

Inger Lindberg

Bedömning av skolrelaterat ordförråd

Den ökande andelen elever med flerspråkig bakgrund ställer nya och högre krav på skolan – inte minst när det gäller att på ett adekvat och tillförlitligt sätt bedöma språkfärdigheter. För att ta ställning till om elever är i behov av speciell svenskundervisning, kompletterande ämnesundervisning på modersmålet och olika typer av anpassningar i den övriga undervisningen behöver man kunskap om språkets roll för lärandet i olika ämnen och på olika stadier. Eftersom så gott som allt lärande i skolan sker genom språket och nästan all bedömning utgår från språklig demonstration av kunskaper, är goda färdigheter i undervisningsspråket en förutsättning för lärandet och för att nå skolframgång. För att avgöra vilken undervisning flerspråkiga elever i olika åldrar och med olika förutsättningar behöver, krävs – förutom ingående kunskaper om elevernas tidigare skolgång, språkliga bakgrund, språkanvändningsmönster under uppväxten och i deras nuvarande situation utanför skolan – också relevanta instrument för kontinuerlig bedömning av åldersadekvata språk- och ämneskunskaper.

I detta kapitel understryks vikten av att man vid bedömning av språkfärdigheter skiljer mellan vardagsspråk och skolspråk. Eftersom traditionella språktest fungerar dåligt för mätning av språkfärdigheter med relevans för skolframgång förespråkas s.k. evidensbaserade bedömningsinstrument, dvs. språktest som baseras på det språk som eleverna möter och själva förväntas använda i olika ämnen i skolan. Ett relevant ordförråd utgör en viktig del av skolspråket och genom att vid framställningen av ordtest utgå från ett empiriskt belagt skolspråk kan man försäkra sig om att de ord och fraser som testas är representativa för det ordförråd som eleverna ställs inför i undervisningen. De ordtest som avslutningsvis presenteras i detta kapitel bygger på en kartläggning av ordförrådet i läroböcker för grundskolans senare år och mäter olika dimensioner av den lexikala kompetensen.

Vardagsspråk och skolspråk

Skolarbetet innebär språkanvändning i alltmer kognitivt krävande aktiviteter och uppgifter där språket ska fungera som ett avancerat tankeredskap genom vilket kunskaper ska utvecklas, fördjupas och redovisas. Det ställer stora krav på elevernas förmåga att förstå och verbalisera abstrakta begrepp

och komplexa samband. Information och kunskap ska också värderas ur ett kritiskt perspektiv vilket kan utgöra en särskild svårighet för andraspråks-elever som ofta får lägga ner ett mycket större arbete än andra elever på den rent språkliga förståelsen av stoffet. Utvecklingen av de specialiserade språk som utmärker skolans ämnesundervisning tar tid och går inte av sig själv. Enligt nordamerikansk forskning (Thomas & Collier 1997) kan det ta upp till tio år att utveckla den typ av skolrelaterade andraspråksfärdigheter som krävs för framgångsrika studier under grundskolans senare år och i gymnasiet. Utvecklingen av mer sociala aspekter av ett andraspråk går däremot betydligt snabbare.

Språkutveckling under skoltiden handlar i stor utsträckning om erövringen av ett mer formellt, skriftspråksbaserat språk. Det är ett språk som skolbarn från olika sociokulturella miljöer i mycket varierande utsträckning kommit i kontakt med och förberetts för inför skolstarten. För elever från miljöer där hemmets språkanvändningsmönster överensstämmer med skolans kan det kanske vara möjligt att utan särskild vägledning "snappa upp" drag i det språk som kännetecknar t.ex. no- och so-ämnena och integrera det i sin egen repertoar. För andra elever och inte minst för elever med andra modersmål än svenska, som inte har en lika trygg förankring i svenska språket från mycket tidig ålder, kan övergången från vardagsspråk till skolspråk bli betydligt mer problematisk. Ett viktigt krav på undervisningen för elever som studerar på sitt andraspråk är därför att den på olika sätt gör stoffet i de olika ämnena språkligt tillgängligt. Samtidigt bör den bidra till utvecklingen av elevernas såväl allmänna som skolrelaterade språkfärdigheter. Det förutsätter naturligtvis att alla lärare har kunskap om vari de språkliga kraven i samband med textläsning och andra språkliga aktiviteter i det egna ämnet består. I riktlinjerna för Lpo 94 anges också att varje lärare ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Det innebär att elevens språkliga och kunskapsmässiga utveckling är en angelägenhet för alla lärare och skolledare.

Flerspråkiga elever har ofta en mer begränsad tillgång till modeller för skolrelaterat språkbruk utanför skolan och behöver därför en ämnesundervisning som är anpassad efter deras särskilda behov och som lägger stor vikt vid språkliga aspekter på lärandet utan att göra avkall på kunskapskraven. För att flerspråkiga elever ska kunna nå de uppställda målen i skolans olika ämnen innan de fullt ut behärskar undervisningsspråket svenska, krävs ofta också att de får ämnesrelaterad undervisning och studiehandledning på sitt modersmål.

Man kan alltså inte räkna med att utvecklingen av ett skolrelevant språk sker utan pedagogisk mediering och utan tillgång till explicita modeller

för förväntat språkbruk för olika aktiviteter och uppgifter. För elever som vuxit upp med begränsad kontakt med undervisningsspråket kan behovet av tydlig språklig vägledning vara stort. Då lärare dessutom ofta baserar sin betygsättning på elevernas förmåga att demonstrera sina kunskaper enligt vissa förväntade språkliga normer och mönster inom olika skolämnen kan sådan vägledning vara en förutsättning för skolframgång. Det handlar här inte om att lära sig att mekaniskt reproducera ett språkbruk enligt fasta statistiska förlagor utan om att bli medveten om återkommande och mer generella mönster som kännetecknar olika språkliga genrer inom olika ämnen, dvs. mönster för ordval såväl som för grammatiska och textuella drag som stöd för ett eget kreativt och ämnesrelevant språkbruk.

I en studie av språkliga praktiker i samband med naturkunskapsämnet på gymnasiet har didaktikforskaren Gun Hägerfelth visat att vissa elever betydligt lättare än andra skiftar mellan vardagligt och naturvetenskapligt språk och också lägger stor vikt vid hur de ska formulera sig vetenskapligt i skrift. I följande exempel hjälps Erik och Amer åt att formulera sig på ett ämnesrelevant sätt när de utför en uppgift kring energiutvinning genom kärnklyvning (Hägerfelth 2004, s. 145):

- Erik: Den avger.
 Amer: En uranatom utger, sa du?
 Erik: Avger.
 Amer: Avger energi [skriver] genom genom att den
 Erik: den krockar med en neutron. Det är enklare att säga
 Amer: Genom att den krockar med en neutron. [skriver och läser upp]
 Erik: Du stryk *n* där. Genom att den krockar med en neutron delas

Efter att ha kommit överens om att *avger* är det lämpliga verbet att använda för att återge den aktuella processen, söker man sig fram till en konstruktion med *genom att* för att beskriva det orsakssammanhang som råder mellan atomklyvningen och energiutvinningen. Den passiva formen *delas* gör det möjligt att beskriva klyvningsprocessen utan att referera till en aktiv agent.

För andra elever, däremot, faller det sig inte lika naturligt att formulera sig vetenskapligt kring naturvetenskapliga fenomen. Flickorna i följande exempel tycks ha svårt att lämna ett vardagligt språkbruk. Samtalen stannar på en innehållsligt ytlig nivå när de ska diskutera begreppet *ekologisk nisch* med forskaren/GH (Hägerfelth 2004, s. 137):

- Tina: Jamen att till exempel att granar trivs bäst ute i skogen och att inte ute någonstans mitt mitt ingenstans, typ ute på gatorna eller nåt sånt där.
De trivs ju bäst i skogen tillsammans med andra.
- Astrid: Ja med sina kompisar.
- Tina: Ja med sina kompisar.
- GH: Men varför gör dom det alltså. Varför?
- Astrid: Det är väl för att typ de lever i nåt särskilt klimat. Det kan vara luften där som de behöver. Äh, jag vet inte. Jag bara gissar.

Som framgår av samtalet hanterar Tina och Astrid här knappast begreppet *ekologisk nisch* inom ramen för den förväntade naturvetenskapliga diskursen. De baserar i stället sina förklaringar på en syn på t.ex. träd som bärare av mänskliga kvaliteter och känslor, ett synsätt som ibland också kan komma till uttryck i svensk naturskildringstradition men som knappast kan anses relevant i detta sammanhang. Om detta ska tolkas som om att de inte vet vad som förväntas av dem eller som en ovilja att bete sig som "duktiga skolelever" inför forskaren ska vi kanske låta vara osagt. Men när man ska kommunicera naturvetenskap i skolan och uppmanas att förklara samspelet mellan olika organismer inom ett ekosystem, förväntas man göra det inom ramen för en mer vetenskaplig diskurs där orden tilldelas en specialiserad naturvetenskaplig mening som omfattar en bestämd syn på hur naturen ska undersökas och förklaras.

I samband med en nyligen genomförd skolreform i USA refererad till som *No Child Left Behind Act* (2001), har bedömning av språkfärdigheter för elever med andra modersmål blivit en het fråga. Reformen kräver att skolorna måste visa att elever med engelska som andraspråk gör mätbara framsteg i sin engelskutveckling varje år. Genom olika studier har man dock funnit att befintliga språktest är inadekvata i detta sammanhang eftersom dessa sällan inriktas på sådana färdigheter som är avgörande för skolframgång utan i stället fokuserar på mer sociala språkliga funktioner. Enligt flera studier som genomförts för att utforska det akademiska språket i en nordamerikansk kontext (se t.ex. Stevens et al. 2000) finns det stora skillnader mellan det språk som mäts i traditionella språktest och det språk som förekommer i de standardiserade kunskapstest i olika läsåmnen som används i stor skala över hela USA. I tabell 1 exemplifieras språkliga funktioner som karakteriserar socialt respektive mer akademiskt språkbruk:

Tabell 1. Exempel på sociala och skolrelaterade språkliga funktioner (fritt efter Gottlieb 2006, s. 25)

SOCIALA SPRÅKLIGA FUNKTIONER	SKOLRELATERADE SPRÅKLIGA FUNKTIONER
Ge och be om tillåtelse	Försvara en ståndpunkt
Be om hjälp	Jämföra och kontrastera idéer
Presentera sig och hälsa på någon	Sekventiellt återge processer och procedurer
Uttrycka känslor	Debattera frågor och idéer
Ge komplimanger	Sammanfatta händelseförlopp, skeenden, resultat eller undersökningar
Be om ursäkt och beklaga	

En elev kan mycket väl lyckas bra på ett allmänt språktest inriktat på sociala språkfunktioner och trots det ha stora svårigheter med de språk som krävs för att genomföra många skoluppgifter. Man skiljer därför ofta på en mer social språkfärdighet som bygger på ett informellt vardagligt språk och en akademisk språkfärdighet som förutsätter ett mer formellt "akademiskt" språk (jfr Cummins 1996, Schleppegrell 2004).

Att språket i nationella prov i matematik kan erbjuda elever med flerspråkig bakgrund stora problem har dokumenterats i en studie av Ing-Marie Parszyk (1999) där det framgår att inte minst den vokabulär som eleverna förutsattes vara bekant med i s.k. benämnda tal visade sig utgöra stora hinder för lösningen av uppgiften för många elever. Förutom svårigheter med typiska ämnesspecifika facktermer som *nämnare* och *subtraktion* och nya ofta mer tekniska och/eller abstrakta betydelser av redan bekanta ord som *axel*, *teckna* och *uppskatta*, kan det handla om svårigheter med mindre frekventa allmänspråkliga ord som *arvingar* som mer eller mindre slumpvis kan dyka upp i matematikuppgifterna. Parszyk visar också att ambitionen att underlätta vissa av uppgifterna genom att använda direkt tilltal och formulera personliga frågor kan förvirra elever som inte fullt ut behärskar undervisningsspråket. Följande uppgift besvarades därför av många elever som om frågan ställts personligen till dem, vilket resulterade i lösningar som inte godkändes:

*Tänk dig att klockan är halv fyra.
Du ska vara hemma klockan sex.
Hur länge får du vara ute?*

Svårigheter med att skilja mellan språkkunskaper och ämneskunskaper kan leda till att elever med begränsade kunskaper i svenska inte når godkända betyg i t.ex. matematik trots goda ämneskunskaper. Det är därför av största vikt att man vid all kunskapsbedömning i skolan tar hänsyn till eventuella språkliga hinder och erbjuder elever som ännu inte behärskar undervisningsspråket fullt ut möjlighet att visa sina kunskaper med hjälp av modersmålet eller genom alternativa mindre språkberoende tillvägagångssätt där tillgång till lexikon, bilder, grafik och användning av mer interaktiva och multimodala metoder kan göra stor skillnad.

Evidensbaserade test för bedömning av skolrelaterat språk

Som tidigare påpekats visar erfarenheten att traditionella språktest inte på ett tillfredsställande sätt fångar upp det språk som utmärker skolans språkbruk och därför fungerar dåligt för mätning av språkfärdigheter med relevans för skolframgång. Testning och bedömning av skolrelaterade språkfärdigheter faller inom ramen för den testtradition som kallas LSP, dvs. *Language for Specific Purposes*, som brukar särskiljas från testning av mer allmänna språkfärdigheter (Douglas 2000). Inom denna tradition betonas särskilt vikten av att de testuppgifter som används är representativa och relevanta inom det fält som testet gäller. Vidare understryker man interaktionen mellan språkkunskaper och fackkunskaper inom det område som testet gäller. Även om denna typ av test har utarbetats för en rad olika syften, sammanhang och språk har de nästan uteslutande utvecklats för att testa *vuxna* språkinlärares språkkunskaper för olika yrken och utbildningar. Däremot har utvecklingen av språktest för bedömning av språkfärdigheter med relevans för barns och ungdomars lärande i skolan gått mycket långsamt.

