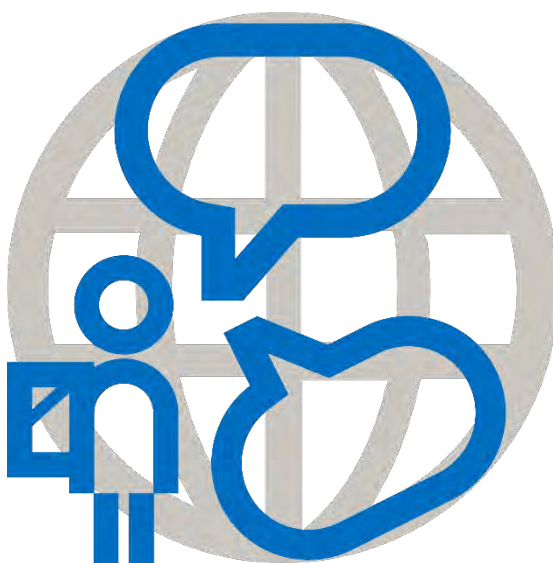


Ordförrådets betydelse i ämnesundervisningen



Denna text är en del av Skolspråk – mer än bara ämnesord.

Texten är skriven av Anna-Maija Norberg inom ramen för ESF-projektet BLIVA – Behovsdrivet lärande med innovativa verktyg och arbetssätt.

Övriga delar av materialet, bland annat de filmer som det hänvisas till i texten, finns på webbplatsen Pedagog Stockholm:

<https://pedagog.stockholm/kompetensutveckling/verktyg-resurser/skolsprak-mer-an-bara-amnesord/>



EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska socialfonden

Innehållsförteckning

Ordförrådets betydelse i ämnesundervisningen	1
Introduktion	3
Olika ämnen, olika språkliga världar.....	5
Ämnesspecifik litteracitet och ämnesspråk	5
Vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk	9
Ordförråd och ordinläring för flerspråkiga elever	13
Ordförrådets bredd och djup	15
Metaforer, ordbildning, textbindning och nominalisering.....	18
Vilka ord ska man välja?	19
Referenser	21

Introduktion

Flerspråkiga elever som av olika anledningar saknar ett välutvecklat svenskt språk har ofta en lägre måluppfyllelse i skolan och därmed begränsade möjligheter till fortsatta studier. En förklaring är att eleverna har ett begränsat ordförråd och därför inte kan tillägna sig ämneskunskaperna. De kommunicerar ofta utan problem i vardagen, men när de ska förhålla sig till skolans språkliga krav räcker inte orden; de saknar det så kallade skolspråket.

Det övergripande syftet med det här materialet är att förklara hur man kan förstå begreppet skolspråk och hur lärare i olika ämnen och på olika stadier kan undervisa om det. Skolspråk hänger ihop med begrepp som vardagsspråk och ämnesspråk. De tre begreppen hör i sin tur samman med litteracitet, dvs. det man gör med språket (i det här fallet i skolan), som att läsa, skriva och samtala om ämnestexter. Ett ytterligare begrepp som används i materialet är ämnesspecifik litteracitet, som handlar om det specifika sättet att använda språket (och texter) i de olika ämnena.

Det vi i det här materialet menar med flerspråkiga elever är elever som nyligen kommit till Sverige och elever som i sin hemmiljö främst kommit i kontakt med andra språk än svenska. För dessa elever är svenska inte modersmål eller det första språk som de lär sig, och i materialet kallas eleverna också "andraspråkselever". Men materialets innehåll är även relevant i undervisning av elever som vuxit upp med svenska språket, dvs. att svenska är deras "förstaspråk", men att de av olika skäl behöver utöka och utveckla sitt ordförråd mer eller mindre.

Eftersom språk- och textanvändning i skolan är ett så brett område, har begränsningar i materialet varit nödvändiga. Tonvikten har lagts på ordförråd och på muntliga övningar i klassrummet. Fokus på det kunskapsrelaterade språket, ett komplext ordförråd och ett effektivt muntligt språk är framgångsfaktorer i en undervisning för flerspråkiga elever (Cummins, 2017). Förhoppningsvis inspirerar

materialet till ett fortsatt arbete med andra viktiga delar av skolspråket och ämnesspråket.



Denna första text ger en teoretisk bakgrund och förklaring till viktiga begrepp. Den filmade föreläsningen från Lärarnas forskningskonferens med Kristina Danielsson, professor vid Stockholms universitet, ger en bakgrund och en introduktion utifrån ett brett definierat ämnesspråk. Filmens budskap och utgångspunkten för hela materialet är att om elever får delta i undervisningsaktiviteter där läraren är medveten om och synliggör ämnesspråket – i vid bemärkelse – ges eleverna goda möjligheter att utveckla sitt ämneskunnande parallellt med att de upplever att de blir en del av ämnets språkliga värld. Det i sin tur kan bidra till att eleverna känner sig engagerade i ämnet (jfr Schleppegrell, 2004).

