

Ordförrådet – en framgångsfaktor

Inger Lindberg, Stockholms Universitet

Ordförrådet spelar en central roll för meningsskapande i all undervisning och är ur många aspekter skolspråkets hårdvaluta. Ordförrådet framhålls också som en av de viktigaste faktorerna för skolframgång, i synnerhet för dem som studerar på sitt andraspråk (Saville Troike, 1984; August, Carlo & Snow, 2005). Vi vet dessutom att det finns en stor variation i ordförrådets storlek också bland elever med svenska som modersmål. I denna artikel behandlas vikten av att alla elever, oavsett språklig och social bakgrund, får möjlighet att bygga upp ett rikt och varierat ordförråd som grund för ett framgångsrikt lärande i skolan och i vidare studier. Utgångspunkten är att man som lärare, för att kunna stötta sina elever i det mycket krävande arbetet med att på ett effektivt och systematiskt sätt bygga upp ett relevant skolrelaterat ordförråd, behöver grundläggande kunskaper om ordförrådets utveckling under skolåren hos elever med olika förutsättningar.

Ordförrådets utveckling i första- och andraspråk

Många flerspråkiga elever i skolan står inför uppgiften att utveckla ordförrådet i ett annat språk än det eller de språk som de vuxit upp med. Då kan kopplingen mellan begrepp och ord, i stället för att ske direkt som i förstaspråket när man sätter ord på verkligheten, ske genom direkt översättning mellan första- och andraspråket utan att något nytt begrepp i andraspråket etableras. Men kopplingen mellan begrepp och ord kan också ske direkt i andraspråket utan översättning till modersmålet eller något annat språk, nämligen då man möter begrepp utanför hemmet som inte redan behärskas på hemmets och familjens språk. Bekantskap med företeelser som *samling*, *fruktstund*, *skogsmulle* och *semlor*, som kan sakna motsvarighet på andra språk, liksom många begrepp som introduceras i olika skolämnen sker alltså för tvåspråkiga barn ofta genom svenskan.

Att sätta nya etiketter på redan etablerade begrepp är naturligtvis en mycket smidigare process än att etablera helt nya begrepp. I längden blir dock översättningsstrategin ohållbar då det inte ens i mycket nära besläktade språk råder något ett-till-ett-förhållande mellan orden i respektive språks ordförråd. Olika språk har varierande sätt att paketera och sätta ord på begrepp, vilket till exempel kan innebära att betydelser som uttrycks med ett enda ord på ett språk kan kräva flera ord på ett annat. I svenskan gör vi till exempel skillnad mellan mor- och farföräldrar medan man i ett så närliggande språk som danskan använder en gemensam term (*bedsteforældre*) precis som i många andra europeiska språk. Till skillnad från engelskan saknar svenskan ett allmänt "placeraverb" motsvarande engelskans *put*. Det betyder att man som språkbrukare får välja mellan i första hand verben *sätta-ställa-lägga* beroende på vilken position det placerade föremålet intar, det vill säga vertikal (*ställa*), horisontell (*lägga*) eller fäst i/på något (*sätta*), vilket vållar en hel del andraspråkstalare stora problem (Viberg, 1992). Ordförrådsutvecklingen i ett andraspråk innebär alltså inte bara att

lära sig nya ord för kända begrepp utan också att lära sig nya sätt att beskriva och kategorisera världen.

För många flerspråkiga elever som vuxit upp i Sverige och i olika utsträckning kommit i kontakt med svenska språket före skolstarten, kan det finnas luckor i det svenska ordförrådet även när det gäller mycket vardagliga ord som hör barndomen och familjesfären till just genom att vardagen ofta upplevts på och genom andra språk än svenska. I matteuppgifter ingår kanske ord som *meta* och *flakmoppe* som man aldrig tidigare stött på (Källström & Persson, 2008). För elever som anländer till Sverige under skollåldern, utan tidigare kontakt med det svenska språket, är situationen förstås en annan. Här gäller det att bygga upp ett helt nytt språk från grunden men med erfarenheter från förstaspråket som kan vara till stor hjälp. Då den lexikala utvecklingen i svenska för dessa elever inte kan bygga på och fördjupa ett redan väl etablerat ordförråd i förstaspråket kännetecknas den under lång tid av en eftersläpning. Om undervisning bara sker på andraspråket finns det en risk för att lärandet blir lidande och att den lexikala utvecklingen i förstaspråket som grundlagts under förskoleåren avstannar. Det är därför angeläget att stötta elevernas fortsatta utveckling av förstaspråket (Verhallen & Schoonen, 1998:466) under denna tid då modersmålet kan spela en avgörande roll för lärandet.

Ordförrådets utveckling under skollåren

Det ordförråd som byggts upp under förskoleåren utgör en viktig grund för den fortsatta språkutvecklingen. Uppgifterna om storleken på elevers ordförråd vid skolstarten varierar i internationell forskning mellan olika undersökningar delvis beroende på vilket språk som avses och vad man räknar som ord¹. Ordförrådet beräknas dock kunna omfatta 8 000 - 10 000 ord (Viberg, 1993; August, Carlo & Snow, 2005) varav många ord främst behärskas receptivt och alltså inte i första hand används aktivt i den egna språkliga produktionen. Uppgiften bör dock tolkas med viss försiktighet då en rad olika studier har visat på stora skillnader i utvecklingen av små barns ordförråd kopplade till socio-ekonomisk bakgrund.

Många studier visar att det finns en stor variation i fråga om det antal ord som barn i olika miljöer möter i sin vardag liksom i fråga om den roll som språket spelar i den sociala interaktionen i hemmet. Det är skillnader som kan få stor betydelse för barnens senare skolgång (Hart & Ritley, 1995; Painter, 1999). Elever med undervisningsspråket som sitt andraspråk har vid skolstarten ofta ett betydligt mindre omfattande ordförråd än elever som studerar på sitt modersmål; det kan röra sig om skillnader på flera tusen ord. För

¹ I vissa fall räknar man till exempel alla förekomster av enskilda ord och i andra fall ordfamiljer, dvs. alla böjda former av ett ord som en ordfamilj.

andraspråkseleverna handlar det därför inte bara om att hänga med och tillägna sig de tusentals ord i andraspråket som alla elever förväntas utöka sitt ordförråd med varje år, de måste dessutom knappa in på det försprång som övriga elever har från början. Denna dubbla uppgift kräver tid, hårt arbete och systematisk vägledning. För nyanlända elever på högre stadier kan det vara en näst intill omöjlig uppgift eftersom ordinläring är en tidskrävande process och tiden helt enkelt inte räcker till. Trots det förväntas eleverna ofta på några få år uppvisa skolresultat på samma nivå som övriga elever.

