

## Ordförråd och begrepp inom svenskämnen

Anne Golden, Universitetet i Oslo och Lise Iversen Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet/Karlstads universitet

Att behärska den specialiserade språkdomänen (Macken-Horarik, 1996) är en förutsättning för lärande i alla ämnen. Även om språkutvecklande arbetssätt har ökat i skolans samtliga ämnen, har ämnena svenska och svenska som andraspråk ett speciellt ansvar för att arbeta med utvecklingen av elevernas språk. Artikeln i del 4 behandlar svenskämnenas sakprosatexter och de utmaningar som ordförrådet kan skapa för elevernas förståelse av texterna, och för deras utveckling av ny kunskap inom ämnesområdet.

Ämnesord som introduceras är centrala i läroboksspråket, och de flesta lärare lägger mycket tid på att förklara dem i undervisningen (Golden, 2014). Ämnesorden tillhör vanligtvis de ord som är frekventa i läroböckerna. Ofta är de också grafiskt markerade så att eleverna lätt ska rikta uppmärksamhet mot dem. De kan till exempel vara förklarade med en illustration, eller själva ordet kan vara markerat i den löpande texten, som i följande exempel: ”Man kan skriva dialog på lite olika sätt. Det tydligaste sättet kallas *direkt anföring*. Då gör man nytt stycke och sätter ut talstreck.” (Lyberg Mogensen & Wewel, 2009, s. 102).

För en del elever är det dock inte bara ämnesord som ”direkt anföring” som är nya. Även orden som används för att förklara ämnesorden kan vara okända. Om man inte vet hur ”stycke” eller ”talstreck” ser ut, används och innebär inom ämnesområdet skrivande, så är det heller inte lätt att förstå förklaringen. Exemplet illustrerar det som läsforskningen visar, nämligen att ordförråd, läsförståelse och ämnesförståelse är sammanbundna. Många studier har visat att kunskap om ord inom ett ämnesområde kan förutsäga hur bra man förstår texter inom ämnesområdet (Pearson m. fl., 2007; Baumann, 2009). Bristande bredd i ordförrådet räknas som en central förklarande faktor till varför många andraspråkselever och elever med olika brister i ämnesförståelsen, har problem med att förstå lärobokstexter (Sweet & Snow, 2002; Kulbrandstad, 2017; Prater, 2009).

Denna artikel utgår från andraspråkselevernas utmaningar. Insikter om de svårigheter den här elevgruppen möter, kan också vara utvecklande för undervisningen när lärare arbetar med elevgrupper som av olika skäl upplever ämnestexter som utmanande. Här diskuteras också de ökande språkliga krav som skolan ställer på eleverna. Därför behandlas även de delar av ordförrådet som bjuder på särskilda utmaningar för

andraspråkselever och på vilka sätt undervisningen kan stötta elever när de lär sig nya ord.

## **Elever med svenska som andraspråk och språkutvecklande arbetssätt**

Läsåret 2015/2016 hade 23 procent av eleverna i grundskolan utländsk bakgrund (Duek, 2017). Ett ökande antal av dessa elever är nyanlända och därmed i en tidig fas av sin svenskinläring. Bland dessa finns många med behov av studiehandledning på modersmålet för att stötta inhämtningen av ämneskunskaper. Andra elever har redan gått flera år i svensk skola. I den här gruppen är det en del elever som ännu inte har den bredd i ordförrådet som krävs för att lära nya ämnen på andraspråket, även om de behärskar muntlig svenska och klarar sig bra i vardagliga kommunikationssituationer. Den internationella forskningen har visat att det tar mellan fem och sju år att lära sig ett andraspråk så bra att det fungerar som ett språk för lärande i skolsammanhang (Demie, 2013; Cummins, 2000).

Flera forskare, bland annat Gibbons (2016), har visat att ett kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt i undervisning är viktigt för alla elevers utveckling och lärande i alla ämnen. Gemensamt för det ämnesspecifika språket, speciellt i de senare skolåren, är att det präglas av abstraktion, generaliseringar och specialisering jämfört med vardagsspråket (Macken-Horarik, 1996; Shannahan & Shannahan, 2012).