Texten börjar också i det vidare perspektivet, nämligen litteracitet i olika ämnen, för att sedan diskutera termer som vardagsspråk, skolspråk och ämnesspecifika begrepp. Därefter tas betydelsen av ordförråd och ordinläring för flerspråkiga elevers lärande upp. Övningarna som presenteras senare i materialet handlar om att synliggöra det egna ämnets språkliga utmaningar (inom ett arbetsområde, med fokus på ordförrådet). Syftet med materialets första halva är att motivera vikten av att alla lärare arbetar språk- och kunskapsutvecklande utifrån sina specifika ämnen. Syftet är också att lärare ska bli medvetna om det egna ämnets språkliga konventioner och bli bättre på att identifiera ämnets skolspråk utifrån de egna elevernas behov.

Syftet med materialets andra halva, som är mer orienterad mot undervisning, är att få en viss insikt om begreppen kontextualisering, stöttning och interaktion, närmare bestämt deras avgörande betydelse för undervisning av flerspråkiga elever. Fokus ligger sedan på muntlig interaktion, och den ger en inblick i hur

man kan undervisa om de olika ämnenas språk med betoning på just muntlig interaktion. Inte minst det så kallade muntliga utflödet, dvs. att eleverna faktiskt använder språket, är betydelsefullt.

Materialets andra halva belyser både teoretiska och praktiska aspekter i text och i filmade inslag. Lärare på grundskolan berättar hur de arbetar med ord som är specifika för skönlitteratur, och lärare på gymnasiets språkintröduktion berättar om sitt arbete med allmänakademiska ord i olika skolämnen. Två lärare i slöjd talar om språkets betydelse för slöjdamnet och beskriver hur de arbetar med språket kopplat till ämnet men också i stort. En lärare i svenska som andraspråk tillika projektledare på Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) vid Stockholms universitet föreläser om flerspråkighet som resurs. Vi får också se en intervju med en projektledare på NC som betonar relationen mellan språk och ämnesdidaktik. Två modersmåslärare berättar om ett projekt, där de undersöker hur man kan planera kunskapsutvecklande samtal mellan elever. I det följande kollegiala momentet ges ytterligare förslag på övningar som man kan genomföra med sina elever.

Texterna i materialet är skrivna av Anna-Maija Norberg, som är lektor och arbetar på FoU-enheten på utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Övningarna har tagits fram av Birgitta Thorander, som är utvecklingslärare och arbetar på FoU-enheten på utbildningsförvaltningen.

Olika ämnen, olika språkliga världar

Se den filmade föreläsningen på Pedagog Stockholm:

<https://pedagog.stockholm/kompetensutveckling/verktyg-resurser/skolsprak-mer-an-bara-amnesord/>

Kristina Danielsson, professor vid Stockholms universitet, ger en bakgrund och en introduktion utifrån ett brett definierat ämnesspråk. Resonemangen i föreläsningen kommer att tydliggöras och fördjupas i efterföljande textdelar.

Att fundera på:

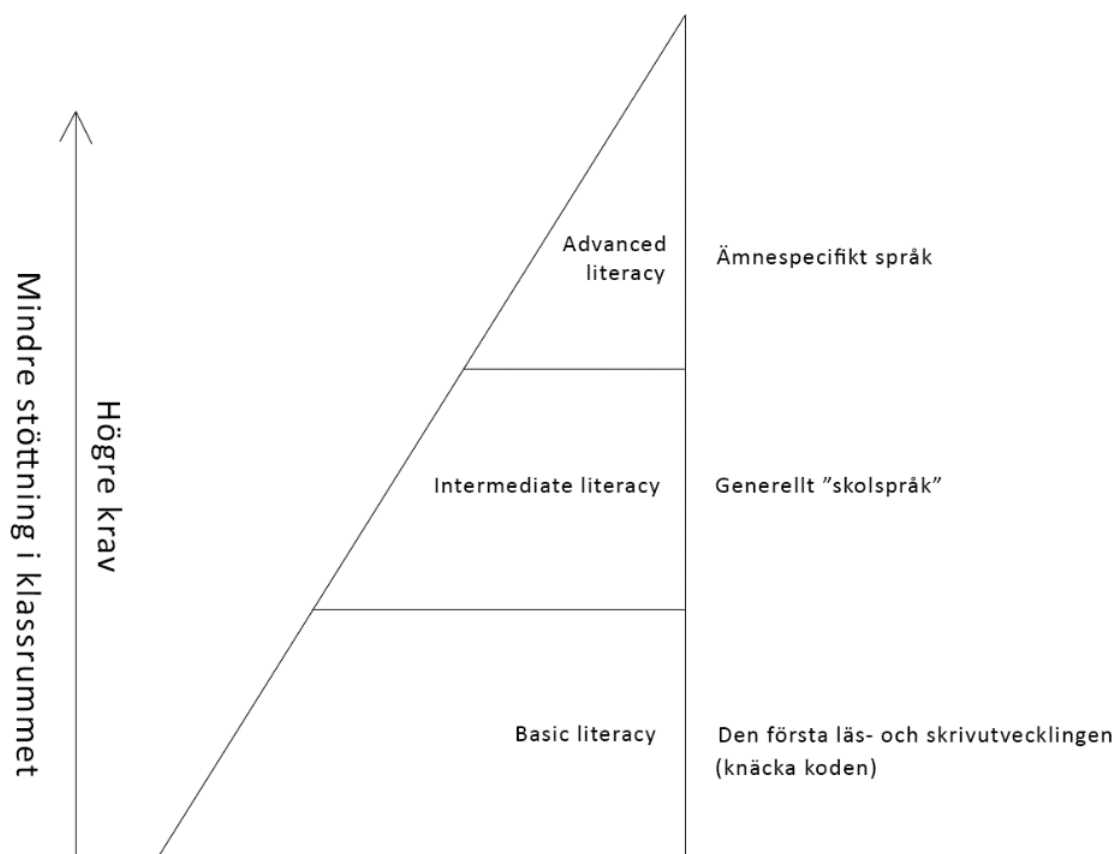
- På vilket sätt syns det att skolämnena representerar "olika språkliga världar"?
- Varför är de språkliga världarna olika?

Ämnesspecifik litteracitet och ämnesspråk

För att elever ska lära sig kunskaper i olika ämnen, är det viktigt att de deltar i ämnenas aktiviteter, som att skriva berättelser i svenska eller att göra laborationer i NO-ämnena. Det muntliga och skriftliga språket är en viktig del av dessa aktiviteter, och även de av tradition mer praktiska ämnena har idag fler inslag av språkliga aktiviteter än

tidigare, exempelvis prov eller loggboksskrivande. Det man gör i ämnena med hjälp av språkliga aktiviteter kallas ofta för ämnesspecifik litteracitet, som innebär att läsa, skriva, tala och tänka i de olika disciplinerna (skolämnena) genom användning av ämnesspecifika strategier (Gillis, 2014). Sådana ämnesspecifika strategier, liksom det ämnesspecifika språket, blir allt mer specialiserade ju äldre eleverna är. Många forskare menar dock att språket i de olika ämnena är ämnesspecifikt redan under skolans lägre stadier, åtminstone till viss del (t.ex. Håland & Hoel, 2016; Seah, 2015). Språket och ämnets texter bidrar därmed till att utveckla kunskap inom de specifika ämnena/disciplinerna och att behålla ämnets särdrag.

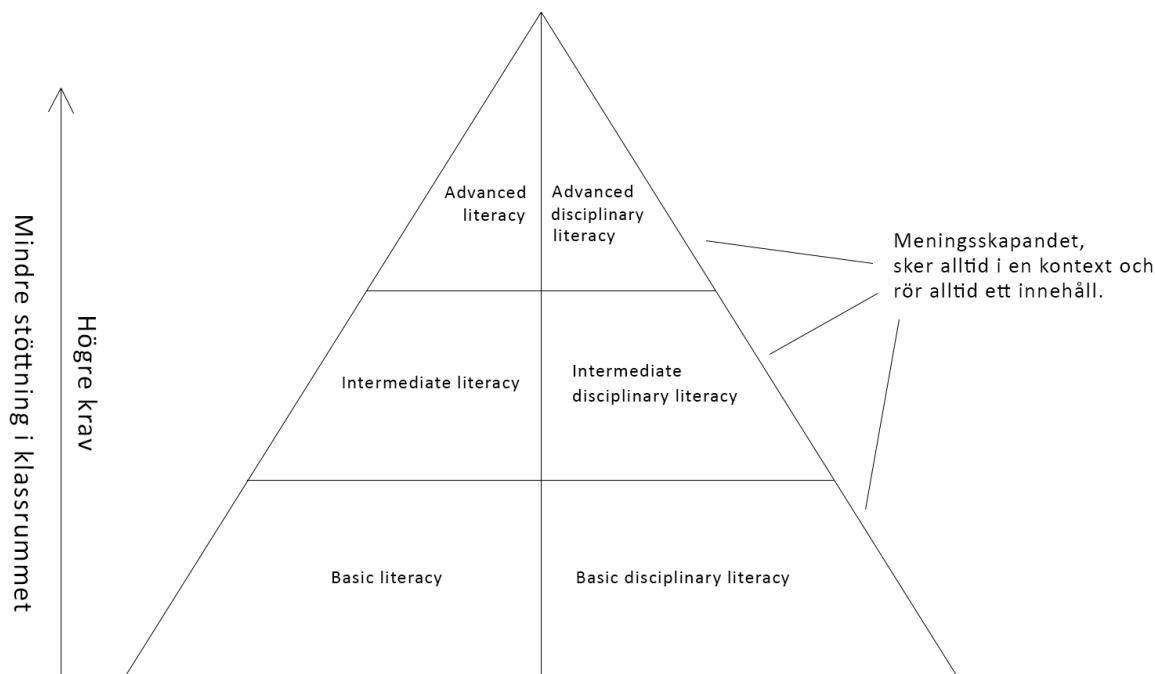
Inom forskningsfältet som rör ämnesspecifik litteracitet (dvs. att skriva, läsa, tala och tänka på ett ämnesspecifikt sätt) har utvecklingen av ämnesspecifik litteracitet beskrivits som i figur 1.



