

Att arbeta med ordförråd i modersmålsundervisning

Kirsten Stoewer, Linköpings universitet

Scott Trapp, Norrköpings kommun

Att utveckla ordförrådet är en grundläggande aspekt av vad det innebär att lära sig ett språk. För att delta i ett samtal, läsa en text, titta på en film eller kommunicera skriftligt behöver vi förstå och kunna använda ord och fraser i språket. Det brukar sägas att grammatiska misstag oftast inte påverkar ömsesidig förståelse, men en avsaknad av ord sätter ofta käppar i hjulen för kommunikationen. Att stötta elever att tillägna sig ett rikt och varierat ordförråd är alltså tätt sammankopplat med att hjälpa dem ”utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket, 2022, s. 84).

Tittar vi närmare på kursplanen i modersmålsämnet ser vi att ordförråd ingår på flera ställen i det centrala innehållet. Till exempel behöver elever ”ord och begrepp för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter; ord och begrepp med anknytning till traditioner och företeelser i områden där modersmålet talas [...] texters innehåll, typiska språkliga drag samt deras ord och begrepp” (Skolverket, 2022, s. 86); ”ord och begrepps nyanser och värdeladdning; synonymer, motsatsord och andra relationer mellan ord; bildspråk och idiomatiska uttryck” (Skolverket, 2022, s. 87–88). På ett mer övergripande plan behöver elever kunskap om ord för att kunna samtala och utöva muntligt berättande samt utveckla läs- och skrivstrategier. Ett välutvecklat ordförråd är en förutsättning för läs- och skrivinlärning (**litteracitet**), men också något som främjas av läsning.

Elever behöver möta nya ord flera gånger och i olika sammanhang för att lära sig dem. En av de största utmaningarna när det kommer till att undervisa ordförråd är att språk har tiotusentals ord och det är rentav omöjligt att kunna alla ord på ett språk. Givet den begränsade tiden som modersmålsundervisningen oftast har, är det alltså viktigt att fundera över vilka ord eleverna behöver lära sig, och hur undervisningen kan stötta eleverna på bästa sätt. Dessutom är ordförråd ett komplext område. Ord är inte isolerade enheter utan de ingår i större system av relaterade ord (Nation, 2013). Att kunna ett ord handlar inte bara om ordets betydelse utan även hur det relaterar till andra ord och hur det används i olika sammanhang.

Elever som deltar i modersmålsundervisning är en väldigt heterogen grupp. Deras kunskaper och erfarenheter av modersmålet varierar mycket beroende på var, när, hur och med vem språket utvecklades. Modersmålsundervisning spelar därför en viktig roll i

att erbjuda rika möjligheter att möta och använda andra typer av språk än det som eleverna möter i vardagliga sammanhang.

I den här texten belyser vi några grundläggande aspekter av ordkunskap och flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. Texten har också som syfte att stötta modersmåls lärare i hur de kan tänka kring ordförråds lärande när de planerar sin undervisning. Textens första del redogör för ordförrådsutveckling hos barn som växer upp med fler än ett språk. Forskning om sambandet mellan modersmålsundervisning, läsförståelse och ordförråd berörs också. Därefter tas upp hur ord kan delas in enligt frekvens eller nivåer och hur lärare kan tänka kring vilka ord som eleverna bäst behöver. Texten beskriver vad som ingår i ord- och begreppskunskap och vilka förutsättningar som kan främja utvecklingen av ordförrådet. Empirisk forskning om ordförrådsundervisning i praktiken presenteras. Slutligen sammanfattas några vägledande principer som modersmåls lärare kan ta med i sin undervisning.

Ordförrådsutveckling hos flerspråkiga barn

Ordförrådsutveckling hos barn som lär sig flera språk samtidigt skiljer sig till en början inte från ordförrådsutveckling hos enspråkiga barn. Alla språk lärs i interaktion med andra individer. Men, att vara flerspråkig är inte som att vara dubbelt enspråkig. När språken används i olika **domäner**, eller sammanhang, exempelvis att det talas ett eller flera språk hemma och ett annat i förskolan eller i skolan, lär sig barn olika ord i de olika språken. Flerspråkiga barns ordförråd påverkas av vem som talar språken och hur mycket de exponeras för och använder de olika språken (Gathercole, 2014; Thordardottir, 2011; se även Bohnacker m.fl., 2021). Att lära sig språket i informella sammanhang gör att modersmåls elever i allmänhet har bättre färdigheter i att tala och lyssna än läs- och skrivfärdigheter (Carreira & Kagan, 2011; se även Valdés, 2014). Det är inte ovanligt att ordförrådet är mer utvecklat på majoritetsspråket, exempelvis svenska, än på familjespråket/en (Gathercole, 2014). Modersmålsundervisningen spelar därför en viktig roll i att stötta ordförrådsutveckling.

Modersmålsundervisning, läsförståelse och ordförråd

I en studie av modersmålsundervisning i somaliska och bosniska uttryckte lärarna svårigheter att arbeta på ett systematiskt och utförligt sätt med ordförråd inom ramen för tiden som ges för modersmålsundervisning (Ganuza & Hedman, 2015). Ordförrådsarbetet begränsades främst till gloslistor eller att ord förklarades i samband med att eleverna läste texter. Lärarna arbetade vid vissa tillfällen med synonymer eller motsatsord, men generellt uttryckte de att tidsbristen begränsade deras möjligheter till att arbeta på ett mer systematiskt sätt med ordförrådsutveckling (Ganuza & Hedman, 2015).

En annan studie, av somalisk-svensktalande elever, fann att deltagande i modersmålsundervisning, trots dess tidsbegränsningar, hade en positiv effekt på elevers läsförståelse på modersmålet (Ganuza & Hedman, 2019). Studien visade också att eleverna som hade deltagit i modersmålsundervisning under en längre tid fick bättre resultat på test av läsförståelse på somaliska än de som hade gått modersmålsundervisning en kortare tid. Studien kunde inte visa ett statistiskt säkert samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och ordförrådsutveckling. Däremot hade elever som fick positiva resultat på läsförståelse på somaliska också bra resultat på läsförståelse på svenska. Elevernas ordförråd i både svenska och somaliska utvecklades i positiv riktning. En viktig slutsats, som ligger i linje med annan forskning, är att utvecklingen av modersmålet inte på något vis är skadligt för utvecklingen av majoritetsspråket (i det här fallet svenska), utan tvärtom.

Val av ord som ska undervisas

Ordfrekvens

I och med att tiden för undervisningen är begränsad och orden i ett språk är nästintill oändliga, är det ytterst viktigt som modersmåls lärare att fundera över vilka ord som ska vara i fokus för olika elevgrupper. Ett sätt som språkvetare kategoriserar ord är enligt hur frekvent de förekommer i talat och skrivet språk.

Högre frekventa ord avser de ord som förekommer väldigt ofta i ett språk och som är grundläggande för att förstå språket. På engelska till exempel står cirka 2000–3000 ordfamiljer för 86% av alla ord som förekommer i språket (Nation, 2013) och det behövs cirka 2000 till 3000 ordfamiljer för att förstå ett enkelt samtal eller läsa en enkel text (Nation, 2013; Schmitt & Schmitt, 2012). En ordfamilj består av ett huvudord, dess böjningar och avledningar (Nation, 2013; exempelvis *mat, maten, mata; vän, vännerna, vänskap, ovänner; gå, gick, gående*). Högre frekventa ord inkluderar grundläggande substantiv (*skola, person, vatten, frukost, lördag*), verb (*ge, ta, få, göra, titta*) men också artiklar (*en, ett*), pronomen (*hennes, hans*) och andra typer av funktionsord (exempelvis *några, fyra, på, av, inte, att*). Ord kan också kombineras med andra ord för att forma nya betydelser (*se upp, se över, se fram emot, se ner på*). Dessa ord är grundläggande för förståelse i flera sammanhang (Nation, 2013).

Medelfrekventa ord är ord som förekommer betydligt mer sällan men som dock är mycket användbara och nödvändiga i ett språk. Det finns cirka 6000–7000 medelfrekventa ordfamiljer på engelska. Tillsammans med högre frekventa ord utgör dessa basen för att klara sig i ett språk. För att förstå 98% av en roman eller dagstidning utan större problem eller följa en film behövs det ett ordförråd bestående av ca 8000–9000 ordfamiljer (Nation, 2013; Schmitt & Schmitt, 2012). Det är oftast dessa ord som modersmåls elever behöver lära sig.

Lågfrekventa ord utgör en stor del av språket, men förekommer mycket sällan. Dessa ord behövs i väldigt specifika sammanhang, till exempel tekniska benämningar (Nation, 2013). Ämnesrelaterade ord kan vara låg- eller medelfrekventa, beroende på intresse och användningsområde.

Tre nivåer av ord

En viktig poäng med att dela in ord utifrån frekvens, är för kunna ta beslut om vilka ord som är användbara för elever och därför ska fokuseras på i undervisningen. Som lärare är det värt att fundera över vilka ord som elever *behöver* i olika sammanhang. Beck m.fl. (2013) delar in ord på ett liknande sätt som Nation (2013) i tre nivåer av ord. Den **första nivån** består av grundläggande ord som förekommer ofta, särskilt i talat språk. **Nivå två** är ord som är mer vanligt förekommande i skriftspråk eller i mer formella former av talat språk. Det är dessa ord som modersmålelever behöver mest hjälp med. **Nivå tre** är ämnesspecifika ord eller lågfrekventa ord som endast behöver undervisas i specifika sammanhang.

Vi kan föreställa oss att elever som har goda muntliga kunskaper i modersmålet redan kan en hel del högfrekventa, eller nivå-ett-ord. Andra elever, exempelvis yngre elever eller de som sällan läser eller pratar undervisningsspråket i andra sammanhang än i hemmet kanske har mer begränsade kunskaper i ord på den första nivån. Nivå-två-ord (medelfrekventa ord) kan vara ord som elever redan kan uttrycka med liknande begrepp som är mer informella (Beck m.fl., 2013). Nivå-två-ord är också de ord som är användbara och som modersmålelever behöver för att kunna läsa, skriva, resonera och samtala på modersmålet samt ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2022). I tabell 1 nedan ges exempel på ord som skulle kunna passa in i de olika nivåerna.

Tabell 1

Ordnivåer och exempel på ord som skulle kunna passa in i varje nivå

Nivå ett	Nivå två	Nivå tre
ledsen	sorgsen	fotosyntes
gå	promenera	tjänsteman
sak	föremål	marknadsekonomi
varför	beakta	enzym
fråga	förtjust	glesbygd

Det finns inte några bestämda regler för vilka ord som ligger på de olika nivåerna, utan det är upp till varje lärare att fundera över vad som kan passa den aktuella elevgruppen.

Ord som elever inte kan och som behövs för att förstå exempelvis en text men som *inte* är vanliga och därför har begränsad *användbarhet* kan med fördel förklaras av läraren på ett kortfattat sätt (Beck m.fl., 2013). Om däremot vissa ord är centrala i ett temaarbete som pågår över tid kan det vara värt att ägna mer tid i början för att säkerställa elevernas förståelse av dessa ord.

Ord- och begreppskunskap

Vad betyder det att kunna ett ord?

Ord behärskas inte en gång för alla utan det finns olika *grader* av ordkunskap. Att utveckla sitt ordförråd handlar alltså inte bara om att lära sig fler ord (**ordbredd**), men också om att lära sig flera aspekter av ord, det vill säga **orddjup**. Kunskap brukar delas in i **receptiv** kunskap och **produktiv** kunskap. Med receptiv kunskap menas att känna igen eller delvis förstå ordet men inte nödvändigtvis kunna använda det, medan produktiv kunskap handlar om att kunna använda ordet, i tal och/eller skrift.

Ett sätt att förstå komplexiteten i ordkunskap är att dela in det i **form**, **betydelse** och **användning** (Nation, 2013). Tabell 2 nedan visar olika aspekter av ordkunskap. För varje del beskrivs *receptiv* respektive *produktiv* kunskap.

Tabell 2

Form, betydelse, användning (fritt översatt från Nation, 2013)

FORM	Tal	Hur låter ordet? Hur uttalas det?
	Skrift	Hur ser ordet ut? Hur stavas och skrivs ordet?
	Orddelar	Vilka delar ingår i ordet? Vilka orddelar behövs för att uttrycka ordets betydelse?
BETYDELSE	Form och betydelse	Vilken betydelse signaleras av denna form? Vilken form kan användas för att uttrycka rätt betydelse?
	Begrepp och referenter	Vad ingår i begreppet? Vad kan begreppet referera till?
	Associationer	Vilka andra ord tänker vi på när vi ser ordet? Vilka andra ord skulle vi kunna använda istället för detta ord?

ANVÄNDNING	Grammatiska funktioner	I vilka mönster förekommer ordet? I vilka mönster måste vi använda ordet?
	Kollokationer	Vilka ord och ordtyper förekommer tillsammans med detta ord? Vilka ord och ordtyper måste vi använda tillsammans med detta ord?
	Begränsningar i användning (register, frekvens)	Var, när och hur ofta skulle vi förvänta oss att möta ordet? Var, när och hur ofta kan vi använda ordet?

Här är det viktigt att tänka på att elever endast kan hantera viss mängd av information åt gången om de inte ska bli förvirrade och tappa intresse (Nation, 2013).

Modersmåls lärare behöver därför fundera över *vilka* aspekter som behöver läras ut om ett ord. Kan eleverna redan liknande ord på modersmålet? Liknar ordet ett ord på ett annat språk som eleven kan? I vilka sammanhang används ordet? Det är varken gynnsamt eller effektivt att försöka täcka in för många aspekter första gången elever möter ett ord. Ordinläring sker gradvis, över tid. Ordförrådsutveckling sker bäst som en integrerad del av en undervisning som jämkar ihop många olika typer av aktiviteter (Stahl, 2005).

Lexikal organisation

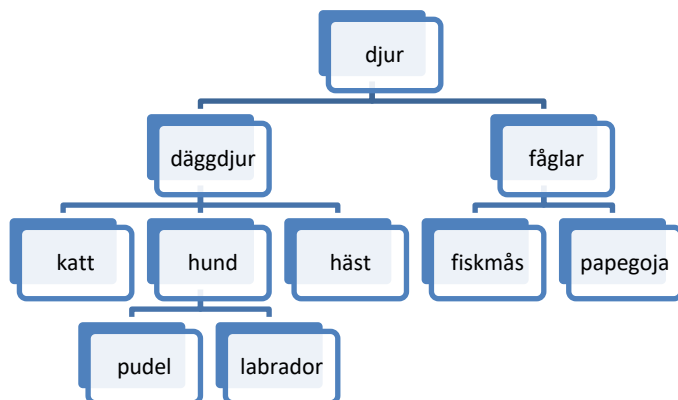
Att utveckla **orddjup** innebär att utveckla en förståelse för att ord har olika typer av relationer till varandra. Ord kan relateras till varandra i betydelse, till exempel synonymer, antonymer eller hyponymer (O’Keefe, 2012).

Synonymer är ord som betyder liknande saker. Synonymer kan vara ett användbart sätt att förklara ord, men det kan också vara missvisande eftersom ord används på olika sätt. Ord som betyder liknande saker kan vara mer eller mindre formella, eller ha olika känslomässiga associationer. Det är därför viktigt att undervisa ord i ett specifikt sammanhang till exempel i en mening som illustrerar ordets betydelse. Samma sak gäller **antonymer**, eller motsatsord, som till exempel *varm-kall*, *glad-ledsen*, *öka-sänka*. Det kan finnas olika antonymer beroende på sammanhanget, exempelvis *glad-arg*, *höja-sänka*.

Ett annat sätt som ord organiseras på är **hyponymi**, som handlar om att vissa ord är underordnade andra ord (se figur 1). Till exempel är en labrador en typ av hund och en hund är en typ av däggdjur.

Figur 1

Diagram som illustrerar betydelsereationer mellan ord



Utöver betydelsen, handlar ordkunskap om att ord inte är isolerade enheter, utan de kombineras med varandra för att forma nya betydelser. **Kollokationer** handlar om ord som brukar uppträda tillsammans och som skiljer sig mellan olika språk, exempelvis *bilda familj*, *borsta tänderna*, *spela fiol*, *sänka rösten*. **Idiomatiska uttryck** är också kombinationer av ord med metaforiska betydelser, exempelvis *klappat och klart*, *ha vind i ryggen*, *vara ute och cykla*. Det finns också andra typer av **lexikaliserade fraser** så som *det går bra*, *vi ses*, *i och för sig*, *så vitt jag vet*.

Kunskapen om komplexiteten i ordkunskap om hur ord relaterar till varandra liksom om hur ord bildas kan hjälpa modersmåslärare att planera hur de kan arbeta med ordförråd. Denna kunskap är också grundläggande för att hjälpa elever att utveckla sina egna strategier för att lära sig nya ord, exempelvis hur de kan använda ledtrådar för att gissa betydelsen av ett ord.

Att främja utveckling av ordförrådet

Några viktiga förutsättningar som gynnar lärandet av ordförrådet, enligt Nation (2013) är att:

- Uppmärksamma ordet
- Bearbeta ordet
- Använda ordet kreativt

För att lära sig nya ord behöver dessa **uppmärksammas**, av läraren eller av eleverna själva. Om eleverna är motiverade och intresserade av det som ska läras är chansen bättre att de lägger märke till det (Nation, 2013). Eleverna behöver vara engagerade i

aktiviteten för att kunna ta till sig innehållet. Ord kan med fördel presenteras både visuellt (genom exempelvis bilder, gester, gestaltningar, materiella objekt) och verbalt (Nation, 2013).

Sedan behöver ord **bearbetas** för att eleven ska komma ihåg dem. Att möta samma ord upprepade gånger liksom att vid upprepade tillfällen själv använda ordet ökar chanserna att komma ihåg det. **Kreativ användning** innebär att eleven får chansen att möta eller använda ordet på nya sätt och i nya kontexter, exempelvis genom att skapa nya berättelser, genom rollek eller på andra sätt använda ordet i meningsfulla sammanhang.

Böcker och högläsning

För att bättre förstå processen med att stötta eleverna att lägga märke till nya ord, bearbeta dem, och använda dem i nya sammanhang kan vi titta närmare på en vanligt förekommande aktivitet, nämligen högläsning. Det är väletablerat att bokläsning är en viktig komponent i det språkutvecklande arbetet som gynnar elevers utveckling av ordförråd (se till exempel Wasik m.fl., 2016). Som nämndes tidigare i texten, förekommer ord på nivå två oftare i skrivna texter än i vardagsspråket. För yngre modersmåls elever eller elever som har mer begränsade erfarenheter av modersmålet, kan högläsning eller berättande också vara ett sätt att erövra fler ord på första nivån. Läsning är också ett utmärkt sätt att utveckla språket genom att diskutera det som man läst (McKeown & Beck, 2014).

När modersmåls läraren väljer vad som ska läsas är det viktigt att fundera på 1) vilka ord som är centrala för att kunna förstå innehållet i texten och 2) vilka ord som elever kommer att ha nytta av senare. Ord som är ovanliga (lågfrekventa) men som hindrar elevernas förståelse för berättelsen kan med fördel förklaras kortfattat av läraren genom att ge en enkel och precis definition av ordets (eller uttryckets) huvudsakliga betydelse (Beck m.fl., 2013; Nation, 2013; Wasik m.fl., 2016), ge en synonym, eller översätta ordet till ett annat språk som eleven kan, exempelvis svenska, för att inte avbryta fokus på innehållet. Detta är särskilt viktigt när det kommer till yngre elever.

Ord som är centrala för att förstå berättelsen och som är ord som läraren vill att eleverna ska komma ihåg senare kan det vara värt att lägga ner mer tid på. Detta kan göras innan läraren läser boken eller under tiden som den läses, men läraren bör ha tänkt igenom vilka ord som är centrala och hur de ska förklaras. Till sist är det viktigt att ge eleverna möjligheter att bearbeta och fördjupa sin förståelse genom samtal och interaktioner som kretsar kring berättelsen. Att kombinera definitioner och användning av nya ord i flera betydelsefulla meningar som utgår från sammanhang som eleverna är bekanta med har visat sig vara gynnsamt för lärande (Chilton & Ehri, 2015).

Att undervisa ordförråd i praktiken

I föregående avsnitt har vi belyst några centrala delar som ingår i ordkunskap och vilka förutsättningar som gynnar ordlärande. Teoretisk kunskap om didaktiska aspekter av att undervisa i ordförråd har ökat markant de senaste tjugo åren. Däremot är forskning om *hur* undervisning av ord och begrepp utspelar sig i praktiken, i interaktion mellan lärare och elever eller elever sinsemellan, mer begränsad. I detta avsnitt presenteras därför några empiriska studier om ordförrådsundervisning i språkklassrum, det vill säga i sammanhang där elever lär sig ett andraspråk. Därefter beskrivs forskning om undervisning av ordförråd i ämnet modersmål i Sverige.

Verbala och multimodala förklaringar

Språklärare använder sig av både verbala och multimodala förklaringar av ord som elever inte förstår. Till exempel, i en studie av vuxna andraspråksinlärare fann Waring m.fl. (2013) att läraren förklarade ord på två huvudsakliga sätt: **analytiska** (verbala) förklaringar och **animerade** (multimodala) förklaringar. I den första typen av förklaringar (analytiska) riktade läraren fokus mot ordet genom att skriva det på tavlan eller upprepa ordet för att sedan ge en definition eller synonym eller använda ordet i en mening. Oftast bad läraren eleverna om en förklaring innan den gavs av läraren. I den andra typen av förklaringar, animerade (multimodala) förklaringar, kombinerade läraren tal med multimodala resurser, till exempel **gester**, bilder och **fysiska gestaltningar** av orden (Waring m.fl., 2013). Waring m.fl. (2013) menar att olika typer av ord lämpar sig mer eller mindre väl för de olika typerna av förklaringar. Animerade förklaringar kan engagera eleverna på ett annat sätt än analytiska förklaringar. Det finns dock en risk att animerade förklaringar inte förser eleverna med tillräcklig kontext för att kunna förstå orden fullt ut. Därför är det viktigt att läraren följer upp för att säkerställa sig att eleverna förstått vad orden betyder (Waring m.fl., 2013).

Att använda sig av gester, blick och andra **förkroppsligade resurser** är vanligt i alla typer av undervisningssammanhang, särskilt språkklassrum. Till exempel används gester för att förstärka och förtydliga definitioner av ord och är en integrerad del av ordförklaringar som stödjer elevernas meningsskapande (Belhiah, 2013; Lazaraton, 2004; Majlesi, 2015). Elever kan också visa sin förståelse för nya ord genom hur de använder tal och gester över tid (Eskildsen & Wagner, 2015). Tal och gester är alltså tätt sammankopplade när det kommer till inläring av nya ord (Eskildsen & Wagner, 2015).

Ordförklaringar handlar inte bara om ordens betydelse. Uttal, stavning, ordföljd, grammatik och konnotationer kan alla vara i fokus för ordförrådsarbete (Duran & Käätä, 2023). I synnerhet använder sig deltagare i språkklassrum av en mångfald av verbala, prosodiska, förkroppsligade och materiella resurser för att åstadkomma arbetet med sitt ordförråd (Duran & Käätä, 2023). **Materiella resurser** och **objekt** som finns i

klassrummet och används i kombination med gester och tal kan också konkretisera ord och därmed underlätta förståelse (Koc & Ergül, 2023).

De flesta studier inom ordförrådsundervisning har studerat planerade ordförrådsaktiviteter, men ordförklaringar kan vara aktuella när som helst under en språklektion (Mortensen, 2011). Spontana ordförklaringar kan beröra ordens form, betydelse eller användning (Waring m.fl., 2016). Lärare behöver avväga hur mycket tid som avsätts för ordförklaringar i relation till den pågående aktiviteten och de övergripande målen för undervisningen (se t ex. Morton, 2015).

En annan användbar resurs för ordlärande är jämförelser mellan två/flera språk. När elever och lärare delar fler än ett gemensamt språk kan någon av dessa språk med fördel användas som resurs i ordförrådsarbetet. Att byta språk, eller **kodväxla**, är vanligt i alla sammanhang där människor delar fler än ett språk. I språkundervisningssammanhang har studier som fokuserar på interaktion visat hur kodväxling och översättningar av ord kan vara en produktiv resurs som fyller flera funktioner, bland annat när det kommer till ordförrådsarbete (se exv. Huq m.fl., 2017; Morton, 2015; St John, 2010; Stoewer, 2018a; Üstünel, 2016).

Ordförråd i praktiken i modersmålsundervisning

En avhandlingsstudie av modersmålsundervisning i engelska hos elever i åldrarna 6–9, 11–12, och 13–15, fann att arbetet med ordförråd var en central del av lektionerna (Stoewer, 2018b). I de yngre elevgrupperna presenterades ord ofta tematiskt, exempelvis säsonger, högtider, eller kroppsdelar, men ord kunde även förklaras i samband med högläsning. Hos gruppen med de äldre eleverna plockade läraren ofta upp ord som dök upp under diskussioner, exempelvis om en elev berättade om något som hänt i skolan eller på fritiden, eller i samband med läsning av texter. Dessa sekvenser var exempel på ”spontan” arbete med ordförråd som krävde en stor flexibilitet och förmåga hos läraren. Likt resultaten i studier av andra typer av språkklassrum (Morton, 2015; Waring m.fl., 2013), bjöd läraren i Stoewers studie in eleverna till att bidra med förklaringar av svåra ord. Den multimodala analysen visade hur fokus varierade mellan olika aspekter av form, betydelse eller användning. Att pausa den pågående aktiviteten för att fokusera på enstaka ord involverade flera elever i det meningsskapande arbete. Ofta ombads eleverna att jämföra ett ord på engelska med en liknande översättning på svenska. Svenska användes ibland som ett sätt att kontrollera elevernas förståelse av orden, men också på ett produktivt sätt för att utforska olika aspekter av ord på modersmålet (Stoewer, 2018a; Stoewer & Musk, 2019), i linje med läroplanen (Skolverket, 2022). Ordförrådsarbetet framstod som studentcentrerat då det utgick från studenternas egna erfarenheter och förkunskaper. Dock kunde de längre sekvenserna om enstaka ord utgöra ett långt avbrott från den pågående aktiviteten, exempelvis läsning eller studentens berättelse (Stoewer, 2018b; Stoewer & Musk, 2019).

Sammanfattningsvis

Som föregående avsnitt har visat kan lärare använda sig av en mängd olika språkliga, kroppsliga och materiella resurser när det kommer till att stötta elevernas ordförrådsutveckling. Det finns olika föreställningar om hur elever bäst kan utveckla sitt ordförråd, men forskningen är tämligen överens om att ordförrådsutveckling behöver vara en integrerad del av alla typer av språkundervisning.

Sammanfattningsvis vill vi understryka några centrala principer som kan vara värdefulla för modersmåslärare när det gäller att stärka elevers ordförråd:

- Att engagera eleverna genom att skapa motivation och intresse för undervisningens innehåll hjälper dem att komma ihåg nya ord.
- Ordkunskap byggs upp över tid och med hjälp av upprepad exponering. Elever behöver möta samma ord upprepade gånger över en längre tid för att kunna lära sig nya ord.
- Ju oftare elever möter och använder ett ord desto större är chansen att det blir en del av deras (receptiva eller produktiva) ordförråd.
- Elever behöver möta ord i en mängd olika sammanhang/kontexter (i tal, skrift, genom bilder och andra media) för att utveckla orddjup.
- Elever behöver ges möjlighet att använda ord på flera olika sätt i meningsfulla sammanhang.
- Modersmåslärare behöver hjälpa elever att utveckla strategier för att utöka sitt ordförråd.

Referenser

Belhiah, H. (2013). Using the Hand to Choreograph Instruction: On the Functional Role of Gesture in Definition Talk. *Modern Language Journal*, 97(2), 417–434.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L. (2013) *Bringing Words to Life*. Second edition. The Guilford Press.

Bohnacker, U., Haddad, R., & Öberg, L. (2021). Arabic- Swedish-Speaking Children Living in Sweden: Vocabulary Skills in Relation to Age, SES and Language Exposure. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.16993/jhhr.37>

Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals* 44 (1), 40–64.

Chilton, M.W. & Ehri, L. C. (2015). Vocabulary Learning: Sentence Contexts Linked by Events in Scenarios Facilitate Third Graders' Memory for Verb Meanings. *Reading Research Quarterly*. 50(4), 439–458.

Duran, D. & Kántää, L. (2023). Building word knowledge through integrated vocabulary explanations in ESL tutorials. *Linguistics and Education* 75(2023) <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101182>

Eskildsen, S. W., & Wagner, J., (2015). Embodied L2 Construction Learning. *Language Learning* 65(2), 268–297.

Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for Legitimacy in Mother Tongue Instruction in Sweden. *Language and Education* 29 (2), 125–139.

Ganuza N. & Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish Bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108–131.

Gathercole, V. C. (2014). Bilingualism matters: One size does not fit all. *International Journal of Behavioral Development* 38(4) 359–366.

Huq, R.-U., Eriksson Barajas, K. & Cromdal, J. (2017). Sparkling, Wrinkling, Softly Tinkling: On Poetry and Word Meaning in a Bilingual Primary Classroom. I A. Bateman and A. Church (Red.), *Children's Knowledge-In-Interaction: Studies in Conversation Analysis* (s. 189–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2_11

Koc, T. & Ergül, H. (2023). The use of material resources in vocabulary explanations: A conversation analytic inquiry. *Text and Talk*. <https://doi.org/10.1515/text-2021-0118>

- Lazaraton, A. (2004). Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117.
- Majlesi, A. R. (2015). Matching gestures: Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. *Journal of Pragmatics*, 76(1), 30–45.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4) 520–530 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>
- Mortensen, K. (2011). Doing Word Explanation in Interaction. I G. Pallotti & J. Wagner (Red.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*, (s. 135–162). National Foreign Language Resource Center.
- Morton, T. (2015). Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective. *The Language Learning Journal*, 43(3), 256–270, DOI: [10.1080/09571736.2015.1053283](http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2015.1053283)
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. (2 uppl.). Cambridge University Press.
- O'Keefe, A. (2012). Vocabulary instruction. In A. Burns & J.C. Richards (Red.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (s. 236–245). Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2012). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching* 47(4), 484–503.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Skolverket.
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings (And what to do to make vocabulary an integral part of instruction). I E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (s. 95–115). Taylor & Francis Group.
- St John, O. (2010). Bilingual lexical interillumination in the foreign language classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 199–218. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2010.515994>
- Stoewer, K. (2018a). What Is It in Swedish? Translation Requests as a Resource for Vocabulary Explanation in English Mother Tongue Instruction. I A. Filipi, N. Markee (Red.), *Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing Transitions in the Classroom* (s. 83–106). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.295.05sto>

Stoewer, K. (2018b). *English Hemspråk: Language in Interaction in English Mother Tongue Instruction in Sweden*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet]
Linköpings University Electronic Press. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-152857>

Stoewer, K. & Musk, N. (2019). Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction, *Classroom Discourse*, 10(2), 123–150.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1516152>

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism* 15(4) 426–445.

Valdés, G. (2014). Heritage Language Students. I T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore, Na Liu (red.) *Routledge Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States, Research, Policy, and Educational Practice*. Routledge (s. 27—35).
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203122419.ch3>

Waring, H. Z., Box, C. D., Creider, S. C. (2016). Problematizing Vocabulary in the Second Language Classroom: Unilateral and Bilateral Approaches. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 10 (1): 87–108. <https://doi.org/10.1558/japl.17144>

Waring, H. Z., Creider, S. C. & Box, C. D. (2013). Explaining Vocabulary in the Second Language Classroom: A Conversation Analytic Account. *Learning, Culture and Social Interaction* 2, 249–264. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.08.001>

Wasik, B. A., Hindman, A. H., Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 37, 39–57.

Üstünel, E. (2016). *EFL Classroom Code-Switching*. Palgrave Macmillan.