

Skriftlig produktion och interaktion

Att kunna kommunicera på ett språk i skrift är en viktig aspekt i en allsidig kommunikativ förmåga och något som elever kan behöva utveckla i sitt moderna språk. Syftet med denna modul är att ni som lärare ska ha ett material att utgå ifrån vid era kollegiala samtal om vad som kan hjälpa till att främja elevers skriv- och språkutveckling utifrån elevens språknivå. Utifrån aktuell forskning tar modulen upp olika aspekter som berör elevers skriftliga produktion och interaktion, med konkreta förslag på hur lärare kan jobba med olika områden från årskurs 6 till vuxenutbildning.

Modulens delar tar upp elevers språkliga och andra förutsättningar för att kunna skriva olika texter och diskuterar olika strategier för utvecklingen av elevers textkompetens. Med hjälp av autentiska elevexempel illustreras hur texter kan se ut på olika nivåer. Vilka olika texttyper kan vara lämpliga att arbeta med på respektive nivå? Modulen tar upp hur skrivandet bidrar till utvecklingen av ordförråd och grammatik ur ett flerspråkighetsperspektiv och hur lärare och elever kan stötta skrivandet med hjälp av återkoppling, både individuellt och i grupp. Olika interaktionsformer och arbetssätt presenteras, såsom processkrivning och skrivande i en digital miljö. I modulen ingår också två filmer, en som visar hur man kan arbeta med moderna språk enligt cirkelmodellen, och en som exemplifierar hur arbetet med processkrivning i undervisningen kan gå till.

Modulens delar är numrerade från 1 till 8, och del 1 är mer övergripande än de andra. Du och dina kollegor kan välja att arbeta med delarna i den ordning som passar era egna önskemål och behov bäst. I fråga om del 7 och del 8, som handlar om olika aspekter av återkoppling, rekommenderas dock att ni först arbetar med del 7 och därefter med del 8.

Målgrupp: lärare i moderna språk i grundskolan årskurs 6–9, i gymnasieskolan och i vuxenutbildningen.

Modulen består av följande delar:

1. Språk- och skrivutveckling
2. Textkompetens – Att skriva olika texter
3. Att skriva individuellt, i par och i grupp
4. Att skriva i en digital miljö
5. Att utveckla ordförråd och grammatik
6. Processkrivning
7. Elevanpassad feedback
8. Elevrespons

Del 5. Att utveckla ordförråd och grammatik

Att utveckla sin skrivförmåga i ett modernt språk hänger tätt samman med kunskaper i ordförråd och grammatik. Hur kan man arbeta med ordförråd och grammatik i undervisningen för att eleverna ska utveckla sitt skrivande – och vice versa?

Den här delen tar upp skrivandets roll för lärande och utveckling av ordförråd, grammatik samt utveckling av språkligt medvetande. Fördelar som är förknippade med skrivandet när det gäller dessa aspekter lyfts, samt fördelar med att kunna jämföra målspråket med både svenska, engelska och andra språk, det vill säga hela den språkliga repertoaren, när det gäller utveckling av ordförråd och grammatik.

Del 5: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser. Anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning och vad du skulle vilja prova i någon av dina undervisningsgrupper. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs texten ”Att utveckla ordförråd och grammatik” som tar upp skrivandets roll för lärande och utveckling av ordförråd, grammatik samt utveckling av språkligt medvetande. Syftet med denna del är att du ska få möjlighet att fördjupa dina kunskaper om lärande av grammatik och ordförråd genom en överblick av relevant forskning, samt reflektera över hur dessa aspekter kan utvecklas med hjälp av skrivande. Du kommer även att få läsa om dessa områden ur ett flerspråkighetsperspektiv.

Material



Att utveckla ordförråd och grammatik
Christina Lindqvist, Ylva Falk

Att utveckla ordförråd och grammatik

Christina Lindqvist, Göteborgs universitet; Ylva Falk, Stockholms universitet

Introduktion

I denna text tar vi upp skrivandets roll för lärande och utveckling av ordförråd, grammatik samt utveckling av språklig medvetenhet. Vi lyfter fördelar som är förknippade med skrivandet när det gäller dessa aspekter. Vi tar också upp fördelar med att kunna jämföra målspråket med både svenska, engelska och andra språk, det vill säga hela den språkliga repertoaren, när det gäller utveckling av ordförråd och grammatik. Syftet med denna del är att du som lärare ska få möjlighet att fördjupa dina kunskaper om lärande av grammatik och ordförråd genom en överblick av relevant forskning, samt reflektera över hur dessa aspekter kan utvecklas med hjälp av skrivande. Du kommer även att få läsa om dessa områden ur ett flerspråkighetsperspektiv.