Under grundskoletiden sker en dramatisk utveckling av ordförrådet. Man brukar tala om en ökning med cirka 3 000 ord om året och uppskatta ordförrådets omfång till omkring 40 000 -50 000 ord hos ungdomar som avslutat grundskolan (Teleman, 1979; Viberg, 1993). Expansionen av ordförrådet under skoltiden sker i stor utsträckning i samband med undervisning i de olika skolämnena som alla tillför ordförrådet sitt speciella språkbruk med tillhörande facktermer. Ett viktigt tillskott sker också genom ett mer allmänt skolspråkligt ordförråd som spelar en allt viktigare roll för lärandet ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. Det är ett ordförråd som kännetecknar språkbruket i all formell utbildning, liksom i mer formella sammanhang i samhället i stort. Det handlar ofta om abstrakta, ”akademiska” ord vars betydelse kan vara svår att sluta sig till utifrån ordens form. Det rör sig om ord som till exempel *ersätta*, *komplex*, *förutsätta*, *enligt*, *innebära*, *samt*, *skede* och *beträffande* som lätt förbises när ord ska förklaras i skolsammanhang då de inte är särskilt framträdande och inte heller är specifika för ämnena i de texter de förekommer (Enström, 2004).

Ordförrådsutveckling kan beskrivas ur såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter eller i termer av ordförrådets *bredd* respektive *djup*. Det handlar alltså både om hur många ord man behärskar och hur väl man behärskar de enskilda orden. Kunskap relaterad till lexikalt djup gäller grader av kunskap om enskilda ord, från en allmän och vag till en alltmer preciserad kunskap (Henriksen, 1999). Det handlar inte bara ordens betydelse utan också om deras formella egenskaper, det vill säga hur de uttalas, böjs, stavas och används, liksom deras stilistiska egenskaper. Den lexikala utvecklingen innebär fördjupad kunskap om enskilda ord och frasers *olika* betydelser såsom skillnader mellan konkreta och mer abstrakta och överförda betydelser av ett och samma ord, till exempel *rygg* i *ryggsäck*, *stolsrygg* och uttrycket *att vända någon ryggen*. Den lexikala utvecklingen innebär också precisering och differentiering av begrepp som *sy-brodera-träckla-kasta* och *flod-älv-bäck-å*, liksom tillägnande av stilistiskt färgade synonymer som *köpa-införskaffa-förvärva-shoppa-tjacka* (Viberg, 1993).

Ordförrådet i ett andraspråk är i allmänhet svagare etablerat än ordförrådet i förstaspråket, vilket bland annat tar sig uttryck i en grundare och även vagare kunskap om orden liksom en osäkerhet om hur de används. Det visar sig också genom en mindre effektiv åtkomst; man hittar inte lika lätt de ord man behöver. Det beror på att orden i andraspråkets ordförråd inte är lika effektivt och funktionellt organiserade som i förstaspråket. Med tanke på att det mentala lexikonet innehåller tusentals ord och att man behöver snabb tillgång till över hundra ord i minuten för språkanvändning i normal talhastighet (Viberg, 1992) krävs

en effektiv organisation av det mentala lexikonet med många olika sökvägar mellan orden för att man lätt ska komma åt dem.

Lexikal organisation

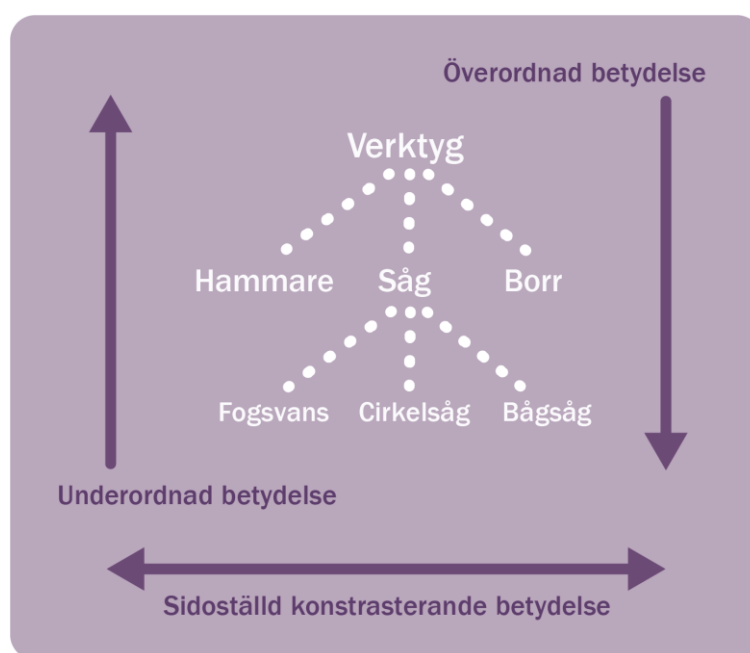
Det mentala lexikonet kan organiseras utifrån ordens form såväl som utifrån ordens betydelse. Att ordens form spelar roll för lexikonets organisering visar sig bland annat i att vi ofta söker bland uttalsmässigt närliggande ord när ett ord tillfälligt har fallit ur minnet. Formmässigt liknande ord har också genom olika associationsstudier visat sig ligga nära till hands när försökspersoner ombeds fritt associera till ord som presenteras för dem helt utanför sitt sammanhang i en experimentsituation. Det kan handla om ord som innehåller samma ljudkombinationer, till exempel ord som rimmar (*hjärta-smärta*) eller inleds med samma stavelse eller ljudkombination (*fröken-fröken-Fryken*). I tidiga stadier av språkutvecklingen dominerar ofta de formbaserade associationerna innan de betydelsebaserade lexikala nätverken har hunnit etableras (Namei, 2002).