Undervisning i svenska som andraspråk ska möjliggöra för elever att utveckla sitt svenska språk för att tänka, kommunicera och lära. Undervisningen syftar också till att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att både formulera sig och kommunicera i tal och skrift, samt läsa och analysera skönlitteratur och andra typer av texter. Läraren i svenska som andraspråk har med andra ord en särskild uppgift att utveckla andraspråkselevernas generella språkförmåga i svenska, men också det specialiserade ämnesspråket i svenskämnet. Men samtidigt har vart och ett av skolans ämnen ett specialiserat ordförråd och eleverna har därför behov av att det riktas särskild uppmärksamhet mot språk och språkanvändning i arbetet med andra ämnen.

Utöver ämnesorden är det viktigt att ämneslärarna riktar uppmärksamhet mot de ord som används för att förklara ämnesorden, som ”stycke” i exemplet ovan. Forskning på läromedelsspråk visar att en stor del av de här förklaringsorden är ämnesspecifika. Det vill säga att de förekommer oftare i ett ämne än i ett annat (Golden, 2014; Lindberg & Kokkinakis (red.) 2007; Enström, 2013). Sådana ord har kanske inte alltid uppmärksamats och förklarats i ämnesundervisningen då de har räknats till det vardagliga ordförrådets domän. Många av förklaringsorden är svåra för andraspråkseleverna eftersom de är knutna till ämnet.

Det är inte bara ordförrådet som skiljer sig mellan olika ämnen. Ämnena skiljer sig också från varandra när det gäller vilka genrer, texttyper och textstrukturer som är vanliga. Till exempel använder naturvetenskapliga texter ofta en orsak-verkan-struktur och de innehåller ofta multimodala inslag, som kartor och diagram. (Axelsson & Magnusson, 2012; Golden & Kulbrandstad, 2007; Nygård Larsson, 2013; Skolverket 2012; Kuyumcu, 2013).

## Läsutveckling och ämnestexternas ökande svårighetsgrad

Under de första skolåren är det först och främst det muntliga språket som eleverna stödjer sig på när de ska lära sig nya saker i olika ämnen. Gradvis utvecklas både språket och läs- och skrivfärdigheterna. Skolämnena blir mer specialiserade, och ämnestexterna blir längre och bygger på ett mer akademiskt ordförråd och språk. På högstadiet förutsätts att eleverna kan använda läsfärdigheterna strategiskt när de läser både digitala och pappersbaserade texter. Eleverna ska också kunna reflektera utifrån det lästa, och läsa kritiskt när det behövs. Eleverna fördjupar hela tiden sina kunskaper, och ämnestexterna förutsätter därmed i allt högre grad att eleverna redan har bakgrundskunskaper i ämnet.

Ämnestexter i de olika ämnena är exempel på årskursanpassade sakprosatexter. De tre exemplen nedan illustrerar sakprosatexter från ämnet svenska som presenterar språkpolitiska ställningstaganden för läsaren på mellanstadiet, högstadiet och i gymnasieskolan. En jämförelse visar utvidgningen av kunskapsområdet.

### *Exempel 1: Svenska i årskurs 4*

De allra flesta i Sverige talar svenska. När över hälften av befolkningen talar språket så bildar de en majoritet. Lagar skyddar deras rätt till sitt språk. (Eskilsson 2013, s. 61).

### *Exempel 2: Svenska i årskurs 7–9*

I Sverige finns även våra fem minoritetsspråk: finska, meänkieli, samiska, romani chib och jiddisch. Dessa språk har en speciell ställning enligt ett riksdagsbeslut från 2000. Man vill genom detta beslut skydda både språken och kulturen. (Bohlin, Brunosson, Greczanik & Johansson, 2012, s. 249).

### *Exempel 3: Svenska 2 gymnasieskolan*

För att bli ett **minoritetsspråk** i Sverige måste två krav uppfyllas. För det första ska minoritetsspråket verkligen vara ett språk och inte en dialekt. För det andra ska språket ha talats i Sverige i ungefär 100 år.