Låt oss börja med några konkreta exempel på elevers skriftliga produktion i moderna språk. Vi antar att du kommer att känna igen den här typen av formuleringar, uttryck och strategier från dina egna elevers skriftliga produktion. I en datainsamling som vi genomförde för några år sedan i olika högstadieskolor bad vi eleverna att skriva en text till en bildserie på tyska respektive franska (bildserien *The Dog Story* finns i Appendix sist i denna text; se också del 3 i denna modul). Syftet med datainsamlingen var att undersöka hur språk som man lärt sig tidigare påverkar den skriftliga produktionen i franska respektive tyska. I korthet visar bildserien två syskon som ska gå på picknick, och på något sätt hamnar familjens hund i picknickkorgen och äter upp all mat. I följande exempel återger vi delar av elevernas skriftliga produktion. Just de här eleverna har svenska som modersmål. Vi har inte gjort några ändringar i exemplen, utan de återges precis så som elevernas texter såg ut.

- (1) *Ich und Peter **ist gehen** am **an** picknick. Wir **gør** mackor.* (elev i årskurs 7)
- (2) *Le garçon vois le **basket** et le chien est dans le **basket**.* (elev i årskurs 7)
- (3) *Aber **Oj!** Das hund **has** alle esse essen in der **basket**.* (elev i årskurs 9)
- (4) *Après dix minutes les enfants sont près de la **cuidad** dans la nature. Il a beaucoup de **sol**.* (elev i årskurs 9)

Vi kan börja med att nämna att majoriteten av eleverna klarade av den relativt krävande uppgiften på ett bra sätt, trots att den inte var obligatorisk att göra eftersom den gjordes utanför den ordinarie undervisningen i forskningssyfte. De allra flesta lyckades skriva en någorlunda sammanhängande text, även i de fall då ordförrådet inte räckte till. De verkade måna om att kommunicera det de såg på bilderna. I exemplen ser vi emellertid att de grammatiska och lexikala kunskaperna inte alltid räckte till helt och hållet, vilket bland annat framgår av de orden som vi har markerat i fetstil. Vi ser hur andra språk, såväl svenska som engelska och spanska, används av eleverna. Många elever hade kunskaper i flera olika språk. I exempel (1) verkar det som att eleven är influerad av engelska i den första meningen. Det finns ingen motsvarighet till engelskans pågående form i tyska, men eleven skapar en liknande form, antagligen inspirerad av *'is going'*. I den andra meningen i samma exempel använder sig eleven av svenska, förmodligen som en strategi för att kompensera för bristande ordförråd. I exempel (2) har eleven skrivit en grammatiskt korrekt mening, sånär som på böjningen av verbet *'voir'*, men använder det engelska ordet *'basket'* i stället för det franska ordet *'panier'*, sannolikt av samma anledning som ovan nämnt. Detta fenomen återfinns även i exempel (3), fast då i en mening skriven av en elev i tyska. Det är intressant att konstatera att väldigt många elever använder sig av det engelska ordet för *'korg'*, både på tyska och på franska. Det kan tyckas något förvånande när det gäller tyska, eftersom *'Korb'* är relativt likt det svenska ordet. Om eleven i stället hade valt att använda det svenska ordet hade det kunnat tolkas som ett stavfel. När det gäller de franska elevtexterna så förekommer många olika stavningsvarianter av ordet *'basket'*, särskilt *'basquette'* är vanligt förekommande. Vi tolkar det som att eleverna gör detta strategiskt, genom att anpassa det engelska ordet till franska. I exempel (3) förekommer även det svenska ordet *'oj'*, samt det engelska ordet *'has'*, i stället för det tyska *'hat'*. I det fjärde exemplet, slutligen, förekommer ytterligare ett språk, nämligen spanska. Ordet *'ciudad'* (visserligen felstavat) används i stället för *'ville'*. Den bestämda artikeln *'la'* skulle kunna vara hämtad från spanska, men det kan också vara så att eleven har använt den franska bestämda artikeln. Ordet *'sol'* skulle kunna vara både spanska och svenska.

