



**MEDICINSKA FAKULTETEN**

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi  
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

**“Skillnad betyder att det kan vara en  
skillnad mellan en person och en annan person”**

En jämförelse mellan en- och flerspråkiga skolbarns definitioner  
av skolrelaterade ord

**Julia Erlandsson & Tor Yhlen**

**Logopedutbildningen, 2019**  
**Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

**Handledare: Kristina Hansson och Ida Rosqvist**

## Sammanfattning

**Syfte:** Orddefinitionsförmåga innebär förmåga att förklara vad ett ord betyder genom att använda andra ord. Orddefinitioner kan användas för att mäta lexikalt djup. Det saknas dock verktyg för bedömning av orddefinitionsförmåga. Studien hade två fokus, dels en utvärdering av ett nytt orddefinitionstest av skolrelaterade ord, dels en jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga barns prestationer på detta test, i syftet att bedöma hur djup deras kunskap var om de ingående orden.

**Metod:** Deltagarna utgjordes av 118 åttaåringar, varav 65 enspråkiga och 53 flerspråkiga, som testades med ett nyskapat orddefinitionstest bestående av tio skolrelaterade ord. Svaren användes för att utvärdera testets svårighetsgrad och interna konsistens. Det gjordes även tre jämförelser mellan en- och flerspråkiga barns prestationer: en för samtliga ord i testet, en för de ord de visat att de kände till samt en mellan abstrakta substantiv och abstrakta verb.

**Resultat:** Det var ovanligt att barnens definitioner fick full poäng. Testets bedömdes ha acceptabla värden för intern konsistens. Den enspråkiga gruppen producerade mer innehållsrika orddefinitioner. Definitioner av abstrakta substantiv innehöll mindre information jämfört med abstrakta verb för båda grupper.

**Slutsatser:** Testet kan, med föreslagna ändringar, användas för att bedöma innehållet i barns orddefinitioner. Resultaten indikerar att flerspråkiga barn kan sakna kunskap om ord som förekommer i skolundervisningen. Dock behöver det tas hänsyn till att även socioekonomisk status kan ha påverkat resultaten. Resultaten ger implikationer för logopedier och lärare att i högre grad förklara skolrelaterade ord.

**Sökord:** orddefinitioner, skolrelaterade ord, flerspråkighet, orddefinitionstest, lexikalt djup,

## **Abstract**

**Aim:** To define a word means to explain the meaning of a word using other words. Word definitions can be used to measure the depth of lexical knowledge. No Swedish test for assessment of word definitions is available. This study aims to evaluate a newly created word definition test of school vocabulary, and to compare the performance of monolingual and bilingual children on the task.

**Method:** A total of 118 eight-year-olds were asked to provide definitions of ten words belonging to school vocabulary. Of the participants 65 were monolingual and 53 bilingual. The groups were compared regarding the content provided in their definitions. Definitions of abstract nouns and abstract verbs were also compared.

**Results:** The participants rarely reached full scores for their word definitions. The internal consistency of the test was acceptable. The monolingual children's definitions contained more information. Definitions of abstract nouns contained less information than definitions of abstract verbs in both groups

**Conclusions:** The test seems appropriate to assess the quality of children's word definitions. Some changes to the test are proposed. The results show that bilingual children could lack depth in knowledge of school vocabulary, although socioeconomic status is a factor that should also be taken into account.

**Keywords:** word definitions, school vocabulary, bilingualism, word definition test, lexical depth

## Innehållsförteckning

Bakgrund .....	6
Orddefinitionsförmåga.....	6
Utveckling av orddefinitionsförmåga .....	7
Påverkansfaktorer.....	8
Att mäta orddefinitionsförmåga.....	8
Skolrelaterade ord .....	9
Definitioner av olika typer av ord.....	9
Ordklass.....	9
Konkretitet.....	10
Flerspråkiga barns ordförråd.....	10
Orddefinitioner hos flerspråkiga barn.....	11
Syfte och frågeställningar .....	12
Frågeställningar .....	12
Metod.....	12
Deltagare .....	12
Procedur.....	13
Datainsamling.....	13
Orddefinitionstest.....	13
Statistisk bearbetning.....	16
Forskningsetiska överväganden .....	16
Resultat.....	17
Utvärdering av orddefinitionstestet.....	17
Ordkännedom .....	17
Orddefinitioner.....	17
Intern konsistens .....	18
Jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga barns resultat.....	18
Jämförelse av gruppernas snittpoäng .....	18
Jämförelse av gruppernas snittpoäng utifrån ordklass .....	18
Diskussion .....	19
Resultatdiskussion.....	19
Kännedom om ord.....	19
Definition av ord .....	19
Intern konsistens .....	21
Jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga barns resultat.....	21

Jämförelse mellan gruppernas resultat för olika typer av ord .....	22
Metoddiskussion.....	22
Deltagare .....	22
Poängsättning.....	23
Kliniska implikationer och vidare forskning.....	23
Slutsatser .....	24
Tack.....	24
Referenser .....	25
Bilaga 1 .....	28
Bilaga 2 .....	33

## Inledning

Som kliniskt verksam logoped behöver man ofta utreda lexikal förmåga som del av utredning av språkförmågan. Idag blir dessa bedömningar ofta begränsade till att endast omfatta benämning och ordförståelse, som är aspekter av ordförrådets bredd. En utredning bör även innefatta bedömning av lexikal organisation och barnets kunskap om ord, vilka är aspekter av ordförrådets djup. Barn med språkstörning uppvisar ofta brister i ordförrådets djup, och inte bara avseende ordförrådets bredd (McGregor, Oleson, Bahnsen, & Duff, 2013; Marinellie & Johnson, 2002). Att ge orddefinitioner kräver att barnet besitter information om ordet och ett orddefinitionstest kan ge en bild av ordförrådets djup (Verhallen & Schoonen, 2008). Genom att be barnet definiera ett ord får man reda på om barnet känner till överordnade begrepp och vad som särskiljer ordet från andra, semantiskt närliggande ord (Marinellie & Johnson, 2002). Det kan komplettera testbatterier bestående av associationstest och benämningstest. Orddefinitionsförmåga är ett område inom språkutveckling som inte fått lika mycket utrymme i forskning och litteraturen jämfört med andra språkliga delförmågor. Den forskning som finns har även främst fokuserat på substantiv medan andra ordklasser har fått relativt lite fokus (Marinellie & Johnson, 2003). I dag finns det inget validerat test som mäter orddefinitionsförmågan på svenska och den ingår därför inte naturligt i logopedens utredning av barns språkförmåga.

## Bakgrund

### Orddefinitionsförmåga

Att definiera ett ord innebär att förklara betydelsen hos ett ord, utan att använda själva ordet. För att definiera ett ord behöver talaren se ordet och språket som något som går att prata *om*. Det är en uppgift som kräver metaspråklig förmåga (Benelli, Belacchi, Gini, & Lucangeli, 2006). Det kan också ses som en dekontextualiserad språklig uppgift eftersom den kräver att barnet ger information om ett ord utanför ordets naturliga sammanhang. Sett till innehåll behöver den som definierar tillräckligt mycket kunskap om ordet för att kunna urskilja vilka egenskaper och attribut som skiljer ordet från andra ord på ett meningsfullt sätt. Eftersom en konventionell orddefinition följer ett särskilt syntaktiskt mönster krävs det dessutom kunskap om formen för definitionen (Kurland & Snow, 1997).

Tidigare forskning har ofta undersökt orddefinitioner avseende både form och innehåll. Med *form* menas att en definition ska följa en viss syntaktisk struktur för att anses korrekt. Denna struktur kan variera beroende på vilket sorts ord som definieras. För substantiv har den aristoteliska definitionen presenterats som den mest fulländade formen av orddefinition. En aristotelisk definition består av ett överordnat begrepp för att beskriva vilken semantisk kategori ordet hör till (till exempel *en frukt* för att definiera *citron*) samt ett eller flera utmärkande drag, (*som är gul och smakar surt*). Det kan skrivas ut som formeln *En/ett X är en/ett Y som Z*. X är det ord eller begrepp som ska definieras, till exempel *citron*. Det ord som ska definieras kan även kallas *definiendum*. Y är ett överordnat begrepp som ordet associeras till. Det överordnade begreppet kallas även *genus*. I exemplet med *citron* kan det överordnade begreppet vara *frukt* eller *citrusfrukt*. Z är de urskiljande drag som särskiljer ordet från andra ord under samma genus. Dessa drag kallas även *differantiae*. I exemplet med *citron* representeras det av *som är gul och smakar surt* (Nippold, 1995). Med *innehåll* menas att definitionen ska innehålla tillräckligt med information för att definitionen tydligt ska kunna särskiljas från andra ord (Kurland & Snow, 1997; Johnson & Anglin, 1995).

Eftersom en definition kräver att den som definierar har tillräckligt med kunskap om ordet kan orddefinitionsuppgifter användas för att ge information om ett barns ordförrådsdjup (Verhallen & Schoonen, 2008). I exempeldefinitionen av *citron* framgår det vilket överordnat begrepp ordet går under, men sidoordnade begrepp (t.ex. andra citrusfrukter) utesluts genom att beskriva typiska drag hos citroner. Barnets definition ger information om huruvida barnet har kunskap om överordnade begrepp, ordets funktion och utmärkande drag.

## Utveckling av orddefinitionsförmåga

Att definiera ord är en komplex förmåga som utvecklas från barndomen ända upp i vuxen ålder (Nippold, Hegel & Sohlberg, 1999). Utvecklingen innebär att ju äldre ett barn blir, desto fler ord kan det definiera, men även att kvaliteten på definitionerna blir bättre (Johnson & Anglin, 1995). Barns orddefinitioner utvecklas från att vara konkreta och situationsbundna till att bli mer och mer formella (eller abstrakta och icke-kontextuella) (Johnson & Anglin, 1995; Marinelle & Johnson, 2003; Snow & Kurland, 1997;). Nippold (2016) refererar till Litowitz (1977) som säger att små barn ofta definierar ord utifrån egna erfarenheter, och inte utifrån den konventionella betydelsen av ordet (Nippold, 2016). Till exempel *mammans telefon har spel* som definition av *telefon*. En välutvecklad definitionsförmåga innebär att barnet kan producera definitioner som är tillräckligt detaljerade för att ordet som definieras inte ska kunna förväxlas med ett annat ord (Kurland & Snow, 1997). Orddefinitioner utvecklas inte i samma takt för alla ord. Substantiv är den typ av ord som barn lär sig definiera tidigast, men de aristoteliska definitionerna finns inte hos små barn utan det är något som utvecklas under de tidiga skolåren. Först när barnet är i tioårsåldern kan man förvänta sig aristoteliska definitioner som inkluderar både överordnade begrepp och särskiljande drag. För ord som inte är konkreta substantiv sker utvecklingen av orddefinitionsförmågan långsammare. Definitionerna av andra ordklasser och ord som är abstrakta kan dessutom se annorlunda ut till formen.

Innehållet i barns definitioner av verb utvecklas från att mestadels bestå av exempel och otillräckliga beskrivningar av aktiviteten till att främst bestå av beskrivningar av aktiviteten. En beskrivning av aktiviteten innehåller två element: ett annat verb som till viss del beskriver ordet som ska definieras och en beskrivning av till exempel tillvägagångssätt, motivation eller riktning. Aktiviteten *simma* kan beskrivas som (1) *att röra sig genom vatten* (2) *genom att röra armar och ben*. En otillräcklig beskrivning av aktiviteten *simma* kan vara att enbart uttrycka ett av dessa element, till exempel *att röra på armar och ben*. Ett barn som definierar ordet utifrån egna upplevelser och exempel kan definiera *simma* som *simma på simskolan*. En sådan definition anses vara mer omogen än de som innehåller mer allmängiltig information (Marinelle & Johnson, 2004).

I samband med att barn behöver lära in fler ord när de börjar skolan sker en omorganisation av lexikonet. Då går ordförrådet från att vara syntagmatiskt organiserat till att vara paradigmiskt organiserat. Ord går från att associeras med andra ord som ofta förekommer tillsammans (syntagmatiska relationer) till att associeras med ord som kan bytas ut mot varandra (paradigmatiska relationer). När ordförrådet blir mer och mer paradigmiskt organiserat associeras ord ihop med över-, under-, och sidoordnade ord (Salameh & Nettelblatt, 2007). Exempelvis är ordet *häst* syntagmatiskt relaterat till ordet *rida* och paradigmiskt relaterat till ordet *djur*. Denna omorganisation har stor betydelse för orddefinitionsförmågan, eftersom den förutsätter kunskap om ordets relation till andra ord. Överordnade begrepp utgör en del av formeln för den aristoteliska orddefinitionen av substantiv. Detta kan förklara att barn med åldern utvecklar förmågan att inkludera fler överordnade begrepp i sina definitioner (Skwarchuk & Anglin, 1997). För adjektiv kan omorganisationen ta sig uttryck i att ord börjar associeras till bland annat antonymer som *varmkall* och *mjuk-hård*. Lågfrekventa ord kan undgå skiftet och fortsätta associeras syntagmatiskt även högre upp i åldrarna (Salameh & Nettelblatt, 2007).

När barn lär sig att definiera ord behöver de balansera form och innehåll. Det är möjligt för barn att för vissa ord producera en definition som är korrekt avseende formen men otillräcklig vad gäller innehåll. Till exempel kan barnet uttrycka sig enligt det aristoteliska mönstret, men använda sig av ett mycket vagt överordnat begrepp som *något* eller *en sak*, till exempel *morot är något som är orange*. Innehållsmässigt bidrar det inte till en definition av ordet, trots att alla aspekter av en formell definition kan finnas med (Johnson & Anglin, 1995; Kurland & Snow, 1997). Definitioner med ett ospecificerat överordnat begrepp förekommer ofta i åttaåringars definitioner, men minskar med åren för att ersättas av specifika överordnade begrepp. I tio- elvaårsåldern innehåller det flesta av barns substantivdefinitioner specifika överordnade begrepp (Kurland & Snow, 1997; Marinelle

& Johnson, 2004). Ospecificerade överordnade begrepp försvinner dock inte helt från definitionerna. Även vuxna använder sig ibland av dessa vaga överordnade begrepp i sina definitioner (Markowitz & Franz, 1988). Det kan också vara så att barn lyckas återge tillräckligt med innehåll men ha problem med att producera en definition som har en korrekt form (Kurland & Snow, 1997).

**Påverkansfaktorer.** Socioekonomisk status och skolgång är två faktorer som visat sig påverka orddefinitionsförmågan. Vuxna med hög utbildningsnivå producerar i högre grad korrekta formella definitioner än de med låg utbildningsnivå (Benelli et al, 2006). Hemmiljön och föräldrarna påverkar orddefinitionsförmågan och vissa barn kommer ha ett försprång. Barn och deras mammor använder sig ofta av samma ord för att definiera ord. Ett brett ordförråd vid skolstart hänger ihop med snabbare utveckling av formella definitioner (Kurland & Snow, 1997).

Förutom hemmiljön tyder mycket på att skolkontexten kan gynna orddefinitionsförmågan. Barns framtida orddefinitionsförmåga har visats hänga ihop med hur mycket deras lärare använder sig av dekontextualiserat språk (Kurland & Snow, 1997). I Benelli et al. (2006) presterade 11-åriga barn högre än vuxna med låg utbildningsnivå på ett orddefinitionstest. Barn som är mellan nio och tio år kan uppnå en vuxenlik nivå på sina orddefinitioner och prestera högre än sina egna mödrar (Kurland & Snow, 1997). Detta talar för att skolan är en miljö där orddefinitionsförmågan utvecklas, men att effekterna inte består om man inte fortsätter att stimulera förmågan med högre utbildning (Benelli et al., 2006). Att orddefinitionsförmågan utvecklas i skolmiljön är inte förvånande då orddefinitioner är något som barn exponeras för framförallt i skolmiljön. Definitioner av ämnesspecifika ord presenteras både i läroböcker och av lärare. Orddefinitioner används ibland som ett sätt att kontrollera elevernas kunskaper på till exempel prov (Gini, Benelli & Belacchi, 2004).

### **Att mäta orddefinitionsförmåga**

Ett barns ordförråd kan mätas avseende bredd och djup. När man talar om ordförrådets bredd syftar man på antal ord som barnet kan förstå eller använda. Ordförrådets djup syftar på hur mycket kunskap barnet har om orden i sitt lexikon, och hur väl orden är organiserade. Man har kunnat se att barn med språkstörning har problem med sitt ordförråd avseende både bredd och djup. Därför bör bedömning ske på båda dessa nivåer (McGregor, Oleson, Bahnsen, & Duff, 2013). Nettelblatt (2013) föreslår att lexikal organisation bör testas, inte bara med ett test, utan med ett testbatteri som bland annat innehåller formella definitioner, kombinerat med mer fria uppgifter som ordassociationstest. Resultat på orddefinitionstest korrelerar med resultat på andra test som mäter ordförrådets djup, såsom ordassociationstest. Även om båda sorters test undersöker ordförrådets djup fångar de upp olika aspekter av den lexikala förmågan. Ett definitionstest kräver i allmänhet mer komplex språkproduktion från den som testas än ett associationstest (Verhallen & Schoonen, 2008). Det kräver också kännedom om den formella definitionens uppbyggnad.

Syftet med att undersöka orddefinitioner kan vara att man vill undersöka den specifika förmågan att producera adekvata och formella orddefinitioner. Det är också ett sätt att komma åt djupet hos barnets ordförråd. Beroende på vad syftet är med testet kommer bedömningen att se olika ut. I forskning om utvecklingsmönster är det intressant att titta på hur definitionernas form utvecklas och skiljer sig mellan olika grupper. I en klinisk miljö är det ofta bedömningen av individens ordförråd man vill åt. Ofta går studier av orddefinitioner ut på att deltagarnas definitioner poängsätts utifrån kriterier. Bedömning av orddefinitioner kan utgå från både form och innehåll. Olika studier kan ha fokus på enbart en aspekt eller båda. Benelli et al. (2006) bedömde barns definitioner utifrån hur morfosyntaktiskt komplexa deras definitioner var. De utgick från att samma semantiska innehåll gick att uttrycka på flera olika nivåer avseende form. Därför kunde samma semantiska innehåll motsvara olika poängnivåer beroende på hur deltagarna uttryckte sig. Även ett svar som innehöll felaktig semantisk information kunde få höga poäng enbart för att definitionen var aristotelisk. Marinellie och Johnson (2004) bedömde både form och innehåll, men använde sig



av två separata mått för de olika aspekterna. För form tilldelades höga poäng om definition var aristotelisk och lägre poäng för dem som svarade med enstaka ord eller fraser. För innehåll skulle definitionerna innehålla vissa förutbestämda element, som till exempel *ta in mat* och *tugga/svälja* för ordet *äta*. McGregor et al. (2011), som använde orddefinitioner som ett mått på ordförrådets djup, poängsatte orddefinitioner utifrån mängden relevant information de innehöll. De svar som inte innehöll någon korrekt information för att beskriva målordet tilldelades noll poäng och de svar där informationen var korrekt, konventionell och välutvecklad tilldelades tre poäng. De hade inga kriterier avseende formen för definitionerna.

### Skolrelaterade ord

Språket som används i skolan skiljer sig från den sortens språk som används i hemmet och på fritiden. *BICS* och *CALP* är begrepp som beskriver dessa olika typer av språkanvändning. *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills) är vardagsspråk och *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency) refererar till ett mer abstrakt skolspråk (Cummins, 1984). Hädanefter kommer begreppet *vardagsspråk* användas för *BICS* och *skolspråk* för *CALP*.

En liknande indelning av ordförråd relaterat till skolan är modellen presenterad av Beck, McKeown och Owenson (1987). Det är en modell för hur olika typer av ord kan delas in i tre olika nivåer som går från generella och vardagsnära ord till mer specifikt och ämnesnära. Nivå ett består av vardagsord som ofta förekommer i barnets samtal, till exempel *godis* och *sova*. Nivå två består av domängenerella ord, som ofta är abstrakta. Dessa ord förekommer ofta i skolspråket, men hör inte till ett specifikt ämne, utan är ämnesövergripande. Exempel på ord på nivå två är *likhet* och *åsikt*. Den tredje nivån består av domänspecifika ord som oftast bara förekommer i specifika skolämnen. De är oftast abstrakta innehållsord, till exempel *parallellogram* och *genotyp*. Orden i den lägsta nivån är ord som barn exponeras för i vardagssamtal. Orden i den tredje nivån blir ofta explicit förklarade i läroböcker eller av lärare. Orden på nivå två är däremot ord som barnen i många fall inte exponerats för innan skolstarten och de får oftast inte en explicit förklaring i skolan (Beck, McKeown och Kucan, 2013).

### Definitioner av olika typer av ord

Det finns många aspekter som påverkar hur svårt ett ord är att definiera. Faktorer som ofta undersöks är ordklass och konkretitet. Utöver skillnader mellan olika typer av ord kan specifika ord av olika anledning vara svåra, om det saknar lämpliga överordnade begrepp eller synonymer. Man har också kunnat se att det är enklare att producera goda definitioner av högfrekventa ord (Marinellie & Johnson, 2003). Därför är det viktigt att veta vilka sorters ord som ingått i en studie.

**Ordklass.** Barn behärskar formella definitioner avseende form och innehåll tidigast för substantiv. Det finns en risk att forskning som främst undersökt barns förmåga att definiera substantiv överskattar deras orddefinitionsförmåga eftersom de inte tagit hänsyn till andra typer av ord (Johnson & Angelin, 1995). Förmågan att definiera verb och adjektiv utvecklas långsammare. Svårigheterna barn uppvisar vid definition av verb och adjektiv rör främst att producera korrekt syntaktisk form snarare än att återge korrekt innehåll (Johnson & Angelin, 1995; Marinellie & Johnson, 2003, 2004).

Verb har visat sig vara svårare att definiera än både substantiv och adjektiv (Benelli et al., 2006). Organisationen av verb tros skilja sig från substantiv. Substantiv anses vara hierarkiskt organiserade där ord har över- och underordnade begrepp, till exempel är ordet *däggdjur* kopplat till det överordnade ordet *djur* och det underordnade ordet *hund*. Verb anses inte ha en lika tydlig koppling till ett överordnat ord utan snarare vara organiserade efter sådant som intentionalitet och tillvägagångssätt (Huttenlocher & Lui, 1979). Exempelvis är det svårt att säga vad det överordnade begreppet för *äta* skulle vara. Detta får som följd att det blir svårare att producera aristoteliska definitioner för verb då dessa ofta saknar ett passande överordnat begrepp. I ordböcker definieras verb ofta med synonyma verb (Nippold, 2016). Överordnade begrepp kan användas även för

verbdefinitioner, men de överordnade begreppen är få och är sannolikt inte associerade till orden i det mentala lexikonet (Skwarchuk & Anglin, 1997). Verb som *springa*, *gå* och *promenera* är sannolikt inte associerade med ett överordnat ord som *förflyttningssätt* jämfört med hur *citron*, *mango* och *äpple* är kopplade till det överordnade ordet *frukt*.

När adjektiv definieras inkluderas inte lika ofta ett överordnat begrepp som när ett substantiv definieras (Marinellie & Johnson, 2003; Skywarchuk & Anglin, 1997). På samma sätt som verb anses även adjektiv vara organiserade på ett sådant sätt att det ofta inte finns ett tydligt överordnat begrepp (Johnson & Anglin, 1995). Att ett överordnat begrepp inte aktiveras gör att den som definierar kan få ta till andra definitionsstrategier och att formen inte blir lika förutsägbar som för substantiv. Adjektiv definieras inte enligt det aristoteliska mönstret utan kan bestå av synonymer, antonymer, negationer, förklaringar och illustrerande exempel. Att formen för definitioner av adjektiv kan variera så mycket kan göra att den inte är ett relevant kriterium att ta hänsyn till vid bedömning av adjektivdefinitioner (Marinellie & Johnson, 2003).

**Konkretitet.** Även om substantiv i många fall är lättare att definiera än andra ordklasser är konkretiteten en faktor som bidrar till hur svårt ett ord är att definiera (Benelli et al., 2006). Ord kan referera till abstrakta och konkreta begrepp. Konkreta ord är enkla att föreställa sig och har ofta en tydlig fysisk representation medan abstrakta ord ofta försöker beskriva begrepp som enbart kan uppfattas i tanken som känslor och tillstånd (Nippold, 2016). Därför kan man inte säga att alla substantiv är lättare att definiera än verb, eftersom ett abstrakt substantiv i många fall kommer att vara svårare att definiera än ett konkret verb. Dock kan betydelsen av konkretitet minska i takt med åldern. Benelli et al. (2006) poängterar att äldre barn och vuxna inte uppvisar en signifikant skillnad mellan sina definitioner av abstrakta och konkreta verb. För åttaåringar i studien är abstrakta substantiv den svåraste typen av ord att definiera. Den lättaste typen av ord är konkreta substantiv. Skillnaderna kan förklaras genom att titta på hur de olika ordklasserna vanligtvis definieras. Verb definieras ofta med hjälp av ett annat verb. Även om verbet som ska definieras är abstrakt kan det finnas ett lättillgängligt annat verb att använda i definitionen. Substantiv definieras med hjälp av ett överordnat begrepp. Överordnade begrepp för abstrakta substantiv är ofta också abstrakta och saknas i de yngstas ordförråd (Benelli et al., 2006). Därför saknas ofta överordnade begrepp i definitioner av abstrakta substantiv, istället nämns endast utmärkande drag, alltså endast en aspekt av den aristoteliska definitionsformen (Nippold et al., 1999). Med stigande ålder blir man bättre och bättre på att inkludera både överordnat begrepp och särdrag vid definition av abstrakta substantiv. Även om definitionerna överlag utvecklas resulterar inte detta i en perfekt förmåga att definiera abstrakta substantiv. Vuxna personer fortsätter att ha svårigheter med att konsekvent producera högkvalitativa aristoteliska definitioner av abstrakta substantiv (Nippold et al., 1999; Markowitz & Franz, 1988).

### Flerspråkiga barns ordförråd

När man talar om flerspråkighet måste man vara medveten om att flerspråkighet kan se mycket olika ut hos olika individer. Ett barn kan ha två modersmål (simultan flerspråkighet), om föräldrarna talar två olika språk. Barnet kan också ha ett modersmål, eller förstaspråk, och sedan möta ett andraspråk i förskole- eller skolstart (successiv flerspråkighet). Det finns flera faktorer som påverkar förhållandet mellan ett barns olika språk, till exempel språkets status i samhället, exponering, ålder då barnet möter språket och socioekonomisk status. Därför kan det vara svårt att tala allmängligt om flerspråkighet (Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson, 2018).

Om det finns behov av bedömning av ett flerspråkigt barns ordförråd, behövs detta göras på barnets samtliga språk, eftersom deras ordförråd kommer vara distribuerat mellan de språk hen använder. Vissa ord kommer barnet att kunna bara på ett av sina språk, en del ord kommer barnet kunna på båda sina språk (Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson, 2018). Varje flerspråkig individ kommer ha ett unikt exponeringsmönster som påverkar ordförrådets utveckling. För enspråkiga barn kommer vardagsspråk och skolspråk alltid utgöras av samma språk, och behöver

inte skiljas åt. För flerspråkiga barn kan användningen av skolspråk vara begränsad till ett av språken. Det språk barnet exponerats för i hemmet rör antagligen vardagliga och konkreta ämnen. I skolmiljön exponeras barnet för mer abstrakta ord och samtalsämnen (Verhallen & Schoonen, 1998). De flesta enspråkiga barn i Sverige kommer till skolan med ett vardagsspråk som är svenska, men alla flerspråkiga barn har inte svenska som vardagsspråk. Beroende på bakgrund kan de ligga efter sina enspråkiga klasskamrater eftersom de behöver lära in både vardagsspråket och skolspråket (Schwartz & Katzir, 2001). Det kan också resultera i att till exempel skolpersonal överskattar andraspråksfärdigheterna hos flerspråkiga barn, eftersom barnet kan använda andraspråket i vardagliga samtal när de har många kontextuella ledtrådar. Vardagsspråket går nämligen fortare att tillägna sig (ett till två år) än skolspråket som kan ta mellan två till åtta år. Tiden kan variera beroende på vid vilken ålder barnet mött andraspråket (Collier & Thomas, 1997).

Om ett flerspråkigt barn möter ett andraspråk först vid skolstart kan detta leda till att barnet inte tillägnar sig det mer abstrakta skolspråket på sitt modersmål. En fortsatt utveckling av modersmålet är viktig för att begreppsutvecklingen inte ska stanna av. En fortsatt begreppsutveckling är en viktig förutsättning för att lära in abstrakta begrepp, eftersom det hjälper barnet att kategorisera nya ord. För att ett flerspråkigt barn på bästa sätt ska kunna fortsätta sin kunskaps- och begreppsutveckling bör barnet få fortsätta utveckla sitt modersmål. Det innebär inte att andraspråket inte bör introduceras, utan att ett starkt modersmål kan hjälpa barnet att utveckla även andraspråket (Schwartz, Moin & Leikin, 2012). Kunskapsinhämtandet behöver ske på båda språken för att inte kunskapsutvecklingen ska stanna av till följd av att eleven inte bemästrar undervisningsspråket (Collier & Thomas, 1997).

### **Orddefinitioner hos flerspråkiga barn**

Även om en flerspråkig elev stöter på sitt andraspråk först i skolåldern så utvecklas barnets expressiva språkförmåga relativt snabbt. Trots detta kan barnen sakna djup i sin kunskap om ord på andraspråket (Schwartz & Katzir, 2011). Detta kan påverka de flerspråkiga barnens förmåga att producera orddefinitioner. En eventuell fördel för de flerspråkiga är att man kunnat se att om barnet kan ge definitioner med bra innehåll på sitt förstaspråk korrelerar det med att ge bra innehåll för definitioner på andraspråket. Denna korrelation har inte kunnat visas för definitionsformen. Värt att notera är att studien undersökte flerspråkiga barn där de båda språken är två syntaktiskt olika språk (engelska och koreanska). Eventuellt kan transfer (att något man kan på det ena språket överförs till det andra) uppstå om språken är mer syntaktiskt lika (Kang, 2013).

En stor del av den tidigare forskningen om flerspråkiga barns orddefinitioner har fokuserat på att jämföra deltagarnas definitioner på förstaspråket och andraspråket. Dessa studier har gett olika resultat och har påverkats av deltagarnas språkliga bakgrund och vilka ord som valts att undersökas. Även socioekonomisk status hos barnen kan ha påverkat resultaten. Det finns studier som rapporterar att flerspråkiga barn producerar bättre definitioner på sitt andraspråk jämfört med förstaspråket (t.ex. Verhallen & Schoonen, 1998). Samtidigt finns det studier där den flerspråkiga gruppen producerar bättre orddefinitioner på sitt förstaspråk (t.ex. Kang, 2013). I Kangs (2013) studie bestod orden av konkreta substantiv, alltså ord som återfinns i nivå ett i modellen av Beck et al. (1987), och som barnen förmodligen exponerats för i hemmet innan skolstart. I Verhallen & Schoonen (1998) bestod orden också av mestadels konkreta vardagsord, med enstaka undantag. Därför säger inte detta någonting om förmågan att definiera skolrelaterade ord, som oftast är mer abstrakta. Resultaten som visar att barn producerar sämre definitioner på sitt förstaspråk tyder på att den instruktion och exponering man får för formella orddefinitioner i skolan är nödvändig för att kunna producera goda orddefinitioner. Att barnen troligen har större lexikal kunskap om orden på sitt förstaspråk väger alltså inte upp för skolerfarenhet (Verhallen & Schoonen, 1998). Studien där de flerspråkiga barnen producerade bättre definitioner på förstaspråket (Kang, 2013) visar dock att det är möjligt att utveckla en god orddefinitionsförmåga på det språk som inte är ens skolspråk.

Båda ovan nämnda studier undersökte barn som främst mött sitt andraspråk i skolålder och resultaten hade eventuellt sett annorlunda ut hos barn som har en balanserad flerspråkighet.

En viktig aspekt av dessa studier är att deltagarna i Kangs (2013) studie hade medel till hög socioekonomisk status. Deltagarna i Verhallen och Schoonens (1988) studie gick på skolor i områden med låg socioekonomisk status.

### **Syfte och frågeställningar**

Det övergripande syftet med denna uppsats är att bidra med kunskap om orddefinitionsförmågan hos skolbarn. Studien har två fokus, dels en utvärdering av ett nytt orddefinitionstest, dels en jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga barn i årskurs två.

Ökad kunskap om orddefinitionsförmåga kan ge logopedier och andra yrkesgrupper som gör bedömningar av skolbarns ordförråd ett verktyg för att bedöma en aspekt av ordförrådets djup som man inte kommer åt med ordförståelsetest eller ordassociationstest. En utvärdering av ett nytt orddefinitionstest är ett steg på vägen till ett validerat svenskt orddefinitionstest.

Eftersom flerspråkiga barns exponering av svenska kan påverka hur mycket kunskap de besitter om ord (Schwartz & Katzir, 2011) skulle det kunna innebära att de ger mindre mängd information när de ombeds definiera ett ord. Utifrån den hypotesen vill vi jämföra en- och flerspråkigas barns resultat på ett orddefinitionstest.

Eftersom abstrakta substantiv har visat sig vara den svåraste typ av ord att definiera (Benelli et al., 2006) vill vi undersöka om vi får liknande resultat genom att jämföra dessa med abstrakta verb. Då definitioner av abstrakta substantiv kan kräva användning av abstrakta överordnade begrepp skulle detta kunna göra att skillnaden mellan verb och substantiv är större hos de flerspråkiga barnen än hos de enspråkiga.

### **Frågeställningar**

- Vilken är svårighetsgraden för varje uppgift i orddefinitionstestet?
- Hur väl mäter testets olika uppgifter samma bakomliggande koncept?
- Finns det en statistiskt signifikant skillnad mellan enspråkiga och flerspråkiga barns prestation på orddefinitionstestet?
  - Finns det en skillnad mellan gruppernas snittpoäng för alla ord i testet?
  - Finns det en skillnad mellan gruppernas snittpoäng för enbart de ord de visat att de känner till?
  - Finns det en skillnad mellan gruppernas snittpoäng för abstrakta verb och snittpoäng för abstrakta substantiv?

### **Metod**

#### **Deltagare**

Studiens deltagare utgjordes av 118 elever i årskurs två från sex olika skolor i två skånska kommuner. Materialet för uppsatsen utgör en del av ett större forskningsprojekt, som uppsatsförfattarna fick ta del av. Projektet SKOL (*Språk, Kommunikation Och Lärande*) är ett lärarfortbildningsprojekt, vilket innebär att deltagarna i föreliggande studie är hämtade ur klasser vars lärare senare deltog i fortbildningen. Rekryteringen av lärare skedde genom att forskningsledarna för SKOL informerade samtliga lärare i årskurs ett och två på de aktuella skolorna om projektet. Lärare som ville delta lämnade informations- och medgivandeblankett till sina elever. Alla barn i deltagande lärares klasser blev erbjudna att delta och gruppen är därför oselecterad. Uppsatsförfattarna valde att undersöka barnen i årskurs två, då de förväntades ha utvecklat tillräckligt god förmåga att definiera ord för att genomföra det aktuella testet. Datan som

analyseras i denna uppsats är resultaten från orddefinitionstestet från förtestningen innan elevernas lärare deltagit i fortbildningen.

Av de 124 elever som givits medgivande uteslöts fyra på grund av att de inte längre gick på den aktuella skolan vid teststillfället och två på grund av svårigheter att genomföra testningen. Av de 118 kvarvarande deltagarna var 53 flerspråkiga och 65 enspråkiga. I den flerspråkiga gruppen var det vanligaste rapporterade förstaspråket arabiska, följt av bosniska/kroatiska/serbiska och svenska. Det vanligast rapporterade andraspråket var svenska, följt av engelska. I tabell 1 presenteras bakgrundsinformation om deltagarna. Det fanns ingen signifikant skillnad mellan grupperna avseende ålder eller kön. Det fanns en signifikant skillnad mellan grupperna avseende föräldrarnas högsta avslutade utbildningsnivå då den enspråkiga gruppens föräldrar i snitt hade högre avslutad utbildningsnivå (se tabell 1).

Tabell 1

*Information om kön, ålder och föräldrars utbildningsnivå för deltagarna*

		Enspråkig grupp	Flerspråkig grupp	Total grupp
<i>n</i> (%)		65 (55,1)	53 (44,9)	118 (100)
Kön	Flickor <i>n</i>	34	27	61
	Pojkar <i>n</i>	31	26	57
Medelålder ( <i>SD</i> )	År;månader	8;1 (0;3)	8;3 (0;4)	8;2 (0;3)
	Grundskola	1,5	17	8,5
Högsta avslutad utbildningsnivå hos förälder (%)	Gymnasium	27,7	28,3	28
	Eftergymnasial utbildning	61,5	35,8	50
	Ej rapporterat	9,2	18,9	13,6

Tabell 1. Antal deltagare grupperade efter en- och flerspråkighet och andel högsta avslutad utbildningsnivå hos förälder i procent för respektive grupp.

## Procedur

**Datinsamling.** Insamling av bakgrundsinformation om varje deltagare inhämtades skriftligt från föräldrar. Föräldrarna ombads rapportera om deras barn var en- eller flerspråkiga, språkanvändning, eventuell logoped- och/eller specialpedagogkontakt samt anledning till detta. Föräldrarna angav också sin egna högsta avslutade utbildningsnivå (tre nivåer: *grundskola*, *gymnasium*, *högskola/universitet*). Uppsatsförfattarna har inte själva medverkat vid datainsamlingen.

**Orddefinitionstest.** Deltagarnas förmåga att muntligt definiera skolrelaterade ord undersöktes med ett test bestående av tio ord som förekommer i undervisningen (se bilaga 1). Frekvent återkommande ord plockades ur videoinspelningar från undervisningssituationer. Baserat på klinisk erfarenhet valdes åtta ämnesövergripande ord ut som vanligt förekommande i undervisningen för den aktuella åldersgruppen. Dessutom valdes två ord som är vanligt förekommande både i undervisningssituationer och i vardagsspråk (*hoppa* och *spela*). Fem logopedier från det aktuella forskningsprojektet, SKOL, har tillsammans klassificerat orden avseende ordklass och konkretitet i enlighet med McGregor et al. (2012) (se tabell 2).

Tabell 2

*Klassificering av ord gällande ordklass och konkretthet*

Ord	Ordklass	Konkretthet
Hoppa	verb	konkret
Spela	verb	konkret*
Rubrik	substantiv	konkret
Välja	verb	abstrakt
Uppgift	substantiv	abstrakt
Berätta	verb	abstrakt
Tillsammans	adverb	abstrakt
Fundera	verb	abstrakt
Skillnad	substantiv	abstrakt
Vuxen	substantiv**	abstrakt

\*endast 60% samstämmighet mellan logopederna som klassificerade

\*\*kan även vara adjektiv, men tolkas generellt som substantiv

Testningen utfördes av personer ur forskargruppen för SKOL-projektet. Testningen skedde under förmiddagar, på plats i deltagarnas skola. Varje deltagare testades i enrum med en av testledarna. Varje testtillfälle tog mellan 20 och 50 minuter. Utöver orddefinitionstestet gjordes även andra språkliga och kognitiva test. Alla deltagare genomförde testbatteriet i samma ordning. För att säkerställa att testningen utfördes likvärdigt hade testledarna ett skriftligt manus för varje deltest.

Orddefinitionstestet tog mellan tre och tio minuter att genomföra och genomfördes i slutet av testbatteriet. Alla deltagare fick orden i orddefinitionstestet presenterade i samma ordning. Testledaren inledde testet med att ge ett exempel på en definition och frågade sedan barnet *Vad betyder rita?* och barnet fick göra ett försök att definiera *rita*. Detta för att säkerställa att barnet har förstått instruktionerna. Därefter startade testledaren testningen genom att fråga barnet *Vad betyder [ord]?* för att elicitera orddefinitionerna. Godkänd prompt var *Kan du säga något mer?* Under testningen gjordes en ljudinspelning med appen RecUp från Irradiated Software.

**Databearbetning.** Uppsatsförfattarna transkriberade ljudinspelningarna ortografiskt i Microsoft Excel©. Ljudinspelningarna från tio deltagare transkriberades gemensamt av författarna för att skapa samstämmighet gällande språk och användande av skiljetecken. Därefter delades resterande material upp och författarna transkriberade var sin hälft. Transkriberingen skedde i tyst miljö och med hörlurar för att undvika störningar. Osäkerhet löstes genom diskussion mellan författarna och i särskilt svåra fall med hjälp av handledare. I de fall det inte gick att tyda ett yttrande markerades detta som ohörbart i transkriptionen.

**Poängsättning av barnens svar.** För att poängsätta deltagarnas svar utformades en mall för poängsättning av uppsatsförfattarna (se bilaga 2). Poängsättningen av svaren utgick enbart från innehållet i svaren och inte formen. Utformningen av mallen utgick från de poängnivåer och kriterier som användes i McGregor et al. (2013) (se tabell 3). Dessa kriterier översattes och tolkades av uppsatsförfattarna. Utöver de generella kriterierna för poängnivåerna utformades specifika kriterier för varje ord. Kriterierna utarbetades genom att bryta ner ordboksdefinitioner av orden som ingick i testet till ett antal element t.ex. att man rör sig upp (i luften) för hoppa. Ordböckerna som användes var Norstedts första svenska ordbok (Ernby, Gellerstam & Malmgren, 2001) och Svenska Akademiens internetbaserade Svensk Ordbok (Svenska Akademiens Svensk Ordbok (SO), 2009). För varje ord kom uppsatsförfattarna överens om vad som utgjorde en minimal definition och vad som utgjorde mer än en minimal definition.

Tabell 3

Översättning och tolkning av poängsättningskriterier från McGregor et al. (2013)

Poäng	McGregor et al. (2013)	Tolkning	Exempel på specifikt kriterium
0	No correct information	Svar är inte relaterat till målordet/svar uteblir	<i>hoppa</i> : uteblivet svar/barnet hoppar/"vet inte"
1	Words that bore some meaningful relationship to the target but did not define it	Svar innehåller semantisk koppling till målordet, men definierar inte målordet	<i>hoppa</i> : använder ordet i en mening: "hoppa hopprep"
2	Conventional but minimal definitions	Svar innehåller minimal mängd information för att definiera målordet	<i>hoppa</i> : "att man rör sig upp (i luften)"
3	Definitions that included more than minimal accurate information	Svar innehåller mer än minimal mängd information för att definiera målordet	<i>hoppa</i> : "att man rör sig upp (i luften) med hjälp av benrörelser"

Mallen användes för att identifiera exempeldefinitioner för respektive poängnivå för de olika orden som sedan lades in i mallen. Exempeldefinitionerna fungerade som stöd vid poängsättningen (se bilaga 2). När mallen färdigkonstruerats granskades den av handledare och reviderades efter deras rekommendationer.

I kalibreringssyfte poängsattes 10% av deltagarnas svar tillsammans med handledare. Därefter poängsatte uppsatsförfattarna individuellt varsin hälft av de resterande svaren. Det färdiga poängsättningsystemet innehöll, utöver bedömning av definitionen, en bedömning av deltagarens kännedom om ordet. Det innebar att deltagaren genom sitt svar visade att hen kände till ordet på en grundläggande nivå. Uteblivet svar, en definition av ord som inte var målordet eller att deltagaren uppgav att hen inte vet vad det betyder gav 0 poäng. Om deltagaren gav en definition eller ett försök till definition som uppenbarligen syftade på målordet gavs 1 poäng för ordkännedom. Kännedom om ordet sågs som en nödvändig förutsättning för att kunna definiera ordet. Syftet med att ge poäng för visad ordkännedom var främst att kunna räkna ut en snittpoäng enbart för de ord som deltagaren hade förstått. Exempelvis skulle en deltagare kunna ge ett antal högkvalitativa definitioner men ändå få ett lågt snitt eftersom hen ej förstått flera av orden. Syftet med att utesluta de ord som deltagaren inte expressivt visat kännedom om var att få ett renare mått på orddefinitionsförmåga. I analysen kommer både ordkännedomspoängen och definitionspoängen att redovisas.

### Interbedömarreliabilitet

Kontroll av interbedömarreliabilitet gjordes på svaren från 24 (20%) av testdeltagarna. Dessa valdes ut med en internetbaserad slumpgenerator. Reliabilitetskontrollen utfördes avseende både förståelse- och definitionspoäng. Var och en av författarna poängsatte 12 deltagares svar från den andra författarens hälft. De båda bedömarens poängsättning av förståelse och definition analyserades med Cohens kappas (Cohen's  $\kappa$ ) för att få ett mått på interbedömarreliabiliteten. Cohens kappas tar hänsyn till att vissa överensstämmande svar kan ha uppkommit av slumpen (McHugh, 2012). Interbedömarreliabiliteten för kännedom om ord var  $\kappa=0,842$ . Enligt Landis och Koch (1977) räknas detta som *nästan fullständig överensstämmelse* mellan bedömare.

Interbedömarreliabiliteten för orddefinitioner var  $\kappa=0,734$ . Det innebär *betydande överensstämmelse* mellan bedömare (Landis & Koch, 1977). Efter att interbedömarreliabilitetskontrollen var gjord gick uppsatsförfattarna tillsammans genom de svar de varit osäkra på för slutgiltig poängsättning.

### Statistisk bearbetning

Samtliga statistiska beräkningar genomfördes i IBM SPSS Statistics 24, tillsammans med bakgrundsinformation om varje deltagare.

För att undersöka svårighetsgraden för varje uppgift i testet undersöktes den relativa frekvensen av svarsalternativ för varje uppgift. Den procentuella fördelningen av deltagarnas svar för ordkännedom fördelades över två alternativ: *visar ordkännedom/visar inte ordkännedom*. För orddefinitioner fördelades procenten över de fyra poängnivåerna. Även medelvärdet för deltagarnas definitionspoäng undersöktes för varje uppgift.

För att bedöma testets interna konsistens användes Chronbachs alfa koefficient för testet avseende definitionspoäng. Acceptabel Chronbachs alfa-nivå har föreslagits vara allt från 0,70 till 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011).

För att undersöka om det fanns en skillnad mellan enspråkiga och flerspråkiga barns prestationer på orddefinitionstestet gjordes två olika jämförelser: en mellan de båda gruppernas snittpoäng för samtliga ord i testet och en mellan gruppernas snittpoäng för de ord som de visat kännedom om. Relevanta antaganden undersöktes innan de statistiska analyserna genomfördes. Antaganden om ordinal mätskala, slumpmässigt urval, oberoende observationer och normalfördelning uppfylldes för båda grupperna. Därför valdes independent samples t-test som analysmetod. Då snittpoängen för de ord deltagaren visat kännedom om inte var normalfördelad enligt Shapiro-Wilk-test valdes Mann-Whitney U-test som analysmetod. Mann-Whitney U-test är den icke-parametriska motsvarigheten till independent samples t-test.

För att undersöka om det fanns en skillnad mellan gruppernas prestationer för abstrakta verb och för abstrakta substantiv gjordes en variansanalys. De båda gruppernas snittpoäng för tre abstrakta verb (*välja, berätta och fundera*) och tre abstrakta substantiv (*uppgift, skillnad och vuxen*). Antagande om normalfördelning av beroendevariabel uppfylldes inte, men då snittprovet var tillräckligt stort (30+) gjordes en mixed within-between subject ANOVA för att jämföra både grupper och ordklass samt undersöka om faktorerna interagerar med varandra.

Mått för effektstorlek används i enlighet med rekommendationer i Pallant (2016). För t-test används Cohens *d*-index. Riktvärde för Cohens *d* är  $d=0,20$ : liten effekt,  $d=0,50$ : medelstor effekt,  $d=0,80$ : stor effekt (Cohen, 1988). För Mann-Whitney U test räknas ett ungefärligt *r*-värde ut baserat på testets *z*-värde genom  $r=z/N^2$ . Riktvärden för *r* är  $r=0,10$ : liten effekt,  $r=0,30$ : medelstor effekt,  $r=0,50$ : stor effekt (Cohen, 1988). För split plot ANOVA användes partial eta squared ( $\eta^2$ ). Riktvärden för  $\eta^2$  är  $\eta^2=0,0099$ : liten effekt,  $\eta^2=0,0588$ : medelstor effekt,  $\eta^2=0,1379$ : stor effekt (Cohen, 1988). Signifikansnivån  $p<0,05$  användes för samtliga beroendevariabler.

### Forskningsetiska överväganden

Deltagarnas svar på testet spelades in och förvarades på inlåsta USB-minnen. Författarna har endast tagit ut USB-minnena vid transkriberingstillfällen och sedan låst in dem igen vid dagens slut. Endast behöriga personer har haft tillgång till USB-minnena. Alla deltagare har pseudonymiserats med en kod. Kodnyckel förvarades separat. Uppsatsförfattarna har inte haft tillgång till kodnyckeln. All transkribering har skett vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi i Lund. Datan från studien kommer sparas i enlighet med gällande riktlinjer.

För deltagande i SKOL-projektet krävdes ifylld medgivandeblankett från vårdnadshavare. Föräldrar och deltagarna informerades skriftligt och muntligt om studien av klassläraren och lämnade medgivande om de önskade delta i studien. Samtyckesblanketten lämnades till läraren i ett



slutet kuvert. Information gavs om att deltagande var frivilligt och att man när som helst kunde avbryta sin medverkan. Deltagande i studien anses inte vara förenat med några uppenbara risker.

Att delta i studien kan långsiktigt gynna eleverna genom att logopederna får mer kunskap om orddefinitionsförmåga hos en- och flerspråkiga barn i Sverige. Detta kan göra att logopederna får bättre möjlighet att utreda och identifiera språkliga svårigheter hos barn. Ur ett samhällsperspektiv kan detta hjälpa elever med språkliga svårigheter att få förutsättningar för att bättre klara sin skolgång.

Studien är godkänd av den Etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för Kliniska Vetenskaper Lund, Lunds Universitet. Projektet SKOL har godkänts av Regionala Etikprövningsnämnden i Lund, dnr 2016/8.

## Resultat

### Utvärdering av orddefinitionstestet

**Ordkännedom.** Ordkännedom för varje uppgift presenteras i tabell 4. Sju av de tio orden visade över 80% av deltagarna kännedom om. Den uppgift som störst andel deltagare (91,5%) visade ordkännedom om var *spela*. Den uppgift som minst andel deltagare (24,6%) visade ordkännedom om var *rubrik*.

Tabell 4.

*Andel deltagare som visat kännedom om respektive ord*

	<b>Deltagare som visat kännedom (%)</b>
Spela	91,5
Tillsammans	88,1
Hoppa	87,3
Vuxen	87,3
Välja	86,4
Uppgift	84,7
Berätta	82,2
Fundera	78,8
Skillnad	64,4
Rubrik	24,6

**Orddefinitioner.** Medelvärde samt fördelning av poängnivå för varje testuppgift presenteras i tabell 5. Uppgifterna med högst medelvärde är *uppgift* och *fundera*. Uppgiften med lägst medelvärde är *rubrik*. För samtliga uppgifter var tre poäng den minst förekommande poängnivån. För alla uppgifter utom *uppgift*, *fundera* och *rubrik* var ett poäng den mest förekommande poängnivån.

Tabell 5

*Medelvärde och fördelning av poäng för varje uppgift*

	M (SD)	0 poäng (%)	1 poäng (%)	2 poäng (%)	3 poäng (%)
Uppgift	1,37 (0,84)	16,9	34,7	42,4	5,9
Fundera	1,37 (0,92)	22	27,1	42,4	8,5
Välja	1,24 (0,76)	13,6	55,1	25,4	5,9
Berätta	1,20 (0,82)	18,6	49,2	25,4	6,8
Tillsammans	1,14 (0,67)	13,6	61,9	22	2,5
Vuxen	1,13 (0,69)	14,4	61,9	20,3	3,4
Hoppa	1,08 (0,60)	12,7	68,6	16,9	1,7
Spela	1,03 (0,52)	10,2	78	10,2	1,7
Skillnad	0,76 (0,69)	36,4	52,5	9,3	1,7
Rubrik	0,42 (0,84)	75,4	11,9	7,6	5,1

0 p: Svar är inte relaterat till målordet/svar uteblir 1 p: Svar innehåller semantisk koppling till målordet, men definierar inte målordet, 2 p: Svar innehåller minimal mängd information för att definiera målordet, 3 p: Svar innehåller mer än minimal mängd information för att definiera målordet

**Intern konsistens.** Testets interna konsistens bedömdes med Chronbachs alfa-analys.

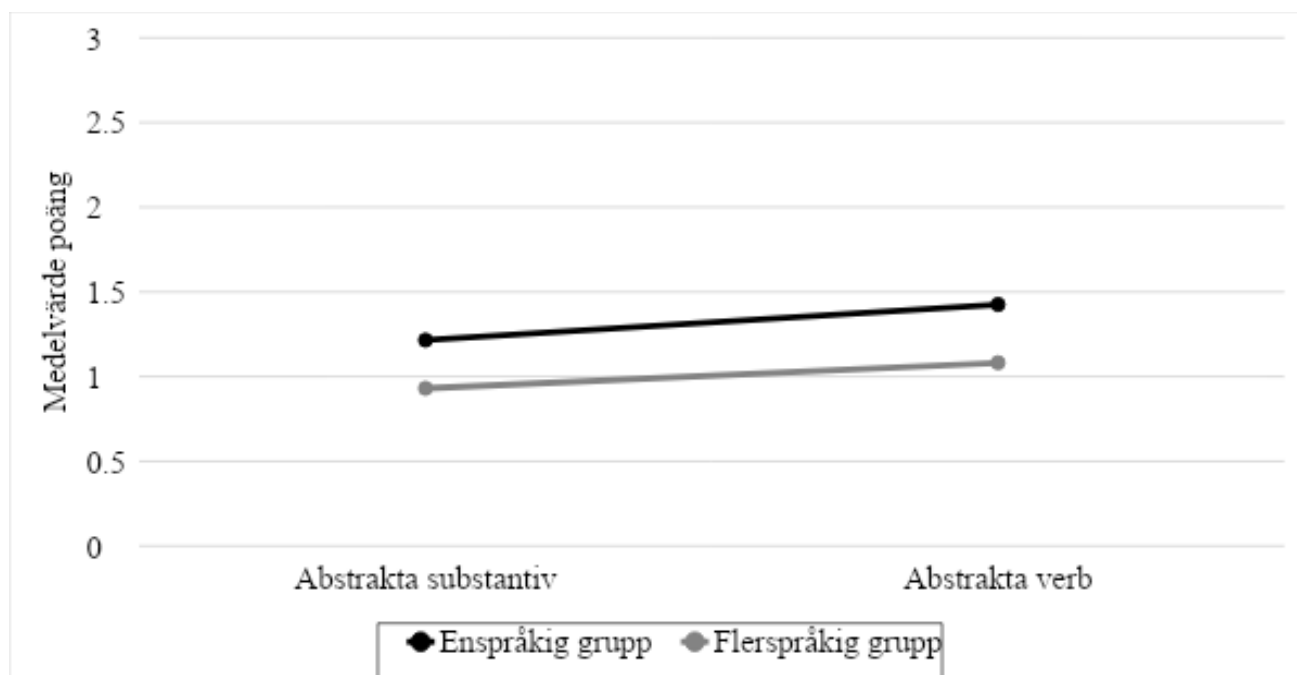
Resultaten visade en Chronbachs alfa koefficient på 0,75, vilket är ett acceptabelt värde (Tavakol & Dennick 2011). Det högsta alfavärdet som kunde uppnås var 0,76 om uppgift 3 (*rubrik*) togs bort, vilket också är ett acceptabelt värde (Tavakol & Dennick, 2011).

### Jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga barns resultat

**Jämförelse av gruppernas snittpoäng.** För att jämföra enspråkiga och flerspråkiga deltagares snittpoäng för samtliga ord på orddefinitionstestet gjordes ett independent samples t-test. Resultaten visade en signifikant skillnad mellan snittpoängen för grupperna, där den enspråkiga gruppen (M=1,2, SD=0,36) hade högre poäng än den flerspråkiga (M=0,92, SD=0,43)  $t(116)=3,940043, p=<0,001, d=0,72$ , vilket räknas som en medelstor effektstorlek i enlighet med Cohen (1988).

För att jämföra enspråkiga och flerspråkiga barns snittpoäng för de ord de visat förståelse för gjordes ett Mann-Whitney U-test. Resultaten för Mann-Whitney U-test visade även här en signifikant skillnad mellan de enspråkiga deltagarna (Md=1,4, n=65) och de flerspråkiga deltagarna (Md=1,25, n=5; U=1289,5, z=-2,35, p=,019, r=-,22, vilket räknas som liten effekt i enlighet med Cohen (1988)).

**Jämförelse av gruppernas snittpoäng utifrån ordklass.** För att undersöka om ordklass påverkade en- och flerspråkigas definitionspoäng gjordes en mixed within-between subject ANOVA med grupptillhörighet som mellangrupsvariabel (enspråkig, flerspråkig) och ordklass som inomgruppsvariabel (substantiv, verb). Variabeln för abstrakta verb innehöll de tre verben: *välja*, *berätta* och *fundera*. Variabeln för abstrakta substantiv innehöll de tre substantiven: *uppgift*, *skillnad* och *vuxen*. Resultaten visade att det inte fanns en signifikant interaktion mellan grupp och ordklass, Wilk's Lambda=0,996, F(1, 116)=0,45, p=0,504,  $\eta^2=0,004$ . Huvudeffekten för ordklass var signifikant, då de abstrakta verben genererade högre poäng än de abstrakta substantiven Wilk's Lambda=0,874, F(1, 116)=16,69, p=0,000081,  $\eta^2=0,13$ , vilket räknas som en medelstor effektstorlek, i enlighet med Cohen (1988). Huvudeffekten för grupp var signifikant, då de enspråkiga barnen hade högre snittpoäng än de flerspråkiga F(1, 116)=12,25 . p=0,001,  $\eta^2=0,096$ , vilket räknas som en medelstor effektstorlek i enlighet med Cohen (1988). Se figur 1.



Figur 1. Figuren visar medelvärde för båda gruppernas poäng för tre abstrakta substantiv och tre abstrakta verb.

## Diskussion

### Resultatdiskussion

**Kännedom om ord.** Majoriteten av barnen visade kunskap om de flesta av orden. Den uppgift som stack ut är *rubrik* som endast 24,6% av deltagarna uppvisade kännedom om. Detta talar för att de utvalda orden inte är olämpligt inkluderade i testet och att orden verkar finnas representerade i någon mån i barnens lexikon. Resultaten visade att en fjärdedel av deltagarna känner till ordet *rubrik*. I ett test är det bra att det finns uppgifter som kan urskilja högpresterande deltagare för att undvika takeffekter. Testet är främst avsett att mäta djupet av kunskapen om varje ord, vilket gör att man kanske främst vill inkludera ord som majoriteten av deltagarna uppvisar förståelse för. Dock kan det vara en fördel att orden inte är för enkla eftersom testet då kan användas för att testa äldre barn också, utan att det uppstår en takeffekt. Troligtvis skulle äldre barn visa större kännedom om ord som *rubrik*. Det kan inte uteslutas att poängsättningen för kännedom om orden uteslöt deltagare som visserligen kände till ordet, men som hade problem med att ens initiera en definition av ordet, och därför inte gav något svar. Även uppgiften *skillnad* skiljer sig från resten av orden då endast 64,4% visade kännedom om ordet. Även det kan ha påverkats av samma fenomen som *rubrik*. Barnen kan ha känt till ordet men haft svårt att komma på hur de ska formulera en definition, då *skillnad* sågs som ett ord som var svårt att hitta överordnade begrepp för. Med det sagt tolkar vi ändå dessa uppgifter som den minst andel av barnen hade kännedom om.

**Definition av ord.** Över samtliga uppgifter finns det låg andel full poäng. Åttaåringarna är inte riktigt klara i sin orddefinitionsförmåga, och det är inte att förvänta att de ska få full poäng eftersom användandet av överordnade begrepp fortfarande är under utveckling. Å ena sidan kan det ses som problematiskt att testet innehåller så många abstrakta ord om det ska testas på barn i skolåldern, då de ändå inte förväntas kunna producera bra definitioner på dessa. Å andra sidan är orden som testades ord som trots allt förekommer i undervisningen av åldersgruppen. Resultaten tyder på att barnen inte har en tillräckligt djup kunskap om orden, för att kunna producera goda definitioner, med tillräckligt mycket korrekt innehåll. Detta skulle kunna spegla hur mycket de förstår när deras lärare använder dessa abstrakta ord i skolan. De skolrelaterade orden i testet hör till

nivå två-ord i Beck et al.:s modell (1987), som oftast inte används hemma eller får en explicit förklaring i skolan. Detta kan bidra till att orden generellt har låg andel full poäng.

Uppgiften *skillnad* har ett lågt medelvärde. Det är ett abstrakt substantiv, vilket är den kategori som, enligt tidigare forskning, är svårast att definiera eftersom barnen kan sakna tillgängliga överordnade begrepp (Benelli et al., 2006). Varken i vår poängsättningsmall eller i ordböckernas definition förekom ett överordnat begrepp för *skillnad*. På grund av detta följer inte förslaget i mallen den aristoteliska definitionsformen. Få barn uppnådde full poäng. Resultaten är inte förvånande eftersom det är förenligt med tidigare forskning som visar att abstrakta substantiv kan vara svåra att definiera även i vuxnen ålder (Nippold et al., 1999).

Trots att abstrakta substantiv pekats ut som den svåraste kategorin att definiera är *uppgift* det ord som har högst medelvärde. Detta kan förklaras med att vi i vår poängsättning gav höga poäng om det generella begreppet *något* inkluderades. Att definiera med hjälp av ospecifika överordnade begrepp är egentligen en omogen strategi och borde kanske egentligen inte tilldelas höga poäng (Kurland & Snow, 1997; Johnson & Anglin, 1995). Kanske bör kriterierna för ordet i mallen ändras till att inkludera mer specifika överordnade begrepp om den ska användas i framtida forskningsprojekt. Att två ord som tillhör samma kategori uppvisar olika svårighetsgrad bevisar att man inte endast kan se till ordens ordklassstillhörighet och konkretitet, utan att varje ord presenterar unika svårigheter.

Det ord som hade lägst medelvärde är *rubrik*. Intressant nog utgör *rubrik* testets enda konkreta substantiv - den kategori som enligt tidigare forskning är lättast att definiera. Detta talar återigen för att tidigare forskning om att kategorier av ord inte kan förutsäga svårighetsgraden för ett specifikt ord. Antagligen beror det låga resultatet på att de flesta barn inte visade ens en grundläggande kännedom om ordet. Det kan bero på att *rubrik* är ett ord som har ett begränsat och specifikt användningsområde, varför barnen kanske inte har exponerats för det tillräckligt mycket för att producera en bra definition, eller ens bildat sig en mental representation i sitt lexikon. Hur frekvent ord förekommer i barnens miljö påverkar deras definitioner av ordet, eftersom mer frekventa ord troligen har fler och starkare associationer i barnets mentala lexikon (Marinellie & Chan, 2006; Marinellie & Johnson, 2004). Samtidigt är *rubrik* ett ord som trots allt förekommer i många sammanhang i skolan. Den bristande kunskapen kan bero på att barnen inte fått ordet explicit förklarat för sig, vilket är vanligt för nivå två-ord i modellen för ordförråd av Beck et al. (1987). Trots att så många inte kunde ordet fanns det barn som kunde producera en definition som fick 3 poäng, 5,1%, vilket är en högre andel än för flera av de andra orden. Detta talar för att ordet trots de låga poängen inte var svårare att definiera än andra ord om man väl kände till ordet. I mallen användes det överordnade begreppet *text* som kriterium för 3 poäng, vilket är ett överordnat begrepp som man kan förvänta att åttaåringarna behärskar.

De tre abstrakta verben i testet: *fundera*, *välja* och *berätta* har alla ett relativt högt medelvärde, alla högre än de två konkreta verben *spela* och *hoppa*. Testet innehåller inte tillräckligt många ord från de olika kategorierna för att kunna dra säkra slutsatser om dess svårighetsgrad, men resultaten kan kopplas till att konkretitetens betydelse för hur svåra verb är att definiera inte är lika stor som hos substantiv, åtminstone inte hos äldre barn (Benelli et al., 2006). Ännu en gång vill vi poängtera att man inte kan dra slutsatser om hur svårt ett specifikt ord kommer vara att definiera bara genom att se till ordklass och konkretitet. Alla de abstrakta verben i testet har relativt lättillgängliga överordnade verb som kan användas i en definition (ihop med beskrivande attribut): *tänka* för *fundera*, *säga* för *berätta*, och i viss mån *bestämna/ta* för *välja*. *Fundera* har ett medelvärde på 1,37, vilket tillsammans med *uppgift* är det högsta medelvärdet. Dessutom är det det ordet som har högst andel trepoängssvar. Det kan bero på att *fundera* har en lättillgänglig synonym: *tänka*. För att få 3 poäng behövde definitionen innehålla *tänka* följt av varför man tänker.

Det konkreta verbet *spela* har inte liknande överordnade verb. Därför kan det vara svårare att definiera. *Hoppa* går att beskriva med många olika verb eller verbfraser, till exempel *att röra sig*, *att flyga upp*, *att lyfta från marken* eller mer vaga verb som *komma upp* och *gå upp*. De flesta

ger dock inte en korrekt beskrivning av ordet. *Spela* och *hoppa* hör till de ord som fått minst andel trepoängssvar båda 1,7%) men är samtidigt de två ord som har minst andel nollpoängssvar. En stor andel av deltagarna visade kunskap om orden, även om det i de flesta fall visade sig vara en relativt ytlig kunskap. *Spela* och *hoppa* var också de två uppgifter i testet som klassificerades som vardagsord. Därför är det inte förvånande att många visade kunskap om orden, även om kunskapen, utifrån orddefinitionstestet, inte var så djup.

**Intern konsistens.** Då Chronbachs alfa-analysen visade ett acceptabelt värde på 0,75 kan vi konstatera att testuppgifterna i huvudsak mäter samma förmåga. Dock är det värt att veta att olika författare har presenterat olika värden för vad som anses vara en acceptabel Cronbachs alfa-nivå (mellan 0,70 och 0,95) och det finns alltså ett visst mått av godtycklighet i hur man tolkar sina siffror. Vi kunde inte få ett betydande högre värde genom att ta bort någon av uppgifterna, vilket visar att ingen av uppgifterna var överflödiga ur denna synpunkt. Chronbachs alfa-värdet hade troligen kunnat höjas genom att inkludera fler testuppgifter. Det är viktigt att ha i åtanke att Cronbachs-alfa värdet endast gäller för den aktuella datan och att den inte garanterar att den interna konsistensen kommer vara densamma om testet genomförs på andra deltagare (Tavakol & Dennick, 2011).

**Jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga barns resultat.** Analyserna visade en signifikant skillnad mellan enspråkiga och flerspråkiga barns resultat där de enspråkiga hade högre snittpoäng än de flerspråkiga barnen. För att utesluta att skillnaden baserades på att orden var helt okända för de flerspråkiga barnen gjordes en jämförelse mellan endast de ord som barnen visat kännedom om. Även den analysen visade en signifikant skillnad mellan de båda grupperna, där de enspråkiga hade högre snittpoäng. Däremot minskade effektstorleken från medelstor till liten i den senare analysen. Det talar för att de enspråkiga barnen inte bara uppvisade ett bredare ordförråd, utan också djupare kunskap om de ord de kunde. Skillnaden mellan grupperna tycks alltså minska något när man kontrollerar för att barnen kan orden som ska definieras. Vår hypotes om att de flerspråkiga barnen skulle uppvisa mindre innehåll i sina definitioner stämde, men orsakerna kan vara många.

För att definiera ord behöver barnet ha andra ord i sitt expressiva ordförråd. För att definiera verb behövs synonymer till ordet och för att definiera substantiv behövs överordnade begrepp och ord för att beskriva utmärkande drag. Dessutom behöver dessa ord vara tillgängliga när de behövs alltså behöver det mentala lexikonet vara effektivt organiserat. Flerspråkiga barns ordförråd är fördelat över två eller flera språk (Salameh et al., 2018). Eftersom testningen enbart skedde på svenska hade de bara möjlighet att använda sig av en del av sitt ordförråd. Det kan vara en bidragande faktor till de lägre resultaten. Resultaten stämmer också överens med Schwartz och Katzirs (2011) resultat om att flerspråkiga barn kan ha brister i sin kunskap om ord på andraspråket. En bakomliggande orsak till resultaten kan vara att de flerspråkiga barnen i mindre grad än de enspråkiga har tillägnat sig det abstrakta språk som används i skolan. Vi har inte information om i vilken ålder och sammanhang de flerspråkiga deltagarna har mött svenskan. Vi kan räkna med att gruppen inte är homogen avseende språkfördelningen och kan inte dra säkra slutsatser om hur exponeringen för svenska har sett ut. Däremot rapporterades svenska som det överlägset vanligaste andraspråket av föräldrarna. Vi kan anta att svenska inte är det språk som talas hemma för de flesta av barnen. Det är därför troligt att flera av barnen mött svenskan i förskola och skola och inte i hemmet. Deltagarna i studien hade vid tillfälle för testningen gått i skola endast ett eller två år (förskoleklass var ej obligatorisk vid tidpunkten). Det anses vara tillräcklig tid för att tillägna sig ett fungerande vardagsspråk, men inte tillräckligt för att tillägna sig skolspråket (Collier & Thomas, 1997).

Fokus för den här studien var mängden korrekt information i barnens definitioner. Eftersom vi inte använt oss av två separata mått för innehåll och form, utan enbart bedömt innehållet, går det inte att säga säkert om skillnaderna i resultat beror på brister i de flerspråkiga barnens kunskap om orden eller svårigheter att formulera formella definitioner. Om ett barn stora problem med att

formulera en definition skulle det kunna leda till att barnet inte ger ett svar alls, vilket påverkar poängen. Eventuellt kan en del flerspråkiga barn ha syntaktiska svårigheter på svenska som påverkar deras svar. Förhoppningen är dock att sådana svårigheter inte påverkar poängen om man enbart mäter innehållet, utan att ta hänsyn till formen. Eftersom testet innehöll ord som är svåra för de flesta åttaåringar, flerspråkiga eller ej, att definiera enligt det aristoteliska mönstret tror vi inte att det är det som huvudsakligen påverkat poängen.

**Socioekonomisk status.** Det är inte självklart att det är flerspråkigheten i sig som står för skillnaden. Den flerspråkiga gruppens föräldrar hade lägre utbildningsnivå än den enspråkiga gruppen, något som i sig kan påverka resultaten. Utbildningsnivå och socioekonomisk status har visat sig ha en inverkan på orddefinitionsförmågan (Benelli et al. 2006; Kurland & Snow, 1997). Den socioekonomiska statusen kan också variera inom grupperna. Därför är det svårt att dra slutsatser utifrån resultaten, då det enda de har gemensamt är att de är flerspråkiga. Det kan vara problematiskt att gruppera deltagarna efter en variabel som kan variera så mycket. Sambandet mellan flerspråkighet och socioekonomisk status är komplext och möjligtvis kan en låg socioekonomisk status i kombination med flerspråkighet bidra till att de flerspråkiga presterar sämre på orddefinitionstestet. Oavsett orsakssambandet finns det en grupp av flerspråkiga elever med låg socioekonomisk status i skolorna, sett till vårdnadshavarens utbildningsnivå. Denna grupp verkar ha en grundare kunskap om skolordförrådet på svenska, i alla fall när det gäller att uttrycka kunskapen i ett orddefinitionstest. Skolrelaterade ord kan vara något som man bör arbeta med i denna grupp elever.

**Jämförelse mellan gruppernas resultat för olika typer av ord.** Syftet med analysen var att ta reda på om skillnaden mellan de två ordklasserna var större i någon av grupperna. Resultaten visade att det inte fanns en signifikant interaktionseffekt. Det innebär att skillnaden mellan ordklasserna inte är signifikant större eller mindre i någon av grupperna. Den enspråkiga gruppen ger mer information i sina definitioner än den flerspråkiga gruppen. Båda grupperna ger mindre information i sina definitioner av de abstrakta substantiven jämfört med de abstrakta verben.

Resultaten stämmer överens med resultaten i Benelli et al. (2006) som visade att abstrakta substantiv är den typ av ord som är svårast för åttaåringar att definiera. I det avseende stämde vår hypotes. Däremot stämde inte hypotesen om att flerspråkiga barn skulle uppvisa en större skillnad mellan ordklasserna. Även om resultaten i den här studien inte visar att de flerspråkiga barnen har ett större glapp mellan abstrakta substantiv och abstrakta verb än vad enspråkiga barn har visar ändå resultaten att flerspråkiga barn får mycket låga poäng för dessa definitioner. Abstrakta substantiv är vanligt förekommande i skolspråket. De utgör många av de ämnesövergripande ord som används i skolan och läroböcker. Resultaten visar att både en- och flerspråkiga barn har svårt att uttrycka kunskap om dessa ord.

Precis som i analysen av samtliga ord hade medelvärdet säkerligen höjts något för båda grupperna om man enbart analyserat de ord som barnen visat kännedom om. Eventuellt hade skillnaden minskat mellan de båda grupperna, som den gjorde i föregående analys.

## **Metoddiskussion**

**Deltagare.** Antal deltagare i studien var 118. Det är relativt många, men ännu fler deltagare hade gjort resultaten mer tillförlitliga. Eftersom flerspråkighet kan ta sig många uttryck och språken kan vara fördelade på olika sätt för olika individer kan man inte se att gruppen är homogen. Det kan finnas stora variationer inom den flerspråkiga gruppen. Styrkeförhållanden mellan språken kan se mycket olika ut för deltagarna. Barnen i den flerspråkiga gruppen kan ha mött svenska vid helt olika åldrar. För en person med simultan flerspråkighet kan svenska vara ett av deras modersmål, vilket ger helt andra förutsättningar på testet än för en deltagare med successiv flerspråkighet. En

alternativ indelning hade kunnat vara barn som har svenska som modersmål (eller enda språk) och barn som har svenska som ett andraspråk.

**Poängsättning.** Trots acceptabel interbedömarreliabilitet medförde poängsättningen svårigheter, till exempel gällande om ett svar var relaterat till målordet (1 poäng) eller inte var relaterat till målordet (0 poäng). En del kriterier upplevdes otydliga. Till exempel bör kriterierna för *vuxen* kompletteras för att bättre stämma överens med formen för substantivdefinitioner. Ordet kan tolkas både som ett substantiv och ett adjektiv. Kriterierna utgår endast från adjektivformen. I mallen bör det framgå att substantivdefinitionen med ett överordnat begrepp som *person* ger poäng. Uppgiften *tillsammans* ger möjlighet för barnet att visa att de har kunskaper om ordets olika användningsområden, eftersom *tillsammans* även kan betyda *att vara ihop*. Att veta att ett ord kan betyda olika saker är en aspekt av ordförrådets djup. Att barnet visar kunskap om att ordet kan betyda mer än en sak bör eventuellt generera högre poäng. Kriterierna för ordet *spela* innehåller endast exempel på hur en definition kan se ut för poängnivå två och tre endast om man avser att spela brädspel eller liknande. Mallen bör utökas till att inkludera exempel på dessa nivåer för ordets andra betydelser som att spela instrument och sport. Även här bör kunskap om att ordet har flera betydelser ge poäng. En mer omfattande bedömningsmanual med fler exempel kan öka samstämmigheten i bedömningen.

### **Kliniska implikationer och vidare forskning**

Logopederna som träffar barn med språkliga svårigheter behöver ha kunskap om hur brister i ordkunskap och ordförrådets djup kan yttra sig. Ett flerspråkigt barn kan ha ett fungerande vardagsspråk men ändå ha bristande ordkunskap för skolrelaterade ord. Detta kan göra att man kan överskatta barnets ordkunskap vid utredning av språkförmågan (Tvingstedt, Morgan, Salameh & Zetterholm, 2018). Logopederna behöver ha tillgång till test för att på ett tillförlitligt sätt kunna mäta djupet hos skolbarns kunskap om skolrelaterade ord. Testet som använts och analyserats i denna studie är ett test som, med de föreslagna förändringarna, kan uppfylla dessa krav. Det är dock värt att notera att det är känsligt att bedöma en förmåga med så pass få testuppgifter. Framtida forskning hade kunnat undersöka testets korrelation med andra mått på lexikalt djup för att säkerställa att testet mäter liknande förmågor.

Logopederna som jobbar med skolbarn med språkliga svagheter eller språkstörning kan använda testet för att bedöma kunskap om skolrelaterade ord, det kan ge logopeden en indikation på vad som behöver tränas och ett sätt att utvärdera om träningen varit framgångsrik. Det är viktigt att identifiera de barn som har brister i ordkunskap och rikta relevant intervention dit då förmågan är viktig för att lyckas i skolan. Framtida forskning bör undersöka en större mängd ord från olika ordklasser och med olika grad av konkretitet, för att ge information om vilken typ av ord som kan förväntas vara svåra att ta till sig samt ge information om hur vårt mentala lexikon är organiserat. Det hade varit intressant att jämföra barns definitioner på skolrelaterade ord och vardagsord för att ge ytterligare information om skolsituationens påverkan på orddefinitionsförmågan. Vidare utvärdering av testet bör undersöka ordens frekvens i skolan då detta är något man vet påverkar kvaliteten på definitionerna (Marinellie & Chan, 2006; Marinellie & Johnson, 2004)

Det är viktigt att alla som arbetar med elever i skolan är medvetna om att det skolrelaterade språket inte alltid är lika självklart för ett flerspråkigt barn som för ett enspråkigt barn. Detta gäller även om eleven uppvisar ett välfungerande vardagsspråk. Resultaten visar att de flerspråkiga barnen i den här studien inte hade en lika djup kunskap om de mestadels abstrakta skolrelaterade orden i testet. Den flerspråkiga gruppen hade överlag en lägre socioekonomisk status än den enspråkiga gruppen, något som kan ha påverkat resultaten. För logopederna verksamma i skolan ger resultaten i denna studie implikationer både för handledande arbete och enskild träning med elever. Resultaten indikerar att flerspråkiga barn besitter mindre kunskap om flera av de nivå två-ord, utifrån Beck et al:s modell (1987), som testet innehåller och som lärare använder i undervisningen. I handledning av lärare kan logopeden lägga tyngd på att det är viktigt att lärare explicit förklarar nivå två-ord som

till exempel *skillnad* och *välja*. Det är oftast inte lika självklart att man behöver förklara nivå två-orden som nivå tre-ord. Nivå 3-ord är oftast nya för alla elever i klassen och kräver därför mer uppenbart en förklaring från läraren. Att explicit arbeta med nivå två-ord hade troligtvis gynnat de flerspråkiga barn som ligger efter sina klasskamrater i tillägandet av skolspråket. Språkfrämjande insatser i klassrummet, som att arbeta med nivå två-ord, främjar alla elever (Thronenburg, Calvert, Sturm, Paramboukas & Paul, 2000). Utöver mer explicita förklaringar av nivå två-ord kan läraren tillämpa *translanguaging* i sitt klassrum för att undvika att de barn vars ordförråd på svenska är grundare än på modersmålet hamnar efter i kunskapsinhämtandet. *Translanguaging* kan till exempel innebära att ett flerspråkigt barn kan inhämta information på sitt modersmål (Tvingstedt et al., 2018). Framtida undersökningar av orddefinitioner och flerspråkighet bör matcha grupperna avseende socioekonomisk status för att kunna utesluta detta som en påverkansfaktor. Dessutom hade det varit av intresse att undersöka skillnader mellan barn med låg och hög socioekonomisk status för att få mer klarhet i påverkansmönstret.

### **Slutsatser**

Den här studien syftade till att bidra med mer kunskap om orddefinitionsförmåga hos skolbarn. Utvärderingen av orddefinitionstestet visade att det kan användas för att bedöma orddefinitionsförmågan, då det har en acceptabel intern konsistens och en lämplig svårighetsgrad. Det kan bidra till ett nytt verktyg för logopedier i bedömningen av en aspekt av den lexikala förmågan som inte alltid undersöks i dagsläget. Vidare visar resultaten att flerspråkiga barn kan ha svårare att ge innehållsrika orddefinitioner, vilket kan bero på mindre kunskap om de orden som används i skolan. Även om socioekonomisk status påverkat resultaten kvarstår faktumet att gruppen flerspråkiga elever med lägre socioekonomisk status ju finns i skolorna och kan gynnas av språkfrämjande insatser i klassrummet. Dessa insatser kan genomföras och utvecklas genom samarbete mellan logopedier och lärare.

### **Tack**

Vi vill tacka alla barn som deltagit i studien. Tack till testledarna i SKOL-projektet som samlat in datan vi använt oss av. Stor tack till Ida Rosqvist och Kristina Hansson som handlett oss med stöd och vägledning via sammanlagt 249 mail i 26 olika mailtrådar. Tack för att ni gett oss allt från illustrerade SPSS-guider till uppmaningar om att ta ledigt på helgerna (vi erkänner nu att vi *ibland* smygjobbade även på lördagar)!



## Referenser

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. (2 uppl.) The Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Red.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). 'To define means to say what you know about things': The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(1), 71-97. doi:10.1017/S0305000905007312
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 1988
- Cummins (1984) Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. I Rivera, C (Red). (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters 10.
- Ernby, B., Gellerstam, M., Malmgren, S-G. (2001). *Norstedts första svenska ordbok: [18.000 ord och fraser]*. Norstedts ordbok.
- Gini, G., Benelli, B., & Belacchi, C. (2004). Children's definitional skills and their relations with metalinguistic awareness and school achievement. *European Journal of School Psychology*(2(1-2)): 239-267.
- Huttenlocher, J., & Lui, F. (1979). The semantic organization of some simple nouns and verbs. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(2), 141-162.
- Johnson, C. J., & Anglin, J. M. (1995). Qualitative developments in the content and form of children's definitions. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38(3), 612-629.
- Kang, J. (2013). Decontextualized language production in two languages: An investigation of children's word definition skills in Korean and English. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 211-231. doi:10.1017/S0142716411000671
- Kurland, BF. & Snow, CE. (1997). Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of Child Language*, 24(3), 603-625.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310
- Litowitz, B. (1977). Learning to make definitions. *Journal of Child Language*, 4, 289-304.
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(3), 241-259
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2003). Adjective definitions and the influence of word frequency. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 46(5), 1061-1076.

- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2004). Nouns and Verbs: A comparison of definitional style. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 217–235.
- Marinellie, S. A., & Yen-Ling Chan. (2006). The effect of word frequency on noun and verb definitions: *A Developmental Study*. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 49(5).
- McGregor, K., Berns, A., Owen, A., Michels, S., Duff, D., Bahnsen, A., & Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42(1), 35–47.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307–319.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Markowitz, J. Franz, S. (1988). The development of defining style, *International Journal of Lexicography*.
- Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., & Salameh E-K. (Red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin, Texas: PRO-ED, [2016].
- Nippold, M. A. (1995). School-age children and adolescents: Norms for word definition. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 26(4), 320.
- Nippold, M. A., Hegel, S. L., Sohlberg, M. M., & Schwarz, I. E. (1999). Defining abstract entities: Development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(2), 473–81.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: Open University Press: McGraw-Hill, 2016.
- Salameh, E-K., Nettelbladt, U, Andersson, K, Zetterholm, E. (2018). Flerspråkighet i skolan. I Nettelbladt, U, & Salameh E-K. (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 33-69). Lund: Studentlitteratur.
- Schwartz, M., & Katzir, T. (2011). Depth of lexical knowledge among bilingual children: The impact of schooling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1947–1971.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2012). Lexical knowledge development in the first and second languages among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 549–571.

- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211–236.
- Skwarchuk, S.-L., & Anglin, J. M. (1997). Expression of superordinates in children's word definitions. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 298.
- Svenska Akademien. (2009). Svensk Ordbok. Hämtad 2019-05-20 från <https://svenska.se/>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Thomas, W. P., Collier, V., & National Clearinghouse for Bilingual Education, W. D. (1997). School effectiveness for language minority students. *NCBE Resource Collection Series, No. 9*.
- Throneburg, R., Calvert, L., Sturm J., Paramboukas, A., & Paul, P. (2000) A comparison of service delivery models: Effects on curricular vocabulary skills in the school setting. *American Journal of Speech-Language Pathology Volume: 9 Issue 1 (2000) ISSN: 1058-0360*
- Tvingstedt, A-L., Morgan, E., Salameh, E-K., Zetterholm, E. (2018). Flerspråkighet i skolan. I Nettelbladt, U, & Salameh E-K. (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 321-364). Lund: Studentlitteratur.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452–70.

## Bilaga 1 Orddefinitionstest

Skolordförråd – Djup

Kodnamn: .....

**SPELA IN**

1. Om någon skulle fråga mig: - ”Vad betyder RAST?” då skulle jag kunna säga ”Det är när man är ute och leker”, ”Det är när man har ledigt från lektionen” och ”Man tar en paus”.
2. Exempeluppgift

Nu säger jag ett ord till dig! Vad betyder RITA? (Kan du säga något mer?)

- Det är när man gör en teckning.
- Man använder kriter.
- Man målar.
- ...

1	<b>Vad betyder HOPPA?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
2	<b>Vad betyder SPELA?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
3	<b>Vad betyder RUBRIK?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
4	<b>Vad betyder VÄLJA?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	

5	<b>Vad betyder UPPGIFT?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
6	<b>Vad betyder BERÄTTA?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
7	<b>Vad betyder TILLSAMMANS?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
8	<b>Vad betyder FUNDERA?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
9	<b>Vad betyder SKILLNAD?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	

<b>10</b>	<b>Vad betyder VUXEN?</b>  <i>Kan du säga något mer?</i>	
-----------	--	--

Bilaga 2 Poängsättningsmall

Ord	Definition enligt Norstedts första svenska ordbok och Svensk ordbok	<p><b>3 poäng</b></p> <p>Svar innehåller mer än minimal mängd information för att definiera målordet</p> <p>Definitionen innehåller:</p>	<p><b>2 poäng</b></p> <p>Svar innehåller minimal mängd information för att definiera målordet</p> <p>Definitionen innehåller:</p>	<p><b>1 poäng</b></p> <p>Svar innehåller semantisk koppling till målordet, men definierar inte målordet</p> <p>Definitionen innehåller:</p>	<p><b>0 poäng</b></p> <p>Svar är inte relaterat till målordet/ svar uteblir</p>
<p><b>hoppa</b></p>	<p><u>Norstedts</u></p> <p>Om du gör ett hopp, så rör du dig snabbt upp i luften under ett kort ögonblick. <i>Katten hoppade upp på bordet.</i></p> <p><u>Svensk Ordbok</u></p> <p>röra sig med hela kroppen ovanför underlaget under några ögonblick el. mellan olika nivåer; vanligen med hjälp av bensvikt</p>	<p><b>att man rör sig upp (i luften) med hjälp av benrörelser</b></p> <p>"att man studsar upp o ner fast man böjer sina knän o sen tar man å spänner sina knän så åker man upp, i luften"</p>	<p><b>att man rör sig upp (i luften)</b></p> <p>"när man e uppe luften. Fötterna e inte på marken"</p> <p>"hoppa, att man står still och att man, jag vet inte. Man flyger upp i luften och landar igen."</p> <p>"att man lyfter från marken."</p>	<p>"man, det e så man går upp och ner."</p> <p>"först kommer man upp å sen kommer man ner."</p>	

<p><b>spela</b></p>	<p>Norstedts</p> <p>(1) Om du spelar ett instrument, så gör du att det kommer fram toner och melodier ur instrumentet. <i>Spela piano.</i></p> <p>(2) Om man spelar en melodi, så använder man ett instrument för att framföra melodin. <i>Orkestern spelade en vals.</i></p> <p>(3) Om du spelar något spel, så håller du på med det spelet. <i>Spela fotboll, spela schack.</i></p> <p><i>SO</i></p> <p><i>hantera pjäser, kort e.d. i visst spel som framgår av sammanhanget; vanligen i tävling med ngn annan</i></p>	<p><b>man spelar ett spel som har regler och/eller där någon kan vinna, som en tävling.</b></p> <p>"man kan göra vanliga spel eller spela på dator och när man spelar ska man göra olika uppgifter eller gå runt med gubbar och slå tärning."</p> <p>"när man spelar så gör man nånting som man utmanar andra på och så är det typ som en tävling"</p>	<p><b>man spelar ett spel / förklarar hur man spelar ett (särskilt) spel</b></p> <p>"antingen att man har ett bräde eller annat underlägg och flyttar pjäser eller nåt annat eller att man tar en mobil eller telefon och trycker på lite saker."</p>	<p>"spela fotboll", "spela skip-bo", "spela datorspel"</p> <p>"man spelar ett spel. det finns regler"</p>	
---------------------	---	--	---	---	--



<p><b>rubrik</b></p>	<p>Nordsteds</p> <p>En rubrik till en artikel i en tidning är en kort text med större stil som står ovanför själva artikeln och talar om vad artikeln handlar om. <i>En uppsats eller ett kapitel i en bok har också oftast en rubrik: tidningsrubrik.</i></p> <p>SO</p> <p>fristående kortare stycke text (i kraftigare stil) som ger en antydning om innehållet i den följande texten i tidningsartikel, kapitel e.d.</p>	<p><b>Text som står längst upp som berättar vad en text kommer handla om.</b></p> <p>"ehm det e en sånhära sån text uppe, om vi ska läsa en bok så står det en text längst uppe, å så står det vad det ska handla om"</p> <p>"innan man skriver typ om ett träd så tar alltid och skriver träd överst och det är rubrik."</p>	<p><b>Det som står längst upp</b></p> <p>"den står alltid längst upp, det är det som typ allting ska handla om"</p> <p>"det som står först uppe"</p> <p>"det e typ när en bok, så ska man högst upp står det vad det handlar om."</p> <p>"ehm överskrift"</p> <p>"man kanske, det kanske handlar om att man så här forskar lite om växter och då måste man skriva "växter" uppe." (1?)</p>	<p>Exempel: något som står i tidning.</p> <p>"jag tror att de e lite så här, första namnet på en bok."</p>	
<p><b>välja</b></p>	<p>Norstedts</p> <p>Om du väljer något, så bestämmer du dig för just det bland flera liknande saker: <i>Lisa tvekade länge men till sist valde hon den blå klänningen.</i></p> <p>SO</p> <p>bestämna sig för att bland flera alternativ stanna för ngn/ngt; vanligen för viss</p>	<p><b>Bestämna sig för en viss sak bland flera (liknande) saker</b></p> <p>"Om du har en häst eller en ko så kan du välja vilken du helst vill sitta på. "om du har klockor och så ska du välja en av dem två, du tar den som e finast för dig, asså du väljer</p>	<p><b>Välja mellan olika saker eller bestämma sig för vad man vill ha</b></p> <p>"man får välja mellan olika grejer"</p> <p>"om det finns ett hjärta och en liten stjärna så ska man välja en av dem så väljer man kanske stjärnan"</p>	<p>jag väljer vilka kläder jag ska ha</p> <p>Exempel: "man kan välja en glass "</p>	

	uppgift el. funktion	den"  "att man kan typ välja mellan två saker eller nåt sånt. typ bestämma vad man vill ha "			
<b>uppgift</b>	Norstedts  (1) En uppgift är ett litet uppdrag, alltså något som någon annan säger att man ska göra: <i>Martin fick i uppgift att passa telefonen.</i> (2) En uppgift i en skolbok är en liten övning, ofta en fråga som du själv ska hitta svaret på: <i>matteuppgift.</i>  SO  visst avgränsat arbete som man fått sig tilldelat el. ev. själv åtagit sig	<b>något man ska göra, t.ex. en läxa eller arbete. oftast har man fått uppgiften tilldelad till sig av någon annan</b>  "uppgift, det betyder att man ska göra något som man blivit tillsagd att göra. Typ ett jobb eller hemuppgift typ."  "uppgift är nåt man ska göra. Om en fröken säger uppgift ett är att rita en gris."	<b>något man ska göra</b>  "uppgift är när man kanske får nåt av en fröken och så ska man göra den."  "när man ska göra nåt som dom säger att man ska göra i skolan."	"ehm, när man typ gör i matteboken."	

<p><b>berätta</b></p>	<p>Norstedts</p> <p>Om du berättar om något som har hänt, så beskriver du i tur och ordning vad som hände: <i>Berätta om hur det var när du var liten!</i></p> <p>SO</p> <p>meddela väsentliga omständigheter (om ngt) i tidsföljd el. orsaksföljd el. annan naturlig ordning; vanligen med avs. på händelseförlopp</p>	<p><b>beskriva/säga någonting, t.ex. vad som hänt eller en saga.</b></p> <p>"att man säger något som har hänt. Man kanske har varit i fjällen och man kan säga vad man har gjort, till exempel kanske åka skidor"</p> <p>"asså att man säger nåt om vad som har hänt eller så."</p>	<p><b>beskriva/säga någonting</b></p> <p>"eh att man typ säger en grej eller nånting, en mening."</p> <p>"att man pratar."</p>	<p>"man kan berätta en saga"</p>	
<p><b>tillsammans</b></p>	<p>Norstedts</p> <p>Om du är tillsammans med din kompis, så har ni sällskap och är inte ensamma: <i>Hela klassen gjorde en utflykt tillsammans.</i></p> <p>SO</p> <p>i sällskap</p>	<p><b>man är tillsammans med någon och inte ensam och man kan vara tillsammans med kompisar eller familj</b></p> <p><b>eller</b></p> <p><b>att vara ihop med någon och vara kär</b></p> <p>"när man kanske har en vän som man leker med ganska ofta. Då e man tillsammans och leker"</p> <p>"att man e två</p>	<p><b>Man är tillsammans med någon och inte ensam (eller har sällskap)</b></p> <p><b>eller</b></p> <p><b>att vara ihop</b></p> <p>"att man e två eller flera"</p> <p>"att de e kanske två eller flera personer, som e där"</p> <p>"tillsammans är när man är många människor och man gör något</p>	<p>"man kanske e tillsammans på rasterna. Man kanske ritar tillsammans"</p>	

		<p>styckna o man leker tillsammans, då e man typ två styckna o leker med varandra. att man kan jobba till exempel tillsammans, då är det att två personer står och jobbar tillsammans"</p>	<p>med varandra"</p> <p>"när man kanske har en vän som man leker med ganska ofta. Då e man tillsammans och leker"</p>		
<b>fundera</b>	<p>Norstedts</p> <p>Om du funderar över en fråga, så använder du lite tid för att tänka efter vad svaret är på frågan: <i>Fundera på saken!</i></p> <p>SO</p> <p>ägna sig åt att tänka för att lösa ett problem e.d. el. för att komma fram till ett beslut</p>	<p><b>tänka för att bestämma sig eller för att klura ut svar</b></p> <p>"man tänker på en grej, om jag vill göra det eller inte"</p> <p>"att man ska tänka vad, du ska tänka igenom vad e det du ska ha, ska du ha klänning eller tröja eller nåt"</p>	<p><b>tänka</b></p> <p>"fundera betyder att man ska tänka på en sak"</p> <p>"när man tänker över nåt"</p>	<p>man funderar på vad jag ska göra</p>	
<b>skillnad</b>	<p>Norstedts</p> <p>Skillnad mellan två saker (eller personer) är de egenskaper som inte är likadana: <i>Både Daniel och Markus är envisa, men skillnaden är att Markus oftast har rätt.</i></p> <p>SO</p> <p>(1) det att två eller flera företeelser är</p>	<p><b>att något (egenskap) inte är likadant mellan två eller flera saker</b></p> <p>"skillnad till exempel, det är två saker som e ganska lika men det e något som e olika med dom"</p>	<p><b>att två eller fler saker inte är likadana</b></p> <p>"att två saker inte e likadana"</p> <p>"när två saker inte är likadana, då finns det en skillnad mellan dom två "</p> <p>"skillnad det betyder typ. Om man har typ en hamburgare fast man har typ en</p>	<p>"när det finns typ en ko som har ingen inga ögon å så finns det en ko som har en som har ögon"</p> <p>"det är när om jag kanske har en stor sak och nån annan en liten sak, då är det en skillnad, stor och liten"</p> <p>"man kan säga såhär det finns</p>	

	olika i ngt avseende som framgår av sammanhanget (2) resultat av subtraktion		korv och bröd också. De e skillnad för det e olika saker"	skillnad på den för att den e snabbare, men det finns också skillnad, det e lite skillnad på den hästen och den hästen för att den e busigare och den e snällare. Det e skillnad på det huset för det huset e lila och det huset e helt blåcksvart"	
<b>vuxen</b>	Norstedts  En vuxen person är tillräckligt gammal och mogen för att ta hela ansvaret för sig själv. Oftast är han eller hon 18-20 år eller mer: <i>Barnen tycker de vuxna bestämmer för mycket.</i>  SO  person som vuxit och blivit fullt utvecklad	<b>Man är gammal/stor eller äldre än arton, har ansvar och får göra saker som barn inte får.</b>  "vuxen kan man väl räkna när man e över arton. Man brukar bo själv när man e vuxen"  "de e att man e över arton år och att man kanske flyttar hemifrån och att man måste betala skatt själv. Man har mer ansvar."	<b>Man är gammal/arton år eller äldre.</b>  "att man e stor o man har man e över arton"  "att det e en människa som e kanske tjugo eller över"  "när man har växt klart som barn så är man vuxen. att man är barn i arton år"	"nära som har tagit studenten. Nära som brukar ha barn"  "dom stora, pappa, mamma"  "vuxen. det e en, det kan va en rastvakt eller en mästare här i skolan, eller så kan det va en fröken"	