0,70)	3,9 (0,7)	4,4 (0,69)	4,2 (0,67)
Lyssna	4,5 (0,61)	4,5 (0,53)	4,45 (0,82)	4,5 (0,7)	4,4 (0,53)
Skriva	3,8 (0,92)	3,6 (1,19)	3,8 (0,87)	3,7 (0,82)	3,89 (1,05)
Läsa	4,3 (0,75)	4,1 (0,64)	4,4 (0,92)	4,1 (0,87)	4,56 (0,52)
Grammatik	3,7 (1,0)	3,5 (1,19)	3,9 (0,83)	3,4 (1,17)	4 (0,7)
Uttal	4,3 (0,83)	4,4 (0,74)	3,36 (0,5)	4,5 (0,97)	4,2 (0,69)
Ord	4,2 (0,79)	4,4 (0,74)	3,6 (0,52)	4,3 (0,8)	4,11 0,78)
Sammanlagt	4,1 (0,55)	4,14 (0,53)	4,04 (0,29)	4,1 (0,6)	4,2 (0,53)

Eftersom studien speciellt undersöker ordundervisning ser man tydligt att den upplevda differensen mellan den egna ordkunskapen och den man tror att arbetsmarknaden kräver är större bland de elever som läser på vård- och omsorgsprogrammet.

Tabell 4: Bara ord - Jämförelse av arbetsmarknadens (uppskattade) krav på ordkunskap och den självuppskattade nivån vid tidpunkten för studien.

	Deltagare från vård- och omsorgsprogrammet	Deltagare från sva-kurserna	Den deduktiva undervisningsgruppen	Den induktiva undervisningsgruppen
Självskattning ord och begrepp	3,0 (0,54)	3,27 (0,64)	3,2 (0,63)	3,1 (0,33)
Uppskattat krav på kunskaper i ord och begrepp vid arbete	4,4 (0,75)	3,6 (0,52)	4,3 (0,53)	4,11 (0,78)

Notering: I tabellen jämförs deltagarnas svar på hur bra man måste kunna ord och begrepp för att kunna arbeta som undersköterska med hur bra de upplever sig kunna dessa ord och begrepp nu.

I bakgrundsinformationen frågades också efter på vilket sätt som deltagarna själva ansåg att de bäst lärde sig nya ord och begrepp. Deltagarna uppmanades att rangordna olika angivna metoder. Dessa data presenteras i resultatdelen.

Sammanfattningsvis kan man säga att gruppen bestod av 20 personer varav 90% var kvinnor. 40% av deltagarna var elever på vård- och omsorgsprogrammet. Deltagarna delades i två grupper vilka skulle utsättas för två olika undervisningsmetoder. Mellan dessa undervisningsgrupper fanns inga signifikanta skillnader. Deltagarna uppskattade själva inte sin språkförmåga som tillräcklig för att kunna arbeta som undersköterska och de metoder för ordinlärning som de själva förespråkade var ”när läraren förklarar” och ”när jag får höra orden flera gånger”. Ingen hade ett germanskt språk som modersmål.

3.2 Orden

De ord som deltagarna skulle lära sig under studien var hämtade ur en lärobok, *Specialpedagogik 1* av Sonja Svensson Höstfält (Bonniers, 2011), som används på Vård- och omsorgsprogrammet på samma skola. Ingen av eleverna hade hunnit läsa kursen ännu vid teststillfället. Däremot användes det faktum att de snart skulle läsa kursen som en motivation för att anstränga sig vid undervisningstillfället. Boken hör till gymnasiekursen ”Specialpedagogik” (50p) och det kapitel som orden hämtades ur var ”Professionellt förhållningssätt – normer, värderingar och attityder” (Svensson Höstfält, 2011:122-128). Orden valdes ut genom att låta två, annars i studien icke involverade elever på gymnasiekursen sva3 (och som inte läste eller hade läst vård-och omsorgsprogrammet) läsa kapitlet och stryka under de ord som de kände sig osäkra på. Ett urval av dessa ord, 15 st, användes sedan i studien, nämligen:

Empatisk, företeelse, förhållningssätt, förordning, funktion, komponent, kontinuitet, nedlåtande, policy, professionell, reflektera, verbalisera, välvårdad, värdering, återfinns.

Orden som användes i testet var direkt tagna ur texten i den form som det hade i meningen. Det var endast lexikala ord som testades. Av de femton orden var åtta substantiv, tre verb och fyra adjektiv. Av orden hade endast ett ord två stavelser, medan nästan hälften, sju var trestaviga, fyra var fyrstaviga och tre var femstaviga.

De flesta av orden är avledningar med flera olika prefix och suffix. Tre av orden hade samma prefix (för(e)-), två av verben hade samma suffix (-era). Fyra av orden var

sammansättningar där inget av dem var speciellt ”genomskeinligt”, dvs. lätt att tolka. De flesta orden kan räknas till ”Allmänna, ofta abstrakta ord” och några få till ”Allmänspråkliga, ämnestypiska ord” (*funktion, komponent välvårdad*).