Skolspråket kännetecknas av en speciell vokabulär, speciella grammatiska och textuella drag men också av en användning av språket för att organisera och systematisera och kunskap (se vidare Gibbons 2006, Schleppegrell 2006, Lindberg 2006). Exempel på centrala språkfunktioner i många skolämnen är *beskriva, kategorisera, definiera, jämföra, ange samband och orsaker* vilket framgår av följande uppgifter hämtade från läromedel för grundskolans so- och no-undervisning.

- En familj kan se ut på många olika sätt. Hur ser era olika familjer ut och vilka räknar ni till dem? Vilka olika typer av familjer kan ni komma på?

- I vilka tre grupper indelas bakterier?
- Ange två likheter och två olikheter mellan en fästing och en krabba.
- Vad kan det finnas för samband mellan smog och allergier?
- Förklara varför fett dropparna i en stabil fettemulsion inte flyter samman.

Detta är språkfunktioner som också återkommer i kursplanernas mål, utgångspunkter för bedömning och betygskriterier, som i följande exempel hämtade från historieämnet (mina kursiveringar):

- kunna *jämföra* de egna livsvillkoren med livsvillkor i andra miljöer och i olika tider
- *reflektera över likheter och olikheter* samt *kontinuitet* och *förändring* mellan skilda epoker
- En grund för bedömningen i ämnet historia är elevens kunskap om de historiska förloppen och förmåga att *diskutera deras orsakssammanhang* och komplexitet som en utgångspunkt för förståelse av nutiden.

För att framgångsrikt kunna använda språket i typiskt skolrelaterade funktioner krävs förutom en ändamålsenlig vokabulär av ord och fraser (som t.ex. *bestå av, höra till, kännetecknas av, bero på, leda till*), kunskap om grundläggande grammatiska konstruktioner bl. a. för att uttrycka jämförelse, likhet, skillnad, följd, villkor och orsakssammanhang (*lika stor/liten som, mindre/större än, ju ... desto, så att, om ... så* etc.), liksom kunskap om relevanta retoriska mönster för hur man uttrycker sig i sammanhängande tal och texter förknippade med olika skolämnen (föredrag, diskussioner, labbrapporter).

Genom utveckling av diagnostiska test som bygger på kvalificerade analyser av det språk och språkbruk som karakteriserar olika ämnen i skolan, kan språkliga behov hos elever som inte fullt ut behärskar undervisningsspråket kartläggas på ett relevant, effektivt och systematiskt sätt. Här utgör det arbete som genomförs vid Centre for Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST) vid UCLA (Butler et al. 2004) en mycket intressant modell. De utvecklar bedömningsinstrument som direkt inriktas på centrala aspekter på skolspråket, dvs. det man på engelska kallar *academic English*. Utgångspunkten är att man för att kunna beskriva och operationalisera skolspråket systematiskt måste dokumentera det språk som eleverna förväntas kunna ta del av och själva producera för att lyckas i skolan. Rele-

vant empiriskt underlag för en sådan beskrivning av skolspråket utgörs t.ex. av målbeskrivningar i styrdokument och nationella prov för olika ämnen, samt av läromedel och klassrumsinspelningar.

Butler och hennes kolleger beskriver utvecklingen av valida och reliabla testinstrument som en i högsta grad strukturerad process i flera led som grundas på en behovsanalys och en väl definierad teoretisk modell över den kompetens och de färdigheter som ska testas. Denna teoretiska ram bildar utgångspunkt för utvecklingen av de testspecifikationer och prototypuppgifter som lärare och testkonstruktörer kan använda för att själva utveckla relevanta specifikationer och uppgifter som svarar mot specifika behov av operationalisering av akademisk engelska i olika utbildningskontexter.

Tabell 2. Innehåll i uppgiftsspecifikationer (Butler et al. 2004, s. 62).

<p>Reading skills</p> <p>(1) Identify main idea</p> <p>(2) Locate supporting detail</p>
<p>Language functions (with embedded grammatical features)</p> <p>(1) Comparison/contrast</p> <p style="padding-left: 40px;">(a) Adverbial comparison</p> <p style="padding-left: 40px;">(b) Comparative adjective forms</p> <p style="padding-left: 40px;">(c) Logical connectors</p> <p>(2) Description</p> <p style="padding-left: 40px;">(a) Logical connectors</p> <p style="padding-left: 40px;">(b) Nominal structures</p> <p style="padding-left: 40px;">(c) Passive voice</p> <p style="padding-left: 40px;">(d) Prepositions</p> <p style="padding-left: 40px;">(e) Simple present tense</p> <p style="padding-left: 40px;">(f) Subordinate clauses</p> <p>(3) Explanation</p> <p style="padding-left: 40px;">(a) Logical connectors</p>
<p>Vocabulary</p> <p>(1) Identify meaning in context</p> <p>(2) Draw meaning from embedded definition(s)</p>

Med utgångspunkt från autentiska texter i matematik och no-ämnen formuleras uppgifter med fokus på sådana språkliga drag som kännetecknar språkbruket i dessa ämnen. Vanliga uppgiftstyper som eleverna förväntas kunna hantera består i att komplettera uppgifter i grafiska figurer, att utforma listor, matcha uppgifter i olika kolumner, fylla i flervals- och kortvarsfrågor. Val av textmaterial görs utifrån detaljerade kriterier för textkällor, textlängd, språkfunktioner och ämnesinnehåll. I ett första led har tyngdpunkten lagts vid läsning men det fortsatta arbetet kommer även att inriktas på skriv- och höruppgifter och mer integrerade färdigheter. Som framgår av tabell 4 har man för arbetet med specifikationer och uppgiftsprototyper utgått från tre fokusområden: (1) läsfärdigheter, (2) språkfunktioner (och med dessa förknippade grammatiska drag) och (3) vokabulär.

Ordförrådets roll

Ordförrådet utgör en central del av skolspråket. Att ordförrådets storlek är avgörande för hur väl man som läsare kan tillgodogöra sig och ta till sig innehållet i en text är väl känt (se t.ex. Read 2000). Förståelsen av skolans läromedelstexter påverkas därigenom i hög grad av kunskap om enskilda ord och fraser i texten. Det är därför inte förvånande att ordförrådet framställts som den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång för den som studerar på sitt andraspråk (Saville-Troike 1984). Internationell forskning har visat att åtminstone 95 % av orden bör vara kända för att man med någorlunda behållning ska kunna läsa och ta till sig innehållet i en text (Nation 2001). Vissa forskare (Carver 1994) menar till och med att mötet med mer än 2 % okända ord i en text blockerar förståelsen för andraspråkläsaren. En högre andel okända ord i en text påverkar läsförståelsen markant, inte minst genom att möjligheterna att sluta sig till okända ords betydelse utifrån kontexten avtar, något som generellt är svårare för en andraspråkläsare. Men läsarens tolerans för okända ord varierar naturligtvis också med andra faktorer, som t.ex. med texttypen och läsarens förtrogenhet med innehållet i texten.

Enligt en rad olika skandinaviska läsundersökningar (Fredriksson & Taube 2001, Skolverket 2004, Kulbrandstad 2003, Reichenberg 2000) uppvisar andraspråkelever också som grupp sämre läsprestationer än förstaspråkelever mycket beroende på ett mindre utvecklat ordförråd. Det beror delvis på skillnader i fråga om det receptiva ordförrådet som ofta är mer begränsat hos flerspråkiga elever eftersom de i lägre utsträckning kommit i kontakt med undervisningsspråket i mer skriftspråkliga register.

Kvantitativa och kvalitativa aspekter

Skillnader mellan ordförrådet i förstaspråk och andraspråk kan beskrivas både kvantitativt – utifrån ordförrådets storlek eller bredd – och kvalitativt – utifrån ordförrådets djup. Ordförrådets storlek hos enspråkiga barn vid skolstarten anses ligga på 8 000 – 10 000 ord och expansionen under skolåldern är kraftig med ca 3 000 ord/år under gynnsamma omständigheter (jfr Viberg 1993). Undersökningar visar att tvåspråkiga barns ordförråd i majoritetsspråket såväl vid skolstarten som långt upp i skolåren ofta är avsevärt mindre omfattande än hos jämnåriga enspråkiga elever (se t.ex. Verhoeven & Vermeer 1985). Det har bland annat att göra med att dessa barns ordförråd är fördelat på flera språk. Även om det naturligtvis finns stora överlappningar mellan ordförråden i flerspråkiga barns olika språk är delar av ordförrådet ofta starkare utvecklade i det ena eller andra språket. Det har att göra med att vissa erfarenheter är närmare förknippade med användning av ett språk än med ett annat. Om förstaspråket varit det huvudsakliga språket för kommunikation inom familjen under uppväxten kommer sådana ord som förknippas med livet i den intima sfären troligtvis vara djupare förankrade på förstaspråket än på andraspråket. Det kan innebära att även flerspråkiga elever som är födda i Sverige kan sakna en hel del vardagliga och centrala ord i sitt svenska ordförråd även om de för övrigt behärskar svenska på en mycket hög nivå.

I många internationella studier har man funnit kvalitativa skillnader som tyder på att tvåspråkiga barn och ungdomar kan ha en förhållandevis grund kunskap om delar av ordförrådet i andraspråket (Verhallen & Schoonen 1993, Vermeer 2001, Golden 2005). Det kan innebära att de har färre och/eller andra typer av associationer förknippade med orden i sitt ordförråd än enspråkiga elever. Shidrokh Namei (2002) har i sin avhandlingsstudie använt associationstest för att studera ordförrådets organisation och utveckling hos tvåspråkiga elever. Hon visar bland annat att yttlig kunskap om orden ofta ger associationer till andra ljudlika ord medan en djupare kunskap om ordens betydelse leder till associationer på semantisk grund, vilket vittnar om en högre grad av integrering av ordet i det mentala lexikonet. Associationstest har också använts för mätning av andraspråksfärdigheter hos vuxna (Meara 1983, Håkansson & Norrby 2005).

David Qian och Mary Schedl (2004) som har undersökt förhållandet mellan ordkunskap och läsförståelse har funnit att såväl ordförrådets bredd som djup är av stor betydelse i detta sammanhang. Två aspekter av ordförrådets djup spelar dock enligt Qian och Schedl en särskilt viktig roll, nämligen kunskap om ord med närliggande betydelser, *synonymer*, och kunskap om frekventa ordkombinationer i vilka ordet ingår, *kollokationer*. Flera studier visar också på klara samband mellan bredd och djup i

ordförrådet och på att mått på ordförrådets storlek utifrån frekvens även kan ge en bra indikation på mer generell språkfärdighet (jfr t.ex. Zareva, Schwanenflugel & Nikolova 2005).

Receptivt och produktivt ordförråd

Termerna *receptivt* och *produktivt ordförråd* används numera ofta synonymt med *passivt* och *aktivt ordförråd*. Som Nation påpekat (2001) är varken den ena eller den andra terminologin emellertid helt adekvat eftersom vi aktivt producerar och konstruerar betydelse även när vi lyssnar och läser. Även om reception och produktion kan ses som ett kontinuum anser vissa forskare att denna distinktion också har att göra med de olika typer av associationer som är knutna till den aktiva respektive passiva vokabulären. Nation refererar här till Meara (1992) som menar att det aktiva ordförrådet kan aktiveras av andra ord medan ord som till hör det passiva ordförrådet bara aktiveras genom att man ser eller hör deras form.

Corson (1995), som baserar distinktionen mellan aktivt och passivt ordförråd på användning snarare än på grad av kunskap, menar att det passiva ordförrådet utöver det aktiva inkluderar ord som delvis är kända, lågfrekventa ord och ord som undviks i egen aktiv produktion. Vissa ord kan ju vara väl kända utan att därför komma till aktiv användning. Corson (1985) har introducerat begreppet *den lexikala barriären* som han menar är avgörande för distinktionen receptivt/produktivt ordförråd. Han hänvisar i detta sammanhang särskilt till det mestadels lågfrekventa grekisk-latinska ordförrådet i engelskan som för många engelsktalande utgör ett passivt ordförråd. Corson menar också att detta ordförråd för de flesta talare av engelska som förstaspråk är mindre tillgängligt då de grekisk-latinska orden har en morfologisk struktur som avviker från den som kännetecknar det mer högfrekventa och vardagliga germanska ordförrådet. Den barriär som skiljer dessa ordförråd utestänger många engelsktalande från högre studier och utgör också en barriär mellan två vitt skilda betydelsesystem, dvs. mellan å ena sidan ett vardagligt och å andra sidan ett mer statusfyllt akademiskt betydelsesystem. Tillgången till den akademiska världens ordförråd och meningsskapande är därför enligt Corson en förutsättning för utbildningsframgång.

What the lexical bar represents is a gulf between the everyday meaning systems and the high status meaning systems created by the introduction of an academic culture of literacy. This is a barrier that everyone has to cross at some stage in their lives, if they are to become 'successful candidates' in conventional forms of education. (ibid, s. 180–181)

Lexikal kompetens

Den lexikala kompetensen är mångfasetterad och Nation (2001) påpekar att distinktionen receptiv/produktiv kan tillämpas på olika aspekter av ordkunskap. Han presenterar en modell för lexikal kompetens som inkluderar både form, betydelse och användning, vilka alla i sin tur kan relateras till såväl receptiv som produktiv kunskap, vilket framgår av uppställningen i tabell 3.

Tabell 3. Vad innebär det att kunna ett ord?
(Nation 2001, s. 27)

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Note: In column 3, R = receptive knowledge, P = productive knowledge.

Som framgår av tabell 3 inkluderar den lexikala kompetensen olika grader av kvalitativ kunskap om ordets form, betydelse och användning. Receptiv ordanvändning anses allmänt lättare än produktiv även om det inte är helt klart varför det förhåller sig så. Det kan enligt Nation (2001) finnas flera bidragande orsaker till detta. Vissa forskare hänvisar till det faktum att produktiv kunskap förutsätter mer precis kunskap om ordens såväl fonologiska, grafematiska som grammatiska egenskaper än receptiv kunskap. Man kan känna igen och identifiera ett ord i tal och skrift utan att för den skull kunna producera och använda det själv. En annan förklaring har att göra med att man normalt får mer övning i att använda orden receptivt än produktivt. Vissa ord kan också trots att de behärskas produktivt endast komma att användas receptivt genom att de av olika skäl inte kommer till

aktiv användning. Flera studier visar också att receptiv inläring av ord går fortare än produktiv liksom att testtagare får högre poäng på receptiva än produktiva ordtest och att variationen mellan olika inlärares förmåga att lära nya ord är stor. Det kan också vara stor skillnad mellan en inlärares receptiva och produktiva förmåga att lära nya ord.

OrdiL – en kartläggning av ordförrådet i läromedel

Ordförrådet kan vara en av flera tänkbara utgångspunkter för bedömning av den typ av skolrelaterade språkfärdigheter som lärande och skolframgång på högre stadier i skolans ämnesundervisning kräver. En sådan bedömning förutsätter dock ingående kunskap om vad som utmärker det ordförråd som eleverna möter i skolans ämnesundervisning, inte minst i läromedlen. Vid Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet har en kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år genomförts i projektet OrdiL (se vidare Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Denna kartläggning syftar till att ge kunskap om frekvens och spridning av ord i ett antal vanligt förekommande läromedel i so, no och matematik och läggs nu till grund för utveckling av olika typer av datorbaserade verktyg för mätning av skolrelaterat ordförråd. Genom att vid framställningen av ordtest utgå från ett empiriskt belagt skolspråk kan man försäkra sig om ett evidensbaserat urval med hög validitet. Det innebär att testorden i hög grad representerar det ordförråd som eleverna ställs inför i undervisningen.

I kartläggningen görs utifrån ordens frekvens och spridning en klassifikation i å ena sidan ett *ämnesneutralt ordförråd* som förekommer allmänt i alla läromedel, och ett mer *ämnesspecifikt ordförråd* som företrädesvis förekommer i läromedel i ett speciellt ämne eller i en grupp av ämnen, t.ex. no-/so-ämnena. Det ämnesneutrala ordförrådet kan i sin tur vidare klassificeras i ett mycket frekvent allmänt förekommande ordförråd och ett mer skriftspråkligt ordförråd som generellt utmärker språket i mer formella och institutionella utbildningssammanhang. Det mer ämnesspecifika "snedfördelade" ordförrådet kan å ena sidan klassificeras i mer allmänspråkliga ord som innehållsligt förknippas med ett visst ämne, å andra sidan i mer tekniska ord och facktermer som är unika för ett visst fackområde.

Ämnesneutrala ord

- **Allmänspråkliga, frekventa ord**
(och, att, det, komma, människa, stor, betyda, mycket, förklara etc.)

- Allmänna, ofta abstrakta, "skriftspråksaktiga" ord ("academic words")
(*utbredning, resurser, bilda, framträdande, avatar, påverka, motsvara, föremål etc.*)

Ämnesspecifika ord

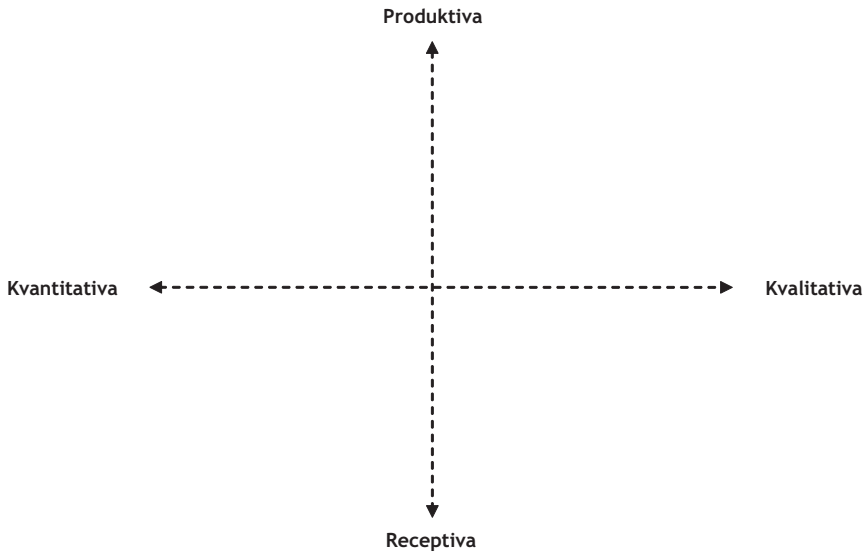
- Allmänspråkliga, snedfördelade ord förknippade med visst ämne
(*kalkyl, blandning, företag, kyrkan, karta, äng etc.*)
- Facktermer med specifik teknisk betydelse, ofta unika för ett ämne
(*produktionsfaktorer, reformationen, barrskogsbältet, decimalform, fotosyntes, kopplingsschema, elektrolyt, kromosomer etc.*)

De flerspråkiga elevernas specifika svårigheter kan främst relateras till det mer ämnesneutrala, abstrakta och skriftspråksaktiga ordförråd som återfinns i samtliga läromedel. Men även vardagliga, ämnesspecifika ord och fraser som mer eller mindre naturligt kan förknippas med vissa ämnen eller som mer slumpmässigt dyker upp i enstaka läromedel kan utgöra viktiga hinder för förståelsen. Det kan handla om ord förknippade med domäner och områden som flerspråkiga elever snarare haft kontakt med genom sitt modersmål som *metspö, svåger* och *kalv* eller om ord som betecknar kulturspecifika och därigenom obekanta fenomen som *semla, kollo* och *blåsippor*. Även bland de högfrekventa orden finns potentiella källor till missförstånd. Ord som är vanliga i vardagsspråket används ofta i andra mer specialiserade betydelser i skolspråket och många av de vanliga verben utgör en del av lexikaliserade fraser som *äga rum* eller partikelverb som *lägga ner*.

En modell för klassifikation av ordtest

Som utgångspunkt för de ordtest som är under konstruktion och utprövning inom projektet OrdiL har vi använt en förenklad modell som återges i figur 1. Modellen bygger på två dimensioner på ordkunskap: en kvantitativ/kvalitativ respektive en produktiv/receptiv dimension. Eftersom OrdiL-projektet fokuserar på ordförrådet i läromedel och de potentiella problem som detta kan föra med sig för förståelsen av läromedlens texter för andraspråkselever, har vi lagt tyngdpunkten på framtagning av test av receptiv ordkunskap. Det bör emellertid påpekas att det sällan går att karakterisera ordtest som renodlade kvantitativa/kvalitativa eller produktiva/receptiva. Snarare handlar det om graduella fenomen, dvs. om att mäta

mer eller mindre kvantitativa/kvalitativa respektive produktiva/receptiva aspekter av lexikal kunskap. Genom att utgå från denna starkt förenklade modell kan man diskutera var ett visst test kan placeras in på respektive kontinuum och hur olika test kan komplettera varandra när man vill mäta olika aspekter av lexikal kompetens.



Figur 1. Modell för klassifikation av ordtest

I ett inledande skede konstrueras och utprövas prototyper för några datorbaserade test som är tänkta att användas i diagnostiskt syfte för att fånga upp kunskap om det skolrelaterade ordförråd som kartläggningen i OrdiL har genererat. Tanken är att dessa test ska kunna användas av både lärare och elever och fungera som verktyg för ett mer effektivt och systematiskt arbete med ett skolrelevant ordförråd. Vi tänker oss även att vissa test kan fungera som viktiga komplement vid bedömning av elevernas mer allmänna språkfärdigheter och därigenom även läggas till grund för att identifiera behov av olika typer av språkundervisningsinsatser.

I det följande ges en presentation av några test som för närvarande utvecklas för datorbaserad tillämpning inom projektet OrdiL. Presentationen avslutas med ett försök att klassificera de aktuella testen på basis av de dimensioner som utgör grunden för modellen i figur 1.

Frekvensbaserat ordförrådstest (FOT)

Detta test bygger på ett test för mätning av det akademiska ordförrådets storlek i engelska som är känt under namnet *The Vocabulary Levels Test (VLT)*. Det har utarbetats av Paul Nation (1983, 1990) och använts i många olika sammanhang i och utanför Nya Zeeland där det ursprungligen utvecklades i samband med en intensivkurs i engelska för internationella studenter som förberedelse för universitetsstudier. Testet har därefter också använts inom skolans värld i olika engelskspråkiga kontexter för kvantitativa bedömningar av ordförrådet i diagnostiskt syfte. I ett av de format som används ska sex ord matchas mot tre definitioner. Orden eller snarare definitionerna testas isolerade utan kontext som i nedanstående exempel:

1. business
2. clock ___ part of a house
3. horse
4. pencil ___ animal with four legs
5. shoe
6. wall 4 something used for writing

Testet består av flera på varandra följande delar som innehåller ord på olika frekvensnivåer. Först testas ord bland de 2 000 vanligaste, sedan ord från frekvensbandet med de 2 001–3 000 vanligaste orden, sedan bland de 3 001–4 000 vanligaste orden osv. I en utvecklad version av VLT som presenterats av Schmitt, Schmitt och Clapham (2001) består testet av ord från fem olika nivåer: de vanligaste 2 000, 3 000 och 5 000 orden, ord från den s.k. Academic Word List (AWL)¹ som återfinns bland de 5 001–10 000 vanligaste samt lågfrekventa ord utöver de 10 000 vanligaste som huvudsakligen representerar specifika ämnesområden.

Testet, som anses ge en god bild av storleken på testtagarnas allmänna ordförråd upp till de 5 000 vanligaste orden, bör betraktas som i huvudsak kvantitativt då det bygger på igenkänning av ord och i första hand används i syfte att ge en bild av ordförrådets storlek. Eftersom det här handlar om att välja bland färdiga alternativ och inte om att själv producera definitioner är testet att betrakta som receptivt. VLT finns emellertid även i produktiva versioner som mäter s.k. kontrollerad produktiv kunskap (Laufer & Nation 1999). I dessa anges några av de första bokstäverna i det uteslutna ordet för att på så vis hårdare styra in svaret på just det uteslutna ordet.

¹ En korpusbaserad ordlista som tagits fram i syfte att beskriva det akademiska ordförrådet i engelskan (Coxhead 1998, 2000).

Testet har även med framgång använts för att mäta ordförrådet i engelska som andraspråk hos skolelever i olika åldrar i Storbritannien (Cameron 2002). Resultaten visar att testet ger en god bild av olika elevgruppers receptiva ordförråd och viktig information om enskilda elevers språkutveckling med stor relevans för forskning och för bedömning av behovet av pedagogiska insatser. Resultaten visar på signifikanta skillnader mellan första- och andraspråkselever. Många elever i den senare gruppen uppvisar fortfarande efter tio år i brittisk skola luckor i fråga om det mest frekventa ordförrådet och har även problem med mindre frekventa ord, vilket naturligtvis får allvarliga implikationer för dessa elevers möjligheter att lyckas i skolan. Tilläggas bör att även många förstaspråkselever visade sig ha stora luckor i sitt modersmål.

Ett annat test som går under beteckningen "Ja/Nej-test" bygger också på ordfrekvenser. Det har utvecklats av Meara och Buxton (1988) och går ut på att testtagarna utifrån listor av 60 ord vardera (hämtade från band med successivt lägre frekvens samt ord från the Academic Word List) helt enkelt ombeds markera om de "kan" orden eller inte. Testet är datorbaserat och för att motverka eventuella effekter av att testtagarna överskattar sin ordkunskap och markerar ord de faktiskt inte kan inkluderas även nonsensord. Vid bedömning av resultatet görs sedan avdrag för andelen nonsensord som testtagarna markerat att de behärskar. Nedan ges exempel på de sex första testorden från listan med de tusen vanligaste orden med ett nonsensord inlagt som nummer (3).

- | | | |
|---------------|----------------|------------------|
| 1. [] obey | 2. [] thirsty | 3. [] nonagrate |
| 4. [] expect | 5. [] large | 6. [] accident |

Även om testet har visat validitet i förhållande till andra språkfärdighetstest har man konstaterat att systemet med nonsensord fungerar sämre med yngre inlärare som i alltför hög utsträckning tenderar att markera nonsensord som kända (jfr Cameron 2002).

Det svenska test vi ämnar utveckla (FOT) baseras på de frekvensundersökningar på läroboksspråk som genomförts i OrdiL. Här kommer det att bli möjligt att successivt slumpa fram ett antal testord från olika frekvensband som sedan testas genom ett ja/nej-alternativ eller med hjälp av svarsalternativ bestående av definitioner hämtade från den lexikaliska databasen GLDB². FOT kommer också att utprövas i en receptiv variant (R) såväl som i en produktiv variant (P).

2 Se vidare Järborg (2003) och Kokkinakis & Johansson Kokkinakis (1999).

Verktyg för analys av lexikalisk profil (VALP)

Ett instrument som ursprungligen konstruerades av Laufer och Nation (1995) för mätning och analys av produktivt ordförråd i andraspråksskribenters texter är Lexical Frequency Profile (LFP). Detta verktyg har validerats i förhållande till andra lexikala test och uppvisat god korrelation med etablerade mått på lexikal kunskap som t.ex. det som uppnås genom VLT. LFP har använts för studier av ordförrådets utveckling men också för analys av helt andra typer av texter i olika syften sedan det gjorts tillgänglig på Internet³. Här kan vilken text som helst "klistras in" varefter textens lexikala profil genereras på några sekunder. LFP visar den relativa andel ord en text innehåller från olika frekvensnivåer samt från den s.k. Academic Word List (AWL). Beräkning av LFP görs med hjälp av datorprogrammet *VocabProfile* genom att textens ord matchas med frekvenslistor fördelade på olika frekvensband. Andelen ord på olika frekvensnivåer läggs sedan till grund för en omvandling till procentsatser i förhållande till samtliga ord i texten. Nedan ges ett exempel på fördelning av ord efter frekvensband (skrivna med olika teckensnitt) för en "inklistrad" text.

As long as **issues** related to language and learning of *bilingual* students are not considered the **responsibility** of all teachers and **traditional ideologies** and *practices* are **maintained**, we cannot hope for any *improvement* as far as the **academic** success of *bilingual* students is concerned. Each new school subject **entails** a meeting with a new language and new *patterns* of language use characterized by **specific** and partly subject **specific** language. An important **aspect** of becoming a history, *physics* or *geography* teacher is thus to become **aware** of the **linguistic dimensions** of the meaning **construction** in different *disciplines*, a **neglected aspect** in teacher *education* in **Sweden** and many other countries.

1 – 1 000 vanligaste orden
Ord bland 1 001 – 2 000 vanligaste
Ord från Academic Word List
Övriga ord

Den svenska version av LFP som utvecklas med utgångspunkt i frekvensundersökningarna i OrdiL – Verktyg för analys av lexikalisk profil (VALP) – genererar motsvarande information om orden i de texter som analyseras.

3 <www.lextutor.ca/vp/> (2006-06-30)

Eftersom fokus i den analys som genomförs inte ligger på kvalitativa aspekter av testtagarens ordanvändning med avseende på ordens grammatiska, semantiska, kollokationella och fraseologiska egenskaper utan på ordens frekvensnivå bedöms testet som i huvudsak kvantitativt. Analysen bygger dock på texter där orden används i sammanhängande text, vilket gör att analysen kan kompletteras med ytterligare ett antal lexikala mått som t.ex. lexikal täthet och lexikal variation (jfr t.ex. Engber 1995, Linnarud 1983) som även möjliggör bedömning av mer kvalitativa aspekter. Även andra mått baserade på ordens fördelning på ordklasser, som t.ex. nominalkvot, kan vara intressanta i detta sammanhang.

Test på ordkunskapens djup (TORD)

Test som är mer direkt inriktade på kvalitativa aspekter av lexikal kompetens fokuserar t.ex. på synonymi, polysemi och kollokationer. Qian och Schedl (2004) har utvecklat ett *Depth of Vocabulary Knowledge Test* (DVK) för engelska som andraspråk baserat på 40 "items" bestående av ett stimulusord som är ett adjektiv och två boxar innehållande fyra ord vardera. Bland de fyra orden i den första boxen kan ett till tre ord vara en synonym till eller i vissa kontexter utbytbar med stimulusordet medan ett till tre av de fyra orden i den andra boxen kan ingå i en kollokation med stimulusordet. Varje item har fyra korrekta svarsalternativ som emellertid kan vara olika distribuerade i de två boxarna. Eftersom svarsalternativen är givna och det inte krävs någon egen produktion är detta test receptivt och placeras på den kvalitativa delen av skalan. Ett exempel på hur det engelska testet utformas är:

Powerful

(A) potent (B) definite (C) influential (D) supportive	(E) position (F) engine (G) repetition (H) price
---	---

Answer: (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)

Testtagarna får 35 minuter till sitt förfogande för att utföra testet. Qian och Schedl har visat att testresultaten på DVK-testet korrelerar väl med resultaten på det s.k. TOEFL-VOC-testet som ingår i det välkända TOEFL-testet som tillämpas för mätning av språkfärdigheter i engelska som andraspråk över hela världen liksom med testresultaten på läsförståelsedelen TOEFL-RBC (Reading for Basic Comprehension) i samma test. Bortsett från vissa svårigheter med testkonstruktionen, som bl.a. har att göra med att ge testtagarna entydiga och begripliga instruktioner samt med att hit-

ta okontroversiella korrekta svarsalternativ i kollokationsboxarna, menar Qian och Schedl att testet kan ha stor potential att så småningom ersätta det mer traditionella och endimensionella TOEFL-VOC-testet som bygger på ett flervalssystem med items av följande typ:

Tung oil is a *powerful* drying agent in varnishes and paints.

- (A) pure
- (B) potent
- (C) poisonous
- (D) permanent

En svensk version av detta test utvecklas inom OrdiL under beteckningen *Test på ordkunskapens djup* (TORD) och bygger i sin första version på 20 testord bestående av adjektiv. Urvalet är gjort bland de 500 mest frekventa adjektiven i OrdiL-korpusen. Testtagarna uppmanas här att för varje testord dels markera två ord med ungefär samma betydelse som testordet (synonymer), dels markera två ord som passar bäst ihop med testordet (kollokationer).

Clozetest

Utgångspunkten för dessa test är en text som med fördel hämtas från ett läromedel där man med datorns hjälp kan utelämna ord med visst mellanrum som t.ex. vart sjunde ord. Den första meningen lämnas dock intakt för att ge testtagare en möjlighet att komma in i texten. Många forskare rekommenderar ett selektivt uteslutande av orden i ett clozetest för att undvika upprepaning av testord och uteslutande av mindre relevanta ord. Man kan t.ex. begränsa urvalet till innehållsord i stället för att göra ett strikt slumpmässigt och mekaniskt urval.

Rekommenderad textlängd är minst 250 ord. Luckorna ska vara lika stora och alltså inte ge någon information om det utelämnade ordets längd. Utifrån de ledtrådar som kontexten erbjuder uppmanas testtagarna att från en lista med samtliga uteslutna ord som datorn genererat, välja det ord som semantiskt och grammatiskt passar in i sammanhanget.

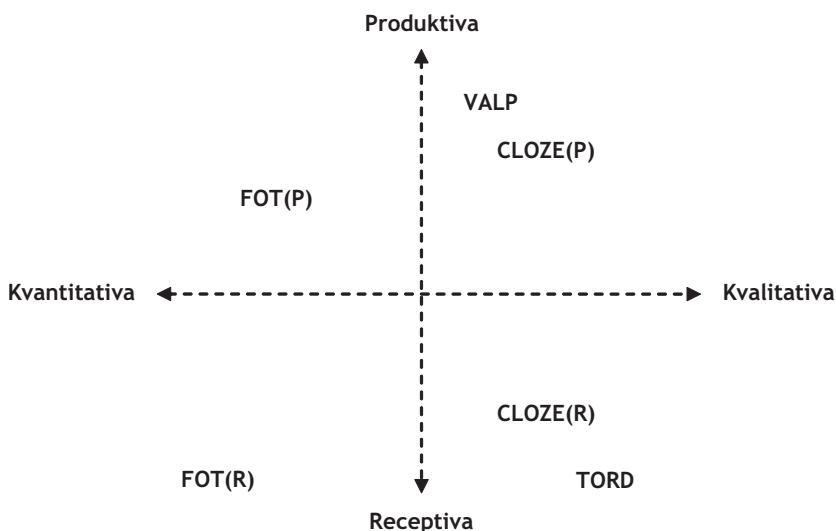
Testen karakteriseras som receptiva test och mäter förutom förståelsen av de uteslutna orden också i vilken utsträckning testtagarna mer övergripande förstår textens innehåll. I denna användning kan testen även ge viktig information om en texts läsbarhet i förhållande till en viss grupp elever. Om man avstår från att lista de uteslutna orden kan clozetest också användas som verktyg för att på ett kontextualiserat sätt mäta mer produktiva aspekter på testtagarnas ordkunskap. I denna användning bedöms

testtagarnas kvalitativa aspekter på kunskap om ordens grundläggande betydelse, böjningsmönster, syntaktiska och kollokationella egenskaper samt stilistiska nivå. Testtagaren kan uppmanas välja ord helt fritt men för att styra testtagarnas val av ord kan även de första bokstäverna i de uteslutna orden anges. Vid bedömning av svaren finns två vägar, man kan godkänna endast de svar som exakt överensstämmer med originaltexten eller godkänna alla "acceptabla" val. I datorbaserade versioner är det förra alternativet att föredra.

Clozetest är i hög grad kontextberoende. Det innebär att testtagaren för att klara testet måste ha kunskap om många av de icke-uteslutna orden eftersom dessa utgör viktiga ledtrådar för de uteslutna orden. Testet mäter därför inte enbart kunskap om de uteslutna orden utan även om övriga innehållsord i texten, vilket kan ses som ett validitetsproblem. Resultatet på ett clozetest påverkas dessutom inte bara av kunskap om individuella ord utan även av inferentiella strategier, dvs. strategier för hur man utifrån kontexten kommer fram till vilket ord som saknas. Även om dessa strategier utgör en viktig del av den lexikala kompetensen komplicerar detta tolkningen av resultaten i den mån testen avser att mäta kunskap om specifika ord.

Genom att man konstruerar ett program som ersätter t.ex. vart sjunde ord i en text med en lucka och sedan samlar dem i en lista varifrån de kan "dras" till lämplig lucka, kan vilken text som helst på ett enkelt sätt omvandlas till ett clozetest och lätt användas som diagnosinstrument och i andra pedagogiska syften i undervisningen. Mot bakgrund av ovan nämnda tolkningssvårigheter bör dock användningen av clozetest ske med viss försiktighet och som ett komplement till andra bedömningsmetoder.

De svenska ordtest som är under konstruktion och utprovning i OrdiL-projektet är tänkta att fånga upp olika dimensioner av den lexikala kompetensen med tyngdpunkten på receptiva färdigheter. I figur 2 på nästa sida har testen klassificerats utifrån den modell för klassifikation av ordtest som tidigare presenterats.



Figur 2. Klassifikation av ordtest under konstruktion och utprövning inom projektet OrdiL

Slutord

Avslutningsvis är det viktigt att påpeka att ordförrådet bara utgör en av flera viktiga aspekter av skolspråket. Därför kan man inte få en rättvis bild av elevernas skolrelaterade språkfärdigheter enbart genom att använda olika typer av vokabulärtest. Men eftersom det uppenbarligen finns ett starkt samband mellan läsförståelse och ordförråd är det rimligt att anta att olika mått relaterade till ordförrådets omfång och djup ger viktig information om elevernas förmåga att ta till sig innehållet i de läroböcker som används i skolans ämnesundervisning och att nå kunskapsmålen i olika ämnen. I det fortsatta arbetet med att konstruera och utpröva olika instrument för bedömning av skolrelaterat språk är det dock viktigt att mer ingående studera sambandet mellan ordförrådets utveckling och utvecklingen av andra relevanta aspekter av skolrelaterade språkfärdigheter i relation till elever i olika åldrar och på olika språkfärdighetsnivåer.

Referenser

- Butler, F., Lord, C., Stevens, R., Borrego, M. & Bailey, A. (2004). *An approach to operationalizing academic language for language development purposes: Evidence from fifth-grad science and math*. CSE report 626. CRESST, UCLA.
- Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language. *Language Teaching Research* 6 (2), 145–173.
- Carver, R. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in a text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413–437.
- Corson, D. (1985). *The Lexical Bar*. Oxford: Pergamon Press.
- Corson, D. (1995). *Using English words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Coxhead, J. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, s. 2.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engber, C. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of L2 Writing*, vol. 4 (2), s. 138–155.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm*. Stockholms universitet, Institutionen för internationell pedagogik.
- Gibbons, P. (2006). Mediating language through talk – teacher-student interaction with second language learners. I: Lindberg, I. & Sandwall, K. (red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA-rapport 7. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Förståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Acta Humaniora 227. Oslo: UniPub Forlag.
- Gottlieb, M. (2006). *Assessing English Language Learners. Bridges from language proficiency to academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunnskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö Studies in Educational sciences. No. 11.
- Håkansson, G. & Norrby, C. (2005). Flicka – dricka eller tjej? Ordassociationer hos andraspråksinlärare. I: Byrman, G., Einarsson, J., Hammarbäck, S., Lindgren, M. & Stille, P. (red.). *Svenskans beskrivning 27*. Växjö University Press.
- Järborg, J. (2003). *Formaliserade semantiska samband mellan enheter i GLDB*. Forskningsrapport från Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Kokkinakis, D. & Johansson Kokkinakis, S. (1999). *Sense tagging at the cycle-level*

- using GLDB. Forskningsrapport från Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Kulbrandstad Iversen, L. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307–322.
- Laufer, B. & Nation, P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16, 36–55.
- Lindberg, I. 2006. Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red) (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rosa-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Linnarud, M. (1983). On Lexis: The Swedish learner and native speaker compared. I K. Sajavaara & J. Lehtonen, (eds) *Cross language analysis and second language acquisition*. University of Jyväskylä.
- Meara, P. (1983). *Word associations in a foreign language*. A report of the Birkbeck Vocabulary Project. Nottingham Linguistic Circular, 11, 29–38.
- Meara, P. (1992). Vocabulary in a second language. Vol. 3. *Reading in a foreign language* 9, s. 761–837.
- Meara, P. & Buxton, B. (1988). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Languange Testing* 4, 142–144.
- Namei, S. (2002). *The bilingual lexicon from a developmental perspective*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
- Nation, P. (1983). *Testing and teaching vocabulary*. Guidelines 5, 12–25.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- No Child Left Behind Act* of 2001. Pub. L. No. 107-115 Stat. 1425 (2002) (Elektronisk) Tillgänglig: <www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html> (07-05-02).
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in educational sciences 17. Stockholm: HLS Förlag.
- Qian, D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing* 21 (1), 28–52.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18, s. 2.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistic perspec-*

- tive*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. (2004). The challenges of academic language in school subjects. I: Lindberg, I. & Sandwall, K. (red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA-rapport 7. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Schmitt, N., Schmitt, D. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two versions of the Vocabulary Levels Test, *Language Testing* 18 (1).
- Skolverket (2004). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Sammanfattning av rapport 254. Tillgänglig: <www.skolverket.se> Publikationer. (07-05-29)
- Stevens, R. A., Butler, F. A. & Castellon-Wellington, M. (2000). *Academic language and content assessment: Measuring the progress of ELLs* (Final Deliverable to OERI, Contract No. R305B960002). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 13.
- Verhoeven, I. & Vermeer, A. (1985). Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. I: G. Extra & T. Vallen (eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht/Holland: Foris Publications.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, s. 2.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinlärnning i olika åldrar. I: E. Cerú (red.) *Svenska som andraspråk. Lärarybok 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P. & Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 567–595.