



Universitetet
i Stavanger

Ord og begreper

**- et verktøy i undervisningen for økt
leseforståelse for elevene?**

En kvantitativ undersøkelse av norske læreres undervisning i
ord og begreper på 5.- 7. trinn

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Hege Rangnes

Våren 2013



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Vårsemesteret, 2013

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Åpen

Forfatter: Hege Rangnes

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Bente Rigmor Walgermo

Tittel på masteroppgaven:

Ord og begreper – et verktøy i undervisningen for økt leseforståelse?

Engelsk tittel:

Words as tools for improved reading comprehension in Norwegian 5th – 7th grades classrooms

Emneord:

Ordforråd

Leseforståelse

Mellomtrinnet

Effektiv og eksplisitt vokabularinstruksjon

Utvikling av måleinstrument

Sidetall: 80

+ vedlegg: 20

Stavanger, 14.05.13

dato/år

Treat each minute of teacher time as if it is gold; spend it wisely. The words you choose to teach should be words that propel the child's comprehension of the text as well as help the child read future texts (Stahl & Nagy, 2006, s.57)

FORORD

Etter 16 år som lærer på mellomtrinnet, har det vært fantastisk å få muligheten til å ta master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg har lært utrolig mye og fått mange nye perspektiver på min egen praksis. Jeg er veldig takknemlig ovenfor alle som har gjort det mulig for meg å gjennomføre mastergradsarbeidet.

Tusen takk til min veileder, universitetslektor Bente Rigmor Walgermo ved Lesesenteret, for grundige og konkrete tilbakemeldinger og stadig å gi meg noe å strekke meg etter, i tillegg til oppriktig interesse for prosjektet mitt.

Takk til Gro Slåttelid, Hildegunn H. Hausken og Kenneth Hettervik for at dere hjalp meg med å teste ut spørreskjemaet, og takk til alle lærerne som har tatt seg tid til å svare på spørreskjemaet mitt. Trond Egil Toft ved Lesesenteret har administrert utsendelsen av spørreskjemaet – takk for hjelpen.

Jeg har satt stor pris på sosialt samvær med mine medstudenter både i og utenfor kontorbrakken.

Til slutt en stor takk til mamma og pappa for uvurderlig hjelp og støtte, og til Kenneth for stor hjelp med tusen ting - og for å komme med mange små overraskelser til meg på kontoret mens jeg satt og skrev på masteroppgaven.

Hege Rangnes

Universitetet i Stavanger 13.05.13

SAMMENDRAG

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan den pågående praksisen har vært med hensyn til vokabularinstruksjon i den norske skolen for lærere som er knyttet til 5. -7. trinn. I tillegg har det vært ønskelig og utforske hvilken rolle forskningsbasert kunnskap spiller for lærernes praksis, og hvorvidt elever med flerspråklig bakgrunn har innvirkning på lærernes fokus på ordinnlæring i undervisningen.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i kvantitativ forskningsmetode. Det er brukt et spørreskjema av typen Questback som ble sendt ut til landets 2432 skoler. Studien er foretatt med utgangspunkt i teori knyttet til vokabularets rolle for leseforståelsen og hva forskning viser til er effektiv vokabularinstruksjon. I oppgaven vil det gjøres rede for utvikling av måleinstrumentet og hvordan datamaterialet er analysert med utgangspunkt i frekvenstabeller, krystabeller og kjikvadrattester.

Funn presenteres innenfor rammen av studiens hovedproblemstilling og to underproblemstillinger. Resultatene indikerer mer positive tall enn forventet med bakgrunn i forskning fra internasjonale studier, men at det likevel kan se ut som om det er områder innen vokabularinstruksjonen som har et forbedringspotensial. Til slutt viser resultatene en svak signifikant sammenheng mellom at lærere som har flerspråklige elever i klassen har mer fokus på ordinnlæring i eksplisitt vokabularinstruksjon enn lærere uten flerspråklige elever.

INNHold

FORORD.....	i
SAMMENDRAG	ii
INNHold.....	iii
1. INNLEDNING	1
1.1 Tema	1
1.1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema	1
1.1.2 Problemstillinger.....	3
1.2 Definisjoner	4
1.2.1 Leseforståelse.....	4
1.2.2 Ordforråd.....	5
1.2.3 Flerspråklighet	6
1.3 Avgrensinger	6
1.4 Beskrivelse av strukturen i oppgaven	7
2. TEORI.....	7
2.1 Leseforståelse	8
2.1.1. Kognitiv læringsteori	8
2.1.2 Sosiokulturell læringsteori	9
2.1.3 Utviklingsorientert læringsteori	9
2.2 Ordforråd	10
2.2.1 Ordforråd - antall ord	10
2.2.2 Ordforråd – ordkunnskap i fem dimensjoner	11
2.2.3 Sammenheng mellom leseforståelse og ordforråd	13
2.3 Flerspråklige elever og vokabular	14
2.4 Vokabularinstruksjon med utgangspunkt i Vocabulary growth pyramide	16
2.4.1 Nivå 1 i vokabularpyramiden – Generelt fokus på språk.....	17
2.4.2 Nivå 2 i vokabularpyramiden – Å vite hva et ord betyr	20
2.4.3 Nivå 3 i pyramiden - Eksplisitt vokabularinstruksjon	24
2.5 Teoriens betydning for praksis	28
3. METODE	29
3.1 Valg av forskningsmetode	30
3.1.1 Kvalitativ metode.....	30
3.1.2 Kvantitativ metode.....	30

3.2 Utvalg	30
3.3 Prinsipper bak spørreskjemaet	32
3.4 Prosedyre ved innsamling av data	32
3.5 Reliabilitet og validitet	33
3.5.1 Validitet.....	33
3.5.2 Reliabilitet.....	36
3.6 Fra teori til måleinstrument – utvikling av måleinstrumentet	36
3.7 Analyse	37
3.7.1 Missing og «ikke svart»	38
3.8 Forskningsetiske refleksjoner	38
4. RESULTATER	38
4.1 Analyseprosessen.....	38
4.2 Presentasjon av resultatene fra hovedproblemstillingen	39
4.2.1 Generelt fokus på språk	39
4.2.2 Å finne ut hva et ord betyr	41
4.2.3 Eksplisitt vokabularinstruksjon.....	47
4.3 Presentasjon av resultater knyttet til underproblemstilling 1; Har norske lærere tilstrekkelig kunnskap i forhold til hva det vil si å kunne et ord?	52
4.3.1 Holdninger til begrepsinnlæring	53
4.3.2 Egen praksis	53
4.3.3 Skolens kultur	54
4.4 Presentasjon av resultater knyttet til underproblemstilling 2; Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever i klassen?.....	55
4.4.1 Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner	56
4.4.2 Du knytter ordet til tekstens innhold.....	57
4.4.3 Du velger ut fagord	58
5. DRØFTING.....	60
5.1 Valg av metode.....	60
5.2 Drøfting av resultater knyttet til hovedproblemstillingen	60
5.2.1 Drøfting av hyppighetsbruken i spørreskjemaet	60
5.2.2 Drøfting av resultater knyttet til nivå 1 i vokabularpyramiden.....	61
5.2.3 Drøfting av resultater knyttet til nivå 2 i vokabularpyramiden.....	63
5.2.4 Drøfting av resultater knyttet til nivå 3 i vokabularpyramiden.....	67

5.3 Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 1; Har norske lærere tilstrekkelig kunnskaper i forhold til å vite hva det vil si å kunne et ord?.....	72
5.4 Drøfting av resultatene knyttet til underproblemstilling 2: Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever i klassen?.....	75
5.4.1 Drøfting av variabelen <i>Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner</i>	75
5.4.2 Drøfting av variabelen <i>Du knytter ordet til tekstens innhold</i>	76
5.7.3 Drøfting av variabelen <i>Du velger ut fagord</i>	77
5.4.3 Hypotesetesting.....	77
6. AVSLUTNING	78
6.1 Veien videre	80
LITTERATURLISTE	81

1. INNLEDNING

1.1 Tema

I denne studien vil jeg se på hvordan vokabularinstruksjon foregår i praksis på 5.-7. trinn i norsk grunnskole. Formålet med studien er å innhente informasjon om lærernes metodebruk, faktisk arbeid, holdninger og kunnskap om vokabularetts rolle i leseopplæringen. Jeg har valgt å utvikle et spørreskjema for å kunne innhente informasjonen. Spørreskjemaet er utviklet med utgangspunkt i hva nyere teori mener effektiv vokabularinstruksjon¹ innebærer. Før jeg gjør rede for teorigrunnlaget studien bygger på, vil jeg redegjøre for studiens relevans og bakgrunn for valg av tema, problemstillinger, definere sentrale begrep i oppgaven og oppgavens avgrensninger. Til slutt i innledningskapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens struktur.

1.1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

Denne studien undersøker norske læreres faktiske arbeid, metodebruk, holdninger og kunnskaper om vokabularetts rolle i leseopplæringen. Jeg har funnet lite forskning om temaet i en norsk kontekst. Studiens hovedformål er derfor å bidra med økt kunnskap om lærernes pågående praksis i forhold til vokabularinstruksjon slik at eventuelle effektive tiltak kan iverksettes. Det blir henvist til internasjonal forskning i forhold til lærernes pågående praksis og hva som er effektiv vokabularinstruksjon.

Forskning viser at vokabular spiller en svært sentral rolle for leseforståelsen (Aukrust, 2006; Baumann, 2009; Biemiller, 2012; Burgoyne, Whiteley & Spooner, 2009; Nagy & Scott, 2000; Stahl & Nagy, 2006). Selv om forskning i flere tiår har vist til sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse, er likevel gapet mellom internasjonal forskning og praksisfeltet stort (Nagy & Scott, 2000). Barn som møter skolen med et lite ordforråd vil normalt ikke ta igjen sine medelever i tradisjonell klasseromsundervisning (Vadasy & Nelson, 2012). Internasjonal forskning viser imidlertid til at lite blir gjort i skolen for å minske forskjellene mellom barn med hensyn til ordforråd (Beck, Mckeown & Kucan, 2002; Biemiller, 2012). I en norsk kontekst kan vi si at barn som lærer seg norsk som sitt andrespråk dermed kan få utfordringer når de skal lese skolefaglige tekster. Et lite ordforråd fører til begrensninger i forhold til både å tilegne seg nye ord og i forhold til leseforståelse (Burgoyne, et al., 2009). Elever som lærer seg norsk som et andrespråk har derfor et spesielt stort behov for eksplisitt

¹ Begrepet *effektiv vokabularinstruksjon* er direkte oversatt fra engelsk; *effective vocabulary instruction*. I begrepet ligger det at arbeidet læreren legger ned i godt planlagte undervisningsøkter, gir maksimalt læringsutbytte for elevene i forhold til ordinnlæring.

vokabularinstruksjon (Vadasy & Nelson, 2012). Greenwood (2004) viser til at mange lærere vet at de burde jobbe med vokabularinstruksjon, men at de ikke vet hvordan de skal gjøre det. Videre viser han til at tradisjonelt blir undervisning i vokabular redusert til å gi en ordboksdefinisjon av ordet og la elevene skrive en setning med ordet, men at dette har liten effekt i forhold til leseforståelsen. Dette står i skarp kontrast til forskning som viser til at ordkunnskap er komplekst og prosessorientert (Nagy & Townsend, 2012) I tillegg er det i kontrast til kunnskap om hva effektiv vokabularinstruksjon innebærer (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006). Samtidig uttrykkes det bekymring over at lærere er den gruppen av profesjonsutdannede som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap (Ertsås & Irgens, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Ertsås og Irgens (2012) viser til studier der lærernes profesjonalitet er mer praksisorientert. De hevder at profesjonell yrkesutøvelse krever at lærerne reflekterer, analyserer og begrunner praksis ved hjelp av teori. Aasen og Nome (2005) fremhever at lærere må få tid til å utvikle seg faglig i arbeidstiden og at denne tiden ikke må være på bekostning av byråkratiseringen i skolen.

Vi vet imidlertid lite om hvordan situasjonen er i den norske grunnskolen med hensyn til lærernes pågående praksis, holdninger og kunnskaper i forhold til vokabularinstruksjon. Fra egen erfaringspraksis har jeg imidlertid opplevd interesse hos lærere for betydningen av å fokusere på ord og begreper i undervisningen. Jeg har selv jobbet flere år med begrepsinnlæring som en del av særskilt norskundervisning for flerspråklige elever. Jeg samarbeidet med kontaktlærere og tospråklige lærere, og de samme begrepene ble brukt både i særskilt norsk undervisning, i tospråklig fagopplæring og i klassen. De involverte lærerne oppdaget etter hvert at ikke bare de flerspråklige elevene hadde utbytte av eksplisitt undervisning i ord og begreper, men også mange av de etnisk norske elevene fikk styrket vokabularet gjennom dette arbeidet. Dette er funn som sammenfaller med internasjonal forskning (Carlo & Bengochea, 2011). Gjennom arbeidet som ble gjort på min arbeidsplass i forhold til begrepsinnlæring, ble vi kontaktet av flere lærere og / eller skoler som var interessert å vite mer om arbeidet vårt. I løpet av denne tiden har min egen interesse for feltet vokst, ikke bare i forbindelse med de flerspråklige elevene, men for vokabular som et viktig verktøy for økt leseforståelse for *alle* elevene.

Parallelt med arbeidet på egen skole, var det også utdanningspolitisk fokus på lesing etter norske elevers relativt dårlige resultater på internasjonale lesetester som PISA og PIRLS (Solheim & Tønnesen, referert i Skaftun, 2010). Resultatene er omtalt som det norske Sputnik-sjokket, og la grunnlaget for et behov for forbedring i utdanningssystemet. Resultatet

ble et nytt styringsdokument for den norske grunnskolen og videregående skole (Skaftun, 2010). Stortinget har derfor gjennom Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a)² innført fem grunnleggende ferdigheter som grunnlag for læring i alle fag; lesing, skriving, muntlig, regning og digitale ferdigheter.

Tradisjonelt har leseopplæringen vært knyttet til begynneropplæringen (Aasen & Nome, 2005). I Kunnskapsløftet skifter imidlertid fokuset fra leseopplæringen som en del av begynneropplæringen, til fokus på leseopplæringen på alle trinn. I tillegg er ikke leseopplæringen begrenset til norskfaget, men skal være et sentreringspunkt i alle fag (Skaftun, 2010). Lesing som en grunnleggende ferdighet er integrert i kompetansemålene i hver fagplan i Kunnskapsløftet, men formuleringene er vage slik at det vil kunne oppfattes forskjellig fra person til person (Roe, 2011). Det er for eksempel i liten grad eksplisitt nevnt vokabular i kompetansemålene for 7. trinn. Det betyr at det ligger få direkte føringer i kompetansemålene for lærerne om nødvendigheten av å jobbe med begreper i de ulike fagene.

Det utdanningspolitiske fokuset på lesing og innføringen av Kunnskapsløftet (2006) er dermed med på å aktualisere behovet for å se hvordan pågående praksis er i forhold til vokabularinstruksjon i Norge. For få år siden var det imidlertid få tegn på at lesing var integrert som en ferdighet i alle fag. En rapport om evaluering av innføringen av Kunnskapsløftet viser at det er et gap mellom reformens mål og intensjoner og aktørens forståelse (Møller, Prøitz & Aasen, 2009).

Med utgangspunkt i hva nyere internasjonal forskning sier om det pågående praksisfeltet, har jeg laget en hovedproblemstilling og to underproblemstillinger knyttet til den norske konteksten.

1.1.2 Problemstillinger

For å iverksette effektive tiltak for å styrke elevenes vokabularutvikling trenger vi kunnskaper om pågående praksis med hensyn til vokabularinstruksjon. Hovedformålet med denne studien er å bidra med økt kunnskap på feltet. Hovedproblemstillingen min blir som følger:

Hvordan og i hvilken grad jobbes det med ord og begreper på 5.-7. trinn i den norske grunnskolen?

² Jeg har brukt utgaven som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider og som er oppdatert i 2010.

Den første underproblemstillingen er knyttet til lærernes holdninger og kunnskapsnivå når det gjelder begrepsinnlæring. Internasjonal forskning viser til at det er et gap mellom hva som blir ansett som effektiv vokabularinstruksjon og det som skjer i praksisfeltet (Greenwood, 2004; Nagy & Scott, 2000). I *Kvalitet for skolen* er det uttrykt bekymring over at lærerne i liten grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008), og forskning viser til at god teoretisk bakgrunn er grunnlaget for god praksis (Ertsås & Irgens, 2012). Med dette som utgangspunkt, har jeg formulert min første underproblemstilling;

1) *Har norske lærere tilstrekkelig kunnskap i forhold til hva det vil si å kunne et ord?*

Vokabular spiller en svært sentral rolle for leseforståelsen, spesielt for flerspråklige barn (Burgoyne, et al., 2009). Dette danner grunnlaget for den andre underproblemstillingen;

2) *Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever i klassen?*

Jeg vil nå definere sentrale begrep i oppgaven.

1.2 Definisjoner

Det er tre sentrale begreper i oppgaven; leseforståelse, ordforråd og flerspråklighet. Jeg vil nedenfor redegjøre for disse.

1.2.1 Leseforståelse

I denne oppgaven brukes begrepet leseferdighet slik som det er forstått og definert i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) som en av fem grunnleggende ferdigheter:

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring

og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet
(Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 5).

Denne definisjonen viser at leseopplæringen i Kunnskapsløftet ikke begrenses til begynneropplæringen, men peker tydelig utover og sier at lesing også er en viktig del av undervisningen på mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående skole. Lesing knyttes til det å få økt forståelse - i siste instans både av seg selv og samfunnet en er en del av. Denne definisjonen er hentet fra norskfaget som har et spesielt ansvar i leseopplæringen. I tillegg er lesing som en grunnleggende ferdighet integrert i alle fag, noe som indikerer at alle lærere er leselærere (Roe, 2011). Opplæring i fagspesifikke og generelle akademiske ord blir derfor en viktig del av arbeidet i all undervisning (Nagy & Townsend, 2012).

1.2.2 Ordforråd

Et ordforråd har to aspekter: 1) omfanget av ordkunnskap, det vil si hvor mange ord en kan og 2) dybden av begrepsforståelsen (Vadasy & Nelson, 2012). Dybdekunnskap av et ord kan ses i lys av Nagy & Scotts (2000) forståelse av ordkunnskap. De knytter ordforråd og leseforståelse sammen, samtidig som de understreker at kunnskapen om ord er dynamisk:

In most cases, knowing a word is more like knowing how to use a tool than it is like being able to state a fact. A person who knows a word can recognize it, and use it, in novel contexts, and uses knowledge of the word in combination with other types of knowledge, to construct a meaning for a text (Nagy & Scott, 2000, s.273).

Nagy og Scott sammenligner ordkunnskap med å kunne bruke et verktøy. Det indikerer at bruken av et ord avhenger av den enkelte konteksten akkurat slik en må bruke ulike verktøy til ulike formål. I tillegg til å ha kunnskap om *hva* ordet betyr, må en altså vite *når* og *hvordan* en skal bruke det.

Sentralt i oppgaven står skolespråket, eller det akademiske språket. Det er forskjellig fra hverdagsspråket, og elever som ikke er kjent med det akademiske språket, kan få problemer med å forstå tekster som blir brukt i skolen (Nagy & Townsend, 2012). Nagy og Townsends (2012) inndeling av akademiske ord ligger til grunn for denne oppgaven: “We consider both general academic words (i.e., words used across disciplines and with greater frequency in

academic than nonacademic language) and discipline-specific academic words” (Nagy & Townsend, 2012, s.91)

I denne oppgaven vil betegnelsene vokabular og ordforråd bli brukt synonymt.

1.2.3 Flerspråklighet³

Jeg har valgt å bruke betegnelsen flerspråklige elever i denne studien fordi et flertall av verdens befolkning lever i land der det brukes flere språk som dagligspråk (Wagner, Uppstad & Strömqvist, 2008). Jeg har hentet definisjonen om flerspråklighet fra *Mangfold og mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010): “En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.25).

Min erfaring er at mange av de flerspråklige elevene i skolen snakker minst et språk hjemme, samtidig som de er i en språkinnlæringsfase av norsk. Selv om begrepet flerspråklighet ikke er definert i spørreskjemaet, tror jeg likevel det er denne forståelsen av flerspråklige elever de fleste lærerne legger til grunn når de svarer på spørsmål i spørreskjemaet. I spørreskjemaet er det imidlertid oppfølgingsspørsmål knyttet til hvor mange av de flerspråklige elevene som har bodd i Norge i mindre enn fem år. Dette er med bakgrunn i forskning som sier det tar minst fem år å utvikle et andrespråk som et verktøy for læring (Cummins, 2000). Jeg vil nedenunder se på oppgavens avgrensninger og struktur, før jeg gjør rede for teorigrunnet studien bygger på.

1.3 Avgrensninger

I denne studien vil jeg se på hvordan lærere i den norske grunnskolen jobber med ord og begreper i undervisningen på 5.-7. trinn. Det er imidlertid noen avgrensninger. I resultatdelen og drøftingsdelen vil jeg trekke fram de spørsmålene fra spørreskjemaet som er sentrale i forhold til problemstillingene.

Den ene problemstilling er tilknyttet flerspråklige elever. Herunder vil jeg fokusere på vokabularinnlæring for flerspråklige elever fordi vokabularet er så sterkt knyttet til leseforståelsen (Burgoyne, et al., 2009). Det betyr at andre sentrale områder for flerspråklige elevers språkutvikling som for eksempel læringsløyper og morsmålspåvirkning i

³ Begrepet flerspråklighet ble ikke definert i spørreskjemaet. Det kan derfor være et element av konstruktirrelevans (se punkt 3.5.1.2) i spørsmål knyttet til flerspråklighet. Barn som er vokst opp i Norge og har norsk som sitt morsmål, kan ha en forelder med et annet morsmål som barnet kan hele eller deler av. Denne gruppen elever vil sannsynligvis ikke ha problemer med skolespråket.

andrespråksinnlæringen ikke kommer til å bli tatt opp. Videre har jeg valgt å fokusere på selve vokabularinstruksjonen. Det betyr at jeg ikke kommer til å gå inn på vurdering av elevenes ordkunnskap og ordtilegnelsen. Nedenunder vil jeg beskrive oppgavens struktur.

1.4 Beskrivelse av strukturen i oppgaven

I oppgavens teoridel vil jeg i lys av forskning og teori gjøre rede for grunnleggende syn på leseforståelse, ordforråd og flerspråklighet, før jeg undersøker det sterke og komplekse forholdet mellom vokabular og leseforståelse. Vokabularet betydning for flerspråklige elever vil spesielt bli trukket fram. Siden vokabular er så sentralt i forhold til leseforståelsen, redegjør jeg for hva nyere forskning viser til er effektiv vokabularinstruksjon, før jeg ser kort på betydningen av forskningsbasert kunnskap for lærernes yrkesprofesjonalitet.

I metoddelen vil det redegjøres for oppgavens forskningsmetode og studiens utvalg, samt prosedyre ved innsamling av data. Validitet og reliabilitet har vært to sentrale begrep gjennom arbeidet med oppgaven, og spesielt i utviklingen av måleinstrumentet. Det vil bli redegjort for hvordan begrepene er knyttet til måleinstrumentet, før jeg ser på analysedelen.

I resultatdelen vil jeg presenterer analyserte data knyttet til de tre problemstillingene. Drøftingsdelen er delt i tre deler, hvor jeg i første del diskuterer hovedproblemstillingen i lys av teori og forskning presentert i teoridelen. I de to neste drøftingsdelene diskuteres underproblemstillingene i lys av presentert teori og forskning. Masteroppgaven rundes av med oppsummeringer og implikasjoner for videre forskning.

2. TEORI

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for teorigrunnet som studien bygger på. Kunnskap om ord beskrives i litteraturen som svært sentral for leseforståelsen (Aukrust, 2006; Baumann, 2009; Nagy & Scott, 2000). Det blir derfor sentralt å øke vokabularet til elever med svakt ordforråd for å minske forskjellene som er i skolen med hensyn til elevens leseforståelse. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i hvordan nyere forskning definerer ordkunnskap, før jeg gjør rede for hva forskning vektlegger som sentrale faktorer i undervisningen av vokabular for å styrke elevenes leseforståelse. Jeg vil først starte med å gå nærmere inn i leseforståelsesbegrepet slik det er definert i Kunnskapsløftet (2006) for å forstå elevenes leseutvikling. Jeg vil nedenunder redegjøre for ulike læringssyn i forhold til lesing.

2.1 Leseforståelse

I de siste 50 år har det vært både gradvise og dramatiske endringer i synet på lesing (Alexander & Fox, 2004). Det vises til tre ulike teorier om lesing gjennom denne perioden; kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte perspektiver (L. I. Kulbrandstad, 2003). De to første viser til ytterpunkter som kombineres i det utviklingsorienterte perspektivet som ligger til grunn for forståelsen av lesing i Kunnskapsløftet (2006).

2.1.1. Kognitiv læringsteori

Kognitive teorier tar utgangspunkt i at lesing består av to delprosesser: avkoding og forståelse. Leseforståelse er avhengig av at avkodingen er automatisert, men etter det defineres leseforståelse som å forstå ord-, setnings- og tekstnivå (L. I. Kulbrandstad, 2003).

Kognitiv teori bidro på 70-tallet med interesse for hva det vil si å forstå en tekst. Leseren selv må være aktiv i lesingen og konstruere mening mellom tekstens informasjon og egne bakgrunnskunnskaper (L. I. Kulbrandstad, 2003). For å forklare hvordan våre bakgrunnskunnskaper oppstår, ble langtidsminne og skjema to sentrale begreper. I langtidsminnet lagres våre kunnskaper, ferdigheter og erfaringer (Hayes 1996 referert i Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). Det blir lagret som minnespor. I kognitiv psykologi kalles de lagrede minnesporene vi har av våre kunnskaper og erfaringer for skjema. Det finnes dermed også skjema for enkeltord. Skjemaene, eller bakgrunnskunnskapene våre, blir brukt under lesing som et tolkningsfilter. Det betyr at hver enkelt person vil kunne ha forskjellig forståelse av en tekst, også på ordnivå (Mossige et al., 2007). Ved hjelp av de ulike skjemaene, eller bakgrunnskunnskapene sine, vil leseren kunne lese mellom linjene i en tekst og trekke slutninger både på ord-, setnings- og tekstnivå. Dette kalles å gjøre inferenser (Høien & Lundberg, 2012). Av dette ser vi at skjemateorien og en persons bakgrunnskunnskaper kan brukes synonymt. Det er også vanlig i faglitteraturen (L. I. Kulbrandstad, 2003).

På slutten av 1970-tallet ble det kognitive læringssynet utsatt for en del kritikk. Flere studier viste til at ordenes kontekst hadde innvirkning på hvordan ordene ble forstått (Rayner & Pollatsek referert i Andreassen, 2008). I tillegg var det et skifte i fokus fra det individrettede til den sosiale konteksten (L. I. Kulbrandstad, 2003). Dette leder oss over på det sosiokulturelle læringssynet.

2.1.2 Sosiokulturell læringsteori

I sosiokulturell læringsteori ser vi et skifte fra fokuset på de indre prosessene som skjer i individet ved lesing til lesing som en kulturell og sosial aktivitet (L. I. Kulbrandstad, 2003). Det blir hevdet at læring skjer i det sosiale fellesskapet (Säljö, 2001), og et barn vil klare mer avanserte oppgaver hvis det har en voksen tilstede som en hjelper (Vygotsky, 2004). Dette blir omtalt som barnets utviklingssone hvor den voksne er stillasbygger (Säljö, 2004).

Et sosiokulturelt læringssyn fokuserer på lesing i naturlige situasjoner som kan være av ulik art. Det er forskjell på hvordan man leser en rutebusstabell på en holdeplass, en fagbok på skolen og en skjønnlitterær bok i sofaen (L. I. Kulbrandstad, 2003).

Et sentralt begrep som knyttes til sosiokulturell læringsteori, er *literacy*. Begrepet oversettes gjerne med «skriftkyndighet», og i begrepet kobles lesing og skriving sammen. Det er knyttet til å kunne bruke ferdighetene i ulike situasjoner til ulike formål. Lesing og skriving blir sett på som sosiale praksiser der interaksjoner mellom mennesker blir sentralt (L. I. Kulbrandstad, 2003). I interaksjonen er samtalen en av de viktigste interaksjonsprosessene i læringen (Sahlström, 2001).

Et kognitivt læringssyn og et sosiokulturelt syn representerer to ulike syn på læring. Likevel er begge syn grunnleggende for å forstå elevenes leseutvikling. Kern (2000) snakker om et *sosiokognitivt perspektiv* for å vise at både lesing og skriving har en indre individuell side og en utadrettet sosial side (L. I. Kulbrandstad, 2003). Skaftun (2006) bruker også kognitiv og sosiokulturell teori for å begrunne blant annet undervisning av lesing som en grunnleggende ferdighet. I litteraturen argumenteres det dermed for at kognitiv og sosiokulturelt syn på læring kan kombineres.

2.1.3 Utviklingsorientert læringsteori

I utviklingsorienterte teorier blir lesing sett på som både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell aktivitet. Utviklingsorienterte teorier kombinerer dermed et kognitiv og sosiokulturelt læringssyn. Det fremheves at innsikt både fra kognitive og sosiokulturelle teorier er nødvendig for å forstå elevenes leseutvikling, og lesing blir sett på som noe som stadig utvikler seg. I dag er det dermed en fornyet interesse for elevenes leseutvikling også utover begynneropplæringen (L. I. Kulbrandstad, 2003).

Patricia Alexander viser til et utviklingsorientert syn på lesing i artikkelen «*The path to Competence: A lifespan development perspective on reading*» (Alexander, 2005).

Leseopplæringen har tradisjonelt blitt knyttet til begynneropplæringen (Aasen & Nome, 2005). Alexander peker på at lesing er noe som er i utvikling hele livet. Hun utfordrer tradisjonell tankegang om hva det betyr å være en kompetent leser. Alexander beskriver lesing som en ferdighet på ulike stadier der leserens kunnskaper, interesser og strategier er dimensjoner som vil være i utvikling hele livet. Det er i følge Alexander fordeler ved å se på lesing i et livslangt perspektiv. Hun nevner blant annet at det er rikelig med dokumentasjon på at noen elever får problemer med skriftspråket selv etter at de har lært seg grunnleggende språklige ferdigheter i begynneropplæringen. Ved å ha et livslangt perspektiv på lesing, vil en kunne tilby denne elevgruppen bedre hjelp. Skaftun (2006) viser til at Kunnskapsløftet (2006) ved å ha lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag på alle trinn, har klare fellesnevner med Alexanders teorier. Lesing er ikke noe en lærer en gang for alle, men som hele tiden setter elevene i forbindelse med omgivelser som skolen og samfunnet verdsetter høyt.

Alexander (2005) deler kunnskap inn i bredde og dybde. Dette kan knyttes til Vadasy og Nelsons (2012) inndeling av ordkunnskap i omfang (bredde) og dybdekunnskap. Nagy og Scott (2000) viser videre til at dybdekunnskap av et ord er knyttet til leseforståelsen.

Jeg vil nedenfor se på kvantitative og kvalitative sider ved ordforrådet.

2.2 Ordforråd

For å synliggjøre ulike dimensjoner av ordkunnskap har jeg valgt å dele ordforrådet opp i tråd med Vadasy og Nelson (2012) og Alexander (2005). Et ordforråd består både av hvor mange ord du kan (breddekunnskap) og hvor godt du kan disse ordene (dybdekunnskap).

2.2.1 Ordforråd - antall ord

Norske forskere viser til at barn vanligvis har et ordforråd på rundt 14 000 ord når de begynner på skolen. Av disse er det omtrent 8000 ord som er grunnleggende begreper. Ordforrådet er grunnlaget barn har for å kunne tilegne seg nye ord. Det betyr at barn som har et lite ordforråd i forhold til sine jevnaldrende, vil få problemer med videre tilegnelse av nye ord. Hvis de grunnleggende begrepene ikke er på plass, vil det gi vansker i forhold til å kunne tilegne seg nye begreper som skolens tekster fra og med de siste årene på barnetrinnet forventer at barna behersker (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011). Forskere antar at en må kunne minst 3000 – 5000 ord for å kunne lese enkle tekster (Vadasy & Nelson, 2012). Det sentrale er å kunne mange ordfamilier (Biemiller, 2005). En ordfamilie vil si å kunne ei rot (for eksempel bil) og alle ord som kan utledes fra rota (for eksempel bilen, biler, bilene, bilsete) (Vadasy & Nelson, 2012)

2.2.2 Ordforråd – ordkunnskap i fem dimensjoner

Dybdekunnskap av ord har betydning for leseforståelsen (Nagy & Scott, 2000), og lærernes kunnskaper om hva det vil si å kunne et ord, kan ha betydning for kvaliteten på undervisningen. Nyere forskning innen vokabularfeltet viser at ordkunnskapen ikke kan reduseres til en enkel definisjon (Greenwood, 2004; Nagy & Scott, 2000). Å lære seg et ord er en kompleks og gradvis prosess (Nagy & Scott, 2000; Stahl & Nagy, 2006). For å kunne illustrere denne kompleksiteten vil jeg gå inn i Nagy og Scotts (2000) beskrivelse om hva det vil si å kunne et ord. De deler kunnskap om ord inn i fem dimensjoner.

2.2.2.1 En trinnvis prosess

Å kunne et ord er ikke noe en kan eller ikke kan, men en trinnvis prosess hvor en tilegner seg en dypere forståelse av ordet for hver gang en møter det. Å se på ordlæring som en trinnvis prosess kan forklare hvorfor størsteparten av barns vokabularkunnskaper kommer fra tilfeldig lesing av ord i kontekst (Beck, et al., 2002; Goerss, Beck & Mckeown, 1999; Stahl & Nagy, 2006; Swanborn & De Glopper, 1999). Prosessen er imidlertid utvidet for elever som er i innlæringsfasen av et andrespråk. Det er derfor behov for en mer intensiv undervisning hvor lærerne i enda større grad tilrettelegger for at denne elevgruppen kan møte ordene flere ganger i ulike kontekster (Manyak, 2012; Vadasy & Nelson, 2012).

2.2.2.2 Ord med flere betydninger

Polysemi betyr flertydighet, og polyseme ord kan ha flere betydninger. Mange av de mest høyfrekvente ordene er polyseme, for eksempel ordene *holde* og *klar*. Polyseme ord har likevel ofte en beslektet betydning. Noen ord er imidlertid *homonymer*. Det er ord som skrives likt eller uttales likt, men har ulik betydning (Golden, 2009). Eksempler på slike ord er *skal* og *skall*.

Polyseme ord er i stor grad avhengig av konteksten for å gi mening. Spesielt for elever som har et annet morsmål enn norsk, er det viktig å få vokabularinstruksjon rundt polyseme og homonyme ord. Lærerne må velge den mest brukervennlige betydningen av ordet slik at ordet kan brukes i flest mulige kontekster (Vadasy & Nelson, 2012).

2.2.2.3 Multidimensjonale ord

Ord består ikke kun av en dimensjon, men mange dimensjoner. Ulike forskere vektlegger ulike dimensjoner av det å kunne et ord. Jeg vil her bruke blant annet Laufers (1997) og Goldens (2009) forståelse og knytte det til teori om vokabularinstruksjon.

Det skilles mellom ulike relasjoner mellom ord som en dimensjon i ordkunnskapen, for eksempel morfologiske relasjoner (prefiks og suffiks) (Laufer, 1997). Stahl og Nagy (2006) hevder at morfologisk kunnskap vil være en kilde til vokabularvekst. Å kunne kjenne igjen et ords rot i et nytt fremmed ord, kan hjelpe eleven å anta hva det fremmede ordet betyr (Vadasy & Nelson, 2012).

Laufer (1997) viser også til at ulike semantiske relasjoner (for eksempel synonym og antonym) er med på å vise ords mange dimensjoner. *Synonym* er to ord som betyr tilnærmet det samme. Det kan imidlertid være nyanseforskjeller i ordene (Golden, 2009), og de to ordene kan gi ulike assosiasjoner i negativ eller positiv retning. Et eksempel på dette kan være forskjellene i *hund* og *bikkje*. Mens *hund* er et nøytralt ord, er *bikkje* negativt ladet. Vi snakker da om konnotasjoner (L. A. Kulbrandstad, 2005). Konnotasjoner er tilleggsbetydninger som språkbrukeren bruker (Golden, 2009), og kan være en utfordring for flerspråklige elever fordi det kan være kulturelt betinget (Wagner, et al., 2008).

Antonym regnes for å være det motsatte av synonym, men det er flere måter å være et antonym på. Ekte antonym utelukker hverandre slik som i *død-levende* og *ute-inne*. Ordpar som *foreldre- barn* er antonymer i det at det ene ordet forutsetter at det andre eksisterer. Vi kan også snakke om graderte antonym som *kald og varm*, og komplementære antonym som *mann og kvinne* (Golden, 2009). Ikke alle ord har antonymer, men det kan være nyttig å be barn tenke på hva et ords antonym er fordi det får barn til å tenke på det opprinnelige ordets betydning. Nonexamples, det å la barn komme med eksempler på hva et ord *ikke* er, kan man kalle en utvidet form for antonymtenkningen som er nyttig å bruke i undervisning (Stahl & Nagy, 2006).

En *hierarkisk framstilling* i over- og underbegreper er en måte å klassifisere på (Golden, 2009) I følge Bokmålsordboka er klassifisering og kategorisering synonym (Kategorisere, 2010). Kategorisering er en grunnleggende mental prosess som krever en god del begrunnelse. Ved å oppmuntre til kategorisering, vil lærere kunne utvikle barns tankeprosesser (Stahl & Nagy, 2006). Kategorisering hos barn og voksne er noe forskjellig. Imidlertid blir barnets kategorisering mer lik den voksnes etter hvert som det blir eldre. Dette tyder på at kategorisering er noe som må læres og som barnet blir sosialisert inn i (Golden, 2009).

2.2.2.4 Interrelasjon mellom ord

Interrelasjon mellom ord er slik jeg forstår det en utvidet forståelse av Laufers (1998) relasjoner mellom ord. I lys av Laufers forståelse kan vi snakke om en til en relasjon. Nagy og Scott (2000) fremhever imidlertid at det kan være mange linker mellom ord og at interrelasjonen mellom ord i den menneskelige hukommelse kan være mye større en antatt. Da blir undervisning av ord som isolerte enheter i strid med et konstruktivistisk syn som fremholder hvordan ny lærdom blir knyttet til allerede tillært kunnskap. Kunnskap om et ord avhenger av kunnskapen om andre ord. Hvor godt en person kjenner til for eksempel ordet *hval*, avhenger hvor godt han kjenner til ordet *pattedyr*. Videre vil en person som har kjennskap til ordene *varm* og *kald*, ha en forståelse av ordet *lunket*, selv om dette ikke er nevnt. Ulike relasjoner mellom ord er også viktig fordi personers ordkunnskaper er lagret i nettverk i hjernen. Jo flere nettverk, jo bedre og dypere forståelse (Beck, et al., 2002).

2.2.2.5 Heterogenitet

Kompleksiteten i ordkunnskap blir forsterket ved at ulike ord krever ulike ordkunnskaper. Det er forskjell på å kunne et funksjonsord som *om* i forhold til å kunne et fagord/ innholdsord som *hypotenus*. Siden ordkunnskap har flere ulike dimensjoner, kan det bety at elever har ulik kunnskap om enkelte ord, mens de mangler annen type kunnskap om et ord (Nagy & Scott, 2000).

Under utviklingen av spørreskjemaet var det viktig at spørsmålene i spørreskjemaet skulle fange opp kompleksiteten i ordkunnskapen. I undervisningen er ofte denne kompleksiteten oversett (Vadasy & Nelson, 2012). Nagy og Scotts (2000) komplekse syn på ordkunnskap danner det teoretiske grunnlaget for å se på hva som er effektiv vokabularinstruksjon. Før jeg gjør rede for Stahl og Nagys (2006) modell for vokabularinstruksjon for å vise til hva forskning sier er effektiv vokabularinstruksjon, vil jeg kort se på sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse samt flerspråklige elever og vokabularkunnskap.

2.2.3 Sammenheng mellom leseforståelse og ordforråd

Utvikling av ordforrådet er en viktig del av leseopplæringen fordi det er en sterk sammenheng mellom vokabular og leseforståelsen (Aukrust, 2006; Baumann, 2009; Nagy & Scott, 2000). Barn med et stort ordforråd forstår tekster bedre enn barn med et lite ordforråd. Relasjonen mellom ordforråd og leseforståelse er *samtidig*, noe som betyr at leseforståelsen og ordforrådet er målt omtrent samtidig. Relasjonen er imidlertid også *predikativ*. Det vil si at barn som har et lite ordforråd i barnehagen, med stor sannsynlighet vil ha dårlig leseforståelse i skolealder. Her er korrelasjonene sterke og øker i løpet av skolealderen (Aukrust, 2006). Det

er imidlertid bemerkelsesverdig at i tillegg til at korrelasjonene er sterke, øker samvariasjonen mellom vokabular og leseforståelse i løpet av skoleårene. Det er ikke vanlig når det gjelder studier av læring og utvikling (Snow referert i Aukrust, 2005). Litteraturen viser imidlertid til at kvaliteten på opplæringen vil kunne ha betydning for å minske gapet i vokabularkunnskap mellom elever (Aukrust, 2006; Greenwood, 2004; Manyak, 2012; Stahl & Nagy, 2006). Ikke minst er dette sentralt i forhold til flerspråklige elever. Jeg skal nedenunder se kort på hvilken betydning vokabularkunnskap har for flerspråklige barn.

2.3 Flerspråklige elever og vokabular

Jeg vil i denne delen se sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse for flerspråklige elever og hvilken vokabularinstruksjon som er aktuell for lærere med flerspråklige elever i klassen. Til slutt vil jeg se på hvilke ord det er hensiktsmessig å plukke ut til eksplisitt vokabularinstruksjon og flerspråklige elevers behov for kontekstualisert undervisning i en overgangsfase.

Flerspråklige barn må få opplæring i norsk så tidlig som mulig fordi barn lærer ikke språk av seg selv. Språk må stimuleres fram og særlig gjelder dette for det akademiske språket som blir brukt i skolen (Wagner, et al., 2008). Flerspråklige barn har et signifikant lavere nivå i vokabularkunnskapen på opplæringspråket noe som igjen har signifikant betydning for deres evne til å forstå både muntlig og skriftlig språk (Burgoyne, et al., 2009; Carlo & Bengochea, 2011; Manyak, 2012). Vokabularkunnskapen har dermed stor betydning for leseforståelsen. Imidlertid viser studier at flerspråklige barn gjerne ikke har problemer med avkodingen, og at dette forhindrer at leseforståelsesvanskene deres blir oppdaget (Burgoyne, et al., 2009). Flerspråklige elever vil derfor tjene på et utviklingsorientert syn på lesing. I følge Alexandra (2005) vil kunnskap om de ulike fasene i lesing i et livslangt perspektiv i større grad kunne fange opp elever som sliter med lesing utover avkodingsferdighetene.

Det er klare implikasjoner på at vokabularinnlæringen må økes i klasserommet for å minske gapet mellom de flerspråklige elevene og elever som har opplæringspråket som morsmål (Burgoyne, et al., 2009; Carlo & Bengochea, 2011; Manyak, 2012). Forskning konkluderer med at vokabularinstruksjon for flerspråklige barn kan følge de samme prinsippene som vokabularinstruksjon for de elevene som har opplæringspråket som morsmål (Carlo et al., 2004; Carlo & Bengochea, 2011). Vadasy og Nelson (2012) fremhever også at flerspråklige skoleelever vil, på lik linje med elever som har morsmålet som opplæringspråket, dra fordel

av eksplisitt vokabularinstruksjon som forklarer ord og lar elevene være aktiv i ordinnlæringsprosessen.

Hvilke ord skal en velge ut til effektiv vokabularinstruksjon for flerspråklige elever? Det er selvsagt en forutsetning at elevene først og fremst lærer seg det elementære ordforrådet. Amerikanske leseforskere har imidlertid funnet ut at flerspråklige elever begynner å falle fra rundt 4. klasse. Lærebøkene begynner å bli mer kompliserte med hensyn til begreper, ord og setningsoppbygging. Dette fenomenet blir omtalt som *the fourth year slump* (Engen & Kulbrandstad, 2004). Siden konklusjonene fra denne forskningen er aktuell for lærernes pågående praksis på 5.-7. trinn, har jeg valgt å fokusere på det akademiske språket i forhold til flerspråklige barn fordi det skaper utfordringer for denne elevgruppen (Nagy & Townsend, 2012). Cummins (2000) viser til egne studier og indikerer at lærere som ikke skiller mellom det hverdagslige språket og det akademiske språket, lager store akademiske vansker for flerspråklige barn.

Flerspråklige elevers språkutvikling går fra det kontekstualiserte til det dekontekstualiserte, og fra å beherske kognitivt lite krevende oppgaver til å beherske kognitivt krevende oppgaver (Cummins, 2000). De ulike kombinasjonene er eksemplifisert av Chamot og O'Malley (1987). De beskriver utviklingen av det akademiske vokabularet samt å forstå skrevet tekst gjennom konkretiseringer, diskusjoner og illustrasjoner som kognitivt lite krevende og kontekstualiserte aktiviteter. Denne type aktiviteter skal legge grunnlaget for de flerspråklige elevenes muligheter til å delta i ordinær undervisning som kan være preget av dekontekstualisert og kognitivt krevende aktiviteter. Lærere må derfor strebe etter å gi elever kontekststøtte i oppgavesituasjoner (Engen & Kulbrandstad, 2004). For eksempel kan førlesingsfasen være en måte å kontekstualisere lesingen (L. I. Kulbrandstad, 2003).

Studier viser til gode resultater for flerspråklige elever etter intensiv vokabularinstruksjon. Elevene fikk økt ordkunnskap, og i tillegg viste resultater at elevene fikk økt leseforståelse selv om det ikke var fokusert direkte på leseforståelsesstrategier (Carlo, et al., 2004). Resultatene fra blant annet denne studien aktualiserer behovet for å fokusere på ordkunnskap i undervisningen fordi det vil bidra til å minske gapet i vokabularkunnskap mellom de flerspråklige elevene og de som har norsk som morsmål, og dermed legge et grunnlag for at alle elevene skal få bedre forutsetning for god leseforståelse.

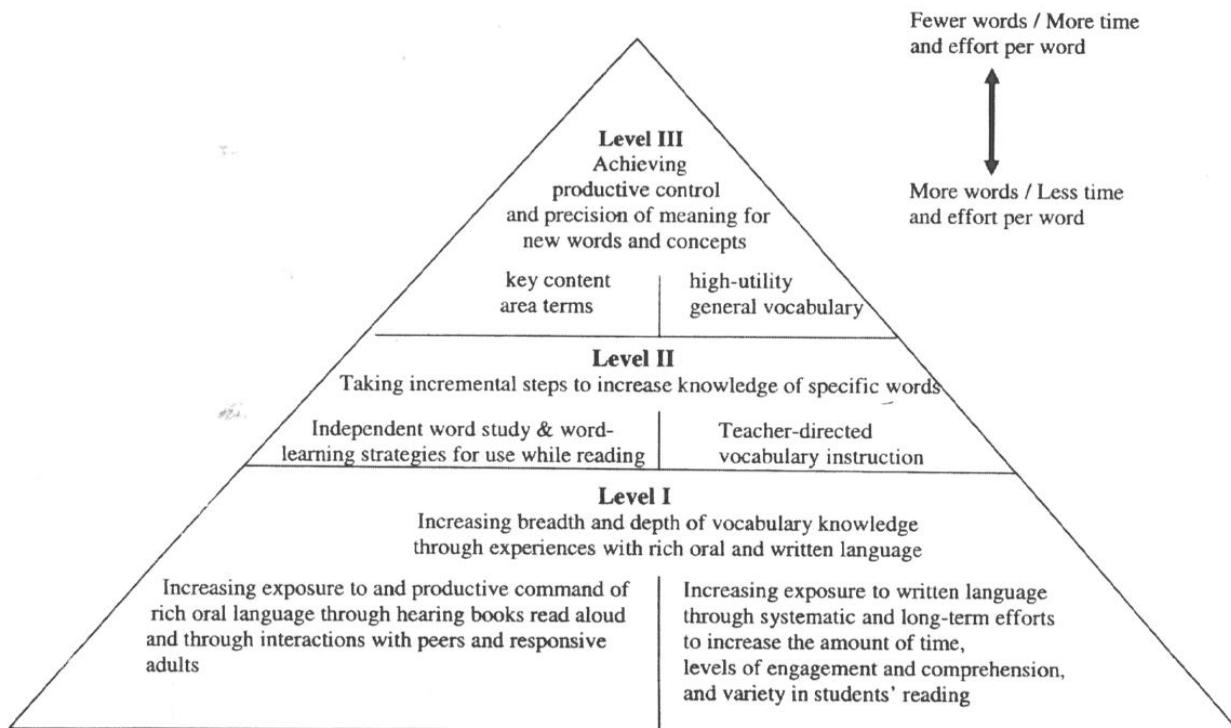
Jeg vil nedenfor se på hva nyere forskning definerer som effektiv vokabularinstruksjon. Der det er naturlig, vil jeg trekke inn det flerspråklige perspektivet.

2.4 Vokabularinstruksjon med utgangspunkt i Vocabulary growth pyramide

Barn har svært ulikt ståsted med hensyn til ordforråd når de begynner på skolen. Studier gjort av Hart og Risley (1995) viser at barn fra hjem med høy sosioøkonomisk status hadde et reseptivt vokabular som var fem ganger høyere enn barn fra lavere sosioøkonomiske lag. Dette gapet vil bare fortsette å vokse i fraværet av vokabularinstruksjon i skolen (Stahl & Stahl, 2012). Fordi forskning viser til at vokabularkunnskap spiller en stor rolle for leseforståelsen (Aukrust, 2006; Burgoyne, et al., 2009; Nagy & Scott, 2000), blir det viktig å se på hva som kjennetegner effektiv vokabularinstruksjon. Jeg vil ta utgangspunkt i Stahl og Nagys (2006) *Vocabulary growth pyramide* for å vise til effektiv vokabularinstruksjon på ulike nivå og med ulike typer ord. Modellen har tre nivå:

- 1) Det første nivået legger grunnlaget for et språkstimulerende miljø i klassen. Fokus blir på å øke bredde og dybde i ordkunnskap gjennom aktivt å bruke muntlig og skriftlig språk.
- 2) Det andre nivået fokuserer på ordinnlæring som en trinnvis prosess. Det er viktig å snakke om ord og begreper for eksempel i tilknytning til førlesingsfasen. I tillegg vektlegger nivå to at elevene skal lære seg ordlæringsstrategier for selv å kunne tilegne seg kunnskap om ord.
- 3) Det tredje nivået er viet eksplisitt vokabularinstruksjon. Ord som blir valgt ut er enten fagspesifikke ord som gjerne er nye ord for ukjente konsept, eller ord som går på tvers av fag.

Modellen er som følger (Stahl og Nagy, 2006, s. 51):



Figur 1 Vocabulary growth pyramide

Modellen er brukt som utgangspunkt for strukturering av spørreskjemaet i denne studien. For å vise at spørreskjemaet har en teoretisk forankring, vil jeg vise til hvordan spørsmål i spørreskjemaet er knyttet til de ulike nivåene.

2.4.1 Nivå 1 i vokabularpyramiden – Generelt fokus på språk

Selv om modellen er et utgangspunkt for vokabularinstruksjon, vektlegges det at det finnes altfor mange ord til at hvert ord kan undervises i. Det første nivået i pyramiden fokuserer derfor på å legge til rette for at barn eksponeres for et rikt språk både muntlig og skriftlig. På nivå 1 har jeg valgt å fokusere på både høytlesing og stillelesing samt det å la ord være utgangspunkt for samtaler. Det er på disse tre områdene det skjer tilfeldig læring av ord (Vadasy & Nelson, 2012). Før jeg ser på bruk av det muntlige språket og lesing, vil jeg først se på hva som kjennetegner det språket som blir brukt i skolen fordi det er sentralt at lærere er bevisst på hvilke utfordringer skolespråket kan gi enkelte elever.

2.4.1.1 Skolespråket

Språket som er brukt i lærebøkene i skolen er av en annen art enn hverdagspråket, og mangelen på kunnskap om skolespråket har stadig blitt identifisert som et hinder for å oppnå suksess i skolen. Skolespråket, også kalt akademisk språk, kan være både muntlig og skriftlig. Det gjør det mulig å formidle abstrakte og nyanserte ideer som ikke typisk er undersøkt i

dagligdagse sosiale settinger. Å lære seg skolespråket er dermed mer enn å lære seg nye ord. Vi kan si at å lære seg nye akademiske ord er et verktøy som gir oss muligheten til å forstå ting og tenke om ting på en ny måte. I tillegg til akademiske ord, er også setningsstrukturene mer kompliserte i skolefaglige bøker (Nagy & Townsend, 2012).

Skolespråket kan også beskrives som å være dekontekstualisert. Vi kan si at i skolespråket formidles mening og forståelse gjennom språket alene og i mindre grad gjennom situasjonen (Wagner, et al., 2008). I spørreskjemaet er bruken av et dekontekstualisert språk forsøkt fanget opp ved å undersøke om lærerne lar et bestemt ord fra en tekst være utgangspunkt for en samtale. Læreren kan gjennom dekontekstualisert språk la elevene aktivere bakgrunnskunnskapene ved hele tiden å bruke kognitivt utfordrende spørsmål. Denne type undervisning er effektiv for å lære eldre elever nye ord de møter i teksten (Stahl & Stahl, 2012).

For å utvikle elevenes akademiske språk, blir det muntlige språket et viktig virkemiddel. Jeg vil nedenunder se nærmere på bruk av det muntlige språket i klasserommet.

2.4.1.2 Muntlig språk

Læring skjer i interaksjon mellom mennesker hvor samtalen er den viktigste interaksjonsformen (Sahlstöm, 2001). Ved å delta i samtaler, må elevene forberede svar og det vil være kognitivt utviklende. Samtaler er dermed en viktig måte å utvide barns ordforråd på (Stahl & Nagy, 2006). I tillegg blir det produktive språket en del av ordkunnskapen (Graves, 1986). I andre del av spørreskjemaet er det derfor spørsmål knyttet til elevenes muligheter til å delta i samtaler knyttet til ord og begreper i tekster.

Det er imidlertid et poeng hvilke ord som blir brukt i samtalen. Blir ordene for abstrakte, vil barn ikke klare å tilegne seg disse. Blir de for enkle, vil det ikke utvikle barnets ordforråd. Beck et al (2002) kategoriserer ord i tre nivåer etter i hvilken grad de fungerer som et verktøy i språket.

- 1) *Tier one* ord er vanlige høyfrekvente ord, for eksempel *glad, gutt, hus*.
- 2) *Tier two* ord er ord som er i bruk i skriftlig språk på tvers av fag, og som ikke er så vanlig i dagligdags tale. Innholdet er likevel gjerne kjent for barna, for eksempel ordet *fremmed* for *en jeg ikke kjenner*. *Tier two* ord er imidlertid mer enn et synonym, det er en mer presis og akademisk og voksent måte å uttrykke seg på. Nagy og Townsends

(2012) generelle akademiske ord kan knyttes til tier two ord i det at de begge består av ord som gå på tvers av fagdisipliner.

- 3) *Tier three* ord er mer vanskelige ord, begrenset til en enkel kontekst eller emne, eller et konsept som barnet ennå ikke er kjent med, for eksempel *fotosyntese*. Tier three ord kan knyttes til det Nagy og Townsend (2012) kaller disiplinspesifikke akademiske ord.

Litteraturen fremhever tier two ord som ord med rett vanskegrad for barn slik at de vil utvikle ordforrådet gjennom samtaler med voksne (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006). I neste avsnitt vil jeg gjøre rede for ulike kriterier som må være på plass for at lesingen skal føre til økt vokabular.

2.4.1.3 Lesing

Gjennom tilfeldig lesing blir barn introdusert for flest ord, inkludert de akademiske ordene som karakteriserer språket i skolen. Det å lese mye er den viktigste årsak til barns vokabularvekst. I tillegg fører lesing til kognitiv utvikling, også for barn med begrensede lese- og forståelsesferdigheter (Cunningham & Stanovich, 2001). Stahl og Nagy (2006) viser imidlertid til at en del kriterier som må være på plass for at lesingen skal være effektiv og gi økt vokabular. Jeg har tatt utgangspunkt i kriteriene og tilpasset dem denne studien:

- 1) Elevene må lese tekster som er på rett nivå for at de skal kunne føre til utvikling (Stahl & Nagy, 2006). For at en tekst skal være på rett nivå, betyr det at elevene må forstå minst 95 % av ordene i teksten (Vadasy & Nelson, 2012). Av egen erfaring vet jeg at mange elever trenger veiledning når de skal velge bøker. Med bakgrunn i kunnskap om akademisk språk, bør læreren sjekke blant annet ordvalg og setningsoppbygging i bøkene. Stahl og Nagy (2006) viser til hvordan barn enkelt selv kan finne ut om en tekst er for vanskelig. Eleven skal lese en tekst på 100 ord. For hvert ord som eleven ikke forstår, skal han / hun «krølle inn» en finger. Får eleven en knyttneve, altså fem fingrer «krøllet inn» før teksten er ferdig lest, betyr det at teksten er for vanskelig. Det vil si at eleven forstår under 95 % av ordene i teksten. Denne metoden kjenner jeg beskrevet som «knyttnevemetoden». I spørreskjemaet er spørsmålet *Eleven bruker strategier for selv å kunne velge en bok på rett nivå* brukt for å undersøke hvorvidt elever bruker egne strategier for å finne bøker på rett nivå.
- 2) Elevene må få nok tid til å lese (Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1995). Ved å lese 25 minutter til dagen, vil barn kunne øke ordforrådet med mer enn 2000 ord i året (Stahl & Nagy, 2006) I spørreskjemaet undersøker jeg dette ved spørsmålet *Omtrent*

hvor mye tid setter du av i løpet av ei uke til stillelesing av bøker som elevene har valgt selv?

- 3) Læreren må undervise i strategier som hjelper elevene å forstå tekster og nye ord bedre. Kognitive strategier kan være med på å øke elevenes leseforståelse hvis elevene klarer å bruke strategiene aktivt (Guthrie, et al., 1995). Ulike ordlæringsstrategier og knyttnevetoden kan være eksempler på slike kognitive strategier.
- 4) Læreren må legge grunnlaget for en kultur i klasserommet som fokuserer på sosial interaksjon relatert til lesing (Barr, 2001; Blachowicz & Fisher, 2012; Blachowicz & Fisher, 2011; Guthrie, et al., 1995). Lærere som oppmuntrer elevene sine til å delta i diskusjoner med utgangspunkt i en tekst, vil øke elevenes tenking og lesing av teksten (Guthrie, et al., 1995). Ved å kombinere prinsipp knyttet til kognitiv læringsteori og det sosiokulturell læringsteori, kan denne tanken knyttes til det utviklingsorienterte læringssynet. I spørreskjemaet er dette uttrykt i spørsmålet *Hvor ofte lar du et sentralt ord fra en tekst bli utgangspunkt for samtale med elevene?*

Å lese mye for å øke vokabularkunnskapen gir imidlertid mindre resultater når det gjelder blant annet flerspråklige elever. Disse elevene vil i større grad dra fordel av muntlig aktivitet hvor nye ord blir brukt og engasjere dem i samtaler om tekster med et rikt mangfold av ord (Nagy, 2005; Vadasy & Nelson, 2012).

Høytlesing er fremdeles et viktig redskap på mellomtrinnet. Barns lytteforståelse er i gjennomsnitt bedre enn leseforståelsen opp til omtrent syvende – åttende klasse. Det betyr at de vil forstå en mer komplisert tekst hvis de blir lest for enn hvis de leser den selv. En tekst som blir brukt i undervisningssammenheng må ligge rett i overkant av hva elevene ville kunne forstått ved egen lesing (Stahl & Nagy, 2006). I utvikling av spørreskjemaet var det sentralt å lage spørsmål som fanget opp lærernes undervisning og tilrettelegging av høytlesing og stillelesing.

2.4.2 Nivå 2 i vokabularpyramiden – Å vite hva et ord betyr

Vokabularpyramiden er gjennomsyret av prinsippet om at ordlæring er en trinnvis prosess (Stahl & Nagy, 2006). Nivå 2 i pyramiden er et viktig bidrag til prosessen, og nivået er delt i to hoveddeler: å snakke om ord i undervisningen og å lære elevene ordlæringsstrategier for selv å kunne finne ut hva et ord betyr.

2.4.2.1 Å snakke om ord

Stahl & Nagy (2006) skiller mellom å snakke om ord og å undervise i ord. Å snakke om sentrale ord, for eksempel ved å gi en kort definisjon eller en enkel forklaring til et ord, kan i blant være nok til at elevene forstår teksten. En enkel forklaring vil danne et fundament som elevene har med seg neste gang de møter ordet i en kontekst. Det må imidlertid ikke forventes at elevene har et eierforhold til ord på bakgrunn av slike korte forklaringer. Undervisning i ord hører til nivå 3 i pyramiden.

Førlesingsfasen skal gjøre elevene nysgjerrige på teksten og bedre rustet til å møte den (L. I. Kulbrandstad, 2003). En god introduksjon til tekst skal gi eleven den bakgrunnsinformasjonen og vokabularet som de trenger for å kunne forstå en tekst (Stahl & Stahl, 2012). Gode introduksjoner fokuserer på hva som er tekstens intensjon. Imidlertid har det vist seg at lærere ofte gir informasjon som bare delvis eller i liten grad er knyttet til tekstens innhold når de introduserer ny tekst. Dette kan påvirke elevenes leseforståelse negativt fordi en risikerer å bringe elevenes tanker og forståelse i «feil retning», det vil si at de ikke fokuserer på tekstens innhold (Stahl & Nagy, 2006).

En rød tråd i ulike vokabular- og språkutviklingsprogram som er beskrevet i litteraturen er læreren en aktiv stillasbygger som hele tiden utfordrer elevens tenkning i forhold til ordkunnskapen de besitter. Lærere som har effektiv undervisning har stor grad av veiledning av elevene der den kognitivt utfordrende samtalen er et kjennetegn (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006; Stahl & Stahl, 2012; Taylor, Pressley & Pearson, 2002). Det sentrale er at læreren bruker samtale med påfølgende spørsmål som hjelper eleven å komme fram til svarene selv. Spørsmålene er åpne (Stahl & Nagy, 2006) og fokuserer på bildene og / eller hovedpoengene i teksten (Vadasy & Nelson, 2012). Den kognitivt utfordrende samtalen i klasserommet kjennetegnes videre av at læreren henter om ordet, gir mer informasjon om ordet slik at elevene får hjelp til å finne svaret selv, læreren spør elevene om hvilken informasjon de allerede har om ordet, kobler sammen ulike svar fra elevene for å lage et mer fullstendig svar og korrigerer feil på en høflig måte (Person & Graesser, 1999). I den kognitivt utfordrende praten prøver den voksne å få barnet til å tenke videre om emnet. Denne formen for samtale ikke bare utvider ordforrådet i antall ord, men utvider også dybdekunnskapen om det enkelte ordet (Stahl & Stahl, 2012). For å undersøke lærernes pågående praksis i forhold til førlesingsfasen og den kognitivt utfordrende samtalen, er dette tatt opp i spørreskjemaet gjennom spørsmål som *Hvordan introduserer du ny tekst* og *Hvilken hjelp gir du eleven hvis*

de ikke forstår et ord i en tekst. I neste del skal jeg gjøre rede for de ulike ordlæringsstrategiene.

2.4.2.2 Ordlæringsstrategier

Det er altfor mange ord til at det er mulig å undervise i alle. Elevene trenger derfor å kunne lære seg ord på egen hånd (Stahl & Nagy, 2006). Spesielt blir eksplisitt undervisning i ordlæringsstrategier fremhevet for flerspråklige elever fordi de trenger å kunne raskt bygge opp ordforrådet sitt for å være rustet til å møte kravene fra skolen (Vadasy & Nelson, 2012). Selv om ordlæringsstrategier er nyttige å kunne, kan de også være vanskelige å bruke og til og med være misledende (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006). Jeg vil nedenfor redegjør for tre ordlæringsstrategier.

Ordlæringsstrategi 1 - Å vite hva et ord betyr ut ifra konteksten

Det meste av elevenes vokabularvekst skjer gjennom å møte ord i tekst. Det er imidlertid ikke gitt at det er effektivt, og elever trenger å lære hvordan de kan utnytte kontekstuell informasjon. Fordelene ved å bruke konteksten er akkumulativ, og en må derfor ha et langtidsperspektiv ved å bruke konteksten for å lære ord (Stahl & Nagy, 2006). Elever lærer omtrent 15 % av ukjente ord de møter i en tekst. Et lite ordforråd vil imidlertid minske mulighetene til å lære av konteksten, for det er for mange ord eleven ikke forstår (Swanborn & De Glopper, 1999). Dette vil være aktuelt spesielt for flerspråklige elever.

For å bruke konteksten til å forstå et ord, kan eleven se på setningen ordet står i, og eventuelt utvide til å se på setningene før og etter setningen med det vanskelige ordet (Vadasy & Nelson, 2012). Ledetrådene i setningene rundt kan være forklart av forfatteren gjennom å bruke synonym, antonym eller eksempler på det ukjente ordet (Baumann, Edwards, Boland & Font, 2012)

Autentiske tekster gir i liten grad eksplisitt informasjon om et ords mening, og de fleste tekster krever omfattende evne til å gjøre inferenser. Elever som er passive lesere vil ikke aktivere kunnskap de trenger og lage inferenser for å forstå en tekst (Høien & Lundberg, 2012). Bruk av kontekst for å lære elevene hva et ord betyr, kan derfor være problematisk. Stahl & Nagy (2006) anbefaler derfor i stedet for å fokusere på det enkelte ukjente ord, heller å fokusere på tekstforståelse.

Ordlæringsstrategi 2 - Definisjoner

Ordboksdefinisjoner er ment til å gi en så presis forklaring som mulig. Likevel blir det å kunne bruke ordboksdefinisjoner vurdert som kompleks kognitiv strategi som det tar mange år å utvikle (Stahl & Nagy, 2006).

Barn har ofte problemer med å forstå språket som er brukt i ordboksdefinisjonene. Språket er kompakt for å gi mulig informasjon med færrest mulig ord. I *Norsk ordbok med 1000 illustrasjoner* står ordet *fremmed* oppført med tre ulike betydninger, og det er flere eksempler til hver betydning. Før første betydning av ordet står forkortelsen *adj* og en plass vises det til at ordet er *substantivisert* (Guttu & Langdalen, 2005). Dette vil sannsynligvis være uforståelig for en elev på mellomtrinnet, samt at det kan være vanskelig å finne igjen den rette betydningen av ordet når en slår opp i ordboka. Forklaringer som er mer forståelige, vil ta for mye plass (Beck, et al., 2002). Internettordbøker har imidlertid andre muligheter enn ei vanlig ordbok, og er noe som kan brukes aktivt i et klasserom. Bokmålsordboka har fem ulike forklaringer for ordet *fremmed* (*Fremmed*, 2010). Hver forklaring har flere eksempelsetninger. Likevel kan vi si at internettordboka har en egen *stil* som elevene må gjøres fortrolig med. For eksempel er ikke ordet *fremmed* skrevet i eksempelsetningen, men man må fylle det inn selv: *reise til f-e land*. Når elevene leser, er det imidlertid mest hensiktsmessig at elevene har tilgang på ei ordbok rett ved siden av seg (Stahl & Nagy, 2006). Det blir derfor viktig at de lærer hvordan definisjoner i ordbøker er bygd opp og hva de ulike forklaringene betyr, for eksempel at *adj* står for *adjektiv*.

Ordlæringsstrategi 3 - Å bruke deler av ord til å forstå et ord

For å kunne finne ut hva et ord betyr ut ifra ordets ulike deler, må elevene lære hvordan ord er bygget opp. Kunnskap om de ulike delene og oppmerksomhet mot språkets morfologi, altså evnen til å analysere ord i prefiks, rot og suffiks, samt evnen til å gjenkjenne forholdet mellom ord basert på ords felles orddele, er korrelert med leseevner (Nagy, Diakidoy & Anderson, 1993). Vadasy og Nelson (2012) viser til studier som sier at oppmerksomhet mot morfologi bidrar til økt leseforståelse. Dette gjelder spesielt for flerspråklige elever (Kieffer & Lesaux, 2007).

Ord er bygget opp av ordets rot samt ulike formativer. Formativene kan ikke stå alene, men må knyttes til ordets rot. Eksempel på ords røtter kan være **bil** og **lykke**. Vi har to ulike formativer – bøyingsformativer og avledningsformativer. Disse består av prefikser og

suffikser. På norsk har vi bare bøyningssuffikser, som for eksempel i **bilen** og **bilene** (Golden, 2009). Flerspråklige barn kan imidlertid trenge eksplisitt undervisning i bøyningssuffikser (Vadasy & Nelson, 2012). Avledningsformativene har imidlertid både prefikser og suffikser, for eksempel som i **ulykkelig**. Formativene kan forandre betydningen av et ord (Graves, Ruda, Sales & Baumann, 2012), for eksempel normal – **unormal**, forstå – **misforstå**. Det skilles også mellom enkle ord som har ei rot (**bil**) og sammensatte ord som har flere røtter (**bilstol**) (Golden, 2009).

Golden (2009) gir en oversikt over omtrent de 30 mest vanlige prefiksene og 50 mest vanlige suffiksene på norsk. Ved å undervise i de mest vanlige formativene vil dette øke mulighetene til å kunne isolere orddeler og dermed lettere å kunne forstå ordet.

Ordlæringsstrategier og læreren som modellerer

Den gode leselæreren modellerer ulike strategier for elevene (Roe, 2011). Flere internasjonale forskere fremhever betydningen av at læreren modellerer ordlæring for elevene (Baumann, et al., 2012; Beck, et al., 2002; Blachowicz & Fisher, 2011; Stahl & Nagy, 2006).

I spørreskjemaet ble det sentralt å velge ut spørsmål som fanget opp det essensielle i de ulike ordlæringsstrategiene i forhold til hyppighet av undervisning og metoder som blir brukt. Modelleringsprinsippene er bakt inn i spørsmålsformuleringene, som for eksempel i *Du bruker aktivt ordbok selv i klasserommet (for eksempel internettordbok) når vanskelige ord i teksten dukker opp og diskuterer definisjonen med elevene*. Modellering er en del av eksplisitt vokabularinstruksjon, slik sett kan undervisning i ordlæringsstrategier og eksplisitt vokabularinstruksjon være to sider av samme sak. Jeg vil nå se på hva forskning sier om hva som kjennetegner eksplisitt vokabularinstruksjon.

2.4.3 Nivå 3 i pyramiden - Eksplisitt vokabularinstruksjon

Nivå tre i vokabularpyramiden tar for seg eksplisitt vokabularinstruksjon. På dette nivået skal vokabularinstruksjonen føre til at elevene får et eierforhold til ordene. Det betyr at de skal kunne bruke ordene i skriftlig tekst og vite betydningen av ordet automatisk når de leser en tekst (Stahl & Nagy, 2006). Barn som har et lite ordforråd, for eksempel mange flerspråklige elever, har et stort behov for eksplisitt vokabularinstruksjon fordi de har mindre utviklede ordlæringsferdigheter, ordkunnskapen er ofte ikke så dyp og de leser i mindre grad på egen hånd. Dette blir effektive hindringer for å tilegne seg vokabular på egen hånd (Vadasy & Nelson, 2012). For at vokabularinstruksjonen skal være effektiv, må den være omfattende og langvarig (Nagy, 2005)

Det er imidlertid ikke mye tid lærere har til eksplisitt undervisning i vokabular (Stahl & Nagy, 2006). Derfor blir det svært sentralt hvilke ord som blir valgt ut til å bli undervist i. Det blir viktig å velge ut de ordene som gir de største fordelene (Vadasy & Nelson, 2012).

2.4.3.1 Utvelgelse av ord til eksplisitt vokabularinstruksjon

Stahl og Nagy (2006) viser til at på nivå tre er det to kriterier for utvelgelse av ord som er mest hensiktsmessig å undervise i. Det første kriteriet er hvorvidt ordene er *viktige* for å forstå et emne. Det andre kriteriet er *nytteverdien på tvers av fag*. Ordet skal både være nyttig i flere sammenhenger, samtidig som det er nyttig i den gitte konteksten. Med bakgrunn i dette skilles det mellom to ulike ordgrupper å undervise i som trenger ulik tilnærming i undervisningen. Den første gruppen ord er ord som er nye, men som elevene allerede har en forståelse av. Dette kan knyttes til tier two ord (Beck, et al., 2002). Den andre gruppen ord er ord som inneholder helt nye konsept for elevene, for eksempel *fotosyntese* og *ytringsfrihet* (Stahl & Nagy, 2006). Ord som representerer nye konsept for elevene kan knyttes til tier three ord (Beck, et al., 2002). Graves (1986) skiller også mellom ulike måter å lære nye ord på. Å lære nye navn på kjente fenomen er noe annet enn å lære et nytt konsept. Å lære et nytt konsept er mye mer tidkrevende undervisningsmessig enn å lære et nytt navn på kjente fenomen.

I utviklingen av spørreskjemaet er disse to gruppene av ord tatt med som alternativ for hvilke ord lærerne velger ut i spørsmålet *Hvilke ord velger du ut til eksplisitt vokabularinstruksjon*. I tillegg er det tatt med høyfrekvente ord og ord som har en relasjoner til hverandre.

2.4.3.2 Å lære ord som brukes på tvers av ulike fag

Ord som går på tvers av fag blir sammenlignet med tier two ord (Stahl og Nagy, 2006). Beck et al. (2002) har delt ord inn i tre nivå etter nytteverdien. Tier two ord er høyfrekvente ord for voksne språkbrukere og som er vanlig i skriftlig tekst. Barn kjenner ofte innholdet i disse ordene, men uttrykker det med et enkelt språk. Tier two ord gir muligheten til en mer presis og voksen måte å referere til ting, og går på tvers av fag.

For å lære tier two ord, er det tre sentrale prinsipp for at elevene skal få et eierforhold til ord:

For at vokabularinstruksjon skal gi økt leseforståelse, må det gis både en **definisjon og kontekstuell informasjon** om ordet. Et ords mening er imidlertid mer enn en enkel definisjon. Vi må vite hvordan ordet relaterer til andre ord, for eksempel ordets synonym, antonym og hvilken kategori ordet tilhører (Stahl, 2005). Beck et al. (2002) understreker betydningen av å bruke hverdagspråket når en skal gi en definisjon på et ord. For yngre elever med et begrenset ordforråd mener de at det i tillegg er viktig å bruke en

eksempelsetning med ordet. Med bakgrunn i at flerspråklige elever også har et begrenset ordforråd, mener jeg det samme prinsippet bør brukes for denne elevgruppen. I måleinstrumentet kommer dette til uttrykk i spørsmålet *Du definerer ord ved hjelp av hverdagsspråket*.

Kontekstuell informasjon er knyttet kunnskap om hvordan ord forandrer seg i ulike kontekster (Stahl, 2005). Ord som blir valgt ut til eksplisitt undervisning må være knyttet til tekstens tema for å gi kontekstuell informasjon. Ord som ikke er knyttet til tema, vil kunne redusere elevenes leseforståelse (Stahl & Nagy, 2006). I spørreskjemaet er dette blant annet knyttet til spørsmålene *Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner* og *Du knytter ordet til tekstens innhold*.

Effektiv vokabularinstruksjon er knyttet til elevenes muligheter til **aktiv prosessering av ord**, og til å konstruere sammenhenger mellom ny informasjon og allerede tilegnet kunnskap. Hvis elevene får muligheten til å bearbeide det nye stoffet gjennom ulike kognitive aktiviteter, vil de huske de nye ordene bedre (Blachowicz & Fisher, 2012; Blachowicz & Fisher, 2011; Stahl & Nagy, 2006). Blachowicz og Fisher (2012) mener at samtalen er nøkkelen i alle vokabularaktiviteter. I spørreskjemaet har jeg valgt å ha spørsmål knyttet til bruk av samtaler, drama, ulike spill og tekstproduksjon for å fange opp ulike måter elevene kan være kognitivt aktive i ordinnlæringen. Å gi elevene muligheter til aktiv prosessering av nye ord, henger sammen med å gi elevene muligheter til å møte ordene mange ganger i meningsfulle kontekster.

Et av de sterkeste funn når det gjelder vokabularinstruksjon viser at det er et behov for **mange møter med et ord i meningsfulle kontekster** før en kan si at en person kjenner ordet (Beck, et al., 2002). Det kan være nødvendig med 16 møter med ordet før det er etablert som en del av en persons vokabular (Vadasy & Nelson, 2012). I undervisningen blir det viktig at læreren skaper ulike meningsfulle kontekster hvor elevene kan møte de nye ordene. Ved å få elevene til å snakke om situasjoner som det nye ordet beskriver, er med på å la ordet bli en del av elevenes produktive språk (Graves, 1986). Gjennom de samme aktivitetene elevene er kognitivt aktive i (for eksempel spill og tekstproduksjon), gir det også elevene meningsfulle kontekster å møte nye ord i (Blachowicz & Fisher, 2012; Blachowicz & Fisher, 2011; Stahl & Nagy, 2006). Flerspråklige barn trenger imidlertid en enda mer intensiv undervisning og varierte muligheter for å kunne lære nye ord (Vadasy & Nelson, 2012). I spørreskjemaet har

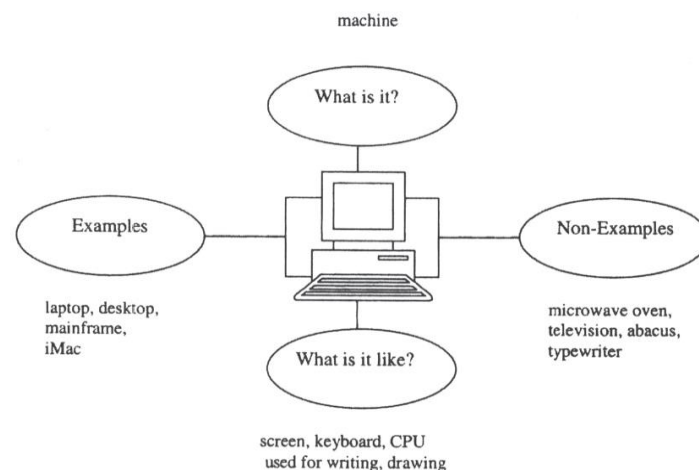
jeg spørsmål som fokuserer på å møte ord i meningsfulle kontekster, for eksempel *Du er bevisst på å la elevene møte ordet mange ganger i ulike kontekster.*

Jeg vil nå se på hvilke prinsipper eksplisitt vokabularinstruksjon bør bygge på når det gjelder å lære nye ord for nye konsept slik at elevene får en dyp forståelse av de nye ordene.

2.4.3.3 Å lære ord for nye konsept

Noen ord representerer helt nye ideer eller systemer å tenke i (Stahl & Nagy, 2006). Nagy og Townsend (2012) kaller disse ordene for disiplinspesifikke akademiske ord. En mer dagligdags term er fagord. Beck et al., (2002) omtaler dette for tier three ord.

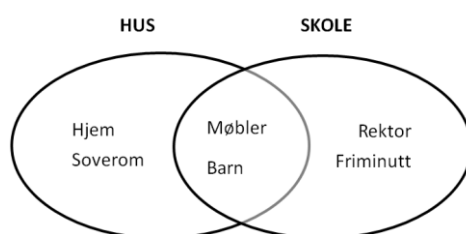
Hvor vanskelig det er å lære seg et nytt konsept, avhenger av elevens bakgrunnskunnskaper og hvor lett eleven tar ny kunnskap. For å lære et nytt konsept, kreves det en vokabularinstruksjon med mange ulike teknikker. Det er fire prinsipper som er sentrale i å skulle undervise i nye konsept; 1) Ordets typiske trekk må identifiseres («Hvordan ser det ut») 2) Ordet må plasseres i den kategorien det tilhører (”Hva er det?”) 3) Det må diskuteres eksempler av ordet og 4) Det må gis eksempler på hva ordet *ikke* er (for eksempel antonymer eller *nonexamples* som kan sees på som en utvidet for antonymer) (Blachowicz & Fisher, 2010; Stahl & Nagy, 2006). Denne undervisningsmetoden er imidlertid ganske tidkrevende. Læreren bruker kanskje opp mot 30 minutter i forberedelser på et enkelt konsept, mens det kan gå 10-15 minutter av undervisningstid for et konsept som ikke er for vanskelig (Graves, 1986). De fire prinsippene for konseptundervisning kan illustreres i et begrepskart (Stahl & Nagy 2006, s.81):



Figur 2 Eksempel på et begrepskart

I spørreskjemaet var det hensiktsmessig å undersøke om lærerne bruker begrepskart i undervisningen. Jeg har imidlertid ikke spesifisert ulike typer begrepskart. Likevel var det et poeng å få dekket viktige prinsipper i innlæringen av nye begreper. Dette ble sikret gjennom andre spørsmål som kan knyttes til de fire prinsippene, for eksempel: *Du gir eksempler på ordet i ulike situasjoner.*

Sammenligning og det å se motsetninger mellom forskjellige konsepter er et annet viktig prinsipp i innlæringen av nye konsepter. Dette kan gjøres ved å bruke et *venndiagram*. I venndiagrammet skrives det inn fellestrekk i det felles området, mens ulikhetene føres opp i de ulike ordenes egenområde (Stahl, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Stahl & Stahl, 2012). Dette kan illustreres i følgende figur:



Figur 3 Eksempel på venndiagram

I spørreskjemaet er kategorisering, sammenligning og det å se motsetninger mellom ord ved å bruke ulike skjema samlet i et spørsmål.

Teorien som er beskrevet i denne delen av oppgaven er hentet fra hva internasjonal forskning sier er effektiv vokabularinstruksjon. Forskningen viser videre til at det er et gap mellom hva som betegnes som effektiv vokabularinstruksjon og den pågående praksisen. Det blir derfor sentralt å se på hvilken rolle teorien spiller for lærernes praksis.

2.5 Teoriens betydning for praksis

Jeg vil i denne delen av oppgaven se på forholdet mellom teori og praksis fordi lærernes profesjonelle yrkesutøvelse er knyttet til å ta i bruk forskningsbasert kunnskap (Ertsås & Irgens, 2012). Dette blir sentralt fordi det kan være interessant å se i hvilken grad lærerne er bevisst på teoriens rolle i deres egen praksis i denne studien.

Lærernes profesjonalitet er avhengig av at de utvikler og begrunner sin praksis ikke bare basert på egne og kollegaers erfaringer, men at det også er viktig å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter relatert til lærerprofesjonen (Ertsås & Irgens, 2012). Det blir dermed sentralt at lærerne jobber i spenningsfeltet teori - praksis.

Forholdet mellom teori og praksis er ikke et motsetningsforhold, men de er gjensidig avhengig av hverandre. Weniger (referert i Ertsås og Irgens 2012) viser til ulike grader av teori, og utgangspunktet er at all praksis er teoriladet. Det Weniger kaller *teori av første grad* (T1) er en slags skjult teori som finnes i alle typer av praksis, og som kommer til syne gjennom lærerens handlinger. *Teori av andre grad* (T2) handler om lærerens bevisste og eksplisitte teori, og den forståelse lærerne har av sin egen praksis. Det vil si den teorien som lærerne kan formulere i for eksempel læresetninger og utsagn knyttet til praksis. Den siste graden kalles *teori av tredje grad* (T3). Lærere som benytter teori på dette nivået har teorien som et analyseredskap for å kunne forbedre praksis. T3 skiller seg fra T2 og T1 ved at kunnskapen er mer kontekstuavhengig og generell, og ikke bare avhengig av lærernes erfaringer.

Hver av fasene vil kunne være gradert på ulike områder av lærernes praksis, for eksempel vil noen lærere måtte bruke litt tid på å formulere teoretiske begrunnelser for praksis, andre vil kunne ha teorien mer oppe i dagen (T2). T3 kan være gradert ved å ha kunnskap til ulike styringsdokumenter (lokale eller nasjonale), eller ved å ha kunnskap om kontekstuavhengige forskning.

Lærernes kunnskapsutvikling bør skje ved anvendelse av T3 (Ertsås & Irgens, 2012). Hvis ikke T3 blir anvendt i kunnskapsutviklingen, betyr det at lærernes egne erfaringer eller kollegaenes erfaringer er utgangspunktet for praksis, noe som gjør kunnskapen kontekstbegrenset. Å bruke T3 vil løfte erfaringen ut av det kontekstavhengige og åpne for refleksjon og analyse. Ny kunnskap vil dermed utvikles og forbedre lærernes T2 (Weniger, referert i Ertsås & Irgens, 2012). Wahlgren og Aarkrog (2004) fremhever også samtalen som en arena for refleksjon og der implisitte teorier kan bli gjort eksplisitt.

I spørreskjemaet er det flere påstander som omhandler lærernes holdninger og kunnskap om vokabular. Påstandene skal besvares med en fempunkt Likertskala (Ringdal, 2013). Før jeg ser på resultatene fra spørreundersøkelsen, vil det være nødvendig å si noe om metodebruken i undersøkelsen.

3. METODE

I denne delen av oppgaven vil jeg si noe om valgt forskningsmetode og design, samt reliabilitet og validitet knyttet til studien. I forlengelsen av dette vil jeg ha fokus på hvordan

spørreskjemaet, eller måleinstrumentet mitt, ble utviklet og hvilke analyseprosesser som ligger til grunn for resultatene.

3.1 Valg av forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode har til hensikt å gi informasjon om virkeligheten. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode som to hovedtilnærminger til å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010).

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning viser til at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger (Ringdal, 2013). Utvalget består av få personer, og målet er å si noe om spesielle kjennetegn på fenomenet som studeres (Johannessen, et al., 2010). Vanlige forskningsmetoder er deltakende observasjon og samtaleintervju (Ringdal, 2013). All datainnsamling må dokumenteres og data foreligger som tekst, lyd og/ eller bilde (Johannessen, et al., 2010).

3.1.2 Kvantitativ metode

Kvantitativ forskning opererer med at sosiale fenomen er så stabile at måling og kvantitative beskrivelser gir mening. Kvantitativ forskning er teoristyrkt. Det betyr at forskeren tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver på det som skal studeres. Kvantitative undersøkelser baserer seg på et stort utvalg (Ringdal, 2013). Data samles stort sett inn ved hjelp av spørreskjemaer som har faste spørsmål og oppgitte svaralternativer. Registrering av data og analyser er knyttet til tall og tabeller i kvantitativ metode (Johannessen, et al., 2010).

I denne oppgaven har jeg valgt kvantitativ metode for å samle inn data om lærernes bruk av ord og begreper i undervisningen på 5.-7. trinn i den norske grunnskolen.

3.2 Utvalg

Spørreskjemaet ble sendt ut til skolelederne i totalt 2432 skoler. Skolelederne ble oppfordret til å sende mailen med spørreskjemaet videre til alle lærerne på 5.-7. trinn (bruttoutvalg). Jeg har valgt ut item som er relevante for oppgaven, og gjennomgår disse nedenunder.

Jeg fikk svar fra 499 forskjellige skoler. Det var totalt 662 lærere som svarte (nettoutvalg). Den geografiske spredningen var relativ jevn med en svarprosent på rundt 4-5 % for hvert fylke. Rogaland (10,4 %), Hordaland (9,5 %) Akershus (8 %) hadde de høyeste svarprosentene, mens Aust- Agder og Telemark hadde de laveste svarprosentene med henholdsvis 2,4 og 2,6 %. Kjønn var fordelt med 75,8 % kvinner, mens 22,2 % var menn.

Alder var fordelt med 14, 1 % mellom 20-30 år, 28, 2 % mellom 31-40 år, 27, 3 % mellom 41-50 år, 23, 3 % mellom 51-60 år og 7,2 % mellom 61-70 år.

84,9 % av lærerne hadde lærerutdannelse, mens 11,6 % hadde universitetsutdannelse. Det var 0,5 % som jobbet som ufaglærte. I tillegg har 24,3 % av lærerne tilleggsutdannelse i spesialpedagogikk, 3 % har tilleggsutdannelse i norsk som andrespråk, mens 15,7 % har tilleggsutdannelse i norsk. Størstedelen av respondentene har mer enn 10 års arbeidserfaring (59,8 %). 13,7 % har 7 – 10 års arbeidserfaring, 13,6 % har 4 – 6 år, mens 11,2 % har 1 -3 års arbeidserfaring.

26,4 % av lærerne har ingen flerspråklige elever i klassen, mens 47,9 % har 1-3 flerspråklige elever. 14,7 % har 4-6 flerspråklige elever, 3,2 % har 7-9 elever og 5,6 % har mer enn 10 flerspråklige elever i klassen. Av lærere med flerspråklige elever i klassen er det 27 % som har ingen elever som har vært i Norge i mindre enn fem år. 40,8 % har 1-3 elever, 2,6 % av respondentene har 4-6 elever og 0,5 % har 7-9 elever som har vært i Norge i mindre enn fem år.

Kvantitativ forskning ønsker å kunne generalisere data fra utvalget til populasjonen. For å kunne gjøre det, må utvalget være representativt. Det helt avgjørende prinsippet ved utvelgelse av et representativt utvalg er at det er tilfeldig valgt ut. Dette kalles et *sannsynlighetsutvalg* (Johannessen, et al., 2010). En feilkilde i spørreundersøkelser er knyttet til frafall. I dette utvalget er frafallet stort (80 %) vurdert ut ifra antall skoler. Litteraturen viser til at svarprosenten i spørreundersøkelser har vært fallende de siste årene (Johannessen, et al., 2010). Det som er typisk for denne studien er et omfattende spørreskjema som ble laget for å sikre begrepsvaliditeten. Dette kan imidlertid ha gjort at flere har valgt ikke å svare i en hektisk hverdag. For eksempel har 15 lærere bare klikket seg gjennom undersøkelsen uten å svare. Disse ble strøket fra statistikkprogrammet SPSS.

Frafall kan bidra til å skape skjevhet i utvalget (Ringdal, 2013). I tillegg er det i denne studien en stor andel av respondentene som har lang arbeidserfaring, videreutdannelse i spesialpedagogikk (24,3 %) og norsk (15,7 %). En kan anta at de er spesielt interessert i temaet begrepsinnlæring. Det kan derfor se ut som om det er en skjevhet i utvalget, og utvalget kan derfor ikke sies å være representativt (Ringdal, 2013). Resultatene fra undersøkelsen er likevel ikke ubetydelige. 662 lærere svarte på spørreskjemaet og bidrar med kunnskap om pågående praksis i forhold til ord og begreper i den norske skolen.

3.3 Prinsipper bak spørreskjemaet

For å øke sjansene for å innhente data som vil gjenspeile et mest mulig realistisk bilde av virkeligheten, har jeg utviklet spørreskjemaet i tråd med Johannessen et al. (2010) anbefalinger. Spørreskjemaet er bygget opp etter prinsippet om å gå fra det generelle til det spesifikke. Etter spørsmål om bakgrunnsinformasjon, er først spørsmålene knyttet til generelt fokus på språk i undervisningen, før de smalner inn og ender opp i spørsmål knyttet til eksplisitt vokabularinstruksjon. Spørsmålene er forsøkt laget med et enkelt språk, og så konkrete og nær undervisningspraksis som mulig. I tillegg er det strebet mot å ha presise spørsmål. For å få gode svaralternativer er de forsøkt laget gjensidig utelukkende og uttømmende (Johannessen, et al., 2010). Det kan imidlertid være vanskelig i forhold til å undersøke læreres metoder fordi det finnes et utall undervisningsmetoder. Utsagnene er derfor hentet fra teori over hva som er effektiv vokabularinstruksjon.

3.4 Prosedyre ved innsamling av data

I denne studien har jeg valgt å bruke en elektronisk spørreundersøkelse som Questback. Questback er et standardisert nettbasert spørre- og rapporteringsverktøy.

Det ble sendt meldeskjema til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Prosjektet er meldepliktig fordi IP-adressene kan kobles til de ulike respondentene. Undersøkelsen kan derfor ikke sies å være anonym. Prosjektet ble godkjent under forutsetning om at det ble presisert i informasjonsskrivet at skole og lærere vil være anonyme i det som publiseres fra undersøkelsen, samt at datamaterialet ville bli anonymisert ved prosjektslutt.

Etter at meldeskjema ble sendt, ønsket jeg et par ganger å gjøre noen små forandringer knyttet til innholdet i svaralternativene. Disse forandringene ble avklart som uproblematisk i forhold til meldeplikt med NSD på telefon i tillegg til skriftlig orientering.

En administrator ved Lesesenteret utformet selve Questbacken med bakgrunn i spørreskjemaet mitt. Jeg fikk se en testversjon før det ble sendt ut til skolene.

Jeg fikk svarene fra spørreundersøkelsen i form av et Excel-regneark som viste antall respondenter og skoler, variabler og verdier på variablene. Excel-filen ble overført til statistikkprogrammet SPSS for analysearbeid. I tillegg kom dataene i et pdf-dokument fra Questback. I dette dokumentet kunne verdiene på variablene leses av i form av søylediagram, samt antall og prosent av totalen. Etter 3-4 uker ble spørreundersøkelsen avsluttet og slettet fra respondentenes maskiner. Jeg fikk en henvendelse om bruken av «systematisk

begrepsinnlæring» som overskrift til del 4 i spørreskjemaet. Jeg ble gjort oppmerksom på at betegnelsen «systematisk begrepsinnlæring» er knyttet til Magne Nyborgs metoder. Jeg har derfor i stedet for brukt betegnelsen eksplisitt vokabularinstruksjon videre i denne studien.

3.5 Reliabilitet og validitet

I følge Sirnes (2005) er det to viktige spørsmål en kan spørre etter ved et måleinstrument;

- 1) I hvilken grad vil tolkninger av skårene ha nytte og mening og egne seg til oppgaver testen er tiltenkt?
- 2) I hvilken grad vil skårene være fri for målefeil?

Det første spørsmålet er knyttet til testens validitet mens det andre spørsmålet er knyttet til testens reliabilitet. Jeg vil først se på denne studiens validitet, før jeg ser på reliabiliteten.

3.5.1 Validitet

Validitet betyr gyldighet og sikter til om måleinstrumentene måler det de er tiltenkt å måle. Validitet er altså ikke knyttet til selve måleinstrumentet eller testen, men til tolking av resultatene av målingen (Kleven, 2002). I utviklingen av måleinstrumentet ble det sentralt å kvalitetssikre at de ulike indikatorene måler det de er tiltenkt å måle. Dette er knyttet til innholdsvaliditet og begrepsvaliditet.

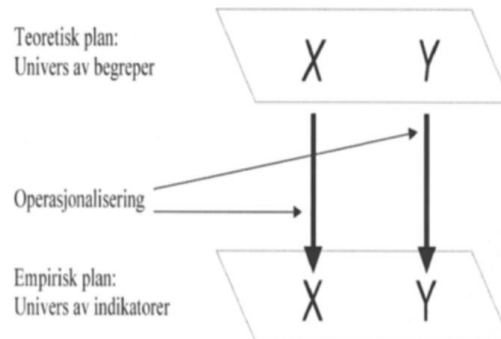
3.5.1.1 Innholdsvaliditet

Det er umulig å måle alt i en test, derfor er det viktig hvilke indikatorene som blir valgt. Høy innholdsvaliditet betyr at måleinstrumentet dekker et representativt utvalg av det området som skal måles (Kleven, 2002). I utviklingen av måleinstrumentet ble det viktig å velge items, eller spørsmål, som var gode indikatorer på de ulike sidene ved vokabularinstruksjon. Stahl og Nagys (2006) *Vocabulary growth pyramide* viser til ulike nivå i vokabularinstruksjon. Pyramiden ble derfor brukt som struktur i måleinstrumentet for å sikre at det ble valgt items fra de ulike sidene ved vokabularinstruksjon. Innholdsvaliditet er nært knyttet til begrepsvaliditet og jeg vil bruke Klevens (2002) modell for begrepsoperasjonalisering for å vise hvordan jeg har valgt indikatorer som er tenkt å gi valide data.

3.5.1.2 Begrepsvaliditet og begrepsoperasjonalisering

Sammen med andre pedagogiske begreper, representerer vokabularinstruksjon teoretiske konstruksjoner, eller konstrukter som de ofte kalles. Det kan imidlertid være vanskelig å måle teoretiske konstruksjoner. Vi må bruke synlige indikatorer for å «måle» abstrakte begreper som det egentlig ikke går an å måle. Dette indikerer et målingsproblem og dermed et

validitetsproblem. Ved utvikling av en indikator må det tas hensyn til operasjonaliseringsproblemet. I figur 5 (Kleven, 2002:143) illustreres forholdet mellom det teoretiske ikke-observerbare og det empirisk observerbare plan:



Figur 4 Illustrasjon av begrepsoperasjonalisering

Øverst er det et teoretisk plan av det ikke-observerbare, et univers av begreper (X og Y). Dette må operasjonaliseres til det empiriske planet som har et univers av indikatorer (X og Y). I mellom de to nivåene er det et univers av operasjonaliseringsmuligheter hvor forskeren må foreta valg ved å plukke ut indikatorer. For å kunne undersøke hvordan lærere underviser i begrepsinnlæring, må jeg gjøre et utvalg av undervisningsmetoder og prinsipper som så langt som mulig er representativt for vokabularinstruksjon slik det er forstått i nyere teorier om emnet.

Kleven (2002) knytter begrepsvaliditet til hvorvidt et måleinstrument har representative indikatorer på det innholdet som skal bli målt. Overført til denne studien betyr det hvorvidt indikatorene i spørreskjemaet er en operasjonalisering av de ulike sidene ved hva teorien sier er effektiv vokabularinstruksjon. Med ordet «innhold» tenker en imidlertid ikke bare på emner tilknyttet det en ønsker å måle, men også prosesser. I denne studien betyr det at det er indikatorer knyttet til selve ordinnlæringsprosessen, for eksempel at ordinnlæringen er en trinnvis prosess. Itemet *Du er bevisst på å la elevene møte ordet mange ganger i ulike kontekster* er en indikator på selve prosessen. Begrepet begrepsvaliditet er videre knyttet til hvorvidt indikatorene som brukes er påvirket av andre begreper som ikke har relevans i denne sammenhengen.

Begrepsvaliditeten kan være utsatt for trusler. Trusler mot begrepsvaliditet blir beskrevet som *systematiske målefeil*. Systematiske målefeil kan være på to områder. Enkelte sider ved begrepet kan være *systematisk underrepresentert* i målingen, det betyr at testen ikke fanger opp et begreps fulle bredde og ulike dimensjoner. Testen måler altså et for snevert område og

vil dermed ikke gi valide data. Den andre formen for systematisk målefeil er når målingen kan være påvirket av forhold som er *irrelevante* for det begrepet som skal måles (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Cook & Campell (referert i Solheim 2010) viser til systematiske målefeil ved å bruke begrepene *konstruktunderrepresentasjon* når målefeilene er systematisk underrepresentert og *konstruktirrelevans* når målingen er påvirket av irrelevante forhold. Begrepsoperasjonaliseringens utfordringer ligger altså i spenningsfeltet mellom å velge ut en bredde i indikatorene som gir valide data, men ikke så bredt at det innhentes data som ikke er valide i forhold til problemstilling og samtidig må ikke dataene dekke et for snevert område slik at ikke får belyst flest mulig sider ved problemstillingen.

3.5.1.3 Validering av spørreskjemaet

For å få valide data fra spørreskjemaet, er begrepsoperasjonaliseringen gjort med utgangspunkt i det teoretiske universet. Jeg har brukt mye tid på å finne teoretisk forankring i både spørsmålene og svaralternativene. Derfor er et viktig aspekt for validering av spørreskjemaet gjort i teoridelen.

Begrepsvalidering kan prøves ut ved å bruke samme spørsmål og svaralternativer i spørreskjemaet som i spørreskjema som allerede eksisterer og som er ment å undersøke det samme fenomenet (Johannessen, et al., 2010). Jeg har lett etter spørreskjema tilknyttet internasjonale studier om vokabularinstruksjon, men har dessverre ikke funnet noe. En slik sammenligning med internasjonale spørreskjema knyttet til vokabularinstruksjon ville gitt meg svar på om min begrepsoperasjonalisering og dertil valg av indikatorer var de samme. Et stort samsvar i valg av indikatorer ville styrket denne studiens begrepsvaliditet. Ved å bruke noen av de samme indikatorene som i internasjonale studier, ville det vært interessant og sammenlignet resultater fra norske lærere og lærere i andre land for å se om det er likheter og/eller forskjeller i pågående praksis knyttet til vokabularinstruksjonen (Johannessen, et al., 2010).

Som en del av valideringen av spørreskjemaet fikk jeg tak i tre personer med lang yrkeserfaring i skolen, men som på nåværende tidspunkt hadde andre stillinger knyttet til skoleverket og således ikke ville være med på selve spørreundersøkelsen. Det var viktig å få testet ut spørreskjemaet i forhold til tidsbruk og om noen av spørsmålene opplevdes som uklare. Alle tre ga tilbakemelding at spørreskjemaet var omfangsrikt. To brukte omtrent 12 minutter på å gjennomføre, mens en brukte 20 minutter. For å få flest mulige lærere til å besvare, ønsket jeg en øvre tidsramme på 10 minutter. Jeg valgte derfor å kutte noen spørsmål

som omhandlet andrespråksinnlæring. Jeg fikk ellers tilbakemelding på noen uklarheter som det ble rettet opp i, for eksempel var det knyttet usikkerhet til begrepene prefiks, rot og suffiks.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for hvor stor andel av skårene på en test som er «sanne» og hvor stor del som er «tilfeldige». Reliabiliteten sier dermed noe om hvor godt eller dårlig et mål er (Sirnes, 2005). Til forskjell fra validitet, fokuserer ikke reliabilitetsteori på innhold (testens *hva*), men på hvor nøyaktig og konsistent testen måler det den er tiltenkt å måle (Kleven, 2002). God reliabilitet betyr at data ikke i særlig grad er påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven, et al., 2011).

Tilfeldige målefeil kan reduseres gjennom *standardisering* av målingsprosedyren. Den andre måten å redusere målefeil på er gjennom å *nøytralisere* effekten av målingsfeilene ved å utnytte prinsippet om at tilfeldige feil utjevner seg i det lange løp. Dette kan for eksempel gjøres ved å øke antall spørsmål som skal måle et begrep. Slik får en dekket et større område av det begrepet en ønsker å vite noe om (Kleven, 2002).

For å øke denne studiens reliabilitet er det forsøkt å standardisere svarene i prekodete svar. I tillegg er det et relativt stort antall spørsmål som måler lærernes bruk av ord og begreper i undervisningen. Dette vil være med på å nøytralisere eventuelle målefeil.

3.6 Fra teori til måleinstrument – utvikling av måleinstrumentet

Med bakgrunn i *Vocabulary growth pyramide* er spørreskjemaet delt inn i fire deler. Den første delen tar for seg bakgrunnsinformasjon mens de tre neste delene tar for seg spørsmål knyttet til de tre nivåene i pyramiden: 1) Del 1 – Bakgrunnsinformasjon 2) Del 2 – Generelt fokus på språk 3) Del 3 – Å finne ut hva et ord betyr og 4) Del 4- Eksplisitt vokabularinstruksjon. Spørsmålene var lukkede, unntatt ett i tilknytning til tilleggsutdanning, og respondentene skulle krysse av på de ulike svaralternativene. Svaralternativene var logisk rangert etter hyppighet (*daglig, ukentlig, månedlig, et par ganger i halvåret, sjeldnere enn et par ganger i halvåret*). Dette svarer til verdier på ordinalnivå som er logisk rangerte og samtidig gjensidig utelukkende (Johannessen, et al., 2010). Siste del av spørreskjemaet er knyttet til påstander som lærerne skal ta stilling til etter en fempunkts Likertskala (Ringdal, 2013).

3.7 Analyse

Bakgrunnen for denne studien var å se hvordan og i hvilken grad lærere jobber med vokabularinstruksjon på 5. – 7. trinn i den norske skolen. Det ble brukt et spørreskjema av typen Questback for å innhente data. Questback gir data i form av beskrivende statistikk, og denne studiens resultater har hovedsakelig verdier på ordinalnivå. Tabeller og grafiske fremstillinger som brukes er hentet fra statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 20 og dataprogrammet Microsoft Excel 2010 versjon: 14.0.6129.5000. Jeg vil i denne delen gi en kort oversikt over analysemetodene jeg har brukt.

For å få en oversikt over hvordan de ulike enhetene fordelte seg mellom de ulike verdiene på hver variabel, har jeg laget frekvenstabeller som viste både antall og prosent. Prosentresultatene fra frekvenstabellene ble overført til Excel for videre grafisk behandling. I oppgaven er resultatene vist i søylediagram som viser hvordan verdiene fordeler seg på de ulike variablene. Når en enkelvariabel framstilles, har jeg valgt å bruke sektordiagram fra Excel. Disse bygger også på frekvenstabeller fra SPSS. Den samme fremgangsmåten er brukt i den første underproblemstilling knyttet til lærernes holdninger og kunnskap om begrepsinnlæring.

Nyere teori innen forskning på vokabularinstruksjon viser til at flerspråklige elever trenger den samme type vokabularinstruksjon som elever som har opplæringspråket som morsmål (Carlo & Bengochea, 2011), men mer intensivt (Vadasy & Nelson, 2012). Det ville derfor være interessant å se om det er forskjeller mellom de lærerne som ikke har flerspråklige elever og de som har flerspråklige elever i klassen i forhold til fokus på ordinnlæring i undervisningen. Fordi variablene er på ordinalnivå, var det naturlig å velge non-parametrisk statistikk, det vil i denne sammenhengen si krysstabeller. Krysstabellene ble laget i SPSS, men fordi tabellene ble omfattende, har jeg valgt å lage egne tabeller som resultatene blir presentert i.

For å undersøke om forskjellene i de to gruppene var tilfeldig eller ikke, ble det benyttet en chikvadrattest for hver krysstabell. For å kunne avgjøre når H_0 -hypotesen skal kunne forkastes, brukes signifikansnivået. Signifikansnivået ble satt til $p < .05$. Det vil si at H_0 -hypotesen kan forkastes hvis signifikansnivået er under $p < .05$, og at det dermed er mindre enn 5 % sjanse at vi forkaster feil hypotese (Johannessen, et al., 2010). Når nullhypotesen forkastes, støtter vi indirekte H_1 -hypotesen. Det betyr at H_1 -hypotesen *kan* være riktig, men det bevises ikke og må argumenteres for (Svartdal, 2009).

3.7.1 Missing og «ikke svart»

I tabellene fra SPSS er det registrert missing på de som ikke kvalifiserte til å komme videre på oppfølgingsspørsmål. De som er kvalifisert til å svare på spørsmålet, men som velger ikke å svare, er registrert som 0.

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

Alle typer forskning har forskningsetiske normer å følge (Kleven, et al., 2011). Siden jeg brukte en elektronisk spørreundersøkelse, var jeg ikke i direkte kontakt med respondentene. I min studie var det sentralt å tydeliggjøre i informasjonsskrivet at det var frivillig å delta, og at respondentene når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen (Johannessen, et al., 2010). Det ble i tillegg informert om at respondentene ville være anonyme i besvarelsen.

4. RESULTATER

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere resultatene fra spørreundersøkelsen. Undersøkelsen ble sendt ut til 2432 skoler og 662 respondenter svarte fra 499 forskjellige skoler. Utvalget og resultater knyttet til bakgrunnsinformasjonen blir beskrevet mer detaljert i punkt 3.2.

4.1 Analyseprosessen

Her vil resultater fra analysene legges fram. Jeg har brukt Pallants' (2007) anbefalinger for presentasjon av data.

Resultatene vil presenteres innenfor rammene av denne studiens tre problemstillinger:

- 1) Hovedproblemstilling: *Hvordan og i hvilken grad jobbes det med ord og begreper på 5.-7. trinn i den norske grunnskolen?*
- 2) Underproblemstilling 1: *Har norske lærere tilstrekkelig kunnskap i forhold til hva det vil si å kunne et ord?*
- 3) Underproblemstilling 2: *Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever i klassen?*

Jeg vil starte med resultatene fra hovedproblemstillingen før jeg redegjør for resultatene fra underproblemstillingene.

I histogrammene viser x-aksen variablene knyttet til de ulike enhetene. Y-aksen viser den prosentvise fordelingen på de ulike verdiene av variablene. Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N = 662 for alle histogrammene.

4.2 Presentasjon av resultatene fra hovedproblemstillingen

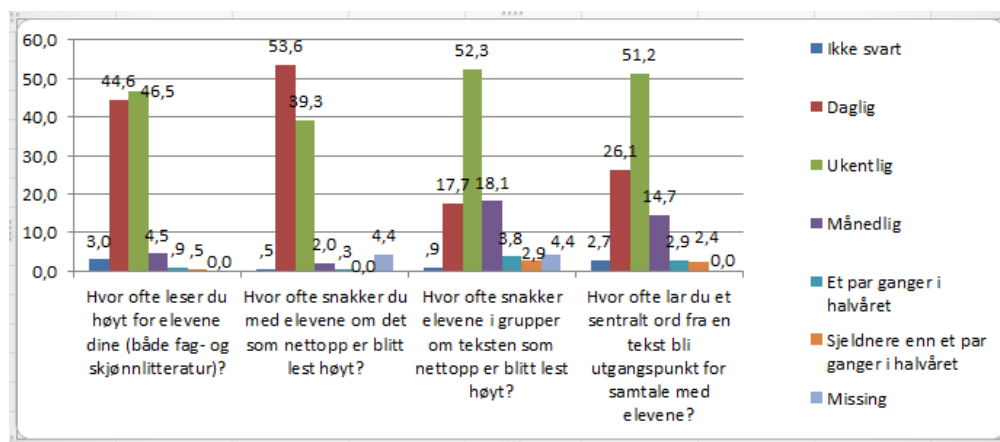
Stahl og Nagys (2006) *Vocabulary growth pyramide* danner utgangspunktet for strukturen i selve måleinstrumentet, og vil også ligge til grunn når resultatene fra hovedproblemstillingen presenteres. Resultatene vil således ha en teoretisk forankring. Pyramiden består av tre nivåer med ulike nivå i vokabularinstruksjonen. Jeg vil i presentasjonens første del begynne med det laveste nivået i pyramiden som er «Generelt fokus på språk», før jeg går til det midterste nivået «Å finne ut hva et ord betyr». Til slutt vil jeg presentere resultatene knyttet til det øverste nivået i pyramiden; «Eksplisitt vokabularinstruksjon».

For å begrense resultatdelen, vil i hovedsak tall knyttet til daglig eller ukentlig basis bli trukket fram. Den teoretiske begrunnelsen for dette er at det må være en viss hyppighet og intensitet i vokabularinstruksjonen for at det skal ha positiv læringseffekt (Beck, et al., 2002; Nagy, 2005; Stahl & Nagy, 2006). Likevel vil data som peker seg ut utover dette, bli presentert. Enkelte tall vil bli slått sammen til for eksempel *månedlig eller sjeldnere*.

4.2.1 Generelt fokus på språk

I denne delen vil jeg presentere resultatene fra spørsmålene knyttet til høytlesing og samtale med utgangspunkt i tekst, samt spørsmål om stillelesning og elevenes valg av bøker.

4.2.1.1 Høytlesing og samtale med utgangspunkt i et ord fra en tekst



Figur 5 Høytlesing og samtale med utgangspunkt i tekst

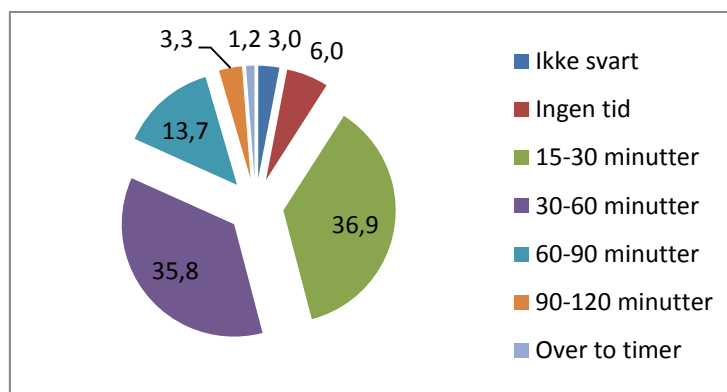
Lærerne leser daglig (44,6 %) eller ukentlig (46,5 %) høyt enten skjønnlitteratur og/ eller faglitteratur for elevene sine. 5,9 % leser høyt for elevene månedlig eller sjeldnere. Lærerne bruker tekstene som er lest høyt som utgangspunkt for samtaler daglig, enten på klassenivå (53,6 %) eller på gruppenivå (17,7 %). Tallene for ukentlig basis er henholdsvis 39,3 % og 52,3 %. Nær en fjerdedel (24,8 %) av lærerne lar elevene snakke i grupper om en tekst som nettopp er blitt lest på en månedlig basis eller sjeldnere.

26,1 % av lærerne lar daglig et ord blir utgangspunkt for en samtale med elevene. 51,2 % gjør dette ukentlig. En femtedel (20 %) gjør det på en månedlig basis eller sjeldnere.

To av variablene er oppfølgingsspørsmål, og 4,4 % av lærerne er registrerte som missing. Det betyr at de ikke kvalifiserte til å gå videre til oppfølgingsspørsmålet.

4.2.1.2 Stillelesing og valg av bøker

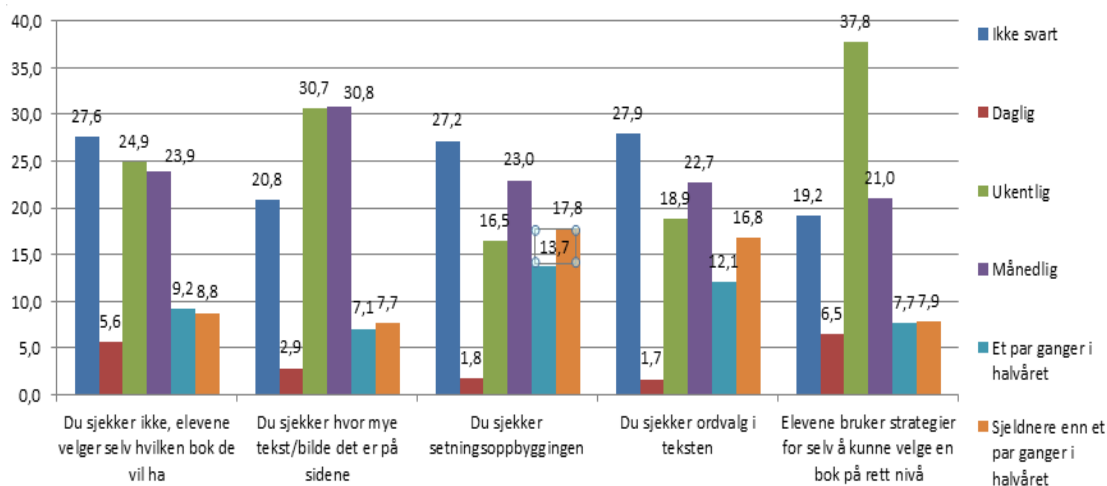
Resultatene som viser hvor mye tid lærerne setter av til stillelesing for elevene i uka, kan illustreres i følgende sektordiagram:



Figur 6 Tid brukt på stillelesing pr. uke

6 % av lærerne setter ikke av noe tid til stillelesing i uka, mens 1,2 % av lærerne setter av over to timer i uka. 3,3 % av lærerne setter av mellom 90-120 minutter til lesing, mens 13,7 % setter av 60-90 minutter i uka. 35,8 % setter av 30-60 minutter i uka og 36,9 % setter av 15 – 30 minutter i uka til stillelesing for elevene.

Resultatene for hvordan lærere sjekker at elevene velger bøker på rett nivå presenteres i følgende histogram:



Figur 7 Hvordan lærerne sjekker at elevene velger bøker som har rett vanskegrad for dem

Når elevene skal velge bøker til stillelesing, sier 5,6 % av lærerne at de ikke sjekker om elevene velger rett nivå på bøkene daglig. 24,9 % sier det samme på en ukentlig basis. Samtidig sier 6,5 % av lærerne at elevene selv bruker strategier for å kunne velge en bok på rett nivå daglig, og 37,8 % sier det samme ukentlig. 2,9 % av lærerne sjekker daglig hvor mye tekst og bilde det er på sidene i boka, og 30,7 % gjør det ukentlig. 1,8 % av lærerne sjekker daglig setningsoppbygging, mens 16,5 % sjekker ukentlig. 54,5 % av lærerne sjekker setningsoppbygging månedlig eller sjeldnere. 1,7 % sjekker daglig ordvalg i bøkene, og 18,9 % gjør det ukentlig. Det betyr at 51,6 % av lærerne sjekker ordvalg i bøkene månedlig eller sjeldnere.

Mange lærere har valgt ikke å svare på spørsmål knyttet til disse variablene, for eksempel svarer 27,6 % ikke på spørsmålet hvorvidt de lar elevene velge bøker selv eller ikke.

4.2.2 Å finne ut hva et ord betyr

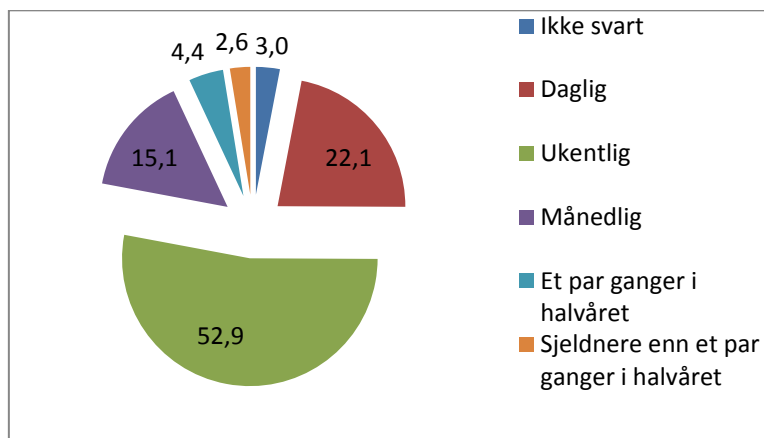
Jeg vil her presentere resultater knyttet til nivå 2 i pyramiden; «Å finne ut hva et ord betyr». Jeg ser først på resultater fra spørsmål i forhold til ordlæringsstrategier, før jeg ser på resultater knyttet til hvordan en tekst blir introdusert og hvilken hjelp det gis elever som ikke forstår et ord i en tekst.

4.2.2.1 Spørsmål knyttet til ordlæringsstrategier

Spørsmål 15, 16 og 17 er knyttet til undervisning i ordlæringsstrategier. Lærere som markerte at de jobbet med dette på daglig, ukentlig eller månedlig, gikk videre til oppfølgingsspørsmål knyttet til *hvordan* de jobbet med ordlæringsstrategiene. Lærere som markerte at de jobbet et par ganger i halvåret eller sjeldnere, gikk videre til neste spørsmål. De besvarte dermed *ikke* spørsmål 15b, 16b og/ eller 17b.

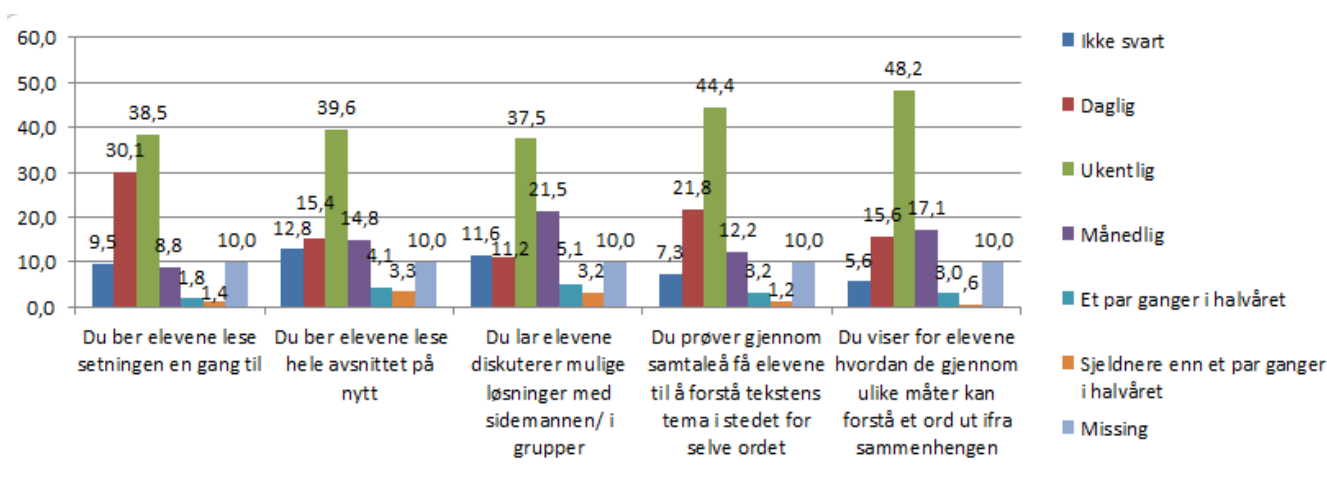
Å forstå et ord ut ifra konteksten

22,7 % av lærerne underviser daglig i hvordan elevene kan forstå et ord ut ifra konteksten. 52,9 % og 15,1 % gjør det henholdsvis ukentlig og månedlig. Dette kan illustreres i et sektordiagram:



Figur 8 Undervisningstid knyttet til å bruke konteksten for å forstå et ord

Metodene lærerne bruker for å vise elevene hvordan de kan forstå et ord ut ifra sammenhengen det står i, kan illustreres i følgende histogram:

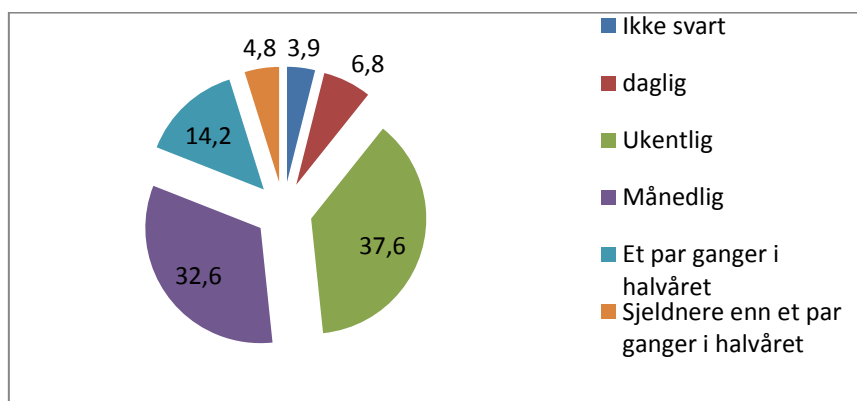


Figur 9 Metoder knyttet til undervisning i bruk av konteksten for å forstå sammenhengen

Histogrammet viser at 10 % av lærerne er registrerte som missing. Det betyr at de ikke var kvalifiserte til å gå videre til oppfølgingsspørsmålet. 30,1 % av lærerne ber elevene lese setningen en gang til daglig, mens 38,5 % gjør det ukentlig. 15,4 % av lærerne ber elevene lese hele avsnittet på nytt daglig, mens 39,6 % gjør det på en ukentlig basis. 11,2 % av lærerne lar elevene diskutere mulige løsninger med sidemannen / i grupper daglig, mens 37,5 % gjør det på en ukentlig basis. 29,8 % av lærerne velger denne metoden månedlig eller

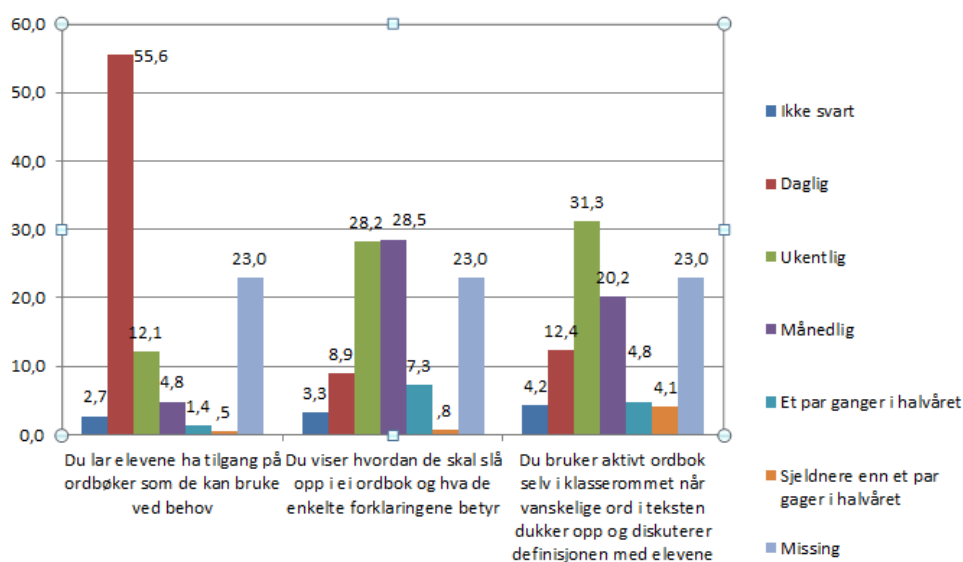
sjeldnere. 21,8 % av lærerne bruker daglig basis å samtale med elevene om å forstå tekstens tema i stedet for selve ordet, mens 44,4 % gjør dette ukentlig. 15,6 % av lærerne viser/modellerer for elevene hvordan de kan forstå et ord ut ifra sammenhengen daglig, og 48,2 % gjør det på en ukentlig basis.

Å bruke ordbøker



Figur 10 Undervisningstid knyttet til å bruke ordbøker for å forstå et ord

Sektordiagrammet viser at 6,8 % av lærerne bruker ordbøker daglig for å vise hva et ord betyr mens 37,6 % gjør det på en ukentlig basis. 32,6 % av lærerne bruker ordbøker på en månedlig basis. Metoder som lærerne bruker for å vise hvordan elevene kan bruke ordbøker i ordinnlæringsprosessen, kan illustreres i følgende histogram:

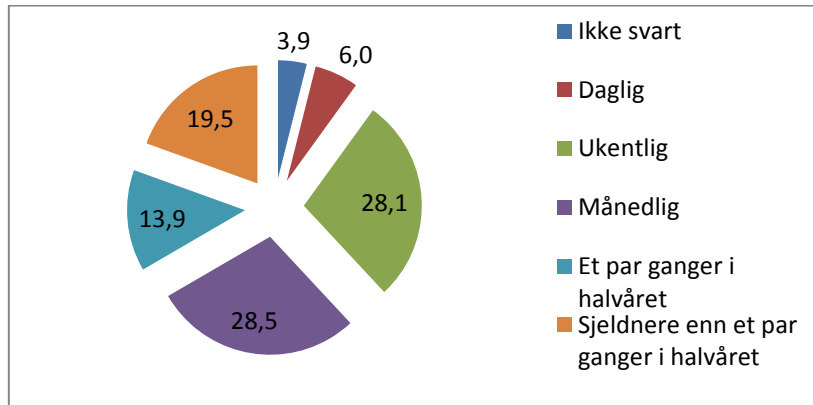


Figur 11 Metoder knyttet til undervisning i bruk av ordbøker

Histogrammet viser at 23 % av lærerne er registrert som missing, det vil si de ikke var kvalifisert til å gå videre til oppfølgingsspørsmålene. 55,6 % av lærerne lar elevene ha tilgang

på ordbøker daglig, mens 12,1 % gjør dette ukentlig. 8,9 % viser elevene daglig hvordan de skal slå opp i ei ordbok, mens 28,2 % gjør dette på en ukentlig basis. 12,4 % av lærerne bruker daglig aktivt ordbok selv i klasserommet og diskuterer definisjonene med elevene, mens 31,3 % gjør dette på en ukentlig basis.

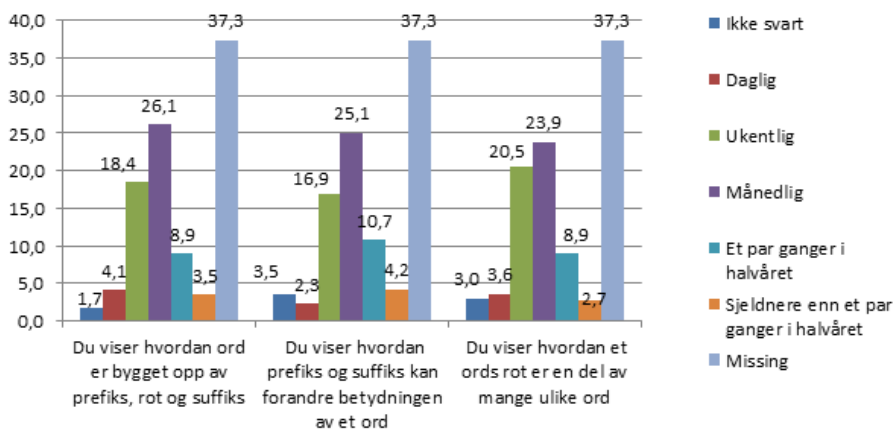
Å se på ords ulike deler



Figur 12 Undervisningstid knyttet til å bruke orddele for å forstå et ord

Sektordiagrammet viser at 6 % av lærerne daglig viser elevene hvordan de kan forstå et ord ved å se på ordets ulike deler, mens 28,1 % gjør det ukentlig. Det betyr at 61,9 % av lærerne underviser i bruk av denne metoden månedlig eller sjeldnere.

Metoder som lærerne bruker for å vise elevene hvordan de selv kan forstå et ord ut ifra ordets ulike deler, kan illustreres i følgende histogram:

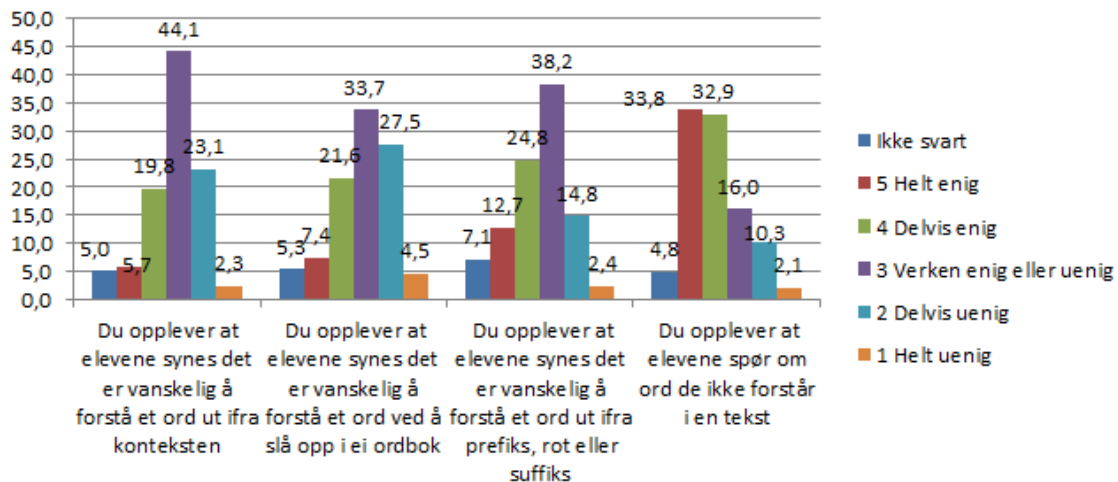


Figur 13 Metoder knyttet til undervisning i orddele

37,3 % av lærerne er registrerte som missing, hvilket betyr at de ikke kvalifiserte til å gå videre til oppfølgingsspørsmålet. 4,1 % av lærerne viser elevene daglig hvordan ord er bygget opp av prefiks, rot og suffiks, mens 18,4 % viser dette ukentlig. 38,5 % underviser i hvordan

ord er bygget opp månedlig eller sjeldnere. 2,3 % av lærerne viser elevene daglig hvordan de prefiks og suffiks kan forandre betydningen av et ord, mens 16,9 % viser dette ukentlig. 3,6 % av lærerne viser elevene daglig hvordan ei rot kan være en del av mange ulike ord, mens 20,5 % gjør det ukentlig.

Lærernes opplevelser av elevenes vansker med ordlæringsstrategier

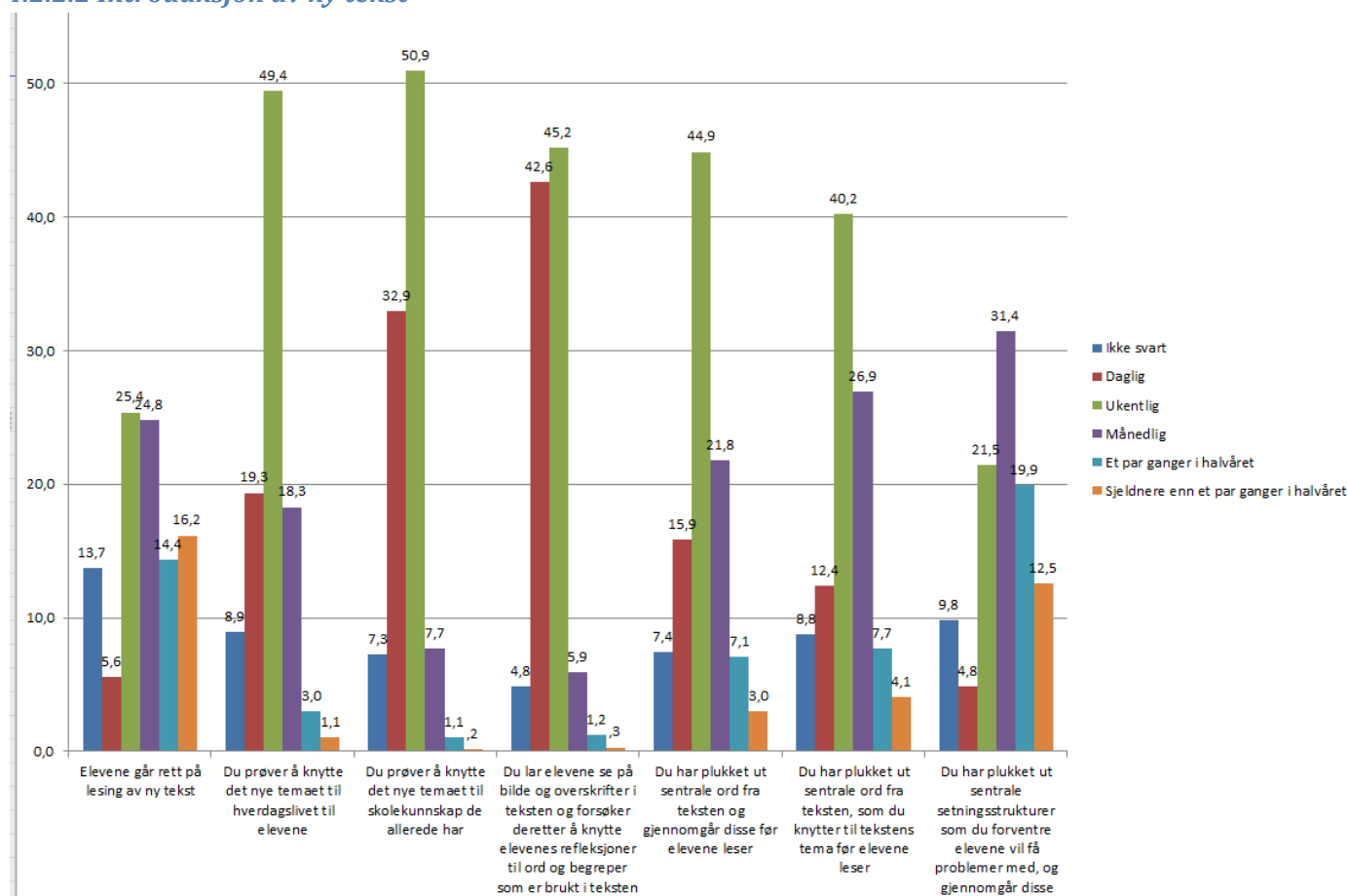


Figur 14 Lærernes opplevelser av elevenes vansker med ordlæringsstrategier

Majoriteten av lærerne markerer at de er verken enig eller uenig i påstanden på Likertskalaen i forhold til hvordan de opplever elevene synes det var vanskelig å forstå et ord ut ifra kontekst (44,1 %), ordbok (33,7 %) eller ut ifra et ords deler (38,2 %). Imidlertid er 23,1 % av lærerne enten delvis uenige med og 2,3 % helt uenige med at elever synes det er vanskelig å forstå et ord ut ifra konteksten. 27,5 % er delvis uenige i og 4,5 % er helt uenig i at elevene synes det er vanskelig å forstå et ord ved å slå opp i ei ordbok. Når det gjelder å forstå et ord ut ifra orddele, er 14,8 % delvis uenig i og 2,4 % helt uenig i at elevene synes det er vanskelig å forstå et ord ut ifra ordets deler.

Resultatene viser at 33,8 % av lærerne er helt enige i at elevene spør om ord de ikke forstår i en tekst, og 32,9 % delvis enige. 10,3 % er imidlertid delvis uenig i dette og 2,1 % er helt uenig.

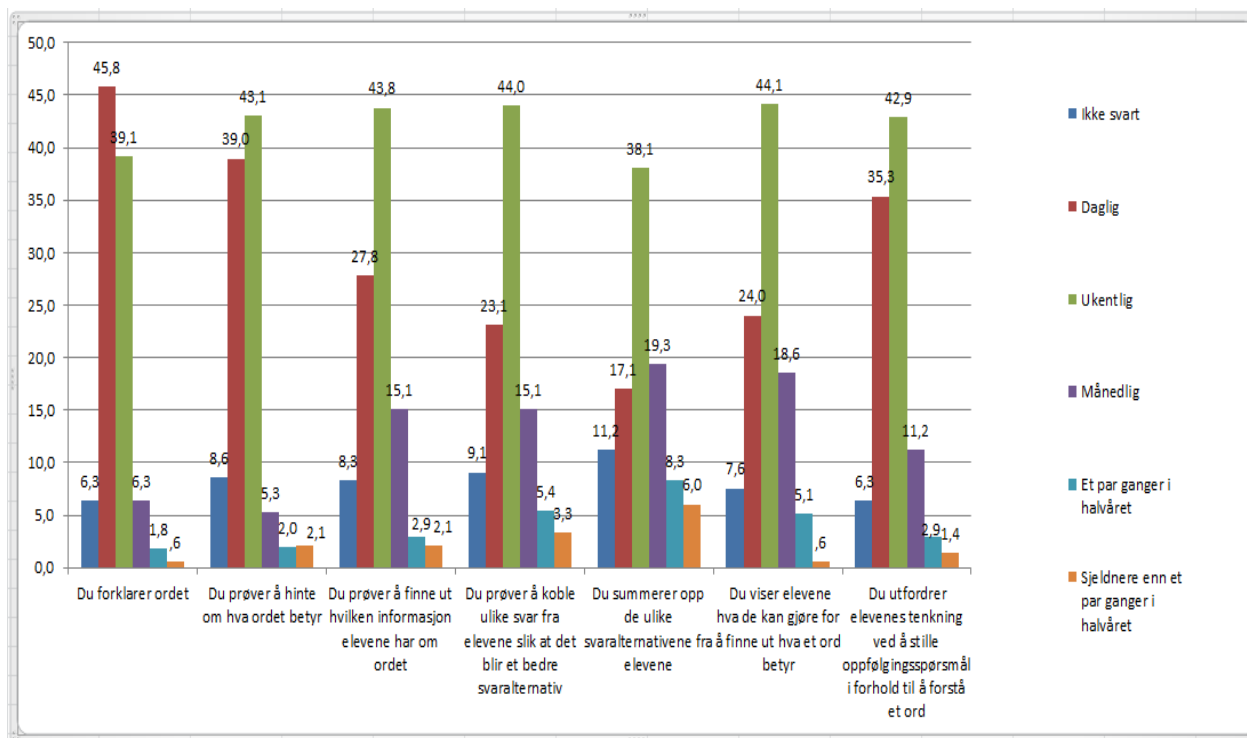
4.2.2.2 Introduksjon av ny tekst



Figur 15 Metoder knyttet til introduksjon av ny tekst

Ved introduksjon av ny tekst lar 5,6 % av lærerne daglig elevene gå rett på lesing av tekst mens 25,4 % gjør det ukentlig. 19,3 % av lærerne knytter temaet til elevenes hverdagsliv daglig, mens 49,4 % gjør det ukentlig. 32,9 % av lærerne knytter temaet til skolekunnskap elevene allerede har på en daglig basis, mens 50,9 % gjør det ukentlig. Å la elevene se på bilder og overskrifter og knytte elevenes refleksjoner til ord og begreper blir brukt enten daglig av 42,6 % av lærerne, mens 45,2 % gjør det ukentlig. 15,9 % av lærerne plukker sentrale ord fra teksten og gjennomgår disse før elevene leser en tekst på en daglig basis, mens 44,9 % gjør det ukentlig. 31,9 % av lærerne gjør dette på en månedlig basis eller sjeldnere. Det er noe færre lærere som oppgir at de også knytter utvalgte ord til tekstens tema, 12,4 % av lærerne gjør dette daglig, mens 40,2 % gjør det ukentlig. 4,8 % av lærerne bruker daglig og 21,5 % bruker ukentlig å plukke ut setningsstrukturer som de forventer elevene vil få problemer med, og gjennomgår disse. 63,8 % gjør dette månedlig eller sjeldnere.

4.2.2.3 Hjelp som gis elever som ikke forstår et ord i teksten



Figur 16 Ulike former for veiledning når elevene ikke forstår et ord i teksten

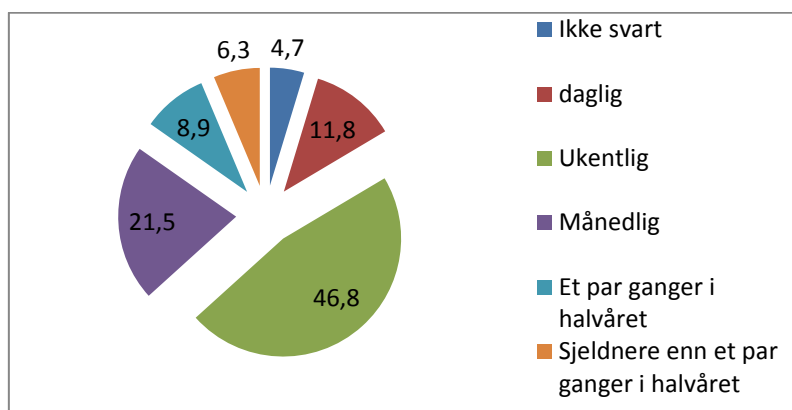
Resultatene viser at 45 % av lærerne bruker daglig å forklare vanskelige ord, og 39,1 % gjør dette ukentlig. 39 % henter daglig om hva ordet kan bety, mot 43,1 % ukentlig. 27,8 % prøver daglig å finne ut hvilken informasjon elevene har om ordet, men 43,8 % gjør dette ukentlig. 23,1 % av lærerne bruker daglig å koble elevenes svaralternativer slik at det blir et bedre svar, mot 44 % som gjør dette på en ukentlig basis. 17,1 % summerer daglig opp elevenes svaralternativer, og 38,1 % gjør dette ukentlig. 24 % av lærerne modellerer for elevene daglig hva de kan gjøre for å finne ut hva et ord betyr, og 44,1 % gjør det ukentlig. 35,3 % av lærerne utfordrer daglig elevenes tenkning med å stille oppfølgingsspørsmål i forhold til å forstå et ord, og 42,9 % gjør dette ukentlig. 15,5 % av lærerne utfordrer elevenes tenkning i forhold til å forstå et ord månedlig eller sjeldnere.

4.2.3 Eksplisitt vokabularinstruksjon

I denne delen vil jeg presentere resultatene fra det øverste nivået i pyramidene. Først vil jeg se på hvor ofte lærere velger ut ord til eksplisitt vokabularinstruksjon, før jeg ser på hvilke aspekter ved ordene som blir vektlagt i undervisningen, hvilke metoder som blir brukt og samarbeid mellom ulike lærergrupper.

4.2.3.1 Å velge ut ord i forkant av undervisningen som det undervises eksplisitt i

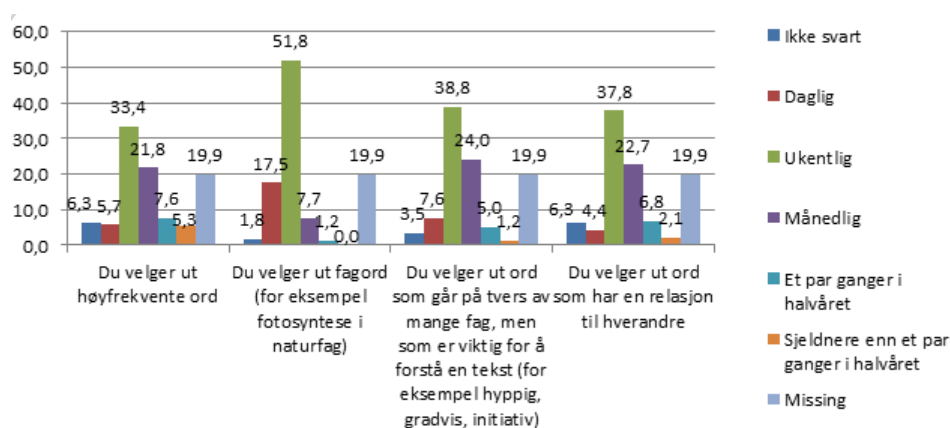
Resultatene knyttet til «Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i?» kan illustreres i følgende sektordiagram:



Figur 17 Hyppighetsgrad av eksplisitt undervisning av ord

11,8 % av lærerne velger ut ord i forkant av undervisningen daglig som de underviser eksplisitt i, mens 46,8 % gjør det ukentlig. 21,5 % gjør dette på en månedlig basis, mens 8,9 % gjør det to ganger i halvåret. 6,3 % velger ut ord til eksplisitt undervisning sjeldnere enn et par ganger i halvåret. Lærere som markerte at de kun et par ganger i halvåret eller sjeldnere valgte ut ord til eksplisitt vokabularinstruksjon, gikk direkte videre til neste spørsmål. De svarte dermed *ikke* på spørsmål 21b-21e. Dette gjelder 19,9 % av respondentene (markert som missing, se figur nedenunder).

4.2.3.2 Hvilke ord blir valgt ut til eksplisitt undervisning?



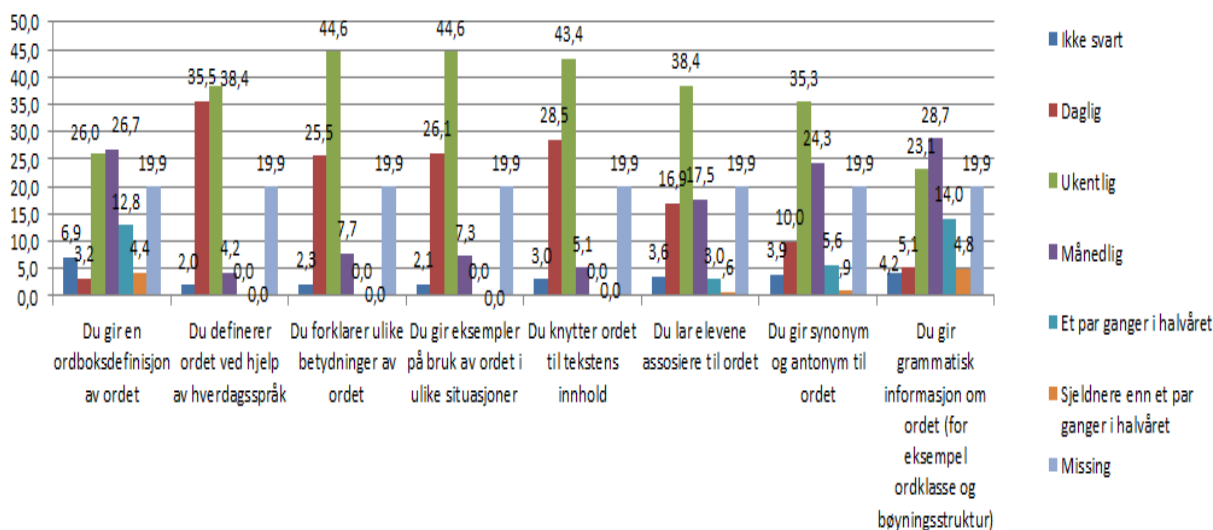
Figur 18 Ulike typer ord som blir valgt ut til eksplisitt undervisning

5,7 % av lærerne velger ut høyfrekvente ord daglig, mens 33,4 % gjør det ukentlig. 17,5 % av lærerne plukker ut fagord daglig, og 51,8 % gjør det ukentlig. 7,6 % av lærerne velger ut ord som går på tvers av fag daglig, mens 38,8 % gjør det ukentlig. 30,2 % av lærerne underviser i

ord som går på tvers av fag månedlig eller sjeldnere. 4,4 % av lærerne velger ut ord som har en relasjon til hverandre på en daglig basis og, 37,8 % gjør det på en ukentlig basis.

4.2.3.3 Hvilke aspekter vektlegges ved ordene som blir valgt ut til eksplisitt vokabularinstruksjon

Resultatene for hvilke aspekter lærerne vektlegger ved eksplisitt vokabularinstruksjon, kan presenteres i følgende histogram:

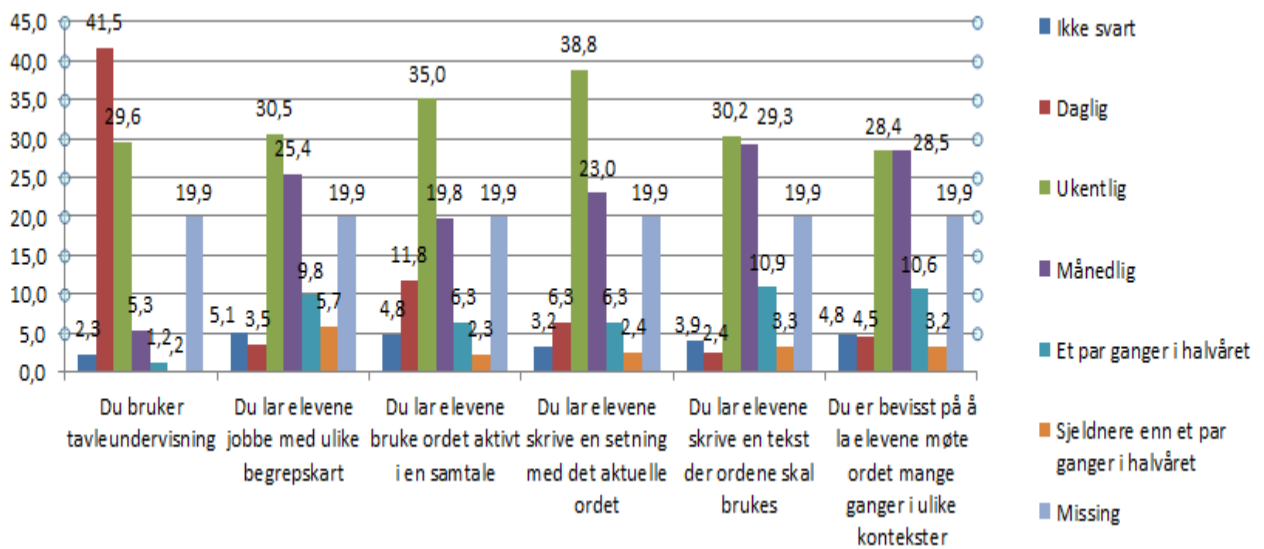


Figur 19 Oversikt over hvilke aspekter ved ordene lærerne vektlegger ved ord som velges til eksplisitt undervisning

Ord blir forklart ved hjelp av en ordboksdefinisjon av 3,2 % av lærerne daglig, og av 26 % ukentlig. 35,5 % av lærerne forklarer daglig ord med hverdagsspråk og 38,4 % gjør det ukentlig. 25,5 % forklarer daglig ulike betydninger av et ord, og 44,6 % gjør dette på en ukentlig basis. 26,1 % av lærerne gir daglig eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner, og 44,6 % gjør det ukentlig. 28,5 % av lærerne knytter ordet til tekstens innhold daglig, mens 43,4 % gjør det på en ukentlig basis. 16,9 % lar elevene daglig assosiere til ord, og 38,4 % gjør dette ukentlig. 10 % gir daglig synonym og antonym til ord, mens 35,3 % gjør dette ukentlig. 5,1 % gir daglig grammatisk informasjon om ord, mens 23,1 % gjør dette ukentlig. 47,5 % av lærerne gir grammatisk informasjon om ord månedlig eller sjeldnere.

4.2.3.4 Hvilke metoder bruker lærerne i eksplisitt undervisning av ord?

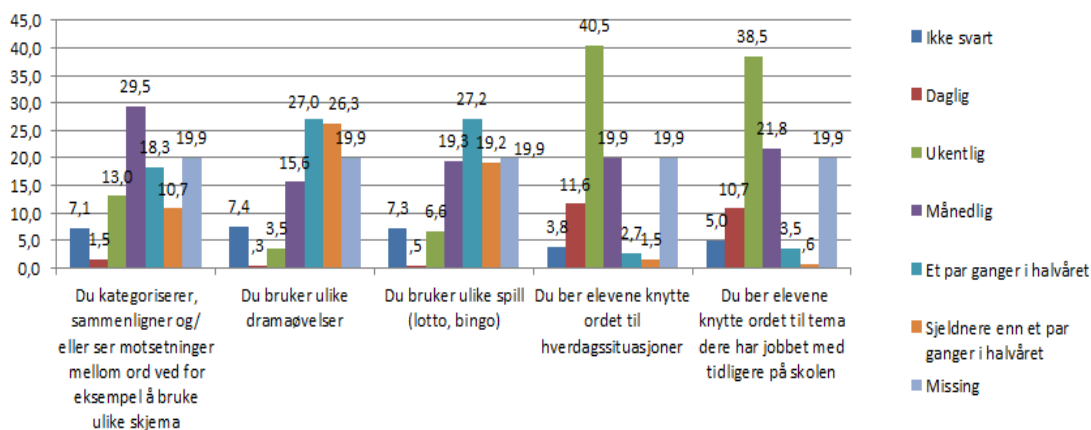
Resultatene fra variabelen *Hvilke metoder bruker du i eksplisitt undervisning av ord?* blir presentert i to histogram fordi det ellers ville blitt for omfattende. Resultatene fra de seks første metodene er som følger:



Figur 20 Ulike metoder som er brukt ved eksplisitt undervisning

41,5 % av lærerne bruker daglig tavleundervisning, mens 29,6 % bruker det ukentlig. 3,5 % av lærerne lar elevene daglig jobbe med ulike begrepskart, og 30,5 % bruker denne metoden ukentlig. 11,8 % av lærerne bruker daglig å la elevene bruke ordet aktivt i en samtale, mens 35 % gjør det ukentlig. Det betyr at 28,4 % av lærerne lar elevene på en månedlig basis eller sjeldnere bruke ordet aktivt i en samtale. 6,3 % av lærerne lar elevene daglig skrive en setning med ordet og 38,8 % lar elevene skrive en setning ukentlig. 2,4 % av lærerne lar elevene daglig skrive en tekst med ordene, og 30,2 % gjør dette ukentlig. 4,5 % av lærerne er daglig bevisst på å la elevene møte ordet mange ganger i ulike tekster, og 28,4 % av lærerne er bevisst på dette ukentlig. Det betyr at 42,3 % av lærerne lar elevene møte ordet i ulike kontekster månedlig eller sjeldnere.

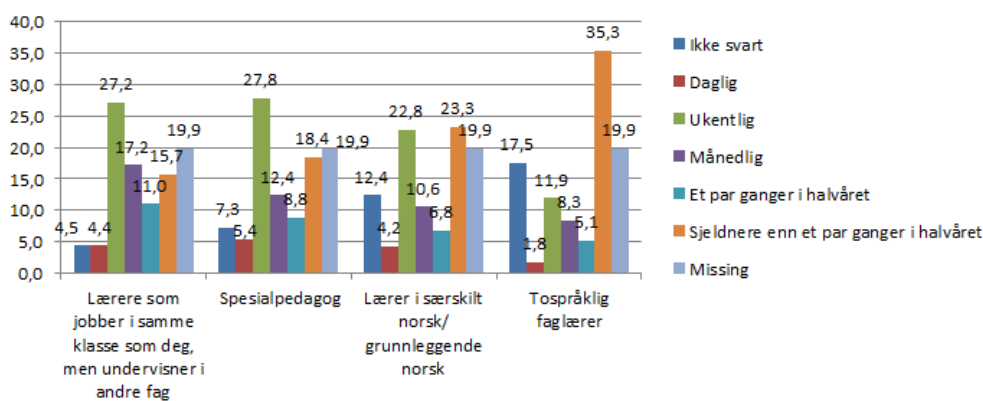
Resultatene fra de neste fem metodene og i hvilken grad lærerne bruker dem i eksplisitt undervisning, kan presenteres i følgende histogram:



Figur 21 Ulike metoder som er brukt ved eksplisitt undervisning

1,5 % av lærerne kategoriserer, sammenligner og/ eller ser motsetninger mellom ord på en daglig basis, og 13 % gjør dette ukentlig. 58,5 % av lærerne jobber med kategorisering, sammenligning og/ eller motsetninger månedlig eller sjeldnere. 0,3 % bruker dramaøvelser daglig og 3,5 % bruker dette ukentlig. 68,9 % av lærerne bruker drama månedlig eller sjeldnere. 0,5 % av lærerne bruker ulike spill daglig, og 6,6 % bruker det ukentlig. 65,7 % av lærerne bruker ulike spill i undervisningen på en månedlig basis eller sjeldnere. 11,6 % av lærerne ber daglig elevene om å knytte ord til hverdagssituasjoner, mens 40,5 % gjør det på en ukentlig basis. 10,7 % av lærerne ber elevene knytte ordet til skolefaglige tema det er jobbet med og 38,5 % gjør dette på en ukentlig basis.

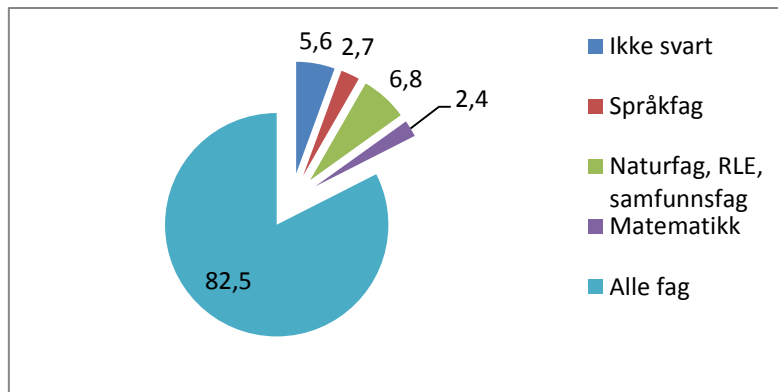
4.2.3.5 Samarbeid mellom lærere og aktualitet av begrepsinnlæring



Figur 22 Oversikt over samarbeid mellom ulike lærergrupper

Resultatene tyder på at det er noe samarbeid mellom lærerne angående ord som blir brukt til eksplisitt undervisning. 4,4 % av lærerne samarbeider med andre lærere som underviser i samme klasse, mens 27,2 % samarbeider ukentlig. 5,4 % av lærerne samarbeider daglig med spesialpedagog, og 27,8 % samarbeider med spesialpedagog ukentlig. 4,2 % av lærerne samarbeider med lærer i særskilt norsk daglig, mens 22,8 % gjør det ukentlig. 1,8 % av lærerne samarbeider daglig med tospråklig lærere om ord og begreper, mens 11,9 % gjør det ukentlig.

Sektordiagrammet illustrerer lærernes meninger om hvilke fag det er viktigst å drive begrepsinnlæring i:

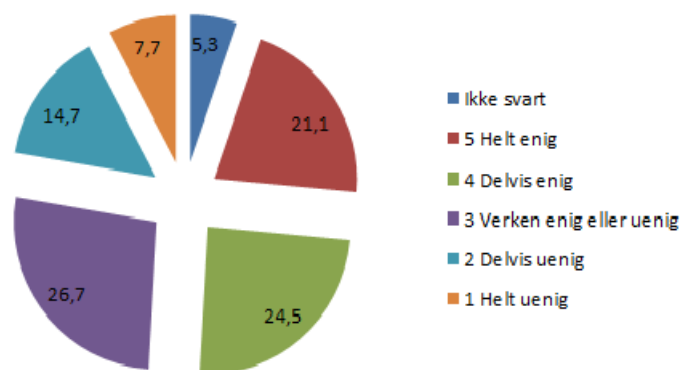


Figur 23 Oversikt over hvilke fag det er viktig å drive med begrepsinnlæring

Majoriteten av lærerne, 82,5 %, sier at det er viktig å drive med begrepsinnlæring i alle fag.

4.3 Presentasjon av resultater knyttet til underproblemstilling 1; Har norske lærere tilstrekkelig kunnskap i forhold til hva det vil si å kunne et ord?

Forskning viser til at god praksis utvikles gjennom å reflektere, analysere og begrunne praksis ved hjelp av teori (Ertsås & Irgens, 2012). Med dette som bakgrunn utkrystalliserte underproblemstillingen *Har norske lærere tilstrekkelig kunnskap i forhold til hva det vil si å kunne et ord?*. Lærernes svar på itemet *Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep* virket hensiktsmessig å gå videre med. Resultatene kan illustreres i et sektordiagram:



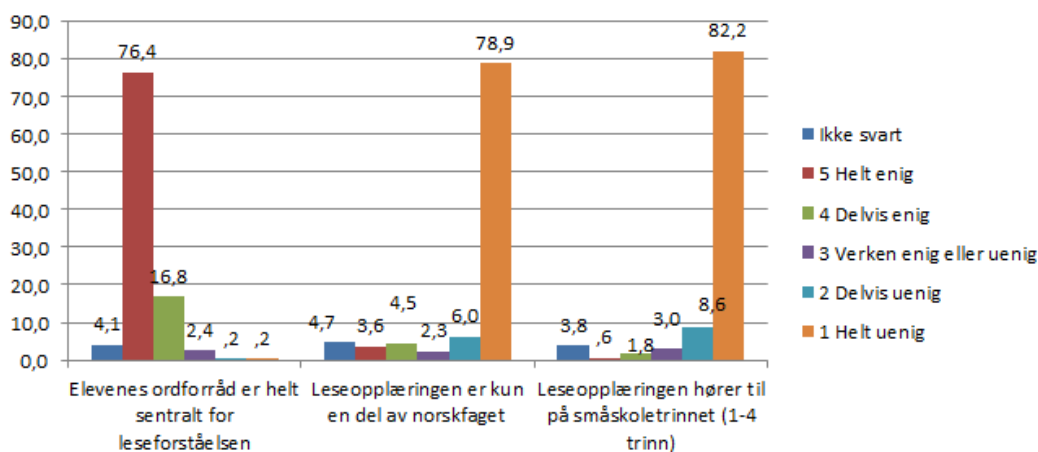
Figur 24 Lærernes svar på itemet "Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep"

21,1 % av lærerne er helt enige i denne påstanden, mens 26,7 % er delvis enige i at begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep. 7,7 % er helt uenige i dette, og 14,7 % er delvis uenige. 26,7 % av lærerne er verken enig eller uenig i påstanden.

Resten av resultatene kan grupperes i tre bolker knyttet til holdninger til begrepsinnlæring, egen praksis og skolen kultur. Jeg vil redegjør for resultatene fra de ulike bolkene nedenunder.

4.3.1 Holdninger til begrepsinnlæring

Lærernes holdninger til begrepsinnlæring kan illustreres i følgende histogram:

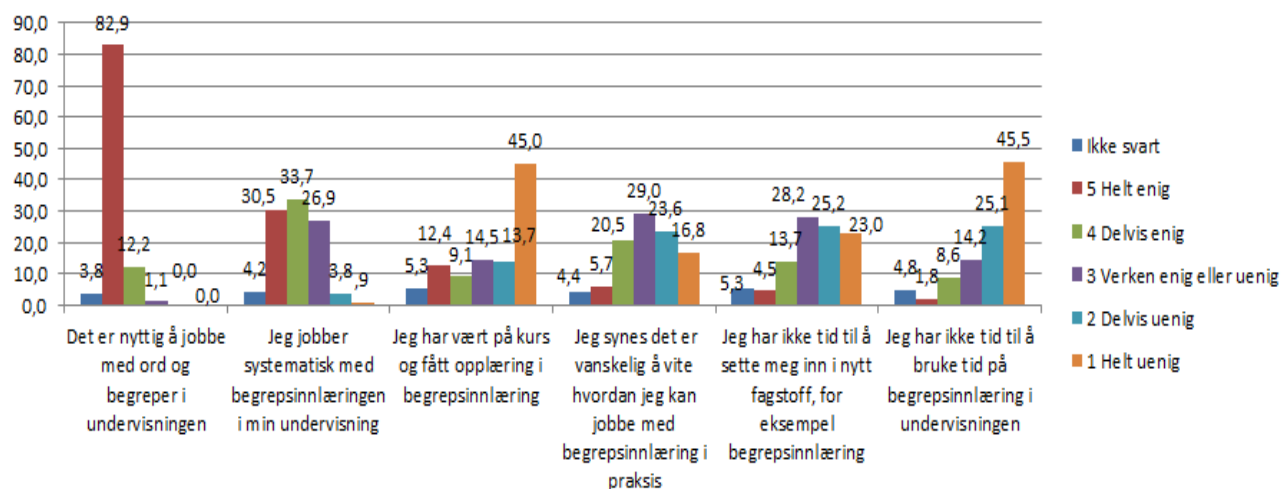


Figur 25 Lærernes holdninger til begrepsinnlæring

Majoriteten av lærerne (76,4 %) er helt enige i, eller delvis enige i (16,8 %) at ordforrådet er helt sentralt for leseforståelsen. Videre uttrykker majoriteten av lærerne at de er helt uenige i at leseopplæringen bare skal foregå på småskoletrinnene (78,9 %) og at leseopplæringen kun er en del av norskfaget (82,2 %).

4.3.2 Egen praksis

Resultatene fra påstander knyttet til egen praksis kan presenteres i følgende histogram:

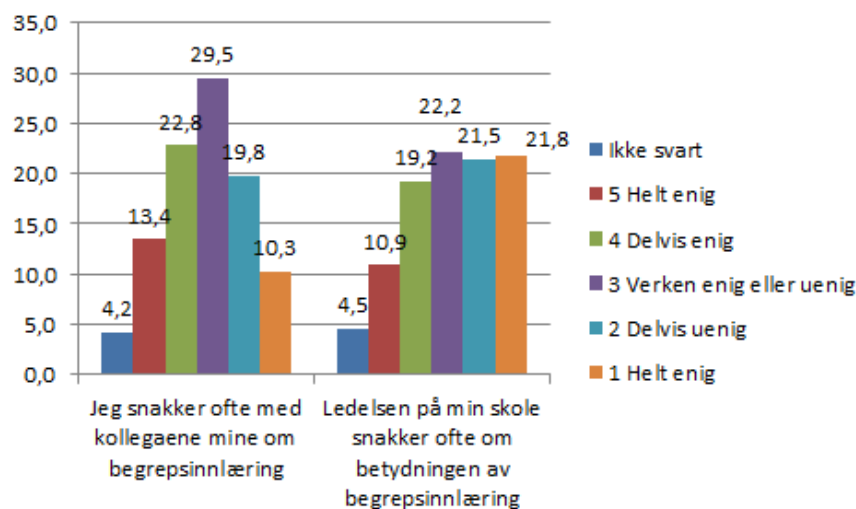


Figur 26 Lærernes svar på påstander knyttet til egen praksis

82,9 % av lærerne er helt enig i, eller delvis enig i (12,2 %) at det er nyttig å jobbe med ord og begreper i undervisningen. 30,5 % av lærerne er helt enige i at de jobber systematisk med begrepsinnlæring, og 33,7 % er delvis enig i påstanden. 12,4 % av lærerne er helt enig i at de har vært på kurs og fått opplæring i begrepsinnlæring. 45 % er helt uenig i påstanden, og 13,7 er delvis uenig i den. 5,7 % av lærerne er helt enig i at de synes det er vanskelig å vite hvordan de kan jobbe med begrepsinnlæring i praksis, og 20,5 % er delvis enig i det. 16,8 % er helt uenig i påstanden, og 23,6 % er delvis uenig i at de synes det er vanskelig å vite hvordan de skal jobbe med begrepsinnlæring i praksis. 4,5 % av lærerne her helt enig i at de ikke har tid til å sette seg inn i nytt fagstoff. 23 % av lærerne er helt uenig i at de ikke har tid til å sette seg inn i nytt fagstoff, og 25,2 % er delvis uenig i påstanden. 1,8 % av lærerne er helt enig i at de ikke har tid til å bruke på begrepsinnlæring i undervisningen. 45,5 % av lærerne er helt uenige i påstanden, og 25,1 % er delvis uenig i påstanden.

4.3.3 Skolens kultur

Resultatene fra påstandene knyttet til skolens kultur kan presenteres i følgende histogram:



Figur 27 Lærernes svar på påstander om skolens kultur

13,4 % av lærerne er helt enig i at de snakker ofte med kollegaene sine om begrepsinnlæring, og 22,8 % er delvis enig i dette. 29,5 % er verken enig eller uenig i påstanden, mens 19,8 % er delvis uenig i og 10,3 % er helt uenig i at de snakker ofte med kollegaene sine om begrepsinnlæring. 10,9 % er helt enig i at ledelsen ofte snakker om betydningen om begrepsinnlæring, mens 19,2 % er delvis enig i dette. 22,2 % er verken enig i eller uenig i påstanden, 21,5 % er delvis uenig i, og 21,8 % er helt uenig i at ledelsen ofte snakker om betydningen av begrepsinnlæring.

4.4 Presentasjon av resultater knyttet til underproblemstilling 2; Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever i klassen?

I denne delen vil jeg presentere data knyttet til den andre underproblemstillingen: *Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever?*

Variabelen *Hvor mange elever har du i klassen med flerspråklig bakgrunn* ble rekodet og det ble foretatt en grovinndeling i to grupper: 1) de som ikke har flerspråklige elever i elevgruppa (N= 148) og 2) de som har flerspråklige elever i elevgruppa (N=379). Det er brukt bivariate krysstabeller for å se hvordan tre ulike variabler fordeler seg på de to gruppene. I tillegg er det tatt en kjikvadrattest for å undersøke hvorvidt det fantes signifikante forskjeller mellom gruppene. Problemstillingen kan presenteres som to hypoteser:

- 1) H₀ : Det er ingen forskjell i undervisning av ord og begreper hos lærere som ikke har flerspråklige elever i klassen og de som har flerspråklige elever i klassen
- 2) H₁: Det er en forskjell i undervisning av ord og begreper hos lærere som ikke har flerspråklige elever i klassen og de som har flerspråklige elever i klassen

For å se om H₀- hypotesen kan forkastes, ble det tatt en kjikvadrattest. Fordi SPSS- tabellen ble for omfattende, har jeg laget enklere tabeller for å presentere tallene. Jeg vil nedenfor presentere krysstabeller for hver enkelt av de tre variablene knyttet til vokabularinstruksjon. I tabellene vil *count* (faktiske tall) for hva lærerne ha svart bli oppgitt. I tillegg vil *expected count* (forventede tall) bli oppgitt, og prosentandelen er regnet ut for å skape oversikt. Det vil være en egen forenklet tabell for *missing*. Expected count forteller hvor mange av lærerne som hadde havnet innunder de ulike kategoriene dersom det ikke er forskjell mellom gruppene. Cramers V vil bli brukt for å oppgi sammenhengen mellom variablene. Til slutt blir signifikansnivået oppgitt. H₀-hypotesen må beholdes hvis signifikansnivået er høyere enn $p < 0.05$.

Det er valgt ut tre item som er knyttet til eksplisitt vokabularinstruksjon. Siden flerspråklige elever ofte har et mindre vokabular på opplæringspråket enn elever med norsk som morsmål, har de et spesielt behov for vokabularinstruksjon. Jeg har valgt ut item knyttet til to sentrale

aspekt ved innlæring av ord: *Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner* og *Du knytter ordet til tekstens innhold*. Utvikling av nye ord for ukjente fenomen er stadig mer aktuelt for 5.-7. klasse (Engen & Kulbrandstad, 2004). Jeg har derfor valgt å undersøke itemet *Du velger ut fagord*.

4.4.1 Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner

De to gruppene lærere som enten har eller ikke har flerspråklige elever i klassen, er sammenlignet i en krysstabell i forhold til variabelen *Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner*. Resultatet er som følger:

Tabell 1 Oversikt over fordelingen av utvalget

Valid		Missing		Total	
N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
527	79,6 %	135	20,4 %	662	100 %

Tabell 2 Oversikt over resultater fra krysstabell

	Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner				
	0	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Total
N					
Count	7	42	91	8	148
Ingen flerspråklige elever i klassen	4,7 %	28,4 %	61,5 %	5,4 %	100 %
Expected count	3,9	48,3	82,3	13,5	148
Forventede tall	2,6 %	32,6 %	55,6 %	9,1 %	100 %
N					
Count	7	130	202	40	379
Flerspråklige elever i klassen	1,8 %	34,3 %	53,3 %	10,6 %	100 %
Expected count	10,1	123,7	210,7	34,5	379
Forventede tall	2,7 %	32,6 %	55,6 %	9,1 %	100 %

For lærergruppen uten flerspråklige elever, viser oversikten count (faktiske tall) at 28,4 % (42 lærere) av lærerne bruker å vise eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner. Tallene for lærergruppen som har flerspråklige elever er 34,3 % (130 lærere). Expected count (forventede tall) er henholdsvis 48,3 og 123,7 (32,6 %) på en daglig basis hvis det ikke hadde vært forskjell i gruppene. Ukentlig er count 61,5 % (91 lærere) av lærergruppen som ikke har

flerspråklige elever i klassen, og som gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner. Count for lærergruppen med flerspråklige elever er 53,3 % (202 lærere).

Chi-square test for independence indikerer signifikant sammenheng mellom *Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner* og hvorvidt lærerne hadde flerspråklige elever i elevgruppa, $p = .031$, Cramers $V = .13$

Resultatene tyder på at det er en svak sammenheng mellom itemet *Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner* (Cramers $V = .13$) og de to ulike lærergruppene. Det betyr at forskjellene ikke er så store i gruppene, men forskjellen er imidlertid signifikant $p < .05$. Fordi count for lærergruppen med flerspråklige elever er høyere enn expected count på en daglig basis, kan det tyde på at denne lærergruppen i større grad enn lærere uten flerspråklige elever daglig fokuserer på å gi eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner.

4.4.2 Du knytter ordet til tekstens innhold

De to gruppene lærere som enten har eller ikke har flerspråklige elever i klassen, er sammenlignet i forhold til variabelen *Du knytter ordet til tekstens innhold*. Resultatet ble som følger:

Tabell 3 Oversikt over fordelingen i utvalget

Valid		<u>Missing</u>		Total	
N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
527	79,6 %	135	20,4 %	662	100 %

Tabell 4 Oversikt over resultatene fra krysstabell

	Du knytter ordet til tekstens innhold				
	0	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Total
N	10	45	87	6	148
Count	6,8 %	30,4 %	58,8 %	4,1 %	100 %
Ingen flerspråklige elever i klassen					
<u>Expected count</u>	5,6	52,8	80	9,5	148
Forventede tall	3,8 %	35,7 %	54,1 %	6,4 %	100 %
N	10	143	198	28	379
Count	2,6 %	37,7 %	52,2 %	7,4 %	100 %
Flerspråklige elever i klassen					
<u>Expected count</u>	14,4	135,2	205	24,5	379
Forventede tall	3,8 %	35,7 %	54 %	6,5 %	100 %

For lærergruppen uten flerspråklige elever, viser oversikten count (faktiske tall) at 30,4 % (45 lærere) av lærerne knytter ordet til tekstens innhold på en daglig basis. Tallene for lærergruppen som har flerspråklige elever er 37,7 % (143 lærere). Expected count (forventede tall) er henholdsvis 52,8 og 135,2 (35,7 %) på en daglig basis hvis det ikke hadde vært forskjell i gruppene. Ukentlig er count 58 % (87 lærere) for lærergruppen som ikke har flerspråklige elever i klassen som gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner. Tallene for lærergruppen som har flerspråklige elever er count 52,2 % (198 lærere). Expected count ukentlig er henholdsvis 80 og 205 (54,1 /54 %) hvis det ikke er forskjell i gruppene.

Chi-square test for independence indikerer en signifikant sammenheng mellom *Du knytter ordet tekstens innhold* og hvorvidt lærerne hadde flerspråklige elever i elevgruppa, $p=.03$, Cramers $V=.13$

Resultatene tyder på at det er en svak sammenheng mellom itemet *Du knytter ordet til tekstens innhold* (Cramers $V = .13$) og de to ulike lærergruppene. Det betyr at forskjellene ikke er så store i gruppene, men forskjellen er signifikant $p<.05$. Fordi count for lærergruppen med flerspråklige elever er høyere enn expected count på en daglig basis, kan det tyde på at denne lærergruppen i større grad enn lærere uten flerspråklige elever daglig fokuserer på å knytte ord til tekstens innhold.

4.4.3 Du velger ut fagord

De to gruppene lærere som enten har eller ikke har flerspråklige elever i klassen, er sammenlignet i forhold til variabelen *Du velger ut fagord*. Resultatet ble som følger:

Tabell 5 Oversikt over fordelingen i utvalget

Valid		<u>Missing</u>		Total	
N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
527	79,6 %	135	20,4 %	662	100 %

Tabell 6 Oversikt over resultatene fra krystabell

	Du velger ut fagord					Total
	0	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	
Count Ingen flerspråklige elever i klassen	10 6,8 %	28 18,9 %	91 61,5 %	17 11,5 %	2 1,4 %	148 100 %
<u>Expected count</u>	3,4 2,3 %	32,3 21,8 %	95,8 64,7 %	14,3 9,7 %	2,2 1,5 %	148 100 %
Count Flerspråklige elever i klassen	2 0,5 %	87 23 %	250 66 %	34 9 %	6 1,6 %	379 100 %
<u>Expected count</u>	8,6 2,3 %	82,7 21,8 %	245,2 64,7 %	36,7 9,7 %	5,8 1,5 %	379 100 %

For lærergruppen uten flerspråklige elever, viser oversikten count (faktiske tall) at 18,9 % (28 lærere) av lærerne velger ut fagord på en daglig basis til eksplisitt vokabularinstruksjon. Tallene for lærergruppen som har flerspråklige elever er 23 % (87 lærere). Expected count (forventede tall) er henholdsvis 32,3 og 87 (21,8 %) på en daglig basis hvis det ikke hadde vært forskjell i gruppene. Ukentlig er count for lærergruppen som ikke har flerspråklige elever i klassen 61,5 % (91 lærere) som velger ut fagord til eksplisitt vokabularinstruksjon. Tallene for lærergruppen som har flerspråklige elever er count 66 % (250 lærere). Expected count ukentlig er henholdsvis 95,8 og 245,2 (64,7 %) hvis det ikke er forskjell i gruppene.

Chi-square test for independence indikerer en signifikant sammenheng mellom *Du velger ut fagord* og hvorvidt lærerne hadde flerspråklige elever i elevgruppen, $p = .001$, Cramers $V = .20$

Resultatene tyder på at det er en svak sammenheng mellom itemet *Du velger ut fagord* (Cramers $V = .20$) og de to ulike lærergruppene. Det betyr at forskjellene ikke er så store i gruppene, men forskjellen er signifikant $p < .05$. Fordi count for lærergruppen med flerspråklige elever er høyere enn expected count på en daglig og ukentlig basis, kan det tyde på at denne lærergruppen i større grad enn lærere uten flerspråklige elever daglig og ukentlig fokuserer på å velge ut fagord til eksplisitt undervisning.

5. DRØFTING

I den avsluttende delen vil jeg drøfte resultatene i lys av teori om hva nyere forskning sier om ordkunnskap og vokabularinstruksjon. Først vil jeg imidlertid drøfte valg av metode.

5.1 Valg av metode

I denne studien er det valgt spørreskjema for å samle inn data ved å bruke en elektronisk spørreundersøkelse som Questback. En svakhet med Questback er at det ikke går an å legge som premiss at spørsmål er besvart før det er mulig å gå videre til neste spørsmål. Det er derfor flere som ikke har besvart enkelte spørsmål. Dette er markert som en blå søyle i histogrammene.

Jeg har i etterkant av undersøkelsen oppdaget noen eksempler på konstruktirrelevans og konstruktunderrepresentasjon i tilknytning til spørsmålsformuleringene. Det vil bli eksemplifisert underveis i drøftingen.

5.2 Drøfting av resultater knyttet til hovedproblemstillingen

Jeg vil i denne delen drøfte resultatene knyttet til hovedproblemstillingen:

Hvordan og i hvilken grad jobbes det med ord og begreper på 5.-7. trinn i den norske grunnskolen?

Jeg vil se på resultatene fra de ulike nivåene i *Vocabulary growth pyramide* i lys av teori om vokabularinstruksjon. Pyramiden består av tre nivå. Det første fokuserer på generell språkstimulering, nivå to fokuserer på ordinnlæringsstrategier og det å snakke om ord, mens nivå tre er viet eksplisitt vokabularinstruksjon.

Hovedinntrykket av resultatene er mer positive enn forventet ut ifra hva internasjonal forskning viser. Tradisjonelt blir vokabularinstruksjon redusert til å gi en definisjon av et ord og å bruke ordet i en setning (Greenwood, 2004). Resultatene i denne undersøkelsen kan tyde på at en stor andel av respondentene jobber med vokabularinstruksjon på alle nivå i *Vocabulary growth pyramide*, likevel med ulik hyppighetsgrad. I neste punkt vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har definert hyppighetskalaen.

5.2.1 Drøfting av hyppighetsbruken i spørreskjemaet

For å måle i hvilken grad lærere jobber med et fenomen, har jeg valgt å inndele svaralternativene i *daglig, ukentlig, månedlig, et par ganger i halvåret* og *sjeldnere enn et par ganger i halvåret*. I litteraturen har jeg imidlertid ikke kommet over noen direkte anbefalinger

om hvor ofte en aktivitet må gjøres for å ha effektiv innvirkning på vokabulartilegnelsen. Vokabularinstruksjon bør imidlertid være omfattende og langvarig (Nagy, 2005). Det er henvisninger til daglige aktiviteter, for eksempel å lese 25 minutter til dagen (Stahl & Nagy, 2006), og ulike vokabularinstruksjonsprogram viser også til daglig aktivitet (Beck, et al., 2002). Det ligger kanskje litt i sakens natur at det en jobber med daglig vil ha større effekt enn det en gjør ukentlig og månedlig. Likevel vil ikke en ukentlig aktivitet være ubetydelig, selv om effekten sannsynligvis vil være noe mindre enn ved daglig arbeid. I drøftingen har jeg tatt utgangspunkt i hva som blir gjort daglig og ukentlig. Gjennomgående for de fleste svarene er at hovedtyngden av lærerne utfører aktivitetene på en ukentlig basis.

Jeg vil nedenunder se på de ulike nivåene i vokabularpyramiden, og starter med resultatene knyttet til det nederste nivået – «Generelt fokus på språk».

5.2.2 Drøfting av resultater knyttet til nivå 1 i vokabularpyramiden

For å skape oversikt i drøftingsdelen knyttet til nivå 1 i pyramiden, vil jeg dele drøftingen i to deler. Først ser jeg på høytlesing og samtale rundt tekst, før jeg ser på stillelesing og valg av bøker.

5.2.2.1 Høytlesing og samtale rundt tekstene

Elevenes lytteforståelse er bedre enn leseforståelsen til 7.-8. trinn. Det betyr at elevene kan ha mulighet til å forstå mer kompliserte tekster hvis de blir lest høyt for dem. Høytlesing er derfor en viktig kilde for vokabulartilegnelse (Stahl & Nagy, 2006). 44,6 % av lærerne leser daglig høyt for elevene sine, mens 46,5 % leser ukentlig høyt for elevene. Siden litteraturen ofte henviser til daglig hyppighet av fenomen, indikerer det at høytlesing ukentlig kan være for lite til å ha betydelig innvirkning på vokabular. Spørreundersøkelsen indikerer at omtrent 5,9 % av lærerne leser høyt for elevene sine på en månedlig basis eller sjeldnere. Dette *kan* skyldes en forståelse av at «elevene kan lese selv nå» og at en derfor ikke bruker tid på det, noe som er uheldig i det lesing er en viktig kilde til vokabularvekst.

53,6 % av lærerne snakker med elevene daglig og 39,3 % ukentlig om teksten som har blitt lest høyt. Det å snakke om en tekst vil være et viktig bidrag til økt vokabular for elevene. I klassesamtalen vil imidlertid ikke nødvendigvis alle elevene være involvert, og med tanke på hvilken viktig interaksjonsform samtalen er for læring (Sahlstöm, 2001), i dette tilfelle ordlæring, vil det være sentralt å skape arenaer i undervisningen som lar alle elevene være delaktige og bruke språket. Det er likevel ikke slik at en samtale på klassenivå ikke har betydning. Elevene kan i stor grad lære av hverandre (Stahl & Nagy, 2006)

Lærerenes oppgave er å legge grunnlaget for en klassekultur som fokuserer på sosial interaksjon relatert til lesing (Barr, 2001; Blachowicz & Fisher, 2012; Blachowicz & Fisher, 2011; Guthrie, et al., 1995), og lesing bør være en daglig aktivitet (Stahl & Nagy, 2006). I et utviklingsorientert syn er lesing også relatert til sosial interaksjon rundt tekster (L. I. Kulbrandstad, 2003). Det indikerer at elevene bør ha hyppige anledninger til sosial interaksjon rundt en tekst det er speislet aktuelt for flerspråklige elever (Nagy, 2005; Vadasy & Nelson, 2012). Kun 17,7 % av lærerne lar elevene på en daglig basis snakke sammen i grupper om en tekst som er lest høyt, og 52,3 % gjør dette på en ukentlig basis. Så mye som 24,8 % lar elevene snakke i grupper rundt en tekst på en månedlig basis eller sjeldnere. Hvis tallene representerer virkeligheten, betyr det at mange elever kan sjelden få mulighet til sosial interaksjon rundt en tekst. En bør likevel ta i betraktning at tallene kun er knyttet til høytlesing.

26,1 % av lærerne bruker daglig et sentralt ord fra en tekst som utgangspunkt for en samtale med elevene. Litt over halvparten (51,2 %) gjør dette på en ukentlig basis. Dette kan oppøve elevenes evne til dekontekstualisert språk som kjennetegner det akademiske språket som blir brukt i skolen (Chamot & O'malley, 1987; Nagy & Townsend, 2012) Spesielt flerspråklige elever trenger denne type trening (Engen & Kulbrandstad, 2004). En femtedel (20 %) av lærerne sier imidlertid at de bruker et bestemt ord fra en tekst som utgangspunkt for en samtale enten på en månedlig basis eller sjeldnere. Dette antyder at flere lærere relativt sjelden bruker tekster og lesing av tekster som et utgangspunkt for samtale. Lærere som bruker sosiale settinger som et utgangspunkt for diskusjon vil øke mengden lesing og tenking elevene gjør knyttet til teksten som er brukt i undervisningen (Guthrie, et al., 1995). I tillegg vil bruken av et bestemt ord fra en tekst gi elevene muligheter til å møte ordet i flere meningsfulle kontekster, noe som er svært sentralt i forhold til ordinnlæringen (Stahl & Nagy, 2006).

5.2.2.2 Stillelesing og valg av bøker

Barns lesing av bøker er det største bidraget til vokabularvekst. Jo mer barnet leser, jo flere ord vil det lære, som igjen øker muligheten til å lære nye ord (Stahl & Nagy, 2006). Med utgangspunkt i teori som sier at barn har svært ulikt ståsted med hensyn til ordforråd når de kommer til skolen, og at dette korrelerer sterkt med senere leseforståelse (Aukrust 2005), vil det være et viktig moment at elevene får nok tid til å lese (Guthrie, et al., 1995). Å gi lesetid til elevene vil dermed være et bidrag til å minske gapet mellom elevenes ordforråd og senere leseforståelse. Resultatene viser imidlertid at tiden lærerne setter av til stillelesing, variere

noe. Kun 1,2 % av lærerne setter av anbefalt tid på 25 minutter til dagen (Stahl & Nagy, 2006), mens så mye som 36,9 % setter av 15- 30 minutter i uka til stillelesing, noe som vil si gjennomsnittlig mellom 3 til 6 minutter til dagen. I tillegg svarer 6 % at de ikke setter av noe tid til stillelesing. Hvis dette stemmer med virkeligheten, indikerer det bekymringsfulle tall. Årsaken til at mange lærere setter av relativt lite tid til stillelesing, kan være at det ikke blir vurdert som en ”viktig nok” aktivitet og at det dermed stjeler fra undervisningstiden.

For at lesing skal føre til økt vokabular – og dermed økt leseforståelse – er det en del kriterier som må være på plass (Guthrie, et al., 1995). Teksten må være på rett nivå for elevene. Det vil si at elevene må forstå 95 % av ordene i en tekst (Vadasy & Nelson, 2012). Fra egen praksis har jeg sett at mange elever velger for avanserte bøker. Med kunnskap om akademisk språk (Nagy & Townsend, 2012), bør ordvalg og setningsstruktur sjekkes for eksempel for flerspråklige elever. 5,6 % av lærerne lar imidlertid elevene velge bøker selv på en daglig basis. Ukentlig er tallet 24, 9 %. Samtidig sier 1,8 % av lærerne at de daglig sjekker setningsoppbygging, og 16,5 % gjør dette ukentlig. 1,7 % av lærerne sjekker daglig og 18,9 % sjekker ukentlig ordvalg i bøkene. Dette trenger nødvendigvis ikke bety at det er noen motsetning. Noen elever klarer å velge bøker på rett nivå, andre trenger hjelp, men tallene kan indikere at lærere sjekker månedlig eller sjeldnere om ordvalg (51,6 %) og setningsoppbygging (54 %) er på rett nivå for eleven. Hvis tallene stemmer med virkeligheten, kan det være bekymringsfullt i det at de elevene som mest trenger å utvikle ordforrådet, kan lese bøker som er for avanserte for dem, noe som ikke vil føre til økt vokabularvekst.

6,5 % av lærerne sier at elevene daglig og 37,8 % av lærerne sier at eleven ukentlig bruker strategier selv for å kunne velge en bok på rett nivå. Dette er overraskende mange, og resultatene kan være en konsekvens av svakhet i spørsmålsformuleringen, og slik være et eksempel på konstruktirrelevans. Spørsmålet kan ha blitt oppfattet på lik linje med den første påstanden *Du sjekker ikke. Elevene velger selv hvilken bok de vil ha*. Min hensikt var imidlertid å finne ut hvorvidt elevene hadde fått opplæring i bruk av strategier for å selv kunne vurdere om ei bok var på rett nivå, for eksempel knyttnevetemetoden.

5.2.3 Drøfting av resultater knyttet til nivå 2 i vokabularpyramiden

Drøfting av resultatene i denne delen er knyttet til nivå 2 i pyramiden – «Å finne ut hva et ord betyr». Jeg vil drøfte resultatene i tre ulike bolker. Første del tar for seg drøfting i forbindelse med ordlæringsstrategiene, mens andre del tar for seg drøfting i forbindelse med introduksjon

av ny tekst. Siste del drøfter hvilken hjelp som blir gitt elever som ikke forstår et ord i en tekst.

5.2.3.1 Drøfting av resultater knyttet til ordlæringsstrategier

Siden det finnes alt for mange ord til at det kan undervises i alle, er det viktig at elevene selv lærer seg strategier for hvordan de kan forstå et ukjent ord. Ordlæringsstrategier gir imidlertid ikke dyp kunnskap om et ord, men er et trinn videre i ordinnlæringsfasen. (Stahl & Nagy, 2006). Ordlæringsstrategier er inndelt i tre og resultatene presenteres enkeltvis nedenunder. Modellering er skilt ut som et eget punkt.

Å bruke konteksten til å forstå et ord

22,1 % av lærerne bruker daglig å undervise i hvordan elevene kan forstå et ord ut ifra konteksten, mens 52,9 % underviser i dette på en ukentlig basis. Når elevene ikke forstår et ord i en tekst, vet jeg fra egen praksis at det er vanlig å be elevene lese setningen en gang til. Resultatene viser også at lærerne i undersøkelsen gjør dette enten på en daglig (30,1 %) eller ukentlig (38,5%) basis. Noen færre lærere, 15,4 % daglig og 39,6 % ukentlig ber eleven lese hele avsnittet på nytt. Teorien viser til at dette kan være fruktbare metoder (Baumann, et al., 2012; Vadasy & Nelson, 2012). 11,2 % av lærerne lar elevene samarbeide om å komme fram til en løsning på hva ordet kan bety daglig. 37,5 % bruker denne metoden ukentlig. Det betyr imidlertid at 29,8 % av lærerne lar elevene samarbeide om å komme fram til en løsning månedlig eller sjeldnere. Dette kan være bekymringsfulle tall siden samtalen er den viktigste interaksjonsformen (Sahlstöm, 2001). Foruten at elever lærer mye av hverandre, vil diskusjoner / samtaler bidra til at elevene forbereder seg mentalt på å skulle bidra, noe som er kognitivt utviklende (Stahl & Nagy, 2006).

Å forstå et ord ut ifra en kontekst kan være vanskelig. Stahl og Nagy (2006) anbefaler derfor i stedet for å fokusere på det enkelte ukjente ordet, bør læreren flytte elevens oppmerksomhet gjennom samtale over på tekstens tema. Majoriteten av lærerne bruker denne strategien enten daglig (21,8 %) eller ukentlig (44,4 %). Dette er positive tall, og i denne samtalen ligger det element av den kognitivt utfordrende praten. Det sentrale er at læreren bruker samtalen til spørsmål som får elevene til å resonnerer seg fram til svarene selv (Stahl & Nagy, 2006; Stahl & Stahl, 2012). Læreren fungerer dermed som stillasbygger (Säljö, 2004).

Å bruke ordbøker til å finne ut hva et ord betyr

Å ha tilgang på ordbøker mens elevene leser, kan være nyttig i forbindelse med ordinnlæring. Stahl og Nagy (2006) viser til egne erfaringer der elevene bruker ordbøker aktivt hver gang de støter på et ukjent ord i teksten. 55,6 % av lærerne sier at elevene daglig har tilgang på ordbøker. Dette kan imidlertid bety at det står ordbøker i ei hylle i klasserommet, og selv om elevene i utgangspunktet har tilgang på dem, er det ikke gitt de blir brukt. Spørsmålet kan dermed fange opp element som er irrelevante for målingen, og således være et eksempel på konstruktirrelevans.

Ordboksdefinisjoner kan imidlertid by på utfordringer. Språket i ordbøkene er kompakt og definisjonene er bygd opp etter et bestemt mønster (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006). 8,9 % av lærerne sier at de viser elevene daglig hvordan de skal forstå forklaringene rundt en definisjon i ei ordbok, mens 28,2 % gjør det ukentlig og 28,5 % gjør det månedlig. Tallene indikerer at en del lærere bruker ordbøker som en del av undervisningen.

Å forstå et ord ved å se på ordets ulike deler

Å bruke ords ulike deler som strategi for å kunne forstå et ukjent ord, er det færrest lærere som underviser i, og nesten 37,3 % kvalifiserte ikke til å gå videre til oppfølgingsspørsmål. 4,1 % viser elevene daglig hvordan ord er bygget opp av ulike deler, mens 18,4 % gjør det ukentlig. 35 % jobber med orddeler månedlig eller sjeldnere. Dette er i kontrast til litteraturen som fremhever kunnskap om ords ulike deler som en viktig kilde til å forstå et ord (Kieffer & Lesaux, 2007; Nagy, et al., 1993; Vadasy & Nelson, 2012). I tillegg er oppmerksomhet mot morfologi korrelert med leseevner. Oppmerksomhet mor morfologi vil si å kunne analysere ord i prefiks, rot og suffiks (Nagy, et al., 1993). Det er omtrent de samme tallene for hvorvidt lærere viser hvordan prefiks og suffiks kan forandre et ord, og at et ords rot kan være del av mange ulike ord. Det betyr at en stor andel av elevene relativt sjelden får undervisning i hvordan en kan forstå et ord ut ifra å bruke ordets ulike deler. Lærerne oppgir imidlertid at denne ordlæringsstrategien er den som elevene får minst utav i forhold til det å forstå et ord ut i fra konteksten og bruke ei ordbok. 12,7 % er helt enige i og 24,8 % er delvis enig i at elevene synes det er vanskelig å forstå et ord ut ifra å se på ordets deler. Dette kan indikere et lite fokus på morfologi i undervisningen.

Modellering

En stor andel av lærerne modellerer for elevene hvordan de skal forstå et ord ut ifra sammenhengen daglig (15,6 %) eller ukentlig (48,2 %). I tillegg bruker 12,4 % av lærerne aktivt ordbok selv daglig og diskuterer definisjoner med elevene, mens 31,3 % gjør dette ukentlig. Tallene sier imidlertid ikke noe om hvordan lærerne modellerer, men litteraturen viser til at lærere som lykkes i undervisningen, bruker blant annet modellering (Taylor, et al., 2002), og den kognitive samtalen (Person & Graesser, 1999). Dette kan indikere at flere av lærerne i utvalget jobber i henhold til teori i forhold til å undervise i bruk av ordlæringsstrategier i ordinnlæringen. Dette gjelder imidlertid i mindre grad for å bruke orddelel for å forstå et ord. Resultatene sier imidlertid ikke noe om hvor eksplisitte lærerne er i sin undervisning i ulike ordinnlæringsstrategier.

5.2.3.2 Drøfting av resultater knyttet til introduksjon av tekst

Det er sentralt å jobbe med førlesing som en måte å forberede elevene på en tekst som skal leses for å øke leseforståelsen. Førlesingsfasen kontekstualiserer lesingen (L. I. Kulbrandstad, 2003). Kognitiv læringsteori har bidratt med fokus på elevens bakgrunnskunnskaper som et tolkningsfilter i forhold til hvordan en tekst blir forstått. Bakgrunnskunnskapen, eller ulike skjema, gjelder også for enkeltord (Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). Et sentralt aspekt ved førlesingsfasen blir derfor å aktivere elevenes bakgrunnsinformasjon og knytte den til tekstens innhold. I kontrast med dette lar 5,6 % lærerne daglig og 25,4 % ukentlig elevene gå rett på lesing av ny tekst. Samtidig sier rundt 19,3 % av lærerne at de knytter tekstens innhold til elevenes hverdagsliv på en daglig basis, og 49,4 % gjør dette ukentlig. Det er imidlertid enda flere lærere som knytter tekstens innhold til elevenes skolekunnskap, 32,9 % gjør dette daglig, mens 50,9 % gjør dette ukentlig. Dette er svært positive tall, og kan umiddelbart se ut til å være i strid med resultatene som sier at nærmere en tredjedel av elevene går rett på lesing av ny tekst daglig eller ukentlig. I virkeligheten skjer sannsynligvis begge deler.

Stahl og Nagy (2006) poengterer at en god introduksjon til en tekst innebærer at læreren skal forberede elevene på vokabular som de trenger for å forstå teksten. 15,9 % av lærerne har plukket ut sentrale ord daglig, og 44,9 % på en ukentlig basis. Noen færre lærere sier at de i tillegg til å plukke ut sentrale ord fra teksten før elevene leser, også knytter ordene til tekstens innhold (12,4 % daglig og 40,2 % ukentlig). Kontekstuell støtte blir fremhevet som viktig, spesielt for flerspråklige elever (Engen & Kulbrandstad, 2004). Ord som blir plukket ut skal være nøkkelord i teksten. Ved observasjoner av læreres introduksjoner til tekst, viser det seg

at mange lærere kun triangulerer tekstens tema og dermed risikerer å villedde elevenes forståelse av en tekst. (Stahl & Nagy, 2006). Vi kan gjerne si det samme om ord. Hvis ordene ikke knyttes til tekstens tema, vil de kanskje bli stående som meningsløse. Imidlertid er de to spørsmålene relativt like, og lærere som markerte på det første var ikke klar over nyanseskjellen i neste spørsmål.

For å få elever til å fokusere på det akademiske språket i tekster, kan lærere løfte fram kompliserte setningsstrukturer og modellere for eleven hva som gjør setningen komplisert (Nagy & Townsend, 2012). 4,8 % av lærerne fremhever kompliserte setningsstrukturer daglig, mens 21,5 % gjør dette ukentlig. 63,8 % underviser i kompliserte setningsstrukturer i tekster på en månedlig basis eller sjeldnere. Hvis disse tallene stemmer med virkeligheten, betyr det at en stor andel av elevene ikke får opplæring i deler av det akademiske språket som preger lærebøkene. Det vil kunne være med på å opprettholde gapet mellom elevens leseforståelse.

5.2.3.3 Drøfting av resultater knyttet til hjelp som gis elever som ikke forstår et ord i teksten

Lærere som har effektiv undervisning, bruker kognitivt utfordrende samtaler. Denne formen for samtale kjennetegnes ved at eleven selv skal finne svarene (Stahl & Nagy, 2006). Det betyr at lærere som har effektiv undervisning, forteller i mindre grad elevene hva svaret er (Stahl & Stahl, 2012). Imidlertid viser resultatene at 45,8 % av lærerne daglig og 39,1 % ukentlig forklarer ordet for elevene når de spør. Dette samsvarer ikke med hva forskning sier er utviklende undervisning for ordkunnskapen. Samtidig svarer lærerne at de bruker typiske kjennetegn på den kognitivt utviklende samtalen, som for eksempel å hinte om ordet (39,8 % daglig og 43,1 % ukentlig). 35,3 % av lærerne utfordrer daglig elevenes tenkning ved å stille oppfølgings spørsmål i forhold til å forstå et ord, mens 42,9 % gjør dette ukentlig. Dette kan umiddelbart ut som om det er motstridende mot at majoriteten av lærerne sier at de forteller hva ordet betyr til elevene. Den kognitivt utfordrende samtalen er imidlertid mer tidkrevende. På lik linje med for eksempel metoder i tilknytning til introduksjon av tekst, er ikke dette et enten – eller, men sannsynligvis et både - og i undervisningen. Lærerne benytter sannsynligvis i ulik grad flere tilnærminger til samme utfordring. Å fortelle elevene hva ordet betyr er imidlertid den mest brukte daglige tilnærmingen når en elev lurer på hva et ord betyr i en tekst. Det kunne med fordel vært redusert til fordel for mer kognitivt utviklende tilnærminger.

5.2.4 Drøfting av resultater knyttet til nivå 3 i vokabularpyramiden

Det øverste nivået i pyramiden er viet intensiv undervisning av ord med det formålet at elevene skal få et eierskap til ordene. Det krever mer omfattende og tidkrevende undervisning,

(Graves, 1986; Stahl & Nagy, 2006). Ord som velges ut til denne type undervisning, bør være de som gir de største fordelene, for eksempel vil ord som går på tvers av ulike fag opptre i mange av skolens tekster (tier two ord). Ved å beherske disse, vil elevene i større grad kunne øke leseforståelsen (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006; Vadasy & Nelson, 2012).

I denne delen skal jeg først se på hvilke ord som blir valgt ut til eksplisitt undervisning, før jeg ser på hvilke aspekter ved ordene som blir vektlagt og hvilke metoder som blir brukt.

5.2.4.1 Drøfting av utvelgelse av ord

11,8 % av lærerne svarer at de velger ut ord daglig til eksplisitt undervisning, mens 46,8 % av lærerne sier at de velger ut ord på en ukentlig basis. Dette er svært positive tall, og hvis tallene stemmer med virkeligheten, indikerer det at nesten 60 % av respondentene jobber minst ukentlig med ord og begreper i undervisningen. 36,7 % sier imidlertid at de kun velger ut ord til eksplisitt undervisning månedlig eller sjeldnere, i tillegg til at 19,9 % av respondentene ikke kvalifiserte til å gå videre til oppfølgingsspørsmålene. Dette er til gjengjeld mer bekymringsfulle tall som kan sammenlignes med internasjonal forskning som viser til at det blir gjort lite i skolene for å minske forskjellene mellom barn med hensyn til ordforråd (Beck, et al., 2002; Biemiller, 2012; Stahl, 2005).

I drøftingsdelen har jeg valgt å fokusere på eksplisitt vokabularinstruksjon knyttet til ord som går på tvers av fag og ord for nye konsept fordi disse er knyttet til vokabularpyramiden. I tillegg ble det i spørreskjemaet spurt om lærere jobbet med høyfrekvente ord og ord som har relasjoner til hverandre. Disse ordene vil imidlertid i stor grad bli dekket innenfor de to valgte gruppene med ord⁴.

Ord som blir valgt ut til eksplisitt vokabularinstruksjon er delt i to grupper i det øverste nivået i vokabularpyramiden. Det er ord som går på tvers av fag, men som likevel er viktige for å forstå et fag (Stahl & Nagy, 2006). Disse ordene blir omtalt som tier two ord (Beck, et al., 2002). I tillegg er det ord som introduserer nye konsept for elevene (Stahl & Nagy, 2006). Disse ordene blir omtalt som tier three ord (Beck, et al., 2002), eller som mer folkelige fagord. 7,6 % av lærerne velger ut tier two ord daglig (ord som går på tvers av fag), og 38,8 % gjør det ukentlig. 17,7 % av lærerne velger ut tier three ord (fagord) daglig, og 51,8 % velger ukentlig ut ord til eksplisitt vokabularinstruksjon. Resultatene viser at flest lærere velger ut fagord til eksplisitt undervisning. Litteraturen fremhever imidlertid undervisning i tier two ord

⁴ Inndelingen av ord i flere kriterier enn ord som får på tvers og fagord kan innebære element av konstruktirrelevans fordi det er delvise overlappinger mellom ordgruppene.

som veldig fruktbare, spesielt for flerspråklige, fordi disse ordene har størst nytteverdi på tvers av fag (Beck, et al., 2002; Vadasy & Nelson, 2012).

5.2.4.2 Drøfting av resultater knyttet til ords aspekter i undervisningen

I følge internasjonal forskning blir ofte vokabularinstruksjon redusert til å gi en ordboksdefinisjon av et ord (Greenwood, 2004; Stahl, 2005). 3,2 % av lærerne gir elevene daglig en ordboksdefinisjon av ordet, og 26 % gjør dette ukentlig. Betydelig flere av lærerne forklarer ordet ved hjelp av hverdagsspråket daglig (35,5 %) eller ukentlig (38,4 %). Dette er i tråd med internasjonal forskning som vektlegger betydningen av å bruke et hverdagsspråk når en forklarer et ord (Beck, et al., 2002).

De ulike aspektene ved ord er knyttet til ordenes ulike dimensjoner, og for at vokabularinstruksjonen skal gi dybdekunnskap må undervisningen fokusere på de ulike dimensjonene (Nagy & Scott, 2000). 25,5 % av lærerne forklarer daglig ulike betydninger av ordene, og 44,6 % gjør dette ukentlig. Fordi ord kan ha ulike betydninger, blir det sentralt å knytte ord til en kontekst for å øke forståelsen for ordene (Stahl, 2005; Stahl & Nagy, 2006). 28,5 % av lærerne knytter daglig ord til en tekst, mens 43,4 % gjør dette ukentlig. Dette indikerer positive tall.

Ord er også multidimensjonale ved at det er ulike relasjoner mellom dem. 10 % av lærerne sier at de på en daglig basis knytter semantiske relasjoner som synonym og antonym til ordet. 35,3 % gjør det samme ukentlig. Spesielt i forhold til utvikling av ord som er nye konsept for elevene, er antonymer sentralt. Selv om ordet ikke har et naturlig antonym, vil tanken om hva ordet *ikke* er, hjelpe til med å gripe hva ordet *er* (Stahl & Nagy, 2006). Imidlertid sier 30,8 % av lærerne at de jobber med semantiske relasjoner månedlig eller sjeldnere. Det betyr at en relativ stor andel elever sjelden får anledning til å bygge nettverk mellom ord, noe som ville styrket ordkunnskapen (Beck, et al., 2002). Færre lærere jobber med morfologiske relasjoner som bøyingsstruktur. 5,7 % av lærerne gjør dette daglig, og 23,1 % ukentlig. Det betyr at 47,5 % gjør dette månedlig eller sjeldnere. Dette samsvarer med tidligere funn som viser at lærerne har mindre fokus på ulike prefiks og suffiks i undervisningen, og er bekymringsfulle tall i det litteraturen fremhever orddele som en betydelig kilde til å oppnå ordkunnskap (Nagy, et al., 1993).

Ord står i ulike komplekse relasjoner til hverandre (Nagy & Scott, 2000) Ords interrelasjon kan eksemplifiseres ved assosiering. 16,9 % av lærerne sier at de lar elevene assosiere til ord daglig. 38,4 % gjør dette ukentlig. En kan imidlertid også knytte ords interrelasjon til å kunne

kategorisere, sammenligne og se motsetninger mellom ord (Golden, 2009). Dette er spesielt sentralt ved ord som representerer nye konsept og vil få betydning for fagforståelsen (Stahl & Nagy, 2006). Kun 1,5 % av lærerne underviser daglig i det å kategorisere, sammenligne og se motsetninger mellom ord, mens 13 % gjør det ukentlig. Hvis en sammenligner dette med at lærerne i størst grad velger ut fagord til eksplisitt vokabularinstruksjon, er det bekymringsfulle tall hvis de stemmer med virkeligheten.

Ordinnlæring er en trinnvis prosess (Nagy & Scott, 2000). Ved å gi eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner gir en elevene meningsfulle møter med ordene. Å gi eksempler på ord i bruk kan hjelpe elevene å forstå ordet bedre (Beck, et al., 2002). 26,1 % av lærerne svarte at de gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner daglig, mens 44,6 % gjør dette ukentlig. Hvis tallene representerer virkeligheten, er det svært positive tall.

5.2.4.3 Drøfting av resultater knyttet til undervisningsmetode

Effektiv vokabularinstruksjon betyr å gi elevene mulighet til å konstruere sammenhenger mellom ny og gammel kunnskap (Stahl & Nagy, 2006). Dette kan knyttes til kognitiv læringssyn og skjemateorien (L. I. Kulbrandstad, 2003). Ved at eleven får mulighet til å bearbeide ord gjennom ulike kognitive aktiviteter, vil det føre til bedre ordinnlæring. Å involvere eleven aktivt i prosesseringen av nye ord, blir derfor sentralt (Stahl & Nagy, 2006). Aktiv prosessering av ord vil også gi elevene mange møter med ordene i meningsfulle kontekster, og dette er et viktig prinsipp i innlæringen av tier two ord (Beck, et al., 2002; Nagy & Scott, 2000).

Lærere ber elevene daglig (11,6 %) eller ukentlig (40,5 %) knytte ordet til hverdagssituasjoner. 10,7 % lar elevene daglig knytte ord til skolekunnskap de allerede har, og 38,5 % gjør dette ukentlig. Vi har ulike skjema også på ordnivå og ved å skape nye relasjoner mellom disse utvides ordkunnskapen. Jo flere nettverk, jo dypere blir ordkunnskapen (Beck, et al., 2002). Dette kan også knyttes til interrelasjon mellom ord (Nagy & Scott, 2000)

Litteraturen viser til at elevene må være aktive i prosesseringen av nye ord, og det vises til ulike aktiviteter som for eksempel tekstproduksjon, drama og spill/leker (Beck, et al., 2002; Blachowicz & Fisher, 2012; Stahl & Nagy, 2006). 2,4 % av lærerne lar elevene skrive en tekst daglig der de skal bruke de nye ordene. 30,2 % bruker tekstproduksjon ukentlig, mens 29,3 % av lærerne lar elevene jobbe med tekstproduksjon månedlig. Hvis tallene representerer virkeligheten, må det sies å være relativt positive tall. Min egen erfaring er at tekstproduksjon

«tvinger» elevene til å sette ordene inn i en større kontekst og relasjonen mellom ord vil kunne tre fram.

Det er imidlertid få lærere som bruker drama og ulike spill som metoder for at elevene skal få møte ordene i meningsfulle kontekster. 0,3 % av lærerne bruker ulike dramaøvelser på en daglig basis, og 3,5 % bruker dramaøvelser ukentlig. Det betyr at 68,9 % av lærerne bruker drama månedlig eller sjeldnere. Det er noen flere lærere som bruker ulike spill daglig (0,5 %) eller ukentlig (6,6 %). Det betyr likevel at 65,7 % av lærerne bruker ulike spill månedlig eller sjeldnere. Samtidig sier over 30 % av lærerne på minst en ukentlig basis at de er bevisste på å la elevene møte ordene mange ganger i ulike kontekster. Dette kan være et eksempel på konstruktunderrepresentasjon, og kan tyde på at måleinstrumentet ikke har klart å fange opp de ulike måtene lærerne lar elevene møte ord på i ulike kontekster.

Det finnes mange ulike metoder som utfordrer elevene til kognitiv aktivitet. Samtalen blir vurdert som den viktigste interaksjonsformen i lærings situasjonen (Sahlstöm, 2001). 11,8 % av lærerne lar elevene daglig bruke ordet aktivt i en samtale, mens 35 % tilrettelegger for samtaler ukentlig. Det betyr imidlertid at 28,4 % av lærerne legger til rette for at elevene bruker ordet aktivt i en samtale månedlig eller sjeldnere. Hvis tallene stemmer med virkeligheten, er det mange elever som deltar i en sosial lærings situasjon i vokabularinnlæringen, men likevel for mange som ikke deltar regelmessig nok. Dette vil gi konsekvenser for elevenes ordkunnskap.

Prinsippene som gjelder for eksplisitt vokabularinstruksjon av tier to ord, kan også brukes på innlæring av nye ord for nye konsept (tier three ord). Det er viktig at ord for nye konsept også blir gitt en definisjon og kontekstuell informasjon, at elevene blir aktivt involvert i prosesseringen av nye ord og at elevene får møte ordene mange ganger i meningsfulle kontekster. Samtidig har ord som innebærer nye konsept, behov for en litt annen tilnærming som hjelper elevene til å få et innhold i de nye begrepene. Utvikling av nye konsept bygges på fire prinsipper. Jeg har allerede sett på lærernes bruk av antonym og bruk av eksempler i ulike situasjoner i forbindelse med ords ulike aspekter. I tillegg er kategorisering og ordets typiske trekk viktige prinsipper. De fire prinsippene kan samles i et begrepskart. 3,5 % av lærerne sier at de daglig jobber med ulike begrepskart, 30,5 % og 25,4 % gjør det henholdsvis ukentlig og månedlig. Dette er relativt positive tall, men sier imidlertid ikke noe om de fire prinsippene blir fanget opp i begrepskartet. Lærernes svarprosent på spørsmålet om kategorisering, sammenligning og/eller motsetninger mellom ord, kan tyde på at dette ikke blir gjort i stor

grad. 1,5 % av lærerne gjør dette daglig, mens 13 % gjør dette ukentlig. Det betyr at 58,5 % gjør dette månedlig eller sjeldnere. Dette indikerer bekymringsfulle tall. Å kategorisere ord er en svært grunnleggende mental prosess. Ved å kategorisere ord hjelper man elevene til å utvikle tankeprosesser (Stahl, 2005; Stahl & Nagy, 2006). I tillegg vil sammenligninger og å se motsetninger mellom ord presse fram ordenes egenbetydning.

5.3 Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 1; Har norske lærere tilstrekkelig kunnskaper i forhold til å vite hva det vil si å kunne et ord?

Forskning viser til at lærere er den yrkesgruppa som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap. Samtidig viser forskning til at god praksis utvikles gjennom å jobbe i spenningsfeltet mellom teori og praksis gjennom å begrunne, analysere og reflektere over egne handlinger med bakgrunn i teori (Ertsås & Irgens, 2012). I lys av dette skilte svaret på en av påstandene seg ut: *Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep*. En relativt stor andel av lærerne var helt enig i (21,1 %) eller delvis enig i (24,5 %) denne påstanden. Kun 7,7 % var helt uenig i påstanden. Resultatet står i kontrast til resultatene i resten av undersøkelsen som viser en tendens til at lærere jobber på de tre ulike nivåene i vokabularpyramiden. Ved å jobbe med ord og begreper i henhold til vokabularpyramiden, praktiserer lærerne i stor grad det motsatte av hva påstanden *Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep* indikerer. Resultatet er imidlertid i tråd med hva internasjonal forskning sier er det rådende synet i praksisfeltet (Greenwood, 2004; Stahl & Nagy, 2006). Vokabularinstruksjon er tradisjonelt blitt sett på som det samme som å gi en ordboksdefinisjon av et ord og la elevene skrive en setning med ordet. Imidlertid har denne typen undervisning liten effekt på leseforståelsen (Greenwood, 2004).

I påstanden *Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep* blir ordkunnskapen redusert til å være endimensjonal. Dette er i skarp kontrast til forskning som viser at ordkunnskapen er prosessorientert og kompleks (Nagy & Scott, 2000). Det er også i kontrast til hva lærerne har oppgitt som egen praksis hvor de nettopp jobber med at ord har ulike dimensjoner som for eksempel at ord kan ha flere betydninger, ordinnlæring er en trinnvis prosess og at ord har ulike relasjoner seg i mellom (Nagy & Scott, 2000). Likevel viser resultatene sprik. Ikke alle sidene ved ordenes ulike dimensjoner blir fanget opp. Kun 14,5 % av lærerne jobber daglig eller ukentlig med kategorisering i vokabularinstruksjonen. Å

kategorisere vil for eksempel være å gi en hierarkisk framstilling av ord i over- og underbegreper, for eksempel er *våpen* overordnet *pistol*. Kategorisering er sentralt ved utvikling av nye konsepter for elevene (Stahl & Nagy, 2006). Golden (2009) påpeker også at kategorisering er noe som må læres.

Hva kan ligge til grunn for gapet som tilsynelatende er mellom resultatene fra lærernes praksis og resultat knyttet til kunnskap om begrepsinnlæring? Jeg vil se lærernes svar på påstanden *Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep* i lys av Wenigers (referert i Ertsås & Irgens, 2012) ulike grader av teori og knytte det til lærernes holdninger til begrepsinnlæring, egen praksis og skolens kultur.

82,2 % av lærerne er helt enig i at leseopplæringen går utover begynneropplæringen, og 78,9 % av lærerne er helt uenig i at leseopplæringen kun er en del av norskfaget. Dette er i tråd med et utviklingsorientert syn på lesing (L. I. Kulbrandstad, 2003). Det utviklingsorienterte synet på lesing er også dypt forenelig med Kunnskapsløftet i det at lesing som en grunnleggende ferdighet er integrert i alle fag på alle trinn (Skaftun, 2006). Likeledes er lærernes holdninger til sammenhengen mellom vokabular og lesing i tråd med internasjonal forskning, 76,4 % er enig i at elevens ordforråd er sentralt for leseforståelsen (Aukrust, 2006; Burgoyne, et al., 2009; Nagy & Scott, 2000). Dette kan også ses i lys av Wenigers (referert i Ertsås & Irgens, 2012) faser om teori i ulike grader. Å bruke nasjonale styringsdokumenter som begrunnelse og grunnlag for utvikling av egen praksis er knyttet til *teori av tredje grad* (T3).

Påstander knyttet til lærernes praksis viser imidlertid at lærerne er helt enig i (5,7 %) eller delvis enig i (20,5 %) at de synes det er vanskelig å vite hvordan de skal jobbe med vokabular i praksis. Dette kan en finne dekning for i litteraturen. Lærere vet de bør jobbe med vokabularinstruksjon, men de vet ikke så mye om hvordan de skal gjøre det (Greenwood, 2004). Nasjonale styringsdokument gir lite føringer på hvordan en skal knytte vokabular til faginnlæringen (Roe, 2011). Resultatene viser likevel at litt over 16,8 % er helt uenig i og 23,6 % er delvis uenig i at de synes det er vanskelig å vite hvordan de skal undervise i vokabular, dette til tross for at 45 % er uenig i eller 13,7 % er delvis uenig i at de ikke har fått opplæring i begrepsinnlæring. Det kan dermed være muligheter for at lærerne bruker egne eller kollegaenes erfaringer som grunnlag for praksis (T1 og T2). Faren er da at kunnskapsutviklingen blir kontekstavhengig og lokal knyttet til den enkelte skoles kultur (Wenigers referert i Ertsås & Irgens, 2012). Aasen og Nome (2005) fremhever at lærere må få

tid til å fordype seg faglig i arbeidstiden. Resultatene viser 23 % er helt uenig i og 25,2 % er delvis uenig i at de ikke har tid til å sette seg inn i fagstoff i arbeidstiden. God norsk forskningsbasert litteratur om ord og ordinnlæring kan imidlertid være vanskelig tilgjengelig, noe som kan bety at det ikke er lett å oppdatere seg faglig. Jeg kjenner blant annet til at Bredtvet kompetansesenter har gitt ut heftet *En veileder om begrepsinnlæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker* (Sæverud, et al., 2011). Det kan tyde på at lærernes kunnskap om ord og ordinnlæring kommer fra enten kurs eller fra egenstudier i arbeidstiden. I tillegg har en stor del av respondentene mer enn 10 års yrkeserfaring (nær 60 %). Gjennom yrkeserfaring vil man opparbeide seg erfaringsbasert kunnskap om hvordan elevene lærer. Wenigers (referert i Ertsås & Irgens, 2012) vektlegger imidlertid at erfaringene må kobles til teori, nærmest som en kvalitetssikring. Ved å bruke *teori av tredje grad* (T3) vil forskningsbasert teori være et analyseredskap for kunnskapsutviklingen og praksisen og dette vil kunne legitimere lærernes profesjonelle praksis.

13,4 % av lærerne er helt enige i og 22,8 % er delvis enige i at de snakker med kollegene sine om begrepsinnlæring og 10,3 % er helt uenig i denne påstanden. Tallene viser også at 27,2 % av lærerne sier at de ukentlig samarbeider med lærere som jobber i samme klasse som seg selv, men i andre fag om ord det undervises i, og at 27,8 % samarbeider ukentlig med spesialpedagog. Dette indikerer positive tall, og bidrar til at elevene får møte utvalgte ord mange ganger i ulike kontekster (Beck, et al., 2002; Stahl & Nagy, 2006).

De grunnleggende ferdighetene er integrerte i kompetansemålene, men vagt formulerte (Roe, 2011). Det er for eksempel i liten grad eksplisitt nevnt vokabular i kompetansemålene for 7. trinn. Dette gir få føringer for lærerne i operasjonaliseringen av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Likevel viser mange av lærerne i undersøkelsen en god forståelse av lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Samtidig sier 13,4 % av lærerne at de var helt enig i, og 22,8 % var delvis enig i at skolens ledelse snakker om betydningen av begrepsinnlæring. Dette kan dermed indikere at det også på ledelsesnivå er noe fokus på begrepsinnlæring.

5.4 Drøfting av resultatene knyttet til underproblemstilling 2: Har lærere med flerspråklige elever i klassen i større grad fokus på ordinnlæring enn lærere uten flerspråklige elever i klassen?

Flerspråklige elever har et lavere ordforråd på opplæringspråket enn elever med opplæringspråket som morsmål, og dette har signifikant betydning for deres evne til å forstå både muntlig og skriftlig språk (Burgoyne, et al., 2009; Carlo, et al., 2004). Flerspråklige elever kan dermed få utfordringer med det akademiske språket som preger lærebøkene særlig etter 4. klasse (Engen & Kulbrandstad, 2004). Derfor er det klare implikasjoner på at fokus på vokabularinstruksjon må økes betraktelig for å minske gapet i vokabularkunnskap mellom de flerspråklige elevene og elever med opplæringspråket som morsmål (Burgoyne, et al., 2009). Nyere forskning viser til at flerspråklige barn trenger samme type vokabularinstruksjon som eleven som har opplæringspråket som morsmål (Carlo & Bengochea, 2011), bare med større intensitet (Vadasy & Nelson, 2012).

Resultatene av analysene fra de tre itemene knyttet til vokabularinstruksjon indikerer at det er en signifikant forskjell daglig, og ukentlig for et item, mellom gruppene, og at lærergruppen med flerspråklige elever i større grad en lærergruppen uten flerspråklige elever fokuserer på ordinnlæring i undervisningen ($p < .05$). Dette er positive tall fordi litteraturen viser til at ordinnlæringen bør være hyppig og intensiv for å ha effekt (Carlo, et al., 2004; Nagy, 2005). Sammenhengene er imidlertid svake, noe som indikerer at forskjellen mellom gruppene er små.

Jeg vil nedenunder drøfte de tre ulike itemene i forhold til flerspråklige elever og knytte dem til resultater fra resten av undersøkelsen der det er aktuelt.

5.4.1 Drøfting av variabelen *Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner*

Resultatene viser en svak signifikantsammenheng i forhold til at lærere med flerspråklige elever i større grad enn lærere uten flerspråklige elever gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner. Å gi eksempler på ord i ulike situasjoner er knyttet til innlæring av ord som går på tvers av fag. Ord vil ha ulike nyanser og forstås forskjellig ut ifra konteksten (Stahl, 2005). Spesielt for flerspråklige elever kan dette skape utfordringer fordi noen ord har kulturelle konnotasjoner (Wagner, et al., 2008), mens andre er polyseme (Vadasy & Nelson, 2012). Det blir derfor viktig at læreren illustrerer forskjellene for de flerspråklige elevene og setter ordet inn i ulike kontekster. Ved å knytte ordet til elevenes bakgrunnskunnskaper slik at de får aktivert ulike skjema (Mossige, et al., 2007), vil flere koblinger mellom ordene skje slik at

dybdekunnskapen av ord styrkes (Beck, et al., 2002). I tillegg et det å gi eksempler på ordet i ulike situasjoner knyttet til å gi en flerdimensjonal definisjon av et nytt ord for et nytt fenomen (fagord) (Stahl & Nagy, 2006).

Litteraturen viser til at elever trenger opp mot 16 møter med et ord før det er lært (Beck, et al., 2002). Hvis dette knyttes til Vadasy og Nelons (2012) prinsipp om at flerspråklige elever trenger det samme, bare mer intensivt enn elever som har opplæringspråket som morsmål, indikerer det at flerspråklige elever trenger *mer* enn 16 møter med et ord før det er lært. Resultatene sier imidlertid ikke noe om hvordan læreren gir eksempler på ordet i ulike situasjoner. Jo mer læreren involverer elevene gjennom kognitive aktiviteter, jo større vil læringsutbyttet være (Cunningham & Stanovich, 2001; Stahl & Nagy, 2006).

5.4.2 Drøfting av variabelen *Du knytter ordet til tekstens innhold*

Resultatene viser en svak signifikant sammenheng i forhold til at lærere med flerspråklige elever i større grad enn lærere uten flerspråklige elever knytter ord til tekstens innhold. Ord som er valgt ut til eksplisitt vokabularinstruksjon må knyttes til en kontekst for å gi økt leseforståelse (Stahl & Nagy, 2006). Chamot og O'Malley (1987) bruker Cummins' modell for flerspråklige barns språkutvikling og viser til at utvikling av akademiske ord er kontekstavhengig og kognitivt krevende aktiviteter. Denne type aktiviteter trenger kontekstuell støtte (Engen & Kulbrandstad, 2004). Resultatene kan tyde på at lærerne med flerspråklige elever i undersøkelsen bruker didaktiske prinsipp som å vurdere elevenes språkbeherskelse og hvordan de i størst mulig grad skal gjøre presentasjonen av fagstoff meningsfull for de flerspråklige elevene. For å kunne gi kontekststøtte i oppgavesituasjoner krever det at læreren har forståelse for elevenes individuelle ståsted (Engen & Kulbrandstad, 2004). I denne sammenhengen gjelder det elevenes flerspråklige bakgrunn. Å jobbe med kontekstuell støtte for flerspråklige elever forbereder elevene i større grad for skolespråket som ofte er dekontekstualisert og akademisk (Chamot & O'Malley, 1987). En kan også si at lærere som har flerspråklige elever i klassen i større grad enn lærere som ikke har flerspråklige elever har følt et reelt behov for å knytte nye ord til en kontekst i et forsøk på å gjøre både ord og tekst mer forståelige. Det er en lett tilgjengelig og ofte lite tidkrevende metode for å forklare betydningen av ord. Funnet sier imidlertid ikke noe om hvor bevisste lærerne er på handlingene. For eksempel vil det å knytte utvalgte ord til en kontekst også kunne handle om modellering fra lærerens side. Læreren vil kunne bruke anledningen til å vise hvordan en kan bruke konteksten for å forstå ulike ord.

5.7.3 Drøfting av variabelen *Du velger ut fagord*

Resultatene viser en svak signifikant sammenheng i forhold til at lærere med flerspråklige barn i større grad enn lærere uten flerspråklige elever velger ut fagord til eksplisitt vokabularinstruksjon. Fagord er nødvendig for å forstå et fag, og gir oss muligheten å forstå og tenke nye ting (Nagy & Townsend, 2012). De akademiske ordene skaper imidlertid store utfordringer for de flerspråklige elevene, spesielt etter 4. trinn (Engen & Kulbrandstad, 2004). Majoriteten av lærerne i hele utvalget velger fagord til eksplisitt undervisning på en daglig eller ukentlig basis (henholdsvis 17,5 % og 51,8 %). Dette kan sannsynligvis forklares med at det er åpenbart at mange elever ikke skjønner ordene. Dette er imidlertid ofte ord elevene ikke har et innhold i, og som krever ulike teknikker i ordinnlæringen for at elevene skal få en dyp forståelse for ordet. Et viktig prinsipp i utviklingen av fagord er kategorisering, sammenligning av ord og det å se motsetninger mellom ord (Stahl, 2005; Stahl & Nagy, 2006). Dette er imidlertid prinsipp lærere praktiserer i liten grad på en daglig (1,5 %) eller ukentlig basis (13 %). Dette resultatet er knyttet til hele utvalget, og sier derfor ikke noe om forskjellene i lærergruppene med og uten flerspråklige elever. Siden så få lærere likevel underviser i kategorisering, sammenligning og de å se motsetninger mellom ord daglig eller ukentlig, kan resultatene likevel indikere at flerspråklige elever mister en vesentlig dimensjon av ordkunnskapen i utviklingen av fagord.

5.4.3 Hypotesetesting

Resultatene viser en signifikant forskjell i gruppene. Det indikerer at H₀-hypotesen kan forkastes, og at H₁-hypotesen støttes. Det betyr at H₁-hypotesen *kan* være innholdsmessig riktig (Svartdal, 2009). Det vil si at det kan tyde på en forskjell mellom gruppen som har og gruppen som ikke har flerspråklige elever i klassen i det at lærergruppen med flerspråklige elever på en daglig og ukentlig basis i større grad underviser i ordkunnskap.

Siden utvalget ikke kan sies å være representativt, må vi være forsiktige med å generalisere til populasjonen til tross for en signifikant forskjell i resultatene. Resultatene kan imidlertid indikere en tendens.

6. AVSLUTNING

Jeg vil i avslutningsdelen trekke trådene ifra denne studiens tre problemstillinger og ende opp med å foreslå noen punkter hvor pågående praksis i forhold til vokabularinstruksjon har et forbedringspotensial, før jeg antyder noe om videre forskning.

Hovedformålet med denne studien har vært å innhente informasjon om norske læreres gjeldende praksis på 5.-7. trinn i forhold til faktisk arbeid, metodebruk og hyppighet av ulike metoder. Gjennom å belyse ulike sider av vokabularinstruksjonen som pågår i den norske skolen, har mitt ønske vært å bidra til å sette fokus på hvilke områder som fungerer tilfredsstillende, og hvilke områder hvor det eventuelt er behov for å iverksette tiltak. Effektive tiltak har til hensikt å redusere gapet mellom elever som har svak ordkunnskap og de som har god ordkunnskap for på den måten å gi alle elevene bedre forutsetninger for økt leseforståelse.

Resultatene viser i stor grad at lærerne jobber med begrepsinnlæring på alle nivåene i vokabularpyramiden. Dette er positive resultater og skiller seg ut fra internasjonal forskning som viser til et stort gap mellom hva forskning sier er effektiv vokabularinstruksjon og lærernes pågående praksis. Imidlertid kan det i denne studien tyde på en skjevhet i utvalget i det at en stor andel har lang yrkeserfaring, videreutdanning i norsk eller spesialpedagogikk. Det betyr at en må være forsiktig med å generalisere resultatene, selv om funnene kan antyde en tendens. Resultatene må derfor ikke bli en hvilepute fordi det vil være et behov for videre forskning om den pågående praksisen.

Selv om funn indikerer at store deler av den gjeldende praksis i skolen er bra, er det likevel områder innenfor alle nivåene i pyramiden som har et forbedringspotensial. Felles for alle tre nivåene i pyramidene er at god pågående praksis med fordel kan intensiveres (Nagy, 2005). Et hovedinntrykk er at majoriteten av lærerne oppgir å arbeide med ulike aktiviteter ukentlig eller sjeldnere. Ved å intensivere vokabularinstruksjon fra en hovedsakelig ukentlig aktivitet til en daglig aktivitet, vil dette kunne være et viktig bidrag til elevers utvikling av leseforståelsen, spesielt for flerspråklige elever.

Et annet formål med studien var å undersøke lærernes holdninger og kunnskaper om begrepsinnlæring. Resultatet knyttet til påstanden *Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep* står i kontrast til hovedinntrykket fra resultatene knyttet til praksis i forhold til vokabularpyramiden. En skal imidlertid være forsiktig med å trekke

konklusjoner ut ifra resultatet av kun en påstand. Resultatene i sin helhet antyder at lærerne innehar forskningsbasert kunnskap på flere områder av vokabularinstruksjon. Påstanden er imidlertid knyttet til en grunnleggende forståelse av ordkunnskap, og funn kan antyde mangel på en helhetlig forståelse av ordkunnskap.

Et siste formål med studien var å undersøke om det var forskjeller i fokuset på ordinnlæring i klasser med flerspråklige elever og klasser uten flerspråklige elever. Funn viser til at det var en svak signifikant sammenheng mellom økt fokus på ordinnlæring og lærere med flerspråklige elever i klassen. Dette er positivt, men litteraturen viser til at flerspråklige elever har behov for en mer intensiv undervisning (Vadasy og Nelson, 2012). Derfor bør god pågående praksis intensiveres for å høste utvikling i form av økt leseforståelse hos flerspråklige elever i enda større grad.

Ut ifra grundige analyser av resultatene i lys av teori om effektiv vokabularinstruksjon vil jeg fremheve noen punkter hvor det kan tyde på at gjeldende praksis i den norske skolen på 5. – 7. trinn har et forbedringspotensial i forhold til at vokabularinstruksjonen kan føre til økt leseforståelse. Kunnskapsutviklingen må imidlertid ta utgangspunkt i forskningsbasert teori for slik å være kontekstuavhengig og ikke bare basert på egne eller andres erfaringer. Teorien vil da bli et analyseredskap for egen praksis (teori av tredje grad) (Wenigers referert i Ertsås & Irgens, 2012). Områdene med forbedringspotensial beskrives med utgangspunkt i de ulike nivåene i pyramiden:

- 1) På nivå 1 i pyramiden bør elevene i større grad på en daglig basis få delta i sosiale interaksjoner med utgangspunkt i ord og tekster (Guthrie, et al., 1995). Spesielt gunstig er dette for elever med et lite ordforråd, for eksempel flerspråklige elever. Stillelesningsøker med bøker på rett nivå kan være en integrert del av slikt arbeid.
- 2) På nivå 2 i pyramiden bør det bli økt fokus på kunnskap om morfologi som en del av ordinnlæringsstrategiene. Dette er spesielt gunstig for flerspråklige elever (Kieffer & Lesaux, 2007). I tillegg bør det være økt fokus på det akademiske språket i lærebøkene, og spesielt bør kompliserte setningsstrukturer trekkes fram (Nagy & Townsend, 2012).
- 3) På nivå 3 i pyramiden bør det være økt fokus på det flerdimensjonale aspektet ved akademiske ord som går på tvers av fag. Disse har stor nytteverdi på flere områder (Beck et al., 2002), og er spesielt fruktbare for flerspråklige elever. Ved utvikling av nye begreper (fagord), bør det fokuseres på å utvikle dyp flerdimensjonal forståelse av

begrepene gjennom blant annet kategorisering, å se motsetninger mellom ord og sammenligninger (Stahl & Nagy, 2006).

6.1 Veien videre

I videre forskning vil det være interessant å bruke kvalitative metoder som dybdeintervju og observasjon for slik å kunne få en dypere forståelse av fenomen som er undersøkt i denne studien. Spesielt interessant ville det vært å få kunnskap om god undervisningspraksis som kunne vært løftet fram og blitt brukt som eksempler for andre skoler.

Mitt ønske er at jeg ved denne masteroppgaven har bidratt til å sette fokus på vokabularets betydning for leseforståelsen og dermed behovet for omfattende vokabularinstruksjon som en integrert del av skolehverdagen. Jeg håper oppgaven kan være et verktøy som kan brukes for å få kunnskap om den sterke relasjonen mellom ordkunnskap og leseforståelse slik at skolen kan bidra til å redusere gapet mellom elevenes ordforråd.

LITTERATURLISTE

- Aasen, A. J. & Nome, S. (2005). *Det nye norskfaget* (vol. nr. 161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. *Theoretical models and processes of reading*, 5, 33-68.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser: Et felteksperiment* (vol. no. 60). Stavanger: UiS.
- Aukrust, V. G. (2006). Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt Lastet ned 2013.03.12
- Barr, R. (2001). Research on the teaching of reading. I V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (Fourth edition utg., s. 390-415). Washington DC: American educational research association.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension. The nexus of meaning. I S. E. Israel & G. G. Duffy (red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 323 - 346). New York: Taylor & Francis.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. & Font, G. (2012). Teaching word-learning strategies. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (red.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2. utg., s. 139-166). New York: The Guildford Press.
- Beck, I. L., Mckeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequences in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary. I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (red.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (s. 223 -242). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (red.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2. utg., s. 34-50). New York: The Guildford Press.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2012). Keep the "fun" i fundamental: Encouraging word consciousness and incidental word learning in the classroom through word play. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (red.), *Vocabulary instruction : Research to practice* (s. 189 - 209). New York: The Guildford Press.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. J. (2010). *Teaching vocabulary in all classrooms* (4. utg.). USA: Pearson Education.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. J. (2011). Best practices in vocabulary instruction revisited. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4. utg., s. 224-249). New York: The Guildford Press.
- Burgoyne, K., Whiteley, H. E. & Spooner, A. (2009). The comprehension skills of children learning english as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 735-747.
- Carlo, M. S., August, D., Mclaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., . . . White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of english-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Carlo, M. S. & Bengochea, A. (2011). Best practice in literacy instruction for english language learners. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4. utg., s. 117 - 137). New York: The Guildford Press.

- Chamot, A. U. & O'malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL quarterly*, 21(2), 227-249.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Fremmed. (2010). I *Bokmålsordboka*. Lokalisert på <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=fremmed&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Goerss, B. L., Beck, I. L. & Mckeown, M. G. (1999). Increasing remedial students'ability to derive word meaning from context. *Reading Psychology*, 20(2), 151-175.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary learning and instruction. *Review of research in education*, 13, 49-89.
- Graves, M. F., Ruda, M., Sales, G. C. & Baumann, J. F. (2012). Teaching prefixes: Making strong instruction even stronger. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (red.), *Vocabulary instruction : Research to practice* (s. 95 - 115). New York: The Guildford Press.
- Greenwood, S. C. (2004). *Words count: Effective vocabulary instruction in action*. Portsmouth, USA: Heinemann.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 8-25.
- Guttu, T. & Langdalen, A. (2005). *Norsk ordbok med 1000 illustrasjoner: Riksmål og moderat bokmål*. Oslo: Kunnskapsforl.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kategorisere. (2010). I *Bokmålsordboka*. Lokalisert på <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kategorisere&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. [Article]. *Reading Teacher*, 61(2), 134-144. doi: 10.1598/RT.61.2.3
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141 - 184). Oslo: Unipubforlag.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforl.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (vol. nr 153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan i norsk*. Lastet ned fra http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/?read=1.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen (Stortingsmelding 31)*. Lastet ned fra

- <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet (norges offentlige utredninger (Nou 2010:7))*. Oslo: Departementet Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. I N. Schmitt & M. McCarthy (red.), *Vocabulary - description, acquisition and pedagogy*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Manyak, P. C. (2012). Powerful vocabulary instruction for english learners. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (red.), *Vocabulary instruction : Practice to research* (s. 280 - 302). New York: The Guildford Press.
- Mossige, M., Skaathun, A. & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål: Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? : Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (vol. 42/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (red.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (s. 27 - 44). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E., Diakidoy, I.-A. N. & Anderson, R. C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Literacy Research*, 25(2), 155-170.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (vol. 3, s. 269-284). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Nagy, W. E. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Person, N. K. & Graesser, A. G. (1999). Evolution of discourse during cross-age tutoring. I A. O'Donnell & A. King (red.), *Cognitive perspectives on peer learning* (s. 69-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I S. Lindblad & F. Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 91-110). Stockholm: Liber forlag.
- Sirnes, S. M. (2005). *Flervalgsoppgaver - konstruksjon og analyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver* (vol. nr 165). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2010). Lesing som en dialogisk aktivitet i alle fag. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage* (s. 11-25). Oslo: Novus forlag.
- Solheim, O. J. (2010). *Vurdering av leseprestasjoner: Grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter* (vol. nr. 93). Stavanger: UiS.
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction. I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (red.), *Teaching and learning vocabulary* (s. 95 - 114). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. A. & Stahl, K. a. D. (2012). Young word wizards!: Fostering vocabulary development in preschool and primary education. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (red.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2. utg., s. 72-92). New York: The Guildford Press.
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Swanborn, M. S. L. & De Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *69*(3), 261-285. doi: 10.3102/00346543069003261
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2004). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31 - 57). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell: En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Taylor, B. M., Pressley, M. & Pearson, P. D. (2002). Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement. *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*, 361-374.
- Vadasy, P. F. & Nelson, R. J. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. New York, USA: The Guildford Press.
- Vygotsky, L. (2004). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H. & Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket : En grunnbok om skriftspråklæring* (vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG 1

Liste over figurer

Figur 1	Vocabulary growth pyramide	17
Figur 2	Eksempel på et begrepskart	27
Figur 3	Eksempel på venndiagram	28
Figur 4	Illustrasjon av begrepsoperasjonalisering	34
Figur 5	Høytlesing og samtale med utgangspunkt i tekst	39
Figur 6	Tid brukt på stillelesing pr. uke	40
Figur 7	Hvordan lærerne sjekker at elevene velger bøker som har rett vanskegrad for dem	41
Figur 8	Undervisningstid knyttet til å bruke konteksten for å forstå et ord	42
Figur 9	Metoder knyttet til undervisning i bruk av konteksten for å forstå sammenhengen	42
Figur 10	Undervisningstid knyttet til å bruke ordbøker for å forstå et ord	43
Figur 11	Metoder knyttet til undervisning i bruk av ordbøker	43
Figur 12	Undervisningstid knyttet til å bruke orddeler for å forstå et ord	44
Figur 13	Metoder knyttet til undervisning i orddeler	44
Figur 14	Lærernes opplevelser av elevenes vansker med ordlæringsstrategier	45
Figur 15	Metoder knyttet til introduksjon av ny tekst	46
Figur 16	Ulike former for veiledning når elevene ikke forstår et ord i teksten	47
Figur 17	Hyppighetsgrad av eksplisitt undervisning av ord	48
Figur 18	Ulike typer ord som blir valgt ut til eksplisitt undervisning	48
Figur 19	Oversikt over hvilke aspekter ved ordene lærerne vektlegger ved ord som velges til eksplisitt undervisning	49
Figur 20	Ulike metoder som er brukt ved eksplisitt undervisning	50
Figur 21	Ulike metoder som er brukt ved eksplisitt undervisning	50
Figur 22	Oversikt over samarbeid mellom ulike lærergrupper	51
Figur 23	Oversikt over hvilke fag det er viktig å drive med begrepsinnlæring	52
Figur 24	Lærernes svar på itemet "Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep"	52
Figur 25	Lærernes holdninger til begrepsinnlæring	53
Figur 26	Lærernes svar på påstander knyttet til egen praksis	53
Figur 27	Lærernes svar på påstander om skolens kultur	54

VEDLEGG 2

Liste over tabeller:

Tabell 1 Oversikt over fordelingen av utvalget.....	56
Tabell 2 Oversikt over resultater fra krysstabell	56
Tabell 3 Oversikt over fordelingen i utvalget	57
Tabell 4 Oversikt over resultatene fra krysstabell.....	57
Tabell 5 Oversikt over fordelingen i utvalget	58
Tabell 6 Oversikt over resultatene fra krysstabell.....	58

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Bente Rigmor Walgermo
Lesesenteret
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 21.01.2013

Vår ref:32760 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32760	<i>Ord og begreper - et verktøy i undervisningen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bente Rigmor Walgermo</i>
Student	<i>Hege Rangnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

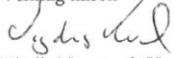
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hege Rangnes, Otto Olsensgate 37, 4021 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarwa@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sviuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32760

Ifølge prosjektmeldingen skal det gis skriftlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår så fremt følgende endres/presiseres:

- I og med at det registreres IP-adresse kan ikke undersøkelsen sies å være anonym. Det må derfor presiseres at: "Både lærer og skole vil være anonyme i det som puliseres fra undersøkelsen"
- Det må angis at prosjekte planlegges avsluttet 15.05.2013 og at datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt.

Revidert informasjonsskriv bes ettersendt til orientering.

Retur av spørreskjema anses som et aktivt samtykke til deltakelse i prosjektet.

Questback er databehandler for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at det foreligger en databehandleravtale mellom Questback og Universitetet i Stavanger for den behandling av data som finner sted, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder på denne siden: <http://datatilsynet.no/verktoy-skjema/Skjema-maler/Databehandleravtale---mal/>

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 15.05.2013 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, verken hos Questback eller veileder/student. Adresser og logger slettes.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

VEDLEGG 4

Til skoleledere og lærere på 5.-7. trinn

Informasjon om spørreundersøkelsen

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven som tar for seg hvordan og i hvilken grad lærere jobber med vokabular i undervisningen på 5. – 7. trinn. Det er i dag liten kunnskap om dette, og det vil være nyttig å få en oversikt over lærernes undervisningsmetoder innenfor temaet for bedre eventuelt å kunne sette inn effektive tiltak.

Jeg vil bruke en spørreundersøkelse for å innhente informasjon om temaet, og jeg håper derfor at skoleleder kan videresende mailen til lærerne på 5.-7. trinn slik at de har mulighet til å svare på spørreskjemaet. Det er helt frivillig å delta, og lærerne kan når som helst avbryte spørreundersøkelsen. Både lærer og skole vil være anonyme i det som publiseres fra undersøkelsen. Prosjektet planlegges avsluttet 15.05.13. Datamaterialet vil behandles konfidensielt og anonymiseres ved prosjektslutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe dere lurer på, kan dere ringe meg på XXX, eller sende en mail til XXX. Dere kan også kontakte veilederen min, Bente R. Waglermo ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger på telefon XXX.

Mvh Hege Rangnes

ORD OG BEGREPER I UNDERVISNINGEN PÅ 5.-7. TRINN

Til skoleleder og lærere på 5.-7.trinn

Spørreundersøkelsen om ord og begreper i undervisningen er en del av et masterstudium i spesialpedagogikk ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Det er i dag liten kunnskap om hvordan og i hvilken grad lærere jobber med begrepsinnlæring i undervisningen. Det er derfor nyttig å få en oversikt over dette slik at det kan vurderes på hvilke områder og hvordan en eventuelt skal kunne sette inn effektive tiltak.

Spørreskjemaet har fire deler. Den første delen spør etter bakgrunnsinformasjon. De tre neste delene tar for seg ulike sider ved begrepsinnlæringen. Valg av enkelte svaralternativer vil lede til oppfølgingsspørsmål.

Vi setter stor pris på om du tar deg tid til å fylle ut spørreskjemaet. Tidsrammen er satt til i underkant av 10 minutter.

Lærerne og skolen vil være anonyme i det som publiseres fra undersøkelsen. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres ved prosjektets slutt 15.05.13.

Din identitet vil holdes skjult
Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

Del 1 - Bakgrunnsinformasjon

1) 1. Alder:

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70

2) 2. Kjønn:

- Kvinne
- Mann

3) 3. Fylke:

- Akershus
- Aust-Agder
- Buskerud
- Finnmark
- Hedmark
- Hordaland
- Møre og Romsdal
- Nordland
- Nord-Trøndelag
- Oppland
- Oslo
- Rogaland
- Sogn og Fjordane
- Sør-Trøndelag
- Telemark
- Troms
- Vest-Agder
- Vestfold
- Østfold

4) 4. Utdannelse:

- Lærerutdanning
- Universitetsutdanning
- Jobber som ufaglært lærer

5) 5. Tilleggsutdanning. Flere alternativer er mulig

- Spesialpedagogikk
- Norsk som andrespråk
- Videreutdanning i norsk
- Annet

6) 6. Hvor mange år har du jobbet i skolen?

- 1-3 år
- 4-6 år
- 7-10 år
- Mer enn 10 år

7) 7. Hvilke av disse fagene underviser du i? Flere alternativer er mulig

- Språkfag
- Naturfag/ RLE / samfunnsfag
- Matematikk

8) 8. Hvilket fag liker du aller best å undervise i?

- Norsk
- Engelsk
- Naturfag
- RLE
- Samfunnsfag
- Matematikk
- Kroppsøving
- Musikk
- Kunst og håndverk
- Mat og helse

9) 9a. Hvor mange elever har du i klassen med flerspråklig bakgrunn?

- Ingen
- 1-3 elever
- 4-6 elever
- 7-9 elever
- 10 elever eller flere



Denne informasjonen vises kun

i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 9a. Hvor mange elever har du i klassen med flerspråklig bakgrunn? *er lik* 1-3 elever
 - eller
 - Hvis 9a. Hvor mange elever har du i klassen med flerspråklig bakgrunn? *er lik* 10 elever eller flere
 - eller
 - Hvis 9a. Hvor mange elever har du i klassen med flerspråklig bakgrunn? *er lik* 7-9 elever
 - eller
 - Hvis 9a. Hvor mange elever har du i klassen med flerspråklig bakgrunn? *er lik* 4-6 elever
-)

10) 9b. Hvor mange av de flerspråklige elevene har vært i Norge i mindre enn fem år?

- Ingen
- 1-3 elever
- 4-6 elever
- 7-9 elever
- 10 elever eller flere

11) 10. Hvor mange elever er det i klassen med IOP etter paragraf 5.1?

- Ingen
- 1-3 elever
- 4-6 elever
- 7-9 elever
- 10 elever eller flere

Del 2 – Generelt fokus på språk

12) 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret



Denne informasjonen vises kun

i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)? *er lik* Daglig
 - eller
 - Hvis 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)? *er lik* Månedlig
 - eller
 - Hvis 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)? *er lik* Ukentlig
-)

13) 11b. Hvor ofte snakker du med elevene om det som nettopp er blitt lest høyt?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)? *er lik* Daglig
 - eller
 - Hvis 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)? *er lik* Månedlig
 - eller
 - Hvis 11a. Hvor ofte leser du høyt for elevene dine (både fag- og skjønnlitteratur)? *er lik* Ukentlig
-)

14) 11c. Hvor ofte snakker elevene i grupper om teksten som nettopp er blitt lest høyt?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret

15) 12. Hvor ofte lar du et sentralt ord fra en tekst bli utgangspunkt for samtale med elevene?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret

16) 13. Omtrent hvor mye tid setter du av i løpet av ei uke til stillelesing av bøker som elevene har valgt selv?

- Ingen tid
- 15-30 minutter
- 30-60 minutter
- 60-90 minutter
- 90-120 minutter
- Over to timer

17) 14. Hvordan sjekker du at elevene velger bøker som har rett vanskegrad for dem?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du sjekker ikke. Elevene velger selv hvilken bok de vil ha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du sjekker hvor mye tekst/ bilde det er på sidene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du sjekker setningsoppbyggingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du sjekker ordvalg i teksten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene bruker strategier for selv å kunne velge en bok på rett nivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Del 3 - Å finne ut hva et ord betyr

18) 15 a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et vanskelig ord ut ifra sammenhengen det står i?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 15 a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et vanskelig ord ut ifra sammenhengen det står i? *er lik* Daglig eller
 - Hvis 15 a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et vanskelig ord ut ifra sammenhengen det står i? *er lik* Månedlig eller
 - Hvis 15 a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et vanskelig ord ut ifra sammenhengen det står i? *er lik* Ukentlig
-)

19) 15 b. Hvilke metoder bruker du for å vise elevene hvordan de selv kan forstå et ord ut ifra sammenhengen det står i?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du ber elevene lese setningen en gang til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du ber elevene lese hele avsnittet på nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene diskutere mulige løsninger med sidemannen / i grupper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du prøver gjennom samtale å få elevene til å forstå tekstens tema i stedet for selve ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du viser for elevene hvordan de gjennom ulike måter kan forstå et ord ut i fra sammenhengen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) 16a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de ved hjelp av ordbøker kan finne ut hva et ord betyr?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 16a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de ved hjelp av ordbøker kan finne ut hva et ord betyr? *er lik* Daglig
 - eller
 - Hvis 16a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de ved hjelp av ordbøker kan finne ut hva et ord betyr? *er lik* Månedlig
 - eller
 - Hvis 16a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de ved hjelp av ordbøker kan finne ut hva et ord betyr? *er lik* Ukentlig
-)

21) 16b. Hvilke metoder bruker du for å vise elevene hvordan de ved hjelp av ordbøker kan finne ut hva et ord betyr?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du lar elevene ha tilgang på ordbøker som de kan bruke ved behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du viser elevene hvordan de skal slå opp i ei ordbok og hva de enkelte forklaringene betyr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bruker aktivt ordbok selv i klasserommet (for eksempel internettordbok) når vanskelige ord i teksten dukker opp og diskuterer definisjonen med elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) 17a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et ord ved å se på ordets ulike deler (prefiks, rot og suffiks)?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 17a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et ord ved å se på ordets ulike deler (prefiks, rot og suffiks)? *er lik*
Ukentlig
 - eller
 - Hvis 17a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et ord ved å se på ordets ulike deler (prefiks, rot og suffiks)? *er lik*
Daglig
 - eller
 - Hvis 17a. Hvor ofte viser du elevene hvordan de selv kan forstå et ord ved å se på ordets ulike deler (prefiks, rot og suffiks)? *er lik*
Månedlig
-)

23) 17b. Hvilke metoder bruker du for å vise elevene hvordan de selv kan forstå et ord ved å se på ordets ulike deler (prefiks, rot og suffiks).

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du viser hvordan ord er bygget opp av prefiks, rot og suffiks (u – lykke – lig)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du viser hvordan prefiks og suffiks kan forandre betydningen av ord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du viser hvordan et ords rot er en del av mange ulike ord (fotograf, fotoalbum)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24) 18. Du opplever at: (klikk på skalaen for enig/uenig der 5 er helt enig og 1 er helt uenig)

	5 (Helt enig)	4	3	2	1 (Helt uenig)
... elevene synes det er vanskelig å forstå et ord ut ifra konteksten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... elevene synes det er vanskelig å forstå et ord ved å slå opp i ei ordbok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... elevene synes det er vanskelig å forstå et ord ut ifra prefiks, rot eller suffiks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... elevene spør om ord de ikke forstår i en tekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25) 19. Hvordan introduserer du ny tekst?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Elevene går rett på lesing av ny tekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du prøver å knytte temaet til hverdagslivet til elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du prøver å knytte det nye temaet til skolekunnskap de allerede har	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene se på bilder og overskrifter i teksten og forsøker deretter å knytte elevenes refleksjoner til ord og begreper som er brukt i teksten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har plukket ut sentrale ord fra teksten og gjennomgår disse før elevene leser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har plukket ut sentrale ord fra teksten som du knytter til tekstens tema før elevene leser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har plukket ut enkelte setningsstrukturer som du forventer elevene vil få problemer med, og gjennomgår disse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

👉 26) 20. Hvilken hjelp gir du elevene hvis de ikke forstår et ord i teksten?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du forklarer ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du prøver å hinte om hva ordet betyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du prøver å finne ut hvilken informasjon elevene har om ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du prøver å koble ulike svar fra elevene slik at det blir et bedre svaralternativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du summerer opp de ulike svaralternativene fra elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du viser elevene hva de kan gjøre for å finne ut hva et ord betyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du utfordrer elevenes tenkning ved å stille oppfølgingsspørsmål i forhold til å forstå et ord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Del 4 - Systematisk begrepsinnlæring

27) 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Et par ganger i halvåret
- Sjeldnere enn et par ganger i halvåret



Denne informasjonen vises kun

i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Ukentlig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Daglig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Månedlig
-)

28) 21b. Hvilke kriterier bruker du for å velge ut ord til eksplisitt undervisning (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du velger ut høyfrekvente ord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du velger ut fagord (for eksempel fotosyntese i naturfag)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du velger ut ord som går på tvers av mange fag, men som er viktig for å forstå en tekst (for eksempel hyppig, gradvis, initiativ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du velger ut ord som har en relasjon til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Denne informasjonen vises kun

i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Daglig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Månedlig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Ukentlig)

29) 21c. Hvilke aspekter ved ordene legger du vekt på ved eksplisitt undervisning (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du gir en ordbokdefinisjon av ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du definerer ordet ved hjelp av hverdagspråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du forklarer ulike betydninger av ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du gir eksempler på bruk av ordet i ulike situasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du knytter ordet til tekstens innhold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene assosiere til ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du gir synonym og antonym til ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du gir grammatisk informasjon om ordet (for eksempel ordklasse og bøyingsstruktur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Denne informasjonen vises kun

i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Daglig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Månedlig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik* Ukentlig
-)

30) 21d. Hvilke metoder bruker du i eksplisitt undervisning av ord (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Du bruker tavleundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene jobbe med ulike typer begrepskart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene bruke ordet aktivt i en samtale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene skrive en setning med det aktuelle ordet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du lar elevene skrive en tekst der ordene skal brukes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du er bevisst på å la elevene møte ordet mange ganger i ulike kontekster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du kategoriserer, sammenligner og/ eller ser motsetninger mellom ord ved for eksempel å bruke ulike skjema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bruker ulike dramaøvelser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bruker ulike spill (lotto, bingo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Du ber elevene
knytte ordet til
hverdagssituasjoner

Du ber elevene
knytte ordet til tema
dere har jobbet med
tidligere på skolen

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik*
Daglig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik*
Månedlig
 - eller
 - Hvis 21a. Hvor ofte velger du ut ord i forkant av undervisningen som du underviser eksplisitt i (det vil si å fremheve bestemte ord i undervisningen og bruke en del tid på å jobbe med dem)? *er lik*
Ukentlig
-)

31) 21e. Blir utvalgte ord brukt i samarbeid med andre lærere?

	Daglig	Ukentlig	Månedlig	Et par ganger i halvåret	Sjeldnere enn et par ganger i halvåret
Lærere som jobber i samme klasse som deg, men underviser i andre fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spesialpedagog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærer i særskilt norsk/ grunnleggende norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tospråklig faglærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

➡ 32) 22. I hvilke fag mener du det er viktigst å drive begrepsinnlæring? Kryss av

- Språkfag
- Naturfag, RLE, samfunnsfag
- Matematikk
- Alle fag

33) 23. Er du enig eller uenig i følgende påstander? (klikk på skalaen for enig/uenig der 5 er helt enig og 1 er helt uenig)

	5 (Helt enig)	4	3	2	1 (Helt uenig)
Elevenes ordforråd er helt sentralt for leseforståelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begrepsinnlæring er det samme som å gi en definisjon på et ord/ begrep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er nyttig å jobbe med ord og begreper i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg jobber systematisk med begrepsinnlæring i min undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har vært på kurs og fått opplæring i begrepsinnlæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er vanskelig å vite hvordan jeg kan jobbe med begrepsinnlæring i praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke tid til å sette meg inn i nytt fagstoff, for eksempel om begrepsinnlæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke tid til å bruke tid på begrepsinnlæring i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leseopplæringen er kun en del av norskfaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker ofte med kollegaene mine om begrepsinnlæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen på min skole snakker ofte om betydningen av begrepsinnlæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leseopplæringen hører til på småskoletrinnet (1.-4. trinn)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>