År 2000 bestämde riksdagen att fem språk levde upp till kraven: samiska, finska, meänkieli, jiddisch och romani chib. Den som talar något av dessa språk har alltid rätt till ett par timmars språkundervisning i skolan. Dessutom måste det bedrivas forskning om språket på minst ett universitet eller en högskola. (Harstad & Tanggaard Skoglund, 2013, s. 285).

Temat för de tre texterna är ”språkpolitik”, men det är självfallet stora skillnader mellan vad en elev i årskurs 4 eller 7 och vad en gymnasieelev ska lära sig. I årskurs 4 är ämnesordet ”språk”. I årskurs 7–9 är ämnesordet ”minoritetsspråk”, vilket är ett sammansatt ord och en utvidgning av betydelsen av kunskapsområdet språk. I gymnasietexten hittar vi många långa och sammansatta ord som visar nya kunskapsaspekter. Sådana ord ingår bland de ord som ofta skapar problem för flerspråkiga elevers förståelse.

En annan frekvent ordtyp i ämnestexter är *nominaliseringar*. I texten från årskurs 7–9 hittar vi till exempel ordet ”riksdagsbeslut” där sista delen av ordet ”beslut” är en nominalisering av verbet *besluta*. I gymnasietexten hittar vi *språkundervisning* och *forskning* som kommer från verben undervisa och forska. Gymnasietexten innehåller också fler luckor än lärobokstexterna för yngre åldrar. Eleverna förutsätts till exempel känna till skillnaden mellan språk och dialekt. Vad ”ett par timmars språkundervisning” innebär, förklaras heller inte. Ett par timmar per vecka, per år eller totalt? Några kännetecken för akademiskt språk återfinns i texten, nämligen en passivkonstruktion ”bedrivs forskning” och uttryck med verbpartikel ”levde upp”. Exempel 1–3 är endast korta utdrag. Vid jämförelse mellan läromedel för olika åldrar blir det tydligt att ju äldre eleverna blir desto mer komplex blir texten både när det gäller innehåll och språkanvändning. Vikten av förkunskaper, både om ämnesområdet och om ämnesspråket, ökar succesivt.

## Om ordförråd i ämnestexter

Golden och Hvenekilde publicerade 1983 en frekvensstudie av ordförrådet i norska läroböcker i fysik, geografi och historia för mellan- och högstadiet. Bakgrunden var en observation som flera lärare hade gjort, nämligen att invandrarelever klarade sig ganska bra under de första åren i skolan, men när de mötte en ökad ämnesbredd från och med mellanstadiet, fick de stora svårigheter att läsa och förstå ämnestexterna. En av slutsatserna från studien var att ordförrådet i skolämnena, utöver att bestå av ämnesord och vardagliga ord, även innehöll ämnesspecifika ord. De ämnesspecifika orden används gärna för att förklara ämnesorden, så som vi redan har sett att ”stycke” och ”talstreck” används för att förklara ”direkt anföring” och hör till de ämnesspecifika delarna i svenska i en lärobok. Ordet stycke i svenskämneskontexten gör det klart att det handlar om just en organisering av texten snarare än en bit av något som en vardaglig definition av ordet kan innebära. En ytterligare svårighet med ordet stycke är att det också domänspecifikt inom skrivande betyder en bit av en text. Ordet bit kan därmed ha flera olika betydelser beroende av i vilken domän det används. Men om eleverna inte vet vad ett stycke är i svenskämneskontexterna blir förklaringen av ämnesordet, direkt anföring, svår att förstå. Ofta förklaras ämnesorden både i läromedel och i undervisning medan eleverna förutsätts förstå de ämnesspecifika orden.

## Begrepp, ord och ordfamiljer

Ord har både en formsida och en innehållssida. Formsidan hos ordet ”språkets” är att det består av åtta bokstäver och att det står i bestämd form genitiv singular, medan innehållet i grunddelen av ordet kan beskrivas som ”system för kommunikation”. På litauiska heter ordet ”kalba” och på turkiska ”dil”. ”Språk”, ”kalba” och ”dil” är med andra ord tre uttryck för samma fenomen eller begrepp och visar ordolikheter mellan olika språk. Att lära nya ord inom ett språk handlar om att koppla ihop form och innehåll. I skolan handlar det också om att utvidga begreppsförståelsen av olika ämnesord. Eleverna i årskurs 4 och 7 får exempelvis lära sig mer generella aspekter om språk än gymnasieeleverna.