Sammantaget visar dessa exempel tydligt att språk man lärt sig tidigare – svenska, engelska, samt spanska i de här fallen – påverkar elevernas skriftliga produktion i tyska och franska. Detta är inte oväntat. De moderna språken lär man sig i den svenska skolan alltid som minst tredjespråk, det vill säga efter modersmål och åtminstone ett annat språk, nämligen engelska (Bardel, Falk & Lindqvist, 2016). Forskningen om tredjespråksinlärning har gång på gång visat att språk man lärt sig tidigare påverkar både grammatik och ordförråd i det språk som man håller på att lära sig.

Teoretiska utgångspunkter för utveckling av ordförråd

Vad säger forskning när det gäller utveckling av ordförrådet i ett nytt språk? Många forskare hävdar att man lär sig ord i frekvensordning, det vill säga i enlighet med ordens förekomst i språket i stort (Nation, 2001; Milton, 2009). Dessa forskare menar att det är troligt att man lär sig de ord som man ofta stöter på i början av lärandeprocessen, för att i ett senare skede lära sig de mindre frekventa orden. Det verkar rimligt att anta att ord som man hör och ser väldigt ofta också lättare ”fastnar”. Exempel på mycket vanliga ord är personliga pronomen som ’je’ och ’tu’, ’ich’ och ’du’, och hjälpverb som ’avoir’ och ’être’, ’haben’ och ’sein’ eller ’haber’ och ’ser/estar’.

Hur pass vanliga ord är i språket generellt sett kan bestämmas med hjälp av omfattande korpusar, det vill säga databaser bestående av olika typer av texter. För franska finns en relativt ny frekvensordlista som baserar sig på både skriven och talad franska och som kan sägas vara representativ för språket i stort (Lonsdale & Le Bras, 2009). Om vi kommer tillbaka till exemplen ovan, där vi konstaterade att många elever inte verkade kunna ordet för ’korg’ på franska och tyska, så kan det kanske förklaras med att det är ett relativt ovanligt ord. ’Panier’ återfinns till exempel inte förrän i det femte frekvensbandet, det vill säga det finns åtminstone 4000 andra ord som är vanligare i franska. Det är därför inte konstigt att eleverna inte har kommit i kontakt med det ordet.

Hur många ord är det rimligt att en elev ska lära sig i skolan? Forskare brukar tala om att de ca 2000 vanligaste orden utgör ett slags basordförråd som infödda talare av språket som regel kan, och som den som lär sig ett språk därför behöver kunna (Laufer & Nation, 1995). Det finns emellertid andra uppskattningar som säger att den som lär sig ett språk behöver kunna upp till 9000 ord för att obehindrat kunna läsa och förstå olika texter (Nation, 2006). Detta kan förstås inte vara ett realistiskt mål på de tidiga stadierna. En undersökning av svenska skolelevs ordförråd i franska visar att det sker en stadig ökning från årskurs 6 till årskurs 9: efter första terminen kan eleverna i genomsnitt 232 ord, medan motsvarande siffra för eleverna i årskurs 9 är 1150 (Lindqvist, 2018). För universitetsstudier är siffran avsevärt högre. Studenter som läser franska under första och andra terminen kan i genomsnitt ca 6500 ord (Lindqvist & Ramnäs, 2018). På basis av dessa studier kan vi konstatera att de som lär sig ett modernt språk i Sverige bygger ut sitt ordförråd i relativt hög takt.

Som lärare kanske frekvensperspektivet inte alltid verkar relevant, eftersom eleverna i praktiken inte får så mycket *input* från autentisk språkanvändning av infödda talare. I motsats till engelska är ju de moderna språken inte särskilt frekvent förekommande i det svenska samhället generellt sett, vilket gör att *inputen* blir begränsad. För många elever är det språk de stöter på i undervisningen den enda *input* de får. Vad gäller moderna språk i Sverige kan därför även andra faktorer än frekvens spela roll för ordinläringen. Eleverna kommer förstås att lära sig de allra mest frekventa orden i det material de

arbetar med, men läromedel är ofta uppbyggda tematiskt, vilket gör att de ord som är frekventa i läromedel inte nödvändigtvis är frekventa i språket generellt sett. Det har ofta påpekats att så kallade tematiska ord, som till exempel ord relaterade till årstider och väder, eller ord som har att göra med hemmiljön, inte är speciellt vanligt förekommande i största allmänhet. Skolelever kan dock komma att lära sig den typen av ord före mer frekventa ord.

Andra faktorer som har visat sig viktiga vid sidan av frekvens är kognater, det vill säga ord som ser likadana ut och betyder samma sak på olika språk (Lindqvist, 2016). En studie av svenska inlärares lexikala rikedom i franska och italienska visar att kognater som är lågfrekventa i själva verket kan vara lätta att tillägna sig på ett tidigt stadium (Bardel, Gudmundson & Lindqvist, 2012). Lindqvists (2020) studie av svenska högstadielärares ordförråd i franska visar också att majoriteten av de ord som eleverna kan har kognater i både engelska och svenska. Ett exempel från ett tyskt läromedel för nybörjare är ordet 'Röntgenassistent', som kan antas vara lågfrekvent, men som ju har en exakt motsvarighet i svenskan, och därför antagligen inte vållar några problem. I många läroböcker framhävs också fördelen med att jämföra med olika språk. Vi såg ovan exempel på jämförelser mellan tyska och engelska när det gäller grammatik. Många läroböcker fokuserar ofta på kognater på ett väldigt tidigt stadium, och det kan vara mellan både förstaspråket och tredjespråket, samt andraspråket och tredjespråket. I undervisningen kan det vara tacksamt att börja med kognater på ett tidigt stadium för att bygga upp ordförrådet i tredjespråket, och elevernas självförtroende.

Att utveckla ordförrådet genom skrivande

Hur kan man arbeta för att utveckla ordförrådet med hjälp av skrivande? Laufer (2013, s. 1) konstaterar att *"the relationship between vocabulary and writing is that of mutual contribution and support. Good lexis is an important factor in making a piece of writing effective, and writing practice leads to vocabulary growth"*. Med andra ord finns det en tydlig och nästan oundviklig koppling mellan ordförråd och skrivande. Elever med ett litet ordförråd kommer till exempel att lägga mer tid och energi på att försöka hitta rätt ord, snarare än att fokusera på aspekter som gäller själva skrivandet, som planering, struktur och formulering. Ett mindre utvecklat ordförråd gör alltså att skrivandet blir lidande. Elever med ett rikt ordförråd kan däremot fokusera mer på själva skrivprocessen. Eftersom ett för ändamålet relevant ordförråd är helt avgörande för skrivandet så bör mer tid och vikt läggas på vokabulärundervisning: *"vocabulary-focused instruction is necessary to improve writing"* (Laufer, 2013, s. 2). Det omvända gäller förstås också enligt Laufer; för att lära sig att använda ord i nya sammanhang är det viktigt att skriva. Effektiva vokabulärövningar är enligt Laufer (2017) i princip alla övningar som explicit fokuserar på ordförrådet. Hon framhäver särskilt tre typer av övningar eller aktiviteter som har visat sig effektiva enligt tidigare forskning. Den första

är 'ordboksanvändning' (både tryckta och elektroniska ordböcker har visat sig effektiva) i samband med läsning. Eleverna bör uppmuntras att slå upp ord som de inte förstår när de läser en text på målspråket. Den andra typen av aktivitet är 'produktiva övningar', som att skapa meningar där målspråksord måste användas i en viss kontext, och den sista är övningar med 'digitala verktyg' (se även del 4 i denna modul), särskilt där produktiva förmågor övas. De sistnämnda aktiviteterna är sådana som passar väl att göra i samband med skriftlig produktion. Vårt exempel ovan där *The Dog Story* skulle återberättas är en produktiv övning där vissa ord behövs för att berättelsen ska återges på ett så korrekt sätt som möjligt. Om eleven inte kan vissa för berättelsen centrala ord, som motsvarigheten till 'korg', så går ju inte budskapet fram till den som ska läsa texten.

Teoretiska utgångspunkter gällande grammatik

När det gäller grammatik i ett tredjespråk har forskning visat olika teorier om vad det är för processer som styr språkinläringen. En tidig teori är den så kallade 'interimsspråksteorin' (som presenterades redan 1972 av Selinker; se också Han & Tarone, 2014) och denna har under åren haft stort inflytande på hur undervisning bör utformas. Enligt denna utvecklas elevens nya språk mer eller mindre på samma sätt som modersmålet, det vill säga den grammatiska utvecklingen sker systematiskt och bygger upp sina egna regler, där avvikelser och variation i interimsspråk kan vara tecken på utveckling och undervisningen således bör följa dessa utvecklingsgångar. Processbarhetsteorin (Pienemann, 1998 och senare) kan anses vara en vidareutveckling av denna teori, och presenterar olika stadier som en elevs grammatiska (och morfologiska) utveckling genomgår (för exempel se del 3 i modulen Muntlig språkutveckling, framför allt del 2).

Bland teorier för grammatikundervisning har även *task-based language teaching* (ungefär uppgiftsbaserad undervisning; se till exempel Ellis, 2003) lyfts fram. *Task-based language teaching* skulle här kunna exemplifieras med att eleverna skriver en uppgift och att du som lärare går in och kommenterar och förklarar vissa grammatiska aspekter under skrivandets gång, snarare än att först ha en genomgång av ett grammatiskt moment.

Forskning kring tredjespråksinläring har även visat att bakgrundsspråken påverkar den grammatiska utvecklingen i tredjespråket. I denna kontext innebär det att till exempel du som lärare i tyska kan åberopa strukturella likheter mellan svenska och tyska, något som en del läromedel gör då till exempel verbböjningen i tyska förklaras och illustreras med den engelska (eftersom svenskan saknar personböjning på verben):

<i>Ich habe</i>	<i>I have</i>
<i>Du hast</i>	<i>You have</i>
<i>Er/Sie hat</i>	<i>He/She has</i>
<i>Wir haben</i>	<i>We have</i>
<i>Ihr habt</i>	<i>You have</i>
<i>Sie haben</i>	<i>They have</i>

Låt oss gå tillbaka till elevtexterna vi presenterade i början av denna artikel och titta närmare på exempel (3) en gång till:

*Aber Oj! Das hund **has** alle esse essen in der **basket**.* (elev i årskurs 9)

Här ser vi att verbet 'har' är böjt enligt den engelska formen, 'has', och inte 'hat'. Det är troligt att det är engelskan som påverkar verbböjningen här. Detsamma gäller även franska och spanska och deras verbböjning. Flera studier (se Falk, 2016, för en överblick) som har genomförts på svenska elevers lärande av verbplacering i tyska huvudsatser har visat att eleverna har svårt att placera verbet på plats två i satsen, trots att verbets placering är likadan i svenska och tyska. Nedan är ytterligare ett exempel från den datainsamling vi nämnde i början:

(5) *Dann der Junge und das Mädchen **gehen** nach ein Platz.* (elev i årskurs 7)

Verbet har i detta exempel placerats precis som det skulle ha gjorts i en engelsk mening (*Then the boy and the girl go to a place*) och inte som i en svensk mening, vilket skulle ha gett en korrekt mening eftersom svenskan och tyskan har samma ordföljd. Ytterligare en aspekt i elevtexterna här, något som du som lärare i moderna språk kanske själv noterat, är att tyska och franska verb i presens ibland har böjningsändelsen -s i tredje person singular: *Le garçon vois...* (målspråk 'voit'), *Das hund has* (målspråk 'hat'). Det ligger ju nära till hands att anta att detta -s är överfört från engelskan. Nu kan vi ju fråga oss om det hjälper eller stjälper att göra jämförelser med engelskan eftersom vi ser hur elever påverkas av engelska och det blir "fel" i vissa aspekter. Enligt tredjespråkforskningen påverkar elevens andraspråk ofrånkomligen (omedvetet) lärandet och då kan det för dig som lärare vara positivt att medvetengöra denna påverkan och sedan i undervisningen åberopa likheter och skillnader mellan språken. För dig som undervisar i spanska eller franska finns det många fördelar med att göra jämförelser med engelskans grammatik, eftersom det finns många likheter mellan dessa språk (både vad gäller verbböjning och flera aspekter av ordföljd); se Bardel, Falk & Lindqvist (2016) samt Lindqvist & Falk (2017).

Att utveckla grammatiken genom skrivande

Att utveckla grammatiken genom skrift kan göras på många olika sätt. De klassiska ”fyll-i-övningarna” kan anses fylla en funktion när läraren bedömer att fokus i undervisningen bör vara på, låt oss säga verböjning eller substantivets genus, medan en friare skriftlig övning behövs för att ordföljden ska kunna övas. För de elever som kommit längre i sin språkutveckling och kanske ska öva bisatser eller konjunktiv kan det vara praktiskt att ge början av en mening för att uppmuntra eleverna att använda den konstruktion som ska övas:

Ich weiss dass ... (och här måste en bisats följa)

Il faut que ... (och här måste verbet i bisatsen vara i konjunktiv)

Veo que ... (och här måste en bisats följa)

Ett annat sätt att arbeta med grammatik genom skrivande är som sagt att tillämpa *task-based language teaching*. Låt oss ta exemplet att du har gett eleverna *The Dog Story* som skrivuppgift (individuellt eller i par) och du har läst texterna. Du har sedan sett att flera elever har använt sig av strukturen från engelskans pågående form (som vi diskuterade redan i introduktionen) med till exempel tyska ord, se exempel (1) ovan. Vid nästa lektionstillfälle kan du välja att rikta fokus mot hur man i det aktuella språket uttrycker pågående handling, genom riktade övningar som enbart handlar om detta. Dessa övningar kan vara både enklare fylla-i-övningar som eleverna ska lösa och de kan också vara friare övningar som genom bildstimuli uppmanar eleverna att uttrycka att något håller på att hända. Ett sådant upplägg kan anses vara *task-based teaching*, då fokus är på en grammatisk form och hur den ska uttryckas målspråksenligt och endast denna form övas och kontrastiva exempel kan ges hur detta uttrycks grammatiskt i andra språk som eleverna har kunskap i.

Språklig medvetenhet och dess betydelse för utveckling av grammatik och vokabulär

I syftestexten till de fyra ämnesplanerna för moderna språk står det att undervisningen bland annat ska ”bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur de kan lära sig språk i och utanför undervisningen” (Skolverket, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d). Språklig medvetenhet kan betyda flera olika saker, alltifrån kunskap om var i en mening verbet placeras till hur ett ord stavas och böjs. Det har alltså att göra med både grammatik och vokabulär. När det gäller skriftlig produktion kommer denna kunskap särskilt väl till pass, eftersom eleven oftast ges tid till eftertanke, planering, omformulering, redigering och så vidare. Som lärare brukar du säkert i samband med en skriftlig uppgift till exempel be eleverna läsa igenom texten och låta dem kontrollera olika grammatiska aspekter eller ordval och stavning. Detta arbetssätt inbjuder eleven

till att reflektera över grammatik och ordförråd i tredjespråket och därmed utveckla sin språkliga medvetenhet. Enligt Lund & Casado Villanueva (2018, s. 124) är fri skriftlig produktion en lämplig uppgift för att eleverna ska ”kunne få innsikt i egen kompetanse og for å kunne bli bevisste på hva de trenger å lære for å sikre videre utvikling”. Jessner (2008) redogör i sin översikt över tredjespråksinläring i flerspråkiga kontexter för de många fördelar som två- eller flerspråkiga elever har när det gäller just språklig medvetenhet. Ofta har dessa elever en välutvecklad förmåga att se likheter och skillnader mellan språk, och att utnyttja språkliga strategier när de lär sig ett nytt språk. Vi menar också att det finns särskilt goda förutsättningar för eleverna att utveckla språklig medvetenhet i just ett tredjespråk. När det gäller tyska, franska och spanska används ofta explicit undervisning, med vilket vi menar att du som lärare går igenom språkets grammatik och förklarar regler i hög utsträckning, vilket möjliggör för eleverna att ta till sig och utveckla språklig medvetenhet och förmåga att själva formulera regler om tredjespråkets grammatik. Detta kan antas bero på undervisningskontexten och den formella, medvetna språkinläringen som kännetecknar moderna språk i den svenska skolan. (Vi avser här inte i första hand att jämföra med undervisning i engelska, även om förutsättningarna för lärande ser något annorlunda ut där i jämförelse med moderna språk, särskilt när det gäller mängden av språkligt inflöde.) Om vi jämför moderna språk med hur man lär sig modersmålet så kan vi däremot konstatera att den senare i alla fall till en början sker till största del utan explicit undervisning, vilket innebär att modersmålslärare ofta har en mindre utvecklad explicit språklig medvetenhet om sitt förstaspråk (Falk, Lindqvist & Bardel, 2015). Som lärare i moderna språk kan du arbeta på olika sätt för att ge eleverna möjlighet att utveckla sin språkliga medvetenhet. Som nämndes ovan är skriftliga uppgifter särskilt lämpliga för att öva på att reflektera över språkliga fenomen; det kan vara grammatiska regler eller ordförråd. En beprövad metod inom forskningen är att låta eleverna tänka högt när de arbetar med en skriftlig uppgift. De kan till exempel uppmuntras till att motivera varför de väljer ett visst ord eller en viss ordföljd. På så sätt ges de möjlighet att formulera regler och att utveckla sin förmåga att reflektera över språket. Denna metod kan även inbjuda till att göra tvärspråkliga jämförelser, både när det gäller grammatik och ordförråd.

Avslutning

I denna text har vi diskuterat hur grammatik och ordförråd kan utvecklas med hjälp av skrivande, och vice versa. Vi har gått igenom olika teorier för utveckling av grammatik och ordförråd och skrivande i ett tredjespråk. Vi tog vår utgångspunkt i elevtexter, där eleverna hade fått i uppgift att återberätta en bildserie på franska eller tyska. I våra exempel var det tydligt att eleverna påverkades av, eller kanske till och med medvetet tog hjälp av, språk som de lärt sig tidigare. Det var tydligt att både modersmålet svenska och andra språk – engelska och spanska i våra exempel – användes i den skriftliga produktionen. Vi framhävde därför vikten av att betrakta de moderna språken som

tredjespråk för elever i den svenska skolan, för att uppmärksamma att påverkan kan komma både från modersmål (svenska och/eller andra modersmål) och andra språk. Som lärare är det viktigt att påminna sig om att undervisning i moderna språk innebär undervisning i ett tredjespråk. Som lärare kan du dra nytta av elevernas kunskaper i grammatik och vokabulär i undervisningen, och du kan också få en bättre förståelse för elevernas språkanvändning (se också Lindqvist & Falk, 2017). Att uppmuntra eleverna att reflektera över de språk de kan bidra också till att utveckla deras språkliga medvetenhet, vilket också framhävs både i tidigare forskning och i styrdokumentet, som ovan nämnts.

Överlag är givetvis kunskaper i grammatik och ett brett ordförråd grundläggande för den skriftliga produktionen. Vi har i denna text givit några exempel på hur man kan arbeta med detta i undervisningen men du och dina kollegor kan säkert komma på ännu fler.

Referenser

- Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (Red.) (2016). *Tredjespråksinläring*. Studentlitteratur.
- Bardel, C., Gudmundson, A. & Lindqvist, C. (2012). Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), s. 269–90.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Falk, Y. (2016). Germanska språk som tredjespråk. I: C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 95–114). Studentlitteratur.
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), s. 227–235. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>.
- Han, Z. H. & Tarone, E. (Red.) (2014) *Interlanguage: Forty years later*. John Benjamins.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), s. 15–56.
- Laufer, B. (2013). Vocabulary and Writing. I: C. A. Chapelle (Red.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1432
- Laufer, B. (2017). The three “I”s of second language vocabulary learning. I: E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning, volume III* (s. 343-354). Routledge.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), s. 307–322.
- Lindqvist, C. (2016). Tredjespråkets ordförråd. I: C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 59–75). Studentlitteratur.
- Lindqvist, C. (2018). Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones. *Synergies Pays Scandinaves, 11-12*, s. 151–161.
- Lindqvist, C. (2020). First and second language cognate effects in third language vocabulary size estimates. I: P. Booth & J. Clenton, *First language influences on multilingual lexicons* (s. 149–161). Routledge.

Lindqvist, C. & Falk, Y. (2017). Vad är ett andraspråk, egentligen? I: S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium Uppsala universitet 21–22 april 2016. Language and norms. Papers from the ASLA symposium at Uppsala university 21–22 April, 2016* (ASLA:s skriftserie nr 26, s. 71–77). Institutionen för nordiska språk.

Lindqvist, C. & Ramnäs, M. (2018). The role of cognates in estimates of vocabulary size. Presentation vid *Language in focus*, Thessaloniki.

Lonsdale, D. & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners*. Routledge.

Lund, R. & Casado Villanueva, M. (2018). Skrivning i fremmedspråk. I: C. Björke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Red.). *Fremmedspråkdidaktik* (s. 113–132). Cappellen Damm Akademisk.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), s. 59–82.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*. John Benjamins.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, s. 209–241.

Skolverket. (2025a). Ämnesplan moderna språk – nybörjare. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODY%26courseCode%3DMODY1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODY1000X.

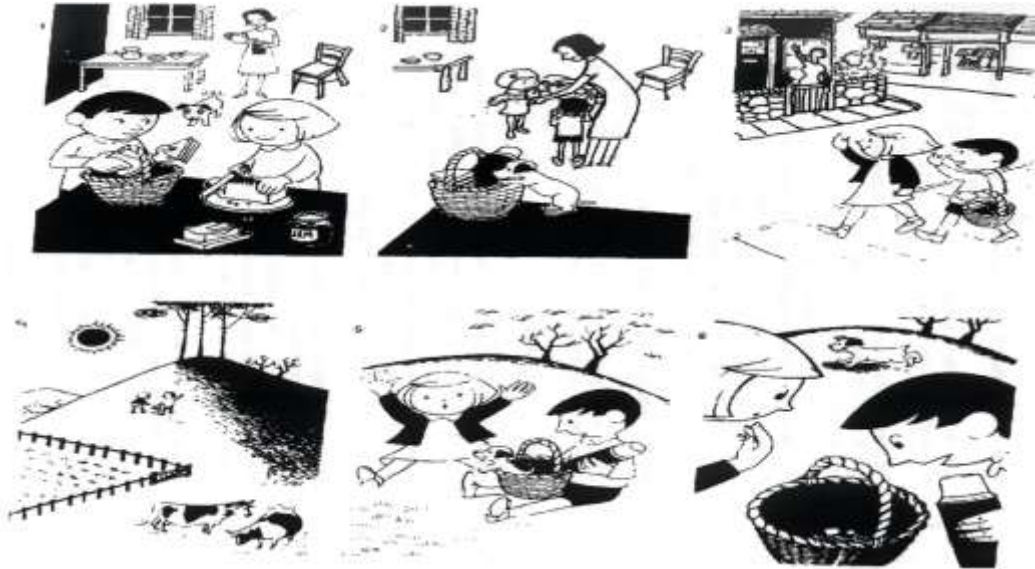
Skolverket. (2025b). Ämnesplan moderna språk – grund. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODG%26courseCode%3DMODG1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODG1000X.

Skolverket. (2025c). Ämnesplan moderna språk – fortsättning. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODO%26courseCode%3DMODO1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODO1000X.

Skolverket. (2025d). Ämnesplan moderna språk – fördjupning. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODF%26courseCode%3DMODF1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODF1000X.

Appendix

The Dog Story



Del 5: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Hur arbetar ni med vokabulär i undervisningen? Vilka skrivövningar använder ni er av? Vilka aspekter av ordförrådet övas med de skrivövningarna?
- Hur väljer ni ut vilka ord som eleverna ska arbeta med?
- På vilket sätt kan skrivandet bidra till att utveckla ordförråd och grammatik?
- På vilket sätt kan ni ta tillvara elevernas kunskaper i andra språk i grammatik- och vokabulärundervisningen? Diskutera utifrån exemplen och diskussionen i texten.

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Att utveckla grammatik och ordförråd med hjälp av skrivande

Syftet med aktiviteten är att eleverna ska utveckla såväl skrivförmåga som kunskaper i grammatik och ordförråd i ett modernt språk. Aktiviteten kan läggas upp så att den fokuserar på en eller flera av dessa aspekter. Nedan finns en ram som kan tjäna som inspiration och utgångspunkt.

Texten hänvisar till forskning som visar att ordförrådet kan tränas på ett effektivt sätt genom att eleverna får i uppgift att arbeta med *produktiva övningar*, som att skapa meningar där målspråksord måste användas i en viss kontext. Den typen av övning lämpar sig även väl för att öva på olika grammatiska aspekter. I det här förslaget är det tänkt att eleverna ska skriva en text, alternativt enstaka meningar beroende på språkfärdighetsnivå, där vissa målspråksord måste ingå. Man kan också lägga upp det så att texten måste skrivas i ett visst tempus för att öva verbböjning. Denna typ av övning kan relativt lätt anpassas efter nivå i målspråket. Ta ställning till (några av) följande frågor när ni planerar er aktivitet:

- Vilken elevgrupp riktar ni er till?
- Vilken typ av skriftlig uppgift ska eleverna arbeta med? Berättelse? Faktatext? Ifyllningsövning? Dialog? Sms? E-post? Blogg?
- Ska eleverna få välja fritt mellan olika uppgifter eller ska läraren bestämma?
- Vilka ord måste användas i den valda uppgiften?
- Vilket tempus ska användas?
- Vilka grammatiska aspekter ska vara i fokus?

Del 5: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna:

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte,
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna,
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 5: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?