3.3 Testen

De instrument som användes för att mäta ordinlärningen utarbetades redan under 90-talet av Paribakth och Weshe (1997) för att i första hand mäta indirekt ordinlärning (incidental learning). Det kallas ”The vocabulary knowledge scale” (VKS) och det testar både personens egen uppfattning om ordkunskapen och dess faktiska kunskaper. Testet tydliggör dessutom personens både produktiva och receptiva förmåga. Testpersonen får rangordna hur väl den ”kan” ett givet ord genom att kryssa i (fritt översatt efter Paribakth och Weshe 1997:180). Deltagarna gjorde samma test två gånger som för- och eftertest.

Figur 3: Exempel på fråga i VKS-testet

ordet
I Jag tror inte att jag har sett ordet förut
II Jag har sett ordet förut, men vet inte vad det betyder
III Jag har sett ordet och tror att det betyder
IV Jag kan ordet. Det betyder: _____
V Jag kan använda ordet i en mening: _____

För att undvika den sk. observatörseffekten, att deltagarna påverkas av testledaren på ett negativt sätt fanns inte deras ordinarie lärare och därmed även betygsättande lärare med i lokalen. Att jag som testledare också arbetar som lärare på skolan och troligtvis kommer möta eleverna i ett senare skede av deras utbildning borde snarare ha ökat motivationen att lära sig orden. Dessa instruments tillförlitlighet är stor eftersom VKS är en väl beprövad testmetod.

3.4 De två undervisningsmetoderna

De två metoder som utarbetades bygger på en deduktiv undervisning där läraren ger de rätta svaren som sedan memoreras av inlärarna och den andra en mer induktiv metod

där inlärarna genom förhandling, stöttning och utifrån sina tidigare kunskaper aktivt jobbar sig fram till förståelse av begreppen.

3.4.1 Den deduktiva undervisningsmetoden

Eleverna fick efter att ha gjort förtestet en muntlig genomgång av testledaren av testorden och deras betydelse på power point. De aktuella orden presenterades dessutom i en eller flera meningar. Orden var markerade med rött och övrig text var svart. Under meningen fanns en eller flera synonymer samt i vissa fall övrig information om ordens grundbetydelse och eller släktskap med andra mer kända begrepp (t.ex. angavs till ordet "kontinuitet" ordet "kontinent" och släktskapet förklarades) i de fall orden hade flera betydelser angavs även dessa. Efter genomgången som några gånger även innehöll en förhandling om ordets användning som på deltagarnas egna initiativ kom upp, delades en åhörarkopia ut med samma bilder som i presentationen. Eleverna fick nu tid att memorera de ord som gått igenom och till sin hjälp fick de även en tom "klassisk" gloslista med två kolumner där de kunde fylla i de nya orden och deras förklaringar. Eleverna fick arbeta med begreppen i ca 40 minuter. I de fall eleverna ställde frågor svarade jag som testledare på dessa, men tog själv inga initiativ till diskussion kring begreppen. Eleverna var fria att använda lexikon och mobiltelefon för att få ordet översatt till sitt modersmål, men få använde sig av den möjligheten.

3.4.2 Den induktiva undervisningsmetoden

Eleverna fick efter att ha gjort förtestet jobba med begreppen i smågrupper på 2-3 personer med ganska homogen språklig förmåga. De uppmanades att göra uppgifterna tillsammans och fick bara ett material att dela på. Första uppgiften handlade om att placera in rätt ord i rätt mening (lucktest). Detta gjordes under förhandling där elevernas tidigare kunskaper, förmåga att associera och se samband krävdes. Övningen godkändes sedan av mig som undersökningsledare, vilket inte innebar några rätta svar utan bara markering av vad som inte var korrekt och en påföljande diskussion med stöttning där deltagarna förhandlade sig fram till ordets betydelse, användningsområden, samt i vissa fall på deltagarnas initiativ samtal kring ordklass och böjningsformer. Nästa övning bestod sedan i att på baksidan av smålappar med ordförklaringar och eller synonymer försöka skriva det rätta ordet. Även denna övning krävde förhandling. Om tid fanns på slutet uppmanades deltagarna att förhöra varandra med hjälp av dessa genom att ge förklaringen till en annan som skulle gissa ordet. Övningarna varade sammanlagt i ca

40 minuter och ingen fick använda lexikon eller mobiltelefon för att översätta till sitt modersmål.