För de som inte är så förtrogna med grammatiken i ett språk, eller har ett annat modersmål, är det inte bara innehållssidan som kan skapa problem. I textexempel 2 måste läsaren exempelvis veta att ”språk” och ”språken” är olika böjningsformer av samma ord och i exempel 5 från ett kapitel om språkhistoria finner vi ett annat exempel, orden ”runor”, och ”runorna”, som båda är böjningsformer av samma grundord ”runa”. Orden betecknar också ett specifikt ämnesinnehåll inom det akademiska ämnet svenska språket.

I språkinläringen har vi också god nytta av att känna till ”ordfamiljer”, det vill säga ord som liknar varandra både i form och i betydelse, men som hör till olika ordklasser. Om man känner till ett av orden i en ordfamilj är det nämligen inte så svårt att gissa betydelsen av ett annat ord i samma familj. Det här kan vara till stor hjälp när man läser texter på ett språk man inte kan så bra. Om man först lärt sig att romerna är en folkgrupp som i exempel 4, kan undervisningen inriktas mot att visa att detta ord hänger ihop med andra ord i texten som substantivet romani och adjektivet romsk. Undervisningen kan också ta upp aspekter av romsk kultur och hur olika romska ord, till exempel tjei, används i svenskan.

### *Exempel 4: Svenska, årskurs 8*

Romerna tillhörde ursprungligen en indisk folkgrupp. [...] Redan vid början av 1500-talet fanns det romer i Sverige. Stora grupper av romer invandrade till Sverige vid slutet av 1800-talet och idag lever cirka 40 000 romer här. Ungefär 15 000–20 000 av dem talar romani.

Flera barnböcker har nyligen översatts till romani för att romska elever i grundskolan ska kunna läsa böcker på sitt eget skriftspråk. (Eklundh m.fl., 2012, s. 146).

Ett annat exempel är från en geografitext där ordet "urbanisering" förklaras genom att ta utgångspunkt i det latinska "urb" och berättar att det betyder "stad". När eleverna först har lärt sig den här betydelsen är det lätt att känna igen ord från andra ordklasser som har samma rot. Därmed kan lärare i undervisning visa att adjektivet "urban", verbet "urbanisera" och substantivet "urbanisering" kan kopplas till samma begrepp. Sådana ord som har samma rot kallar vi alltså ordfamiljer. I exempel 4 hittar vi också "invandra" som hör till samma ordfamilj som "invandring" och "invandrare". Ett annat exempel från en ordfamilj i ett annat område är "ekonomi", "ekonomisk", "ekonom" och "ekonomisera".

Att lära sig nya ord kan också underlättas genom att betydelsen behandlas i undervisningen. Att urbanisering innebär att människor i allt större utsträckning flyttar till städer eller i närheten av städer från landet, är en viktig del i förståelsen av detta begrepp. Definitioner av vad en stad är kan också ingå i undervisningen tillsammans med diskussioner om ordfamiljer.

## **Sammansättningar och avledningar – vanliga ordtyper i ämnestexter**

Jämförelsen mellan texterna om minoritetsspråk i exempel 1, 2 och 3 visade att en av skillnaderna var att texterna för årskurs 7–9 och gymnasieskolan innehöll fler sammansättningar. En utmaning för ovana läsare och för dem som inte kan språket i ämnestexten så bra, kan vara att dela upp långa sammansättningar så att de olika delarna av ordet kan identifieras. Ibland väljer författare därför att dela upp sammansatta ord i sina beståndsdelar med hjälp av bindestreck. Det finns också skillnader mellan olika språk. I en del språk, till exempel arabiska, är det första ledet i en sammansättning huvudled. I germanska språk, som svenska och norska, är det tvärt om det sista ordet i sammansättningen som är huvudled och som bär det mesta av betydelsen, medan det första ledet specificerar betydelsen.

I en ämnestext i svenska som handlar om namn (Mogensen m.fl., 2007) används orden "förnamn", "efternamn", "ortnamn", "naturnamn" och "adelsnamn". När alla ord har namn som sista led betyder det att det handlar om namn i generell betydelse, medan förleden för-, efter-, ort-, natur- och adel- preciserar vilka namn det handlar om och pekar mot olika ämnesområden inom namnforskning. För att göra ett sammansatt ord kan två ord sättas samman direkt precis som efternamn, ortnamn och naturnamn, eller så måste ett s sättas in som en fog mellan de två leden som i adelsnamn. I andra ord måste det sättas in ett foga som i ordet vikingahövding.

I text 5 hittar vi även exempel på en annan typ av sammansättningar då det är det första ledet i en grupp ord som är detsamma. Det gäller "runstenar", "runinskrift" och "runristaren". Vidare hittar vi "runalfabet". Alla ord har något med runor att göra, men

det som det handlar om är stenar, en inskrift, en ristare och ett alfabet. Men också sätt att skriva, kommunicera och berätta på 800-talet i Sverige.

*Exempel 5: Den gåtfulla Rökstenen, svenska årskurs 7*

Vid Röks kyrka i Östergötland står den mest berömda av alla svenska runstenar, *Rökstenen*. Den är 2,5 meter hög och helt täckt av runor – över 750 st – på alla sidor, även på ovansidan. Det är den längsta runinskrift som är känd.

Forskarna har daterat Rökstenen till 800-talet, men de har haft stora problem med att tyda och tolka den gåtfulla texten, som innehåller flera olika slags runor, lönnskrift (runor ur den äldre futharken), förskjutningschiffer och talchiffer. Inledningen berättar dock att stenen är ett minnesmärke. En man vid namn Varin reste stenen till minne av sin döde son, vikingahövdingen Vamod.

...

Runorna har fått sin raka form genom att de vanligtvis ristades i trä. Runristaren var tvungen att korsa träfibrerna när han snittade med kniven. Därför snedställde han alla vågräta linjer. (Mogensen m.fl., 2007, s. 143-144).

Några sammansättningar har en extra komplex uppbyggnad. Ordet ”förskjutningschiffer” är till exempel en sammansättning som också är en avledning. Förstaledet ”förskjutning” består av ett substantiv som är bildat av verbet ”förskjuta” med ändelsen ”-ning”. Substantiv som är bildade av verb med hjälp av avledningsändelser kallas verbalsubstantiv och fenomenet går under namnet ”nominalisering” vilket behandlades tidigare i artikeln. Nominalisering kan även användas i samband med ändelser. Exempel på sådana ord är ”inledning” som är bildat av verbet ”inleda” med ändelsen ”-ning”, och ”upplevelse” som är bildat av verbet ”uppleva” och ändelsen ”-else”. Det finns också avledningar som är gjorda genom att ta bort -a från infinitivformen av verbet, precis som ”ett beslut” är gjort av att ”besluta”. För att bygga upp en förståelse av ämnets texter och användning av begrepp är det viktigt att undervisningen innehåller förklaringar av ämnesord som sammansättning, avledning och nominalisering och att eleverna har möjlighet att experimentera med olika ordbildningsprocesser.

Nominaliseringar är på många sätt ett ekonomiskt sätt att använda språket på eftersom mycket kan sägas med få ord. Samtidigt bidrar användningen av nominaliseringar till att ämnestexterna blir både mer abstrakta och mer informationstäta och de upplevs därmed som svårare av många elever. Dessutom blir orden ofta ganska långa. Flera svenska forskare som har studerat läroböcker pekar på att ämnestexterna präglas av mer nominal stil (Edling, 2006; Magnusson, 2011; Axelsson & Magnusson, 2012). En särskild utmaning ligger i att nominaliseringar ofta används i rubriker, exempelvis ”Textbindning”, ”Parallellhandling” och ”Dialektanvändning”.



Ord i rubriker i ämnestexter är extra viktiga för eleverna att förstå, eftersom de är avsedda att hjälpa läsaren att ställa in sig på vad texten ska handla om. Ordförståelsen ger möjligheter att mobilisera bakgrundskunskaper som läsaren måste ha om ämnet innan läsningen börjar.

Ord som skapas genom nominalisering är ofta komplexa. Därmed är de, som de sammansatta orden visar, ofta svåra att förstå eftersom det kan vara problematiskt att identifiera de olika delarna av ordet. För den som lär sig svenska som andraspråk kan kunskap om olika sätt att bilda avledningar inte bara bidra till att finna fram till ordets rot, utan också hjälpa till att bestämma ordklass, något som kan vara ett viktigt steg i att identifiera ord man inte omedelbart förstår. Det är också viktigt att vara uppmärksam på att det inte bara är substantiv som bildas med hjälp av avledningar.

I texten om Rökstenen är till exempel ”gåtfull” ett adjektiv som är bildat genom avledning, genom att substantivet ”gåta” läggs samman med ändelsen ”-full”. Exempel på ett verb som är bildat genom avledning är ”försämra” som är gjort av adjektivet ”sämre” och prefixet ”för-”. Ordet ”gåta” indikerar också något svårbegripligt och ”full” visar att flera saker i texten inte är begripliga på en gång.

Sammanfattningsvis kommer insikter i hur ord bildas på svenska och vad de innebär inom ämnet att kunna hjälpa eleverna att hitta fram till betydelsen av okända ord som de möter när de läser ämnestexter.

## Metaforiska uttryck

En del ord och uttryck i läroböckerna är metaforiska. Att ett uttryck är metaforiskt betyder att ord som hör till ett ämnesområde används för att tala om någonting annat. Ofta används något kroppsligt och konkret för att beskriva något som är abstrakt. Ett exempel är uttrycket ”att stå med skägget i brevlådan”. Orden används alltså inte i sin grundläggande betydelse. Några gånger görs detta för att överraska, för att få fram en lustig effekt eller för att få texten mera levande.

Men de flesta metaforer används inte öppet. Det är inte heller så att metaforer behövs för en större klarhet i språket. I ämnestexten om namn hittas till exempel rubriken ”Vandrande namn”. Författaren lånar ordet vandrande för att beskriva att ett namn först finns på ett ställe och sedan på ett annat. Författaren måste alltså inte göra en lång förklaring, men för att förstå innehållet krävs det att eleverna känner till ordet och vad det innebär. I en text om språkhistoria finns beskrivningar om språk som dör. Även om det bara är levande väsen som kan dö får författaren fram att språk kan försvinna helt genom att använda detta verb.



I exempel 6 använder författaren sig av ord från matlagning för att förklara hur en intressant text kan skrivas och blir närmast en analogi. För att skriva en bra berättelse behövs ett recept och att en rad ingredienser ska röras ihop och sedan kryddas. För att förstå denna text måste eleverna känna till matlagningssituationen och dessutom veta vad ”recept”, ”ingredienser”, ”röra ihop” och ”krydda” betyder. Dessutom behöver eleverna förstå hur berättelser är uppbyggda med personer, miljöer, handling och hur man börjar och slutar.

I exempel 6 står det också att ”du *kastas* mellan hopp och förtvivlan”. Replikerna blir beskrivna som ”smarta och träffande”, beskrivningarna ”smakar, doftar och låter”, stämningar ”byggs upp” och innehållet förstärks. Verben och adjektiven som är kursiverade räknas här som metaforiska då de hör till andra områden än till textbeskrivning eller textutvärdering. De flesta har en konkret betydelse, ”kasta, träffa, bygga upp, förstärka”, eller en mer kroppslig eller självsig betydelse, ”smaka, dofta, låta”, eller visar på mänskliga egenskaper som ”smart”.

*Exempel 6. ”Så här planerar du en berättelse”, Kontakt: Huvudbok. 2 Svenska för åk 7-9.*

Men du vill inte bara läsa om en intressant huvudperson, du vill också följa med i hennes/hans äventyr. Du vill ha en spännande handling, där du kastas mellan hopp och förtvivlan. Där du lider vid nederlagen och njuter av framgångarna.

Slutligen uppskattar du när berättelsen är välskriven. När replikerna är smarta och träffande, beskrivningarna smakar, doftar och låter. Och när stämningar byggs upp och blir extremt spännande ... eller komiska ... eller känsliga ... eller märkliga.

Så receptet på att skriva en bra berättelse har alltså tre ingredienser:

**Huvudperson** – Skapa en intressant huvudperson.

**Handling** – Bestäm dig för vad din huvudperson har för problem, konflikter och önskedrömmar och tänk ut berättelsens innehåll.

**Språk** – Använd ett språk som passar till innehållet och förstärker det.

Rör ihop ingredienserna och krydda med din egen personlighet! (Bergsten, 2014, s. 15).

En metafor är inte bara en bild som vi tar fram för att förklara något. Forskning, bland annat från Lakoff och Johnson (1981/2003), har påpekat att användning av metaforer också visar människans sätt att tänka. Till exempel visar användning av ”hög”, ”upp”,

”topp” och ”rätt” att man betecknar positiva saker medan ”ner”, ”låg”, ”botten” och ”vrång” visar negativa saker, som i meningen ”mitt humör är på topp idag medan han är vrång”. Några av de metaforiska uttrycken kan vara tämligen ogenomskinliga som så kallade idiomatiska uttryck. Det kan vara svårt att analysera sig fram till betydelsen och de behöver därför läras in som egna uttryck. Det gäller uttryck som ”ana ugglor i mossen” och ”medaljens baksida”. Alla språk har sådana uttryck och undervisningen kan visa hur olika uttryck beskriver samma sak. När det regnar ordentligt säger vi på svenska att regnet står som spön i backen medan man på engelska säger att det regnar katter och hundar. Undervisningen kan också, med elevernas hjälp, undersöka hur andra språk använder metaforer för att visa hur man förstår.

Också relativt genomskinliga metaforer som ”ge grönt ljus” och ”ta hand om” kan ställa till problem för de elever som gör bokstavliga tolkningar av texter. Andra metaforiska uttryck kan man lättare förstå om man jämför med uttryck som kommer från samma tema. De tre exemplen visar tre varianter:

- Ser du vad jag menar nu?
- Eleverna fick upp ögonen för farorna.
- Hon blev bländad av succén.

I undervisningen kan de här exemplen visa hur ord som vanligtvis används när man pratar om ”det att se” i betydelsen använda synsinnet: ”ser”, ”fick upp ögonen” och ”blev bländad” kan användas metaforiskt.

Undervisningen kan till exempel visa att det inte frågan om att använda synen, utan att orden används för att beskriva förståelse och uppskattning. I det första exemplet används ”ser” istället för ”förstår”. ”Få upp ögonen” används i andra exemplet om ”att förstå något man inte har förstått förut”. Uttrycket att ”bli bländad” betyder inte att få för mycket ljus i ögonen, utan att den som blir ”bländad” bortser från information om någon eller något, eftersom intrycken blir så starka. De tre exemplen hänger ihop betydelsemässigt eftersom de hör till samma begreppsmetafor.

Uttrycket ”att förstå” kan också framställas metaforiskt på andra sätt, exempelvis som ”att greppa” i uttrycket ”att greppa poängen”. Andra sätt att beskriva att inte förstå eller förstå är att använda uttrycken ”lektionen gick över huvudet på mig” eller ”jag fattade poängen direkt”.

När det gäller ord och uttryck som måste förstås metaforiskt kan elever som läser en ämnestext uppleva att de förstår alla ord utan att de egentligen inte förstår vad det handlar om, eftersom de inte uppfattar de dubbla betydelserna (Golden, 2014; Axelsson & Magnusson, 2012; Magnusson, 2011).

## Avslutande perspektiv: Om att lära ord och utöka ordförrådet

I denna artikel har temat varit ordförråd i ämnestexter och de speciella utmaningar elever som inte behärskar språket i ämnestexter möter när de läser texter i svenskämnen. I arbetet med att utöka elevernas ordförråd i undervisningen är det viktigt att ta upp hur ord lärs in och används. Några ord används bara i specifika sammanhang, andra kan läsaren förstå utan att använda dem själva. Det finns också ord vars betydelse eleverna överhuvudtaget inte är säkra på, men som de kan gissa sig till betydelsen av när de kommer i speciella kontexter. För att fördjupa elevernas förståelse av ämnesspecifika ord är det viktigt att de uppmärksammas i undervisningen.

Uppmärksamhet är den första av tre processer som Nation (2001) hävdar kan leda till att ord blir inlärd och förstådd. Ett ord kan exempelvis få uppmärksamhet för att läsaren inser att hen inte förstår det under läsningen och därför slår upp betydelsen i en ordbok eller gissar betydelsen utifrån sammanhanget. Ett annat sätt som ord kan få uppmärksamhet på är genom att läraren förklarar orden, eller uppmärksammar eleverna på en del ords betydelser genom att inledningsvis testa elevernas förförståelse av några centrala ord. Lärare kan också i undervisningen prata om metaforer och visa på de konkreta betydelser som ord kan ha som exempelvis "baksida" och "blända".

Efter att ett ord har fått uppmärksamhet måste ordets betydelse repeteras i den andra fasen, för att elever ska lära sig det. Det sker exempelvis genom att eleverna ser det användas flera gånger i en text, hör det användas under lektioner eller använder det själva. I den sista fasen utökas kunskapen om ordet genom att eleverna möter det i nya sammanhang. Därmed lär de sig vilka ord det ofta används tillsammans med, hur det böjs eller hur det kan bildas sammansättningar och avledningar av det, nyanser i betydelsen och hur det används i överförd betydelse. I arbetet med att utöka ordförrådet i ett ämne kan metaspråkliga samtal om hur ord lärs in och förstås, och vilka tekniker eleverna själva använder för att lära sig nya ord, vara bra utgångspunkter.

## Referenser

- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skollåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012.
- Baumann, J.F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension: The Nexus of Meaning. I S.E. Israel & G.G. Duffy (Red.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Demie, F. (2013). English as an additional language pupils: how long does it take to acquire English fluency? *Language and Education*. 27(1) 59–69.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Karlstad: Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2017:4.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.
- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket – stärk lärandet*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Golden, A. (2014). *Ordförråd, ordbruk og ordläring*. 4. utgåve. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983). *Rapport fra Prosjektet Lærebokspråk*. Oslo: Universitetet i Oslo, Senteret for språkpedagogikk.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L.I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordförråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA. Norsk som andrespråk*. 23(2), 33-66. <http://hdl.handle.net/11250/134192>.
- Kulbrandstad, L.I. (2017). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. 2. utgåve. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktøy i språk- og kunskapsutviklende undervisning og læring. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund:

## Studentlitteratur.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003 [1980]). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (Red.) (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rosa 8. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk.

Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. I Hasan, R. & William, G. (red.). *Literacy in society*. London and New York: Longman.

Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Pearson, P.D., Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly* 42 (2), 282–296.  
Prater, K. (2009). Reading Comprehension and English Language Learners. I S.E. Israel & G.G. Duffy (Red.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge.

Shannahan, T. & Shannahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders* 32 (1), s. 7-18.

Skolverket. (2012). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>.

Sweet, A.P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. I C.C. Block, L.B. Gambrell & M. Pressley (Red.). *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. San Fransisco: Jossey Bass.

## Läromedel

Bergsten, T. (2014). *Kontakt: Huvudbok. 2, Svenska för åk 7-9*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Bohlin, S. Brunosson, C. Greczanik, L. & Johansson, M. (2012). *Portal: svenska. 7-9, [Grundbok]*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

- Eklundh, M. Nygren, B. & Strömsten, I. (2012). *Studio Svenska. 3*. Stockholm: Liber.
- Eskilsson, U. (2013). *Prima svenska. 4, [Basbok]*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Harstad, F. & Tanggaard Skoglund, I. (2013). *Insikter i svenska. Svenska 2-3*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Lyberg Mogensen, A. & Wewel, Å. (2009). *Kom i gång ! :svenska som andraspråk. Lärobok 8*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Mogensen, A. L. m.fl. (2007). *Ess i svenska. Lärobok 7*. Stockholm: Natur & Kultur.