Figur 1. Utveckling av ämneslitteracitet, ett livslångt perspektiv (efter Shanahan & Shanahan, 2008 i Danielsson, 2020).

Enligt figur 1 lär sig eleverna grundläggande litteracitet (basic literacy) först, därefter generellt skolspråk och till sist ämnesspecifikt språk (Shanahan & Shanahan, 2008). Denna

beskrivning har senare utvecklats, bland annat av Seah (2015). Detta visas i figur 2.



Figur 2. Utveckling av ämneslitteracitet, ett livslångt perspektiv (efter Seah, 2015 i Danielsson, 2020).

Enligt Seah (2015) är språket till viss del ämnesspecifikt redan under lågstadiet, eftersom ett språk alltid förekommer i en (ämnes)kontext. Eleverna läser, skriver, talar och tänker alltså om olika saker, för olika syften och på olika sätt i olika ämnen redan under den första skriv- och läsinläringen. Därmed behöver de olika språkliga resurser för att lära sig kunskaper i matematik, historia eller idrott och hälsa. En grundläggande språklig resurs är ordförrådet som vi återkommer till längre ner i texten. Värt att notera i både figur 1 och figur 2 är att när kraven ökar högre upp i åldrarna, minskar vanligen stöttningsen i klassrummet. För flerspråkiga elever är det viktigt att den språkliga stöttningsen fortsätter så länge eleverna är i behov av det, oavsett ålder.

Hur väl elever behärskar ämnesspråket påverkar deras möjlighet att engagera sig i ämnet. Frustrationen att inte kunna sätta svenska ord på sina kunskaper utgör ett stort hinder i lärandet för flerspråkiga elever. Skolverket (2018) definierar ämnesspråket som förmågan att uttrycka, tolka och förstå begrepp, fakta och grundläggande idéer i talade och skrivna texter samt de känslor och förmågor som ämnet väcker (Skolverket 2018). Ett ämne och dess språk kan förstås väcka känslor hos alla elever, men rimligen är det svårare att engagera sig i ett ämne om man inte förstår språket eller vågar

använda det. Eleverna i skolans samtliga stadier förväntas behärska ord och begrepp som de kan använda för att exempelvis samtala ”om upplevelser och effekter av olika fysiska aktiviteter och träningsformer” eller ”redogöra för handelskontakter och handelsrelationer utifrån olika perspektiv” (Skolverket, 2011a, b). De ämnesspråkliga kraven är med andra ord högt ställda.

Ett tydligt ämnesspråk avgränsar och formulerar innehållet i ämnet, vilket i sin tur bidrar till att göra ämnet mer jämlikt och underlättar en likvärdig bedömning i ämnet (Shanahan & Shanahan, 2012). Därför är det viktigt att lärare är medvetna om sitt ämnes ämnesspråk. För eleverna möjliggör ämnesspråket på motsvarande sätt att de kan förstå hur grundläggande principer i ämnet är ordnade, att de kan gå in i ämnesspecifika diskussioner och föra relevanta resonemang samt att de kan läsa och skriva de texttyper som dominerar i det aktuella ämnet. För idrott och hälsa och musik tillkommer även förmågan att tolka och skapa mening med hjälp av ämnesspecifikt kroppsspråk (Bergh Nestlog, 2019). Det är alltså viktigt att alla lärare, och inte bara lärare i språk, gör sin undervisning mer språkutvecklande. Som redan nämnts, bidrar ett medvetet synliggörande av ämnesspråket till elevernas möjlighet att engagera sig i ämnet (Danielsson, 2020; Schleppegrell, 2004). Ofta är ämneslärare införstådda med och bra på att undervisa om de ämnesspecifika begreppen i ämnet, vilket förstås är viktigt. Men ett ämnesspecifikt resonemang består inte bara av ämnesbegrepp; för att bilda meningar och resonemang behövs förstås även andra ord och uttryck. Framför allt elever med ett av olika skäl mindre utvecklat språk behöver undervisning om ”de andra orden”, inte minst om det så kallade skolspråket eller allmänakademiska språket.