Utifrån betydelse organiseras orden hierarkiskt genom olika typer av *över- och underordning* liksom mer sidoordnat genom olika typer av *närliggande/ kontrasterande* betydelse (lika/motsatt). En annan typ av sidoordnad relation är den som råder mellan ord som ofta förekommer tillsammans i så kallade kollokationer (se nedan).

Över- och underordning är en språklig resurs som är av helt avgörande betydelse för kognitiv utveckling inte minst för olika typer av kategoriseringar och vetenskapliga taxonomier. Inom alla ämnen möter eleverna definitioner som exempelvis *vargen är ett däggdjur*, *vete är ett sädeslag*. Sådana definitioner innehåller en överordnad term som signalerar en mer generell kategori (*däggdjur* och *sädeslag*) under vilken det specifika begreppet (*vargen* och *vete*) ska inordnas. Samma relation råder mellan *verktyg* och *såg* respektive *rotfrukt* och *rödbeta* i definitioner. En annan typ av hierarkisk relation som bidrar till att organisera ordförrådet råder mellan helhet och del, som mellan *såg* och *blad* eller *såg* och *klinga*, beroende på typ av såg, och mellan *rödbeta* och *blast*.

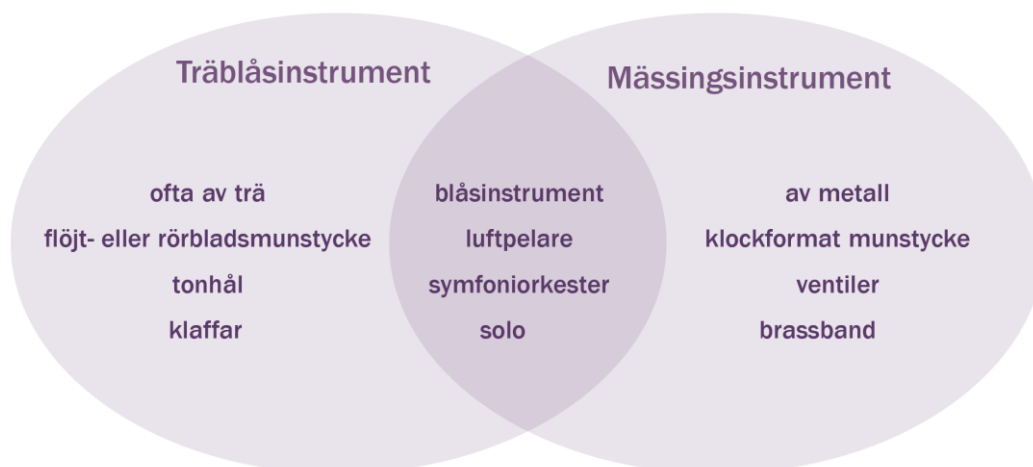
Enligt forskningen underlättar en utvecklad hierarkisk lexikal organisation av ordförrådet i modersmålet utvecklingen av motsvarande organisation i andraspråket (Ordonez mfl, 2002; Salameh, 2012). På andraspråket har man dock sällan samma tillgång till överordnade termer (hyperonymer) som i förstaspråket (Crossley, Salisbury & McNamara, 2009). Här tillägnar man sig i första hand snarare så kallade "basnivåkategorier" som till exempel *bund*, *potatis* och *såg* än överordnade och mer generella och abstrakta kategorier som *busdjur*, *rotfrukt* och *verktyg*. Även termer för mer specifika kategorier, som kan underordnas basnivåkategorierna, som *tax*, *siames*, *sättpotatis* och *fogsvans*, behärskas i lägre utsträckning på andraspråket än på förstaspråket. Genom att eleverna uppmanas att använda modersmålet och göra kopplingar mellan språk de behärskar kan de själva bli medvetna om luckor som behöver fyllas ut i de lexikala nätverken.

I den systematiska uppbyggnaden av ordförrådet kan olika typer av diagram vara till stor hjälp för att i undervisningen illustrera denna typ av relationer, se figur 1. En definition innehåller alltså ofta en överordnad term som signalerar gruppmedlemskap. Men definitionen ska också urskilja en medlem från andra medlemmar i gruppen genom att visa på specifika kännetecken. Detta kräver i sin tur ett relevant ordförråd för att beteckna distinktiva egenskaper som utseende, uppbyggnad, funktion, färg och så vidare för medlemmar av den aktuella kategorin, som i *En fogsvans är en bredbladig handsåg för kapning av virke*.



Figur 1. Träddiagram för att illustrera hierarkiska betydelsereationer mellan ord

Det finns många modeller för att inventera vilka adjektiv, verb och substantiv som kan användas när olika begrepp ska karakteriseras och jämföras. Figur 2 visar hur två begrepp kan jämföras i ett Venndiagram och figur 3 visar en modell för hur karaktäristiska drag för exempelvis en djurart kan samlas i listor.



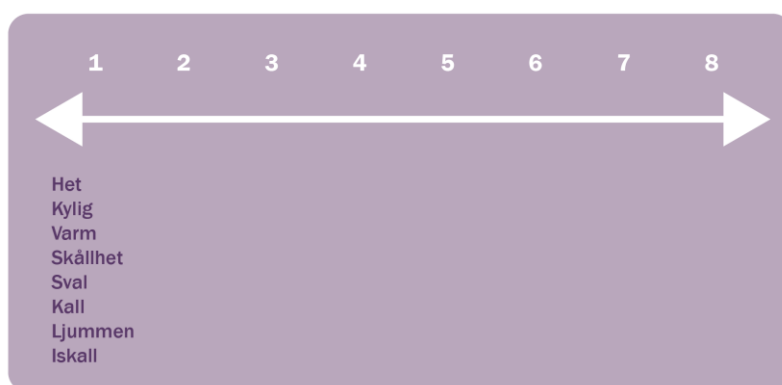
Figur 2. Venndiagram för jämförande karakteristik av sidoställda begrepp

A model for listing properties and characteristic traits of reindeer. It features a photograph of a reindeer at the top, followed by the title 'Älgar'. Below the title are three columns with headers 'ÄR', 'KAN', and 'HAR', each followed by a list of traits and several lines for additional notes.

Älgar		
ÄR dagaktiva	KAN springa	HAR horn
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

Figur 3. Modell för listning av egenskaper och karakteristiska drag

Ibland kan ord inom ett betydelsefält graderas på någon typ av skala som *mumla-viska-prata-skrika-ropa-skrika-vråla* baserad på grad av röststyrka. Sådana relationer kan med fördel åskådliggöras med olika grafiska representationer som skalor eller trappor, se figur 4.



Figur 4. Numrera adjektiven på en skala från kallast till varmest!

I en definition eller karakteristik krävs ofta lexikal precision i ordvalet inte minst i fråga om vilka ord som är kombinerbara och ”passar ihop”. Kunskap om ord rör sig alltså inte bara om enskilda ords betydelse utan inkluderar även kunskap vilka andra ord de används tillsammans med. Som ett exempel är *kapa*, *såga* och *hugga* verb som ofta förekommer tillsammans med *virke* till skillnad från verb som *skära*, *tälja* eller *klippa*. Gräs däremot *klipper* man såvida man inte *skär* det med lie. För att eleverna ska få kunskap om hur orden används bör man därför i undervisningen presentera dem i sällskap med sådana ord som de tenderar att uppträda tillsammans och diskutera vilka ord som passar mer eller mindre bra ihop, se tabell 1 och 2.

Verktyg	Vad verktygen används till							
	skära	hugga	kapa	tälja	rista	klyva	såga	klippa
såg			X			X	X	
yxa		X				X		
kniv	X	X	X	X	X	X		
rakblad	X				X			
sax			X					X

Tabell 1. Systematisering av ord och begrepp inom ämnesspecifika fält: Verktyg och deras användningsområden

Metod	Vad metoden används till							
	bröd	ved	rep	skog	plank	virke	lister	grenar
skära	X		X					X
hugga		X		X				X
kapa			X		X	X	X	X
klyva		X			X	X		X
såga		X			X	X	X	X

Tabell 2. Systematisering av ord och begrepp inom ämnesspecifika fält: Verb i förhållande till vad som ska ”skäras/kapas”.

Ordförrådet i skolspråket

I undervisningen i olika ämnen kan inte minst ordförrådet i läromedlen innebära stora svårigheter. Det gäller såväl för elever som inte har undervisningsspråket som sitt modersmål (Lindberg, 2007) som för andra elever. Men även ämnen som inte är så läromedelsbundna bjuder på en hel del lexikala utmaningar. Generellt kan man säga att de rena fackorden oavsett ämne, till exempel *fotosyntes*, *erosion*, *crescendo*, *stöppla* eller *sömsmån*, inte i första hand är de mest kritiska för den som inte fullt ut behärskar det svenska språket. Det är ord och begrepp som ofta är nya för alla elever och som lärarna lägger ned mycket tid och kraft på att förklara och exemplifiera. Dessutom är de ofta särskilt markerade genom fetstil eller kursivering i läromedlen. Däremot kan ämnesrelaterade ord, som kanske inte tillhör de vanligaste men ändå uppfattas som vardagliga, ställa till en hel del problem. Det handlar ofta om ord som många lärare betraktar som självklara och kända för elever som vuxit upp med svenska i hemmet och därför inte förklaras. Det är ord som inte är direkta ämnesord men som ändå på olika sätt kan förknippas med ett specifikt ämne som *andfådd* i idrott och hälsa, *kotte* i geografi, *fjäder* i fysik, *plundra* i historia, *frö* i biologi och *ylla* i slöjd. Det är ord som flerspråkiga barn i skolåldern i allmänhet behärskar på sitt modersmål men däremot inte nödvändigtvis på sitt andraspråk.

Ord med flera betydelser och andra potentiella fallgropar

Det är inte bara de okända orden som kan vålla problem. Ett begränsat djup i ordförrådet innebär kunskap om färre nyanser och betydelser hos enskilda ord och uttryck vilket innebär att mötet med till synes kända ord också kan bli bekymmersamt. Ord som i det vardagliga språket har en konkret och avgränsad betydelse kan i det skolrelaterade språket förekomma i helt andra, mer abstrakta, överförda betydelser eller till och med som helt andra ord. Ord i uttryck som *sluta fred*, *teckna omkrets*, *ringa kostnad*, liksom ord som *rymma* och *bråke* kan vara försåtliga genom att eleverna, när de stöter på dem, känner igen dem och tolkar dem i annan betydelse än den som avses i texten.

En annan fallgrop är de så kallade partikelverben, som består av ett verb följt av en betonad partikel som ofta utgörs av en preposition (som *av*, *till* eller *på*) eller adverb (som *in* eller *bort*). Verb och partikel bildar här en enhet där partikeln är avgörande för betydelsen och

gör att vanliga ord uppträder i helt olika betydelser, som verbet *gå* i fraser som *gå av*, *gå bort* och *gå under* eller *hålla* i fraser som *hålla av*, *hålla till* och *hålla samman*. Partiklarna kan också i vissa fall placeras före verbet som i presens och perfekt particip (*ett ibållande regn*, *en sammanhållande faktor*, *en avbållen/bortgången släkting*) liksom i nominaliseringar (*ett tillhåll*, *en undergång*) då kopplingen till partikel verbet kan vara svår att upptäcka.

Annan flertydighet kan ha att göra med *homonymi*, som innebär att en och samma ordform i tal och/eller skrift betecknar olika ord med icke besläktade betydelser. Som ett exempel kan ordformen *hamnar* lösryckt från sitt sammanhang tolkas både som en form av verbet *hamna* och som substantivet *hamn* i pluralis (*en hamn - flera hamnar*). I fysikboken tolkar förstaspråks elever med hjälp av sammanhanget ordet *hamnar* i första hand som en form av verbet *hamna* i meningar som *Då hamnar ytor på samma höjd* medan det ligger närmare till hands att tolka ordet som ett substantiv i geografiboken i exempel som *Vikten av att bygga vägar och hamnar*. På samma sätt tolkar man *tången* i biologin som tillhörande växtriket medan den i slöjden antas höra hemma i verktygslådan. För flerspråkiga elever är detta inte lika uppenbart och det är därför viktigt att som lärare uppmärksamma eleverna på olika typer av flertydighet och ämnesspecifika betydelser, och ha i åtanke att mer än hälften av orden i en text faktiskt är flertydiga på ett eller annat sätt (Järborg, 2007). Detta är något som i allmänhet inte vållar förstaspråksanvändare några större problem då det ofta framgår av sammanhanget vilken av flera möjliga betydelser som avses. Men andraspråksanvändaren, som inte har utvecklat samma djup i sitt ordförråd, kan inte lika automatiskt utesluta icke relevanta betydelser med hjälp av sammanhanget. Då kan denna flertydighet utgöra en källa till stor frustration när man tycker sig förstå alla ord i texten och ändå inte förstår vad man läser.

Ord är också ofta *polysema*, vilket innebär att ett och samma ord har flera olika, men besläktade, betydelser. Vanliga exempel på polysemi är *fluga* (insekt/halsprydnad), *krona* (huvudbonad/trädskrona/mynt) och *spika* (hamra/slå fast).

Ords betydelser förändras också över tid och den äldsta betydelsen uppfattas inte nödvändigtvis som den mest självklara. Inte heller är det alltid den mest konkreta och bokstavliga betydelsen som är den vanligaste. Ordet *häftig* är exempel på ett ord som av en yngre generation oftare används i betydelsen ”tuff” än i betydelsen ”våldsam”, ”hetlevrad”, vilket kan leda till viss förvirring när man i fysikboken möter meningen *Det blir en häftig reaktion om man tänder på välgas i luft, som ju innehåller syrgas*. Eftersom frekventa ord oftare än andra ord är polysema är det ett fenomen som andraspråksinlärare ofta och tidigt kommer i kontakt med. Många polysema ord och uttryck har en mer primär bokstavlig betydelse och en eller flera mer bildliga betydelser. Dessa har tillkommit genom att man utökat betydelsen av redan existerande ord.

När betydelsen av ett ord eller en fras överförs till ett sammanhang, där ordet inte ursprungligen hör hemma, talar man om *metaforisk betydelse*. Metaforer kan ses som ett sätt att utifrån redan kända och mer påtagliga ting underlätta förståelsen av nya, okända och mer komplicerade fenomen. Metaforer kan utgöra en av flera etablerade betydelser av ett ord

men de kan också uppstå i stunden som en naturlig del av den kreativa språkanvändningen. Exempel på etablerade metaforer kan hämtas från datorterminologin där uttryck som *spara*, *minne*, *skrivbord*, *virus* och *moln* fått nya överförda betydelser som fungerar som bryggor in i datorvärlden. Metaforer förekommer också flitigt i skolans alla ämnen där vi bland annat hittar uttryck som *svarta hål*, *elektroners skal*, *stjärnors kollaps*, *grogrund för rasism*, *värmebölja*, *elektrisk ström* och *driva plåt*. Exempel på en mer kreativ och spontan metaforanvändning kan hämtas från en avhandling om andraspråksanvändares syn på språk och språkinlärning (Ahlgren (2014:156-157). Här talar man om språket som en levande organism med bilder från naturen: ”Språket är en blomma som växer och växer och växer”, ”Språket är en djup källa, man kan inte nå botten”.

Tillägnandet av metaforiska betydelser i språket sker relativt sent i modersmålet. Undersökningar visar till exempel att kunskap om metaforiska betydelser av vanliga adjektiv som *tung* (som i *tung sorg*), *djup* (som i *djupa motsättningar*) och *kall* (som i *kallt krig*) kan utvecklas i modersmålet först i 12-årsåldern (Hene, 2004). Metaforer har också visat sig vara svåra att förstå i andraspråk. I ett norskt avhandlingsarbete har man funnit att vanliga metaforiska uttryck i grundskolans samhällskunskapsböcker som *vara på jakt efter*, *bombardera med reklam* och *ett tungt argument* vållar elever med norska som andraspråk betydligt större problem än elever med norska som modersmål (Golden, 2005). I svenska läromedel kan eleverna stöta på uttryck som *kläcka idéer*, *tåget rusar fram* och *städer breder ut sig* som kan kräva sin förklaring.

Nominaliseringar och sammansättningar

Medan man i vardagligt språkbruk huvudsakligen använder substantiv (nomen) för att representera personer och ting, använder man i ett mer formellt språk ofta substantiv för att representera både personer, ting, handlingar, processer och egenskaper (Karlsson, 2007; Magnusson, 2011). Ett språkbruk med många substantiv karakteriseras som *nominalt* och känns igen i uttryck som *ökade kolodioxidutsläpp* och *lång hållbarhet* där man i vardagsspråket talar om att *man släpper ut mer koldioxid* och att *något håller länge*. När handlingar och processer förvandlas till abstrakta ting genom sådan så kallad *nominalisering* bidrar det till ett slags förtingligande av verkligheten och till att distansera språket från vardagliga erfarenheter. I det förhållandevis glesa muntliga språket i vardagliga samtal fördelas informationen över längre sekvenser med fler pauser. Här finns det också möjlighet till förtydliganden i form av upprepningar och omformuleringar, vilket bidrar till att informationen späds ut. Det gör att de betydelsefulla orden inte kommer lika tätt och att språket kontinuerligt kan anpassas till lyssnaren. I ett mer formellt monologiskt språkbruk kommer informationen i stället lexikalt tätt förpackad i komprimerade nominalgrupper som *i relation till miljömålen alltför höga utsläppsnivåer* och *kommunens nyligen fastställda hållbarhetspolicy* utan att man som mottagare kan gå in och påverka språket.

Jämförelser och ”översättningar” mellan ett vardagligt och ett mer nominalt, skolrelaterat språkbruk kan därför utgöra ett viktigt inslag i undervisningen för att göra eleverna medvetna om dessa skillnader i språkbruk (jämför tabell 3 nedan).

Vardagligt språkbruk	Skriftspråkligt språkbruk
billigt	för en ringa kostnad
lika fort	med samma hastighet
när maten smälts	vid matspjälkningen
eftersom han väger för mycket	på grund av övervikt
när solen gick ner	vid solnedgången
om det blir farligt	vid annalkande fara
om det blir krig	i händelse av krig
jag tycker	enligt min åsikt
jag hörde	det har kommit till min kännedom
mycket	stora mängder

Tabell 3. Vardagligt och skriftspråkligt språkbruk

Uppackning och andra ordstrategier

Svenskans möjligheter att bilda sammansättningar, där flera självständiga ord förs ihop till ett enda ord, bidrar också till en lexikal förtätning som kan vålla problem. Sådana sammansättningar är mycket vanliga i skolspråket och kan vara svåra att bena ut och *packa upp* i sina beståndsdelar, speciellt för elever som inte har svenska som modersmål (jämför Holmegaard, 2007). I undervisningen kan det handla om ämnesspecifika begrepp som *jämställbetsombudsmannen*, *yttrandefrihetsgrundlagen*, *blixtlåspressarfot*, *skeppsbyggnadsindustri* och *stångjärns hammare*. Viktigt för tolkningen av sammansättningar är att identifiera huvudordet som alltid återfinns sist i svenska sammansättningar, vilket illustreras i ordpar som *husbåt/båthus*. Tolkningen försvåras också ofta om sammansättningen i sin tur innehåller sammansättningar som i *glas-fiber-ull* och *andra-hands-kontrakt*, eftersom det då kan vara svårare att identifiera gränsen mellan huvudord och bestämning.

Viktiga ledtrådar till ords betydelse kan synliggöras genom analys av betydelsebärande delar av ord och återkommande för- och efterled (prefix och suffix). Detta kan också underlätta utvecklingen av ordförrådet då inläringen av fler ord i en ordfamilj kan ske till priset av ett, som när ett verb som *odla* också öppnar upp för ordfamiljen *odlar*, *od-ling*, *odlings-bar*, *odl-are*, *för-odl-ing* och så vidare, se fler exempel i tabell 4.

Verb	Substantiv	Adjektiv	Adverb
avslöja	avslöjande(t)	avslöjande	avslöjande
begå brott	brott(et) brottsling(en)	brottslig	brottsligt
besluta	beslut	beslutsam	beslutsamt
filosofera	filosofi(n) filosof(en)	filosofisk	filosofiskt
skaka	skakning	skakig skakande	skakigt skakande

Tabell 4. Några exempel på ordfamiljer

Här bör man särskilt uppmärksamma användningen av för- och efterled som återkommande används i en viss funktion och betydelse, till exempel *-ling* i betydelsen ”aktivitet” som i *cykelning, träning* och *delning*, *-bar* i betydelsen ”möjlig” som i *kännbar, vridbar* och *säljbar*, *-are* i betydelsen ”utövare” som i *lärare, simmare* och *tränare* och prefixet *för-* slutligen i betydelsen ”före” som i *förtvätt, förkoka* och *fördrink*. Att utveckla sin förmåga att analysera okända ord och med hjälp av olika ledtrådar ringa in deras betydelse är ett viktigt led i arbetet med att bygga upp sitt ordförråd.

Alla lärare kan på olika sätt uppmuntra eleverna att inta ett sådant utforskande förhållningssätt och peka på ledtrådar som eleverna kan dra nytta av i stället för att direkt slå upp nya ord i ordboken eller mobilen. Det ska dock påpekas att det även här kan finnas fallgropar som till exempel *avsevärt* och *inhemsk* där en analys utifrån tidigare kända ord inte är till någon hjälp.

Utveckling av *strategier* som gör det möjligt för eleverna att själva utöka och fördjupa sitt ordförråd är kanske det viktigaste målet för det språkutvecklande arbetet. Fokus på ordmedvetenhet i all undervisningen är därför ett mycket effektivt och kraftfullt sätt att bidra till elevernas ordförrådsutveckling. Det är roligt och näst intill beroendeframkallande att ”jaga” nya ord och deras betydelser med anteckningsboken eller mobilen i hand såväl i skolan som på fritiden i elevernas dagliga liv. När elevernas intresse för och nyfikenhet på ord är väckt kommer de att hitta nya ord att utforska var de än befinner sig. I elevernas självständiga arbete med ordförrådet spelar användningen av ordböcker (se Lexin <http://lexin.nada.kth.se/lexin/>), grafiska representationer som diagram och tabeller, digitala verktyg och appar en viktig roll för att utforska, organisera och systematisera ordförrådet på ett överskådligt och lättillgängligt sätt.

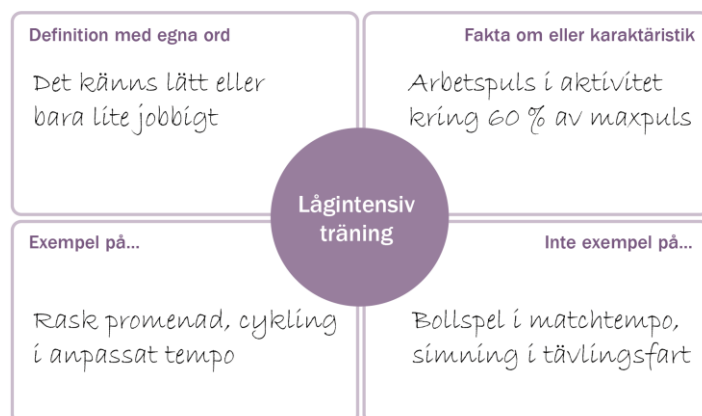
Didaktiska reflexioner

Skolans olika ämnen innebär möten med nya ämnesspråk och språkanvändningsmönster som inte alltid blir synliga för eleverna. Även i ämnen som traditionellt inte förknippas med

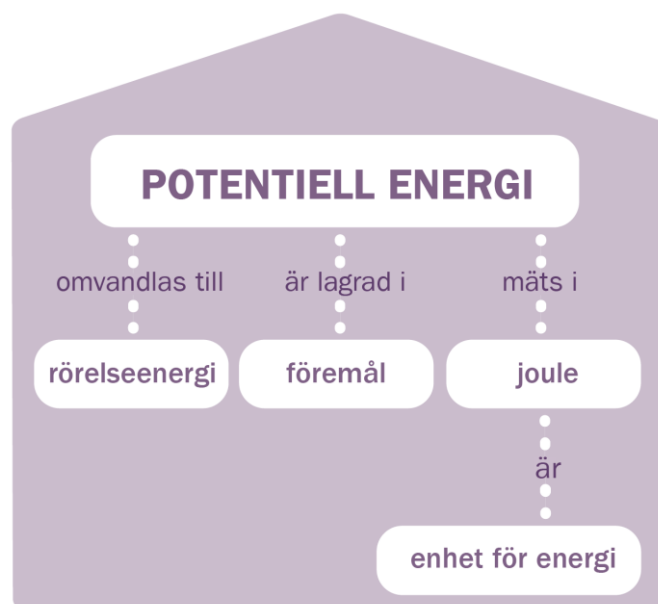
talande, läsande och skrivande spelar det verbala kunnandet och förmågan att sätta ord på sina handlingar en viktig roll. Som ett exempel ska eleverna i ämnet slöjd enligt kursplanen ”utveckla förmågan att analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp” (Lgr 11) och enligt kommentarmaterialet få förutsättningar att både utveckla sitt allmänna ordförråd och ett ämnesspecifikt språk. Enligt Broman, Frohagen och Wemmenhag (2013) innebär det till exempel att elevens val och motiveringar av sina slöjdföremåls uttryck måste utmanas i undervisningen för att inte det estetiska kunnandet ska trivialiseras. Motiveringar av typen ”jag tycker det är fint så här” gynnar inte elevers lärande och förmåga att kunna förhålla sig till olika former av etablerade uttryck och koder som tillhör olika slöjdtraditioner och kulturer i förhållande till kvaliteter som färg, form, komposition, material, struktur/textur, miljöaspekter och så vidare. Vad som krävs är alltså ett systematiskt språkmedvetet arbete i syfte att utveckla elevernas förmåga att sätta ord på sina handlingar och analysera och värdera olika processer och resultat med ett ämnesrelevant språk. Goda exempel på hur det kan se ut i ämnena slöjd och idrott och hälsa ges av von Malortie och Sjöqvist (2015) och Skolverket (2014).

Ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd erbjuder på många sätt idealiska förutsättningar för språkutveckling genom sin rika tillgång till estetiska uttryck, stimulans av olika sinnen och självklara kopplingar mellan språk och praktisk handling och fysisk aktivitet. Kreativt skapande inom ramen för dessa ämnen erbjuder rika tillfällen till språkanvändning, dels genom kommunikation i direkt anslutning till konkreta uppgifter för att ställa frågor, följa anvisningar och lösa problem, dels för reflektion och dokumentation kring uppgifterna. Språkutvecklingen underlättas här av ett multimodalt arbetssätt där språkanvändningen stöts av estetiska och visuella såväl som auditiva och kroppsliga uttryckssätt och socialt samspel, något som förordas i all språkutvecklande undervisning. Här kan elever också på mer likvärdiga villkor, utan lika stora verbalspråkliga hinder, genom andra uttrycksformer och olika medier, ge uttryck för sin identitet och gestalta sinnessämningar och erfarenheter.

Kontextualisering, interaktion och stöttning är hörnstenar i all språkutvecklande undervisning och de utgör viktiga utgångspunkter även för arbetet med ordförrådets utveckling. Genom kontextualisering förankras ny kunskap i ett tydligt sammanhang och i elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Genom ett interaktivt arbetssätt läggs grunden för en dialog i vilken lärare kan möta eleverna där de är och följa elevernas gradvisa utforskande av nya begrepp och växande förståelse av centrala ämnesområden. Ett dialogiskt arbetssätt är också förutsättningen för en följsam stöttning anpassad efter elevernas behov och förutsättningar liksom för en kontinuerlig bedömning av elevernas framsteg. Andra former av stöttning, som visuellt stöd och ett laborativt och multimodalt arbetssätt, bidrar också till att avlasta språket som enda ingång till ny kunskap. Begreppskort, tankekartor och andra grafiska framställningar, se figur 5 och 6, utgör här viktiga verktyg för att strukturera ämnesbegrepp och lexikala nätverk till stöd för repetition och självstudier.



Figur 5. Exempel på begreppskort



Figur 6. Exempel på tankekarta med begrepp och länkande ord (efter Kouns, 2014)

För elever med svenska som andraspråk gäller det att varje tillfälle till språkutveckling tas till vara och utnyttjas på ett systematiskt sätt. Här ger undervisningen i skolans olika ämnen utmärkta tillfällen att använda och fördjupa förståelsen av ämnesrelaterade ord och begrepp i ett sammanhang där de hör hemma. Men det är viktigt att påpeka att även den mer allmänna och ämnesövergripande skolvokabulären spelar en central roll då de nya ämnesbegreppen ska sättas i spel och inordnas i en mer övergripande ämnesstruktur. Som lärare räcker det därför inte med att ta ställning till vilka ämnesspecifika ord som är mest centrala i förhållande till ett visst moment eller ämnesområde vid en given tidpunkt. Man måste också ha ögonen öppna för de mer ämnesövergripande skolrelaterade och ”akademiska” ord och uttryck som innehåller viktig information om hur centrala ämnesbegrepp hänger ihop och relaterar till varandra och olika processer, händelseförlopp,

moment och skeenden. Det kan handla om ord och fraser som beskriver viktiga samband mellan begrepp och fenomen som orsak/verkan, likhet/kontrast, del/helhet och följd, till exempel *är avhängig, härrör från, motsvarar, består av, omfattar, medför* och *utmynnar i*. Textbindande ord och fraser som *följaktligen, under förutsättning att, således* och *till skillnad från* signalerar också viktiga logiska samband i ämnestexter. Bjerregaard och Kindenberg (2015) föreslår här ordkort med ämnesord och begrepp, se figur 7, utifrån vilka eleverna ges i uppgift att med hjälp av ett relevant skolspråk redogöra för fenomen, processer och skeenden inom ett ämnesmoment.



Figur 7. Exempel på ordkort enligt Bjerregaard och Kindenberg (2015)

Sist men inte minst kan man alltså behöva påminna sig om att även vardagliga, till synes triviala ord, kan kräva en förklaring för att de inte ska lägga hinder i vägen för förståelsen för elever som inte behärskar språket fullt ut. Alla nya ord och fraser måste också befastas med återkommande och varierande uppgifter, kanske som i figur 8 med hjälp av ett korsord med viktiga ord och fraser, här med ord som rör fotosyntes.

Fotosyntes

Vågrätt 1. CO₂ 4. kan vara både sött och salt 5. kan vara elektrisk 7. gör växterna gröna 8. suger upp 10. skymmer solen ibland	Lodrätt 2. saknar man i Sverige på vintern 3. förändra 6. värmer på sommaren 9. behöver vi när vi andas
--	---

Figur 8. Korsord om fotosyntes

Avslutningsvis några punkter att hålla i minnet inför ett språkutvecklande arbete med ord och fraser:

- Välj ut centrala ämnesord såväl som mer ämnesövergripande skolrelaterade ord som är viktiga för genomgången av nya moment. Begränsa urvalet.
- Presentera nya ord och begrepp i ett sammanhang (och inte som isolerade ord) med elevanpassade definitioner och förklaringar kopplade till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper.
- Stötta presentationer och genomgångar av nya ord med rikligt med bilder, film och andra multimodala resurser.
- Stötta elevernas i deras lexikonanvändning.
- Sammanfatta ämnesmoment på begreppskort eller begreppskartor med definitioner, förklaringar och beskrivningar som innehåller de centrala orden och relaterar dem till varandra.
- Gör eleverna uppmärksamma på ledtrådar i texten som underlättar förståelsen av nya ord.
- Var uppmärksam på homonymer, polysema ord och metaforiska betydelser som kan hindra förståelsen.
- Sträva efter ett interaktivt och elevaktivt arbete som gör det möjligt för eleverna att individuellt och återkommande utforska orden i egna exempel i tal och skrift och med hjälp av digitala verktyg.
- Uppmana flerspråkiga elever till jämförelser med andra språk.
- Koppla orden till andra ord som de används tillsammans med i mer eller mindre fasta fraser (*allmän rösträtt, sträng kyla* och *ansträngande rörelser*).
- Relatera nya ord till lexikala nätverk och ordfamiljer (synonymer, motsatsord, över-, under- och sidoordnade ord) och hjälp eleverna att strukturera ordförrådet med hjälp av grafiska figurer, tabeller, uppställningar och diagram som illustrerar ordens betydelserelationer och underlättar inläringen.
- Uppmuntra elevernas utveckling av ordmedvetenhet och ordstrategier som utvecklar deras förmåga att analysera och packa upp nominaliseringar, sammansättningar och avledningar.

Referenser

- Ahlgren, K. 2014. *Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv*. Doktorsavhandling i språkdidaktik 4. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. 2005. Accelerating English academic vocabulary: An intervention design for Spanish literate children acquiring English as a second language. *Learning Disabilities Research and Practice* 20(1), 50-57.

- Bjerregaard, M. & Kindenberg, B. 2016. *Språkutvecklande SO-undervisning. Strategier och metoder för högstadiet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Broman, A., Frohagen J. & Wemmenhag, J. (2013). Vad kan man när man kan tillverka ett uttryck i slöjdföremål. *Forskning om undervisning och lärande* nr 10. Tillgänglig på internet: <http://www.forskul.se/files/00797F5D/Slojd.pdf>.
- Crossley, S., Salsbury, T. & McNamara D. 2009. Measuring second language lexical growth using hypernymic relationships. *Language Learning*. 59 (2), 307-334.
- Enström I. 2013. Ordförråd och ordinläring med särskilt fokus på avancerade inlärare. I Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Enström, I. 2016. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stocholm: Hallgren och Fallgren.
- Golden, A. 2005. *Å gripe poenget. Förståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Acta Humaniora 227. Oslo: UniPub Forlag.
- Hart, T. & Risley, R. 1995. <http://products.brookespublishing.com/Meaningful-Differences-in-the-Everyday-Experience-of-Young-American-Children-P14.aspx>. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Hene, B. 2004. Adjektivs metatoriska betydelse – utlandsadopterade och svenska barns tolkningar. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*.
- Henriksen, B. 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303-17.
- Holmegaard, M. 2007. Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I I. Lindberg & S. Johansson Kokkinakis (red.) *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel från grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Järborg, J. 2007. Om ord och ordkunskap. I Lindberg & S. Johansson Kokkinakis, (red.), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8 . Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet
- Karlsson, A-M. 2007. Grammatik som förändrar världen - funktion före form. *Språktidningen* nummer 2.
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. (Doktorsavhandling), Malmö högskola, Malmö.
- Källström, K. & Persson, C. 2008. *Mer än matematik – om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Myndigheten för skolutveckling 2008. http://www.mnd.su.se/polopoly_fs/1.46857.1320916577!/Dokumentation_MAM.pdf

- Lindberg, I. 2004. Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster? I: Olofsson, M. (red.). *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, I. 2007. *Forskning om läromedelspråk och ordförrådsutveckling*. I Lindberg & S. Johansson Kokkinakis, (red.), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet
- Magnusson, U. 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Namei, S. 2002. *The bilingual lexicon from a developmental perspective*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
- Ordóñez, C., Carlo, M., Snow, C. & McLaughlin, B. 2002. Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 719-728.
- Painter, C. 1999. *Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge*. I Frances Christie (red.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London and New York: Cassell. s. 66-87.
- Salameh, E-K. 2011. Lexikal utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*, 3, 205-227
- Saville-Troike, M. 1984. What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.
- Skolverket 2011. *Språk- och kunskapsutvecklande arbetet: Idrott och hälsa*.
<https://www.youtube.com/watch?v=S8Um7Onfs5Q>
- Skolverket 2016. Kursplanen i slöjd.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/slojd>
- Stahl, S. A., & Kapinus, B. 2001. *Word power: What every educator needs to know about teaching vocabulary*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Teleman, U. 1979. *Språkrätt. Om skolans språknormer och sambällets*. Lund: Liber.
- Verhallen, M. & Schoonen, R. 1993. Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 13.
- Viberg, Åke 1992. "Universellt och språkspecifikt i det svenska ordförrådets organisation." *Tijdschrift voor Skandinavistiek*. 13:2. S. 17–58.
- Viberg, Å. 1993. Andraspråksinlärn timer i olika åldrar. I E. Cerú (red.) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Viberg, Å. 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Von Malortie, H. & Sjöqvist, L. 2016. Språk och tänkande i skapande ämnen. I Kindenberg, B. (red.) *Flerspråkighet som resurs*. Symposium 2015.