3.5 Genomförandet

Eftersom det av praktiska skäl inte gick att sammanföra alla deltagare till två tillfällen, ett induktivt och ett deduktivt, genomfördes den deduktiva undervisningen vid två tillfällen, då halva gruppen närvarade första gången och den andra halvan vid det andra tillfället. Den induktiva undervisningen genomfördes vid ett tillfälle med hela den gruppen. Studien genomfördes i elevernas vanliga miljö på deras skola under skoldagen. Endast två av eleverna hade undersökningsledaren som lärare i någon kurs, övriga hade det inte. De flesta deltagarna fick fylla i ett frågeformulär med frågor om den språkliga bakgrunden i förväg (bilaga 2), övriga gjorde det i samband med teststillfället. Undersökningen genomfördes enligt de riktlinjerna som Vetenskapsrådet har som huvudkrav för forskning.(2002). Alla fyra krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har följts. När eleverna anlände till undersökningstillfället välkomnades de och informerades om vad som skulle ske utifrån ett förskrivet manus, boken som orden hämtats ur presenterades och det fanns tid för deltagarna att ställa frågor. Därefter fick de göra förtestet. De flesta blev färdiga ungefär samtidigt efter ca 25 minuter. Efter insamling av förtesterna följde de ovan beskrivna undervisningspassen (det deduktiva respektive det induktiva). Dessa varade i ca 40 minuter. Sedan gjorde deltagarna ett eftertest (samma test som förtestet). Deltagarnas reaktion efter den induktiva undervisningstillfället var mycket mer positiv än reaktionerna som deltagarna efter den deduktiva undervisningen förmedlade. Flera menade att man efter den induktiva undervisningen upplevde att man ”lärt sig mycket”.

3.6 Analysmetod

För att kunna använda testsvaren i en större beräkning av testresultat används vid VKS nedanstående skala (fritt översatt efter Paribkth och Weshe 1997:180). Genom att använda denna skala kan ord som personen bara tror sig kunna, men faktiskt visar att den kan, räknas till ordförrådet. Genom att låta personen använda ordet i en mening ser man inte bara den semantiska behärsningen (receptiva) utan även den grammatiska behärsningen av ordet som krävs för att själv kunna använda ordet i sin språkliga produktion.

Tabell 5: Lathund för sammanräkning av poäng i VKS-test

Självskattnings- kategorier	Poäng i resultat- samman- räkning	Innebörden av poängtalet
I	1	Personen kan inte ordet alls
II	2	Personen känner igen ordet, men kan det inte
III-IV	3	Personen kan ge ange en korrekt synonym eller förklaring av ordets betydelse
V	4	Personen kan använda ordet grammatiskt och semantiskt passande i en mening.

De deskriptiva statistiska uträkningarna gjordes av mig, men de analytiska statistiska uträkningarna fick jag hjälp med av min handledare Susan Sayehli.

4 Resultat

Förtestet etablerade en ”base line” för studien och i den kan man se att gruppen som sedan undervisades enligt den induktiva metoden kan antas ha haft lite större kunskaper om testorden från början.

Tabell 6: Resultat förtest

	Förtest poäng, medeltal
Deduktiv undervisningsgrupp	28,91 (4,78)
Induktiv undervisningsgrupp	33,78 (7,06)

Notering: Poäng anges i medeltal och standardavvikelse inom parentes. Maxpoäng på testet var 60p.

Efter genomförd intervention testades grupperna igen och eftertestet gav följande resultat:

Tabell 7: Resultat eftertest

	Förtest poäng, medeltal	Eftertest poäng, medeltal
Deduktiv undervisningsgrupp	28,91 (4,78)	42,4 (9,12)
Induktiv undervisningsgrupp	33,78 (7,06)	44 (8,5)

Notering: Poäng anges i medeltal och standardavvikelse inom parentes. Maxpoäng på testet var 60p.

Alla deltagare i studien hade ett bättre resultat på eftertestet än på förtestet, vilket visar att båda undervisningsmetoderna i alla fall inte missgynnade inläringen utan snarare tvärtom gynnade den. Ingen av deltagarna hade maxpoäng på vare sig förtestet eller eftertestet.

Om man ställer metoderna mot varandra och inte bara tittar på poängresultaten utan på själva ökningen vad gäller poäng och procentuellt ökning får man en tydligare bild. Den procentuella ökningen räknades först individuellt och det angivna medeltalet är den genomsnittliga procentuella ökningen av dessa. För att jämföra resultaten gjordes dessutom ett oberoende t-test. Resultatet när man jämför den deduktiva undervisningsgruppens poängökning ($M=13,49$ $SD=7,1$) med den induktiva undervisningsgruppens poängökning ($M=10,22$ $SD=5,2$) närmar sig statistisk signifikans, ($t(18)=1,64$, $p=0,10$). Resultatökningarna beror således troligtvis inte på slumpen utan är en observerad följd av interventionen.

Tabell 8: Resultat av differens förtest/eftertest utifrån undervisningsgrupp

Redovisning av Ökning	Efter deduktiv undervisningsmetod	Efter induktiv undervisningsmetod
Poängökning, spridning	1-25	1-19
Poängökning, medelvärde	13,49 (7,1)	10,22 (5,2)
Procentuell ökning, spridning	4,50-100	2,50 – 48
Procentuell ökning, medelvärde	47 (28)	30,25(17)

Notering: Standardavvikelse anges inom parentes.