Det språk som ofta kallas skolspråk är det mer formella språk som används i alla ämnen i skolan. Det ligger nära skriftspråket och innehåller ord som inte är vanliga i vardagsspråket. Skolspråket ligger nära det så kallade (allmän)akademiska språket och ”nivå 2-språket”¹. Det går inte att helt dra en skiljelinje mellan skolspråk och ett mer ämnesspecifikt språk (ämnesbegrepp), då vissa allmänakademiska ord är mer vanliga i vissa ämnen än i andra (t.ex. kalkyl, blandning, kyrkan, äng, karta). Vardagsspråket, skolspråket och ämnesspråket kan ses som en skala, ett kontinuum, snarare än en tydlig indelning. Eleverna ska med stigande ålder alltmer kunna

¹ Kategoriseringen av olika typer av ord i vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk motsvarar en kategorisering i nivå 1-, 2- och 3-ord (Beck & McKeown, 1985). Ord på nivå 1 motsvarar vardagsspråket. Ord på nivå 2 motsvarar skolspråket: det är ord som är typiska för skrivet språk, ofta ämnesövergripande och förekommer mer sällan i talat språk. Ord på nivå 3 motsvarar ämnesspråket: det är ord som är begränsade till ett specifikt ämne. I nivå 2-orden ingår också ord från skönlitteratur (t.ex. besatt, muttra, elegant) som inte heller är vanliga i talspråk. Dessa ord är ofta mångtydiga och fulla av nyanser beroende på kontexten (McKeown, 2019).

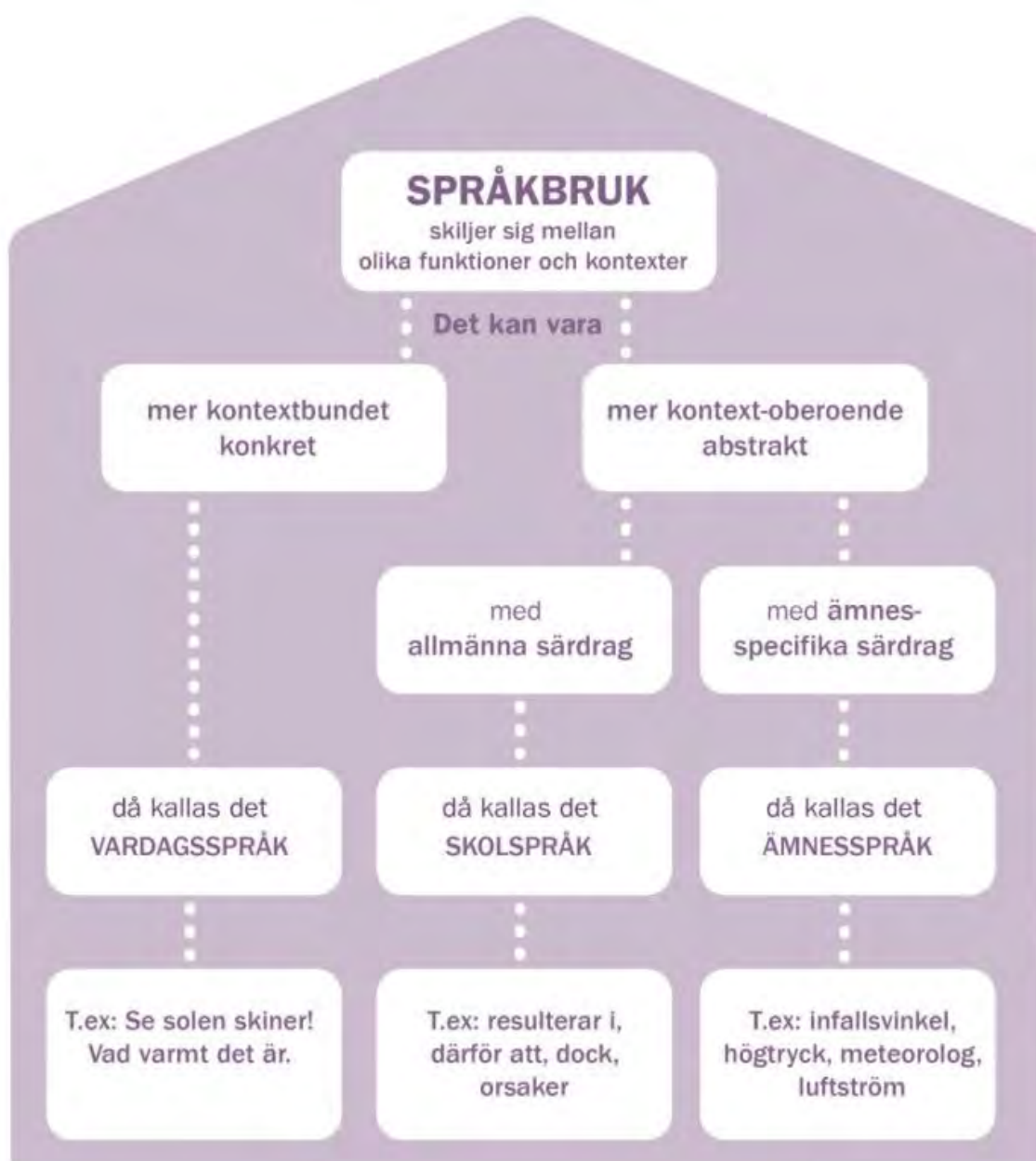
anpassa sitt språkbruk till allt fler kontexter, både vardagliga och mer formella och ämnesspecifika. Hur vi alltid anpassar språket illustreras av hur man kan tala om exempelvis magont med olika personer. När en kollegas lilla dotter hade ont i magen, försökte hon ta reda på hur det onda kändes genom att ställa enkla frågor och samtidigt trösta barnet. När hon sedan ringde till sin syster som är läkare och förklarade värken i magen, använde hon ett mer formellt och akademiskt språk. När systemen i sin tur ringde till en kollega för att konsultera denne i ärendet, ändrades språket ytterligare till ett mer specifikt läkarspråk. Eleverna behöver uppmärksammas på dessa olika språkliga stilnivåer.