I allt väsentligt verkar den deduktiva undervisningsmetoden ha haft störst effekt på utökningen av ordförrådet om man tittar på hela deltagargruppen. Skillnaden är inte så stor i poängantal, men den procentuella ökningen visar en tydlig skillnad. Den större standardavvikelsen bland de som fick deduktiv undervisning ($SD=28$) än hos de som fick induktiv undervisning ($SD=17$) visar dock att spridningen också var större där än i den induktiva gruppen. Eftersom motivationen och vanan att lära sig begrepp inom ämnesområdet kan ha varit högre i gruppen vård- och omsorgselever kan det vara värt att titta på just dessa elevers resultatökning i kontrast till de andra deltagarna.

Tabell 9: Jämförelse av medeltalen – Alla deltagare, deltagarna uppdelade utifrån komvuxkurs samt uppdelade utifrån komvuxkurs och undervisningsmetod.

	Medel- värde, alla deltagare	Medel- värde, alla vårdelever	Bara vård- och omsorgseleverna		Medel-värde övriga elever (sva-kurser)	Bara övriga elever (sva-kurser)	
			Medel- värde, deduktiv under- visnings- metod	Medel- värde, induktiv under- visnings- metod		Medel- värde, deduktiv under- visnings- metod	Medel-värde, induktiv under- visnings- metod
Förtest	34,8 (6,32)	36,4 (5,1)	32,7 (2,08)	38,6 (5,02)	27,6 (4,25)	27,5 (4,81)	27,8 (3,5)
Eftertest	45,1 (1,7)	48,1 (6,4)	47 (2,64)	48,8 (8,22)	39,8 (8,52)	40,6 (10,2)	38 (4,16)
Poäng- ökning	9,5 (6,2)	10,8 (6,1)	14,3 (2,5)	8,6 (6,88)	12,2 (7,0)	13,1 (8,37)	10,3 (2,48)
Pro- centuell ökning	30 (17)	31 (18,73)	44,1 (9,46)	23,2 (19)	44,3 (27,11)	47,8 (32,5)	37,4 (11,11)

Notering: I tabellen jämförs medelvärdet i gruppen vård- och omsorgselever med gruppen övriga deltagare (sva-elever). Dessa båda grupper redovisas dessutom separat uppdelade även efter undervisningsmetod i studien. Standardavvikelse anges inom parentes.

Vid en jämförelse av gruppen vård- och omsorgselever med resultatet för de övriga deltagarna (sva-elever) ser man att vårdeleverna hade ett högre poängtal vid förtestet ($M=36,4$ $SD=5,10$) och även på eftertestet ($M=48,1$ $SD=6,40$), men att ökningen i poäng räknat var likvärdig (vårdelever $M=10,8$, $SD=6,10$ och sva-elever $M=12,2$, $SD=7,0$). Den procentuella ökningen var därmed större bland sva-eleverna ($M=44,3$, $SD=27,11$) än bland vård- och omsorgseleverna ($M=31$ $SD=18,73$).

Att sva-eleverna hade lägre resultat på förtestet har konstaterats, noteras bör dock att de sva-elever som undervisades enligt den deduktiva metoden och de som undervisades enligt den induktiva hade samma medelpoäng på förtestet ($M=27,5$ $SD=4,81$) samt $M=27,8$ $SD=3,5$), de startade alltså från samma nivå. Poängökningen var lite större i den deduktiva gruppen, vilket också ger en större procentuell ökning för sva-elever som fick deduktiv undervisning ($M=47,8$ $SD=32,5$) jämfört med de sva-elever som fick induktiv undervisning ($M=37,4$ $SD=11,11$). Resultatökningen, undervisningsmetodens effekt, visar alltså att den deduktiva metoden varit mer gynnsam än den induktiva. Detta gäller även för vård-eleverna. Här utmärker sig vårdeleverna dessutom då skillnaden i den procentuella poängökningen mellan den deduktiva metoden ($M=44,1$ $SD=9,46$) och den induktiva metoden ($M=23,2$ $SD=19$) är betydligt mer markant. Ett oberoende t-test användes för att statistiskt jämföra hur de olika undervisningsmetoderna gav olika effekt på vård- och omsorgseleverna. Även här närmar sig skillnaderna statistik signifikans mellan den deduktiva metoden ($M=14,3$ $SD=2,5$) och den induktiva metoden ($M=8,6$, $SD=6,88$); $t(6)=1,74$, $p=0,08$).

För att hitta korrelationer mellan den bakgrundsfakta som fanns och poängökningen användes "Pearsons korrelationstest" där inga korrelationer var signifikanta förutom en. Den självuppskattade språkfärdigheten och poängökningen i den totala gruppen ($r=-0,5770793$, $n=20$, $p=0,0077$) visade sig vara statistiskt signifikant. Det betyder att ju lägre deltagarna bedömde sin egen språkliga förmåga desto större ökning hade dessa i eftertestet; desto mer lärde de alltså sig.

5 Diskussion

Eftersom skillnaderna mellan grupperna vad gäller bakgrundsfakta inte var signifikanta kan man utgå ifrån att undervisningsgruppernas olika resultat faktiskt berodde på interventionen. Resultatet visar att den deduktiva undervisningen, där läraren presenterar orden i ett sammanhang och ger synonymer och sedan tid för memorering hade störst effekt på poängresultatet totalt, dvs. ökade kunskaperna om de aktuella begreppen mest.

Tittar man på resultatet utifrån grupperna vård-elever och övriga elever (sva-eleverna) så hade sva-eleverna lägst resultat på förtestet vilket kan vara naturligt med tanke på att de inte studerat inom detta ämnesområde tidigare. Men det var också denna grupp som procentuellt sett hade den största ökningen efter interventionen. Deltagarna i denna grupp startade från en relativt låg genomsnittlig nivå på 27,6 poäng. Det betyder att de i genomsnitt hade 1,8 poäng på orden i förtestet. 1 poäng fick man för att man svarade ”har aldrig sett ordet förut”. Man kan alltså utgå ifrån att dessa deltagare hade mycket grund förståelse för orden i testet från början. I denna grupp, sva-gruppen, kan vi se att den deduktiva undervisningen var mer gynnsam (dock med stor spridning (*SD*)). Den induktiva undervisningen var lite mindre gynnsam (med mindre spridning (*SD*)). För sva-eleverna verkar båda undervisningsformerna alltså ha fungerat, men med en liten fördel för den deduktiva metoden.

Vårdeleverna däremot hade bättre förkunskaper om orden, 36,4 poäng vilket ger ett genomsnitt på 2,42 poäng per ord, de låg alltså på nivån att de i genomsnitt kände till alla ord eller hade sett orden tidigare av medelpoängen att döma. Bland vårdeleverna kan vi också se den största ökningen, 44,1%, bland dem som fått deduktiv undervisning (47,8% bland motsvarande sva-elever), medan vårdeleverna som fått induktiv undervisning bara hade en ökning på 23,2% (37,38% ökning bland motsvarande sva-elever). Vårdeleverna har alltså också blivit mer gynnade av den deduktiva undervisningen än den induktiva oberoende av att deras förkunskaper var bättre. Trots att deltagarna inte bara var vårdelever borde man kunna generalisera resultatet för vad som gynnar ordinlärningen på just Vård- och omsorgsprogrammet.

Den valda designen för studien med ett förtest som ”base line” (utgångsvärde), intervention på två sätt och ett eftertest var den mest lämpliga för att på kontrollerad väg

mäta effekterna av två olika undervisningsmetoder. Utformningen av undervisningsmetoderna kan naturligtvis diskuteras, men följde de rekommendationer för undervisning som andraspråkslärare har i nuläget (Skolverket 2012a, och 2012b). Eftersom undervisningen var en viktig faktor i studien lades också stor vikt vid att undervisningssituationen skulle vara så ”vanlig” som möjligt i det att den genomfördes under skoldagen i ett bekant klassrum och med bekanta deltagare. Deltagarurvalet var inte det bästa tänkbara med tanke på assymetrin vad gäller vilken komvuxkurs som de just nu studerar och vad gäller antalet som deltog i de olika undervisningsgrupperna. Naturligtvis hade det varit önskvärt med en grupp bestående av 100% vård- och omsorgselever eftersom det var just denna grupp som studien utgav sig för att gälla. I verkligheten visade det sig dock vara omöjligt att få till och det näst bästa alternativet, en utökad deltagargrupp gav ändå bättre svar än bara en liten grupp vård- och omsorgselever hade gjort eftersom bakgrundsfakta, base line osv. kontrollerades

Som redan nämnts i tidigare kapitel har man inom fältet försökt att tydliggöra vad kunskapen som en individ kan ha om ett ord egentligen består i. I studien användes VKS-testet för att kunna täcka in flera komponenter av ordkunskapen. VKS-testet som är flitigt använt av många forskare och analysmetoden med sin poängräkning är väl beprövade. Testet visar dock inte alla kunskaper om orden. Testet visar kunskaperna om skriftbilden, någon böjningsform, någon eventuell flerordskombination, till viss del ordets innehållsliga komponenter samt syntagmatiska relationer i det att deltagaren själv får formulera en mening som ska vara idiomatisk. Det återstår alltså en del på den lista om vad kunskapen om ett ord innebär (Järborg 2007: 81ff) som presenterades i kapitlet ”2.2 En människas ordförråd”. Det som testet t.ex. inte visade var ljudbilden, samtliga böjningsformer, eventuell polysemi, avledningsändelser, sammansättningsmöjligheter, utvidgade eller överförda betydelser, paradigmatiska relationer som synonymi och antonymi, syntaktiska egenskaper och kulturbundna konnotationer - en hel del alltså. Att säga att deltagarna ”kan” orden nu bara för att de klarade poäng på VKS-test är en stark överdrift. Men det som designen av studien faktiskt testar är om antalet kunskapskomponenter om ordet var fler efter interventionen än före, även om inte alla kunskapskomponenter testas.

Att undervisning, direkt inläring är mer gynnsam än indirekt inläring har fältet konstaterat, men vilken del av ordförrådet gynnas mest av den direkta inläringen? Är

det den kvalitativa eller den kvantitativa? I studien beräknas poängen lika oavsett om det handlar om ytlig kunskap om ordets betydelse eller om det handlar om djupare kunskaper om ordens användningsområden, grammatisk kunskap osv. Därför kan man inte fastslå vilka kunskaper som utökats med de båda undersökta undervisningsmetoderna. Enligt Järborgs modell (figur 2) kommer nya ord först in i det ”receptiva ordförrådet” (det som ger 2 eller 3 poäng av 4 möjliga) och sedan ju mer förtroget ordet blir, menar Järborg, desto närmare det ”produktiva ordförrådet” kommer ordet tills det till sist införlivas i detta. VKS-testet testar om man kan använda ordet i en mening, alltså om det ingår i det produktiva ordförrådet, där kunskaperna om ordet måste ha andra komponenter än bara innehållsmässiga vilket också ger maxpoäng på testet. Men det blir i sammanräkningen alltså inte tydligt om en poängökning på 1 poäng består i en ökning från 1 till 2 poäng eller från 3 till 4 poäng, vilket motsvarar helt olika typer av kunskapsökning. Eftersom det inte gjordes något ”delayed test”, (ytterligare ett test vid senare tillfälle) kan man inte avgöra i vilken grad orden hade införlivats i det permanenta ordförrådet. Kanske testades egentligen bara det ”fluktuerande ordförrådet” som beskrivs i figur 2. Det studien svarar på är hur kunskaperna om testorden såg ut just vid det givna tillfället.

I studien blev det inte tydligt vad de enskilda deltagarnas poängökning bestod i och om de olika undervisningsgrupperna skilde sig åt där, om t.ex. poängökningen mer bestod av en ökning av den receptiva förmågan, att man i eftertestet kunde förstå fler ord, eller om ökningen mest låg i den produktiva förmågan, att ord som man i första testet kunde receptivt i eftertestet även kunde använda produktivt. Eftersom gruppen vårdelever hade högre poäng på förtestet kan man dra slutsatsen att undervisningen snarare fördjupade kunskaper de redan hade, breddade kunskaperna om orden så att de kunde använda dem sedan idiomatiskt i ett korrekt sammanhang. Och eftersom den övriga gruppen inte hade lika höga poäng i förtestet kan man ana att det i den gruppen mer handlade om att klara de första nivåerna i testet, de receptiva. Däri skulle förklaringen kunna ligga att båda undervisningsformerna gav förhållandevis stora effekter på inläringen i denna grupp. Det fanns en stor kunskapslucka att fylla.

I studien har inte hänsyn tagits till ”lärstilar”, det sätt som en viss individ kan sägas lära sig bäst på, förutom att deltagarna i språkbakgrundsenkäten fick rangordna hur de själva anser att de bäst lär sig. Lärstilar har varit ett modebegrepp i den svenska skolan

de senaste åren, men sammanställning av forskning visar att just att anpassa undervisningen efter lärstilar inte har så stor effekt på resultat som andra faktorer (Hattie 2012). Huruvida detta påstående är generaliserbart på just språkinläring och ordinläring framkommer dock inte tydligt. På frågan ”Hur lär du dig ord bäst?” som deltagarna fick svara på i bakgrundsenkäten svarade en slående majoritet, över hälften: ”När läraren förklarar orden”, den näst bästa metoden ansåg de vara ”När jag får höra ordet flera gånger”. Den metod som flest angav var minst gynnsam för dem var ”När jag får tänka själv”. Kanske kan bilden av hur man lär sig bäst påverka motivationen i den situation man hamnar i och kanske tom. effekten. Kanske är den ett arv eller vana från tidigare skolbakgrund. Det verkar dock som att studiens resultat stämmer med deltagarnas bild av gynnsam ordundervisning.

I sina rekommendationer till språklärare och ämneslärare åsidosätter Skolverket den deduktiva undervisningen, kanske för att den anses självklar, alternativt gammalmodig. Skolverket beskriver snarare den deduktiva metoden som ett förlegat sätt att se på lärande, något som den svenska skolan ska ha lämnat bakom sig. De menar att inläring bäst sker i socialt samspel med interaktion. Studier visar däremot att memoreringsmetoden och gloslistor faktiskt ger stora effekter på den direkta inläringen (Sagarra och Alba, 2006). Denna studie visar att den deduktiva undervisningen har effekter och till och med större effekter på den totala deltagargruppen än den induktiva metoden.

Skolverket förespråkar istället den induktiva metoden starkt och forskningen ger också stöd för att den ger effekter på inläringen. Min interventionsstudie visar dock att den induktiva undervisningsmetoden inte är mer effektiv än den deduktiva i den totala gruppen i det som testet mäter. Detta kan ha många förklaringar t.ex. att testet inte mäter andra vinster såsom social och kognitiv träning. Det skulle också kunna bero på de ord som testades. T.ex. testades inte fackspråkliga termer utan bara allmänna abstrakta ord och allmänna ämnesspecifika ord. Skolverkets rekommendationer riktar inte specifikt in sig på undervisningen om dessa typer av ord. Intressant är att den spontana reaktionen bland de elever som undervisades induktivt var att de lärt sig mycket, en reaktion som inte alls var lika påtaglig i gruppen som undervisades deduktivt. Här kan kanske de socialavinsterna med interaktion spela in.

När det gäller undervisning av ord så finns det mycket kvar att studera. För att veta hur effektiva dessa testade metoder egentligen är skulle ett "delayed test" kunna ge mer klarhet. Att dessutom inte bara undersöka vad en två-timmarslektion ger för effekter utan att på ett strukturerat sätt jämföra vad undervisningsmetoderna ger för effekter på längre sikt, t.ex genom att följa två undervisningsgrupper, vore intressant. Det är ju egentligen först då man helt säkert kan tala om vilka effekter som undervisningsmetoderna får. En annan variabel att testa vore hur den enskilde individens lärostil påverkar effekten av en viss undervisningsmetod och att också jämföra om en viss undervisningsmetod påverkas av ålder och motivation.

Går det då att dra generella slutsatser av studiens resultat och den forskning som finns? Ja, när det gäller ord så behöver inläraren få undervisning om ordförrådet på ett effektivt sätt ska öka, visar tidigare forskning. Orden behöver inläraren för både sin kognitiva och sociala utveckling. Det är inte så stor skillnad mellan de två undersökta undervisningsmetoderna överlag mer än att den deduktiva metoden verkar ha varit mer gynnsam från de förhållandevis låga nivåer som deltagarna startade från. Om base line hade varit högre, dvs. om orden redan hade varit bekanta och ingått i det receptiva ordförrådet hade resultatet kanske varit ett annat. I vilket fall ligger nog skillnaden förmodligen i om man får undervisning eller inte, vilket forskning också tidigare har visat. Att få undervisning om ord även på avancerad nivå är nödvändigt och studien låter oss ana att den deduktiva undervisningsmetoden är mer gynnsam i alla fall på kort sikt.

6 Slutsats

Studiens syfte var att se om det fanns någon skillnad i effekt mellan den deduktiva undervisningsmetoden och den induktiva när det gäller ordundervisning för avancerade andraspråkinlärare på Vård- och omsorgsprogrammet. Resultatet av studien ger inget entydigt svar på frågan men den deduktiva undervisningsmetoden, som åsidosätts av Skolverket, (den instans som drar upp riktlinjerna för den svenska skolan) gav generellt bättre resultat bland deltagarna i studien när det gällde att öka sina kunskaper om ett antal ord på en period av två timmar. Om denna kunskapsökning skulle visa sig vara bestående (vilket inte studien har mätt) borde detta kunna få konsekvenser för hur ordundervisning bedrivs för andraspråkselever i den svenska skolan.

Referenser

- Corson, D. 1985: *The Lexical Bar*. Oxford. Pergamon Press.
- Denscombe, M. 2009: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund. Studentlitteratur.
- Enström, I. 2004: ”Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare”. I: Hyltenstam & Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk - i forskning undervisning och samhälle* 171-195. Lund. Studentlitteratur.
- File, K.A. & Adams, R. 2010: ”Should vocabulary instruction be integrated or isolated?” I: *TESOL QUARTERLY* Vol. 44, Nr 2 juni 2010.
- Fuente, de la. 2005: “Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction” I: *Language Teaching Research* 10,3 (2006). s. 263–295.
- Hattie, J. 2012: *Synligt lärande för lärare*. Natur och Kultur.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. 2004: ”Språkutvecklande ämnesundervisning”. I: Hyltenstam & Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk - i forskning undervisning och samhälle* 539-567. Lund. Studentlitteratur.
- Järborg, J. 2007: ”Om ord och ordkunskap”. I: ROSA 8. *OrdiL En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet I läromedel för grundskolans senare år*. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Langer, J. 2011: *Envisioning Knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York. Teachers college press.
- Laufer, B. 2005: “Focus on form in second language vocabulary learning”. *EUROSLA Yearbook* 5, (s.223-250).
- Laufer, B. Girsai, N. 2008: “Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: a case for Contrastive Analysis and Translation”. I: *Applied Linguistics* 29/4. Oxford university press. 2008.
- Lindberg, I. 2007: ”Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling” I: ROSA 8. *OrdiL En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet I läromedel för grundskolans senare år*. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Lindberg, I. 2006: ”Bedömning av skolrelaterat ordförråd” I: Olofsson, M. (red.): *Symposium 2006 - Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Nationellt centrum för sfi och andraspråksforskning. Stockholm
- Nation, P., Newton, J. 1997: ”Teaching vocabulary” I: Coady, James & Huckin, Thomas. *Second Language Vocabulary acquisition a rationale for pedagogy*. Cambridge university press.
- Nation, P. 1990: *Teaching and learning vocabulary*. New York. Heinle and Heinle.
- Nation, P. 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge Cambridge University Press.
- Paribakht, T. & Wesche, M. 1997: “Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition”. I: Coady & Huckin (red.) *Second language vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagarra, N. & Alba, M. 2006: The Key is in the Keyword: L2 Vocabulary Learning Methods With Beginning Learners of Spanish” I: *The modern Language Journal*, 90, 2006.
- Schmitt, N. 2008:”Review article: Instructed second language vocabulary learning” I: *Language teaching Research* 12,3 2008. (s.329-363). SAGE Publications.
- Stroud, C. 1997:” Kontrastiv lexikologi” I: Hyltenstam. (utg.) *Svenska i invandarperspektiv. Kontrastiv analys och språktypologi*. Lund. Liber läromedel.

- Skolverket. 2012a: *Få syn på språket. Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm Skolverket.
- Skolverket. 2012b: *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm. Skolverket.
- Statistiska Centralbyrån 2013: "Utbildning och forskning" I: *Statistisk årsbok 2013* (s. 430-468).
- Svensson Höstfält, S. 2011: *Specialpedagogik 1*, Stockholm . Bonnier utbildning AB.
- Tornberg, U. 1997: *Språkdidaktik*. Malmö. Gleerups.
- Thomas & Collier, 1997: *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vetenskapsrådet. 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 20150303)
- Qian, D. 2002: "Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective". *Language Learning* 52.

Bilaga 1

Datum:

Namn:

Id: _____ (fylls i av undersökningsledaren)

Frågeformulär språkhistorik och självuppskattning

Du ska få delta i en undersökning om ord. För att undersökningen ska kunna ge relevanta svar behövs en del information om dig. Denna information kommer endast undersökningsledaren att hantera och allt som sedan redovisas offentligt kommer att vara anonymt. Svara så detaljerat som möjligt och be om förklaringar så fort du tror att de skulle hjälpa dig att gå vidare. (Baserat delvis på Gullberg & Indefrey, 2003)

Födelsedatum (ÅÅ MM DD): _____

Kön (M/K): _____

Språkhistorik:

1. Hur gammal var du när du kom till Sverige? _____
2. Hur länge har du bott Sverige? _____
3. Har du återvänt till och bott i ditt födelseland längre än 6 månader?
Ja Nej
Om Ja, hur länge? _____
4. Vilket är ditt/dina modersmål: _____
5. Lista alla andra språk som du kan nedan. För varje språk, uppskatta hur väl du kan använda språket enligt följande skala:

Inte Bra 1 2 3 4 5 Väldigt Bra

Språk	Pratar	Lyssnar	Skriver	Läser	Grammatik	Uttal
1.						
2.						
3.						
4.						

6. För de språk du listat ovan, ange nedan på vilken plats du lärde dig dem, och om du lärde dig dem **formellt** (t.ex. genom undervisning i skolan eller i en kurs) eller **informellt** (t.ex. hemma, på jobbet, av vänner).

Språk	Land	Undervisning Antal år	Informellt (socialt) ja/nej

7. Värdera hur bra du anser att man måste kunna svenska för att jobba som undersköterska?

Inte alls 1 2 3 4 5 Perfekt

Prata	Lyssna	Skriva	Läsa	Grammatik	Uttal	Ord och begrepp

8. Värdera hur bra du kan svenska nu.

inte alls 1 2 3 4 5 Perfekt

Prata	Lyssna	Skriva	Läsa	Grammatik	Uttal	Ord och begrepp

9. Rangordna hur du bäst lär dig nya svenska ord och begrepp, fyll i A=bäst, F=sämst

Nummer		Nummer	
	När läraren förklarar orden		När vi diskuterar orden i klassrummet
	När jag slår i lexikon		När jag får tänka själv
	När jag får en skriven förklaring		När jag får höra dem flera gånger

10. Har du läst kursen svenska som andraspråk 1?

Ja Nej

Om ja, när blev du klar med den? _____

11. Ringa in det betyg du fick i Sva 1:

F E D C B A

Till sist:

Med din underskrift intygar du att du vill vara med i undersökningen och att dina svar och uppgifter får användas **anonymt** i forskningssyfte.

Namnsteckning: _____

Namnförtydligande: _____