Att fundera på:

- I vilken utsträckning använder du vardagsspråk, allmänakademiskt språk respektive ämnesspråk i din undervisning? Är det medvetet eller omedvetet?
- Vilka ämnesspecifika aktiviteter som kräver språkliga kunskaper är eleverna i ditt ämne/dina ämnen involverade i?

Vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk

I början av grundskoleåren är språket i exempelvis läromedel ganska enkelt och vardagsnära. Det beskriver konkreta föremål och händelser som barn ser omkring sig och har erfarenhet av. När elever talar om sina erfarenheter använder de ett vardagsspråk. Elevers vardagsnära tal om att solen skiner eller att det åskade igår, kan av geografiläraren kopplas till det skolspråk och ämnesspråk som sådana företeelser beskrivs och förklaras med i ämnet geografi. Ett sådant kunskapsrelaterat språk är inte förankrat i en direkt iakttagbar kontext utan är mer abstrakt. Skolspråket (tillsammans med ämnesspråket) används bland annat för att tolka, resonera och förklara, medan vardagsspråket ofta används för att berätta (Hajer, 2017). Figur 3 visualiserar språkbruket i olika funktioner och kontexter och ger exempel på typiska ord i vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk.



Figur 3. Språkbruk (efter Hajer och Meestringa, 2014 i Hajer, 2017).

Redan på lågstadiet börjar eleverna använda skolspråket, vilket visas i en studie om elevers första texter inom NO-undervisningen på lågstadiet (Bergh Nestlog, 2017). När eleven Maja i årskurs 2 i grundskolan skriver en text om en skolutflykt använder hon både vardagsspråk och skolspråk. De delar som handlar om bussresan och matsäcken är berättade med ett vardagsspråk. Bland annat använder hon ordet "sen" för att binda ihop meningar. När hon däremot skriver om syftet med utflykten, växlar hon till skolspråk: "vi var där för att lära oss om träd /---/ vi såg sniglar". Att använda

"för att" för att precisera syftet är ett drag av skolspråk, liksom de naturvetenskapliga klassificeringarna "träd" och "sniglar".

Även lärare behöver kunna växla mellan vardagsspråk och skolspråk/ämnesspråk, till exempel genom att konkretisera ett nytt, komplext fenomen eller begrepp. Men det är viktigt att koppla det konkreta och vardagliga till skolspråk/ämnesspråk och inte fortsätta att använda ett förenklat språk. Eleverna behöver både höra och använda skolspråket och ämnesspråket ofta för att kunna utveckla såväl språkliga som ämnesmässiga kunskaper. Genom språket socialiseras eleverna in i de olika ämnesfälten (Blåsjö, 2004). Det gäller alla elever, men i synnerhet de elever som inte har ett välutvecklat ordförråd. Ämnesorden är ofta nya för alla elever, medan de allmänakademiska orden är mer obekanta för flerspråkiga elever och elever med av andra skäl ett mindre utvecklat språk. Därför behöver läraren i sin undervisning synliggöra ord och begrepp och arbeta mer strategiskt och explicit med de specifika elevgrupperna.

Vardagsspråket är ofta muntligt, medan skolspråket är alltmer skriftligt ju högre upp i skolsystemet man kommer. I vardagliga samtal används ett begränsat ordförråd, medan skriftspråket innehåller ett större och mer varierat ordförråd och en annorlunda och mer komplex grammatik än vardagsspråket (Cummins, 2017). Något som är typiskt för skolspråk (som alltså liknar skriftspråk även i de fall det är muntligt) generellt är användningen av abstrakta sambandsord som "för att", "däri genom", "däremot" och "medan". Dessa sambandsord är viktiga när eleverna ska föra skriftliga eller muntliga resonemang i de olika ämnena (som Maja i exemplet ovan). Att vardagsspråket och skolspråket skiljer sig åt beror, som redan nämnts, till stor del på att det ena oftast är muntligt och det andra ofta skriftligt. Men det beror också på de olika syften för vilka man läser och skriver texter i vardagen jämfört med i skolan. Texterna som elever till exempel läser och skriver på sociala medier har i regel inte samma språk som ämnestexter i skolan. Tabell 1 illustrerar på ett tydligt sätt skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk:

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

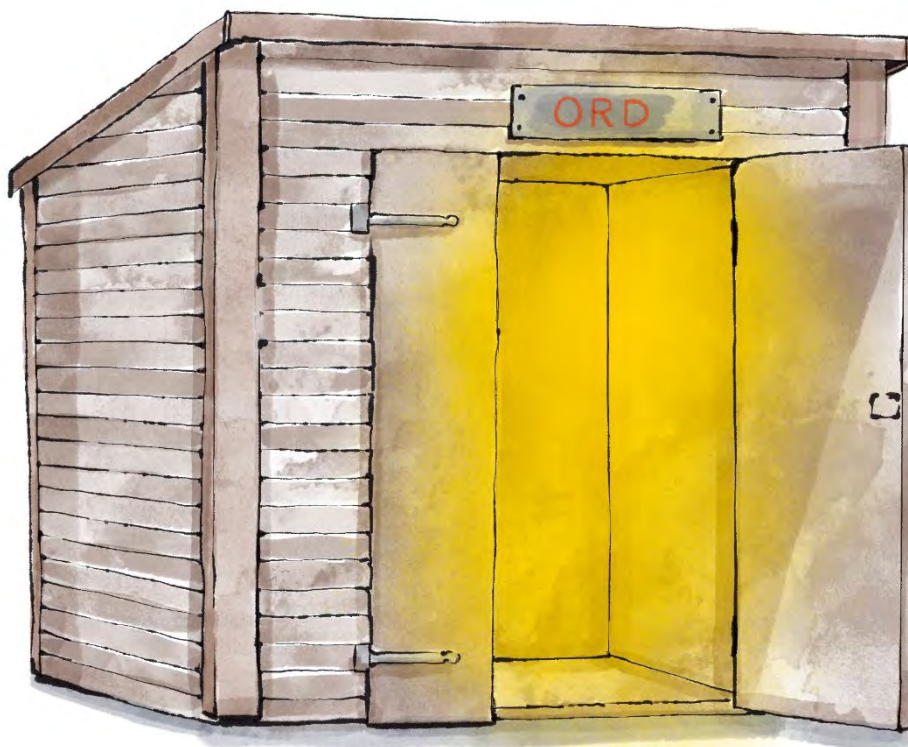
Tabell 1. Vardagligt och skriftspråkligt språkbruk (Lindberg, 2017).

Ju högre upp i skolan man kommer, desto mer skiljer sig skolspråket från vardagsspråket i och med att ämnena och därmed ämnesspråken blir mer specifika. Texterna är mer abstrakta och kräver en allt större förståelse av kunskapsstoffet. På gymnasiet är språket i de olika ämnena också beroende av vilket program eleverna går på. Därför är det kanske ännu viktigare för gymnasieeleverna att förstå att varje ämne har ett ämnesspråk/skolspråk som de måste lära sig. En viktig del av detta språk, inte minst för andraspråkselever, är texternas ordförråd (t.ex. Grabe & Stoller, 2002). I en studie om andraspråkselever och historieämnet på gymnasiet konstaterades att ämnesspecifika ord som "ättlingar" och "kolonialvälde" kunde vålla problem, liksom mer allmänakademiska ord som "tillfalla", "tillgodosågs" och "avsättning" (Olvegård, 2014, s. 232). Allmänakademiska ord utgör ofta ett extra stort problem för andraspråkselever, eftersom elever redan förväntas kunna dessa ord (Lindberg, 2006).

En annan typ av ord som eleverna redan förväntas kunna och som kan vålla problem för andraspråkselever är ämnesrelaterade men ganska vardagliga ord. Det är ord som inte är direkta ämnesord men som ändå på olika sätt kan förknippas med ett specifikt ämne, som "andfådd" i idrott och hälsa, "kotte" i geografi, "fjäder" i fysik, "plundra" i historia, "frö" i biologi och "ylle" i slöjd. Det är ord som flerspråkiga barn i skolåldern i allmänhet behärskar på sitt modersmål men däremot inte nödvändigtvis på sitt andraspråk (Lindberg, 2017).

Ordförråd och ordinläring för flerspråkiga elever

Elevernas ordförråd spelar en central roll för att göra undervisningen begriplig. Det är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång, i synnerhet för elever som läser på sitt andraspråk (August m.fl., 2005). Att arbeta aktivt med ordförrådet är viktigt för alla elever och särskilt betydelsefullt för elever med ett mindre rikt språk, oavsett anledning (Hallin, 2020). För att man som lärare ska kunna stötta eleverna i att bygga upp ett skolrelaterat ordförråd, behöver man grundläggande kunskaper om ordförrådets utveckling under skolåren hos elever med olika förutsättningar (Lindberg, 2017).



Elever som börjar skolan har olika språkliga förutsättningar beroende på en mängd olika anledningar. Redan förskolan har ett ansvar att utveckla barnens språk, men det är svårt för förskolan och senare förskoleklassen att hinna kompensera för de eventuella luckor i ordförrådet hos barn som vuxit upp i Sverige men inte utvecklat ett tillräckligt rikt språk. Elever som inte har skolans språk som sitt förstaspråk har ofta ett mycket mindre ordförråd på svenska än elever med svenska som förstaspråk. Det kan vara skillnader på flera tusen ord (Lindberg, 2017).

Elever som inte är födda i Sverige och kommer till Sverige i skolåldern befinner sig ofta i en ännu svårare språklig situation. De måste lära sig ett helt nytt språk med allt vad det innebär. Tidigare

erfarenheter från skolan i hemlandet kan vara ett stöd i att lära sig nya ord och begrepp som då kan kopplas till ord och begrepp på det eller de språk eleven kan och tidigare använt i skolan. Det är lättare att lära sig fotosyntesen på svenska om man redan läst om den på ett annat språk. Elever som inte gått i skolan, pga. ålder eller av andra skäl, är i en svårare situation. Om både företeelsen och språket är helt nya, är det mycket mer krävande för eleven. Följden blir att lärandet av både ordförråd och ämnesinnehåll blir lidande.

Kunskapsutvecklingen och språkutvecklingen kommer att släpa efter under lång tid, och risken är att glappet till jämnårigas ordförråd och andra kunskaper bara blir större och större. För elever som anländer till Sverige under skoltid är studiehandledning på modersmålet en mycket viktig resurs. Det är en framgångsfaktor om lärande av ord och begreppsbildning sker i både modersmål och svenska parallellt och att det byggs en bro mellan elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter och det nya kunskapsinnehållet (Cummins, 2017).

Modersmålsundervisning är en värdefull resurs för alla elever med ett annat modersmål än svenska men särskilt viktig för elever som annars riskerar att inte utveckla sitt förstaspråk. Modersmålet har betydelse för elevers språk, identitets-, personlighets- och tankeutveckling, och ett välutvecklat modersmål ger bra förutsättningar att lära sig svenska, andra språk och andra ämnen (Skolverket, 2011a, b).

Under grundskoletiden sker en ökning med cirka 3000 ord om året, och ordförrådets omfång hos ungdomar som avslutat grundskolan brukar uppskattas till omkring 40 000–50 000 ord (Teleman, 1979; Viberg, 1993). De olika skolämnena bidrar till ordförrådet med sina specifika facktermer eller ämnesbegrepp. Dessutom blir inslaget av allmänakademiska ord (skolspråket) allt större ju högre upp i skolsystemet man kommer. Det är abstrakta ord vars betydelse kan vara svår att sluta sig till utifrån ordens form. Det rör sig om ord som "ersätta", "komplex", "förutsätta", "enligt", "innebära", "samt", "skede" och "beträffande" (Lindberg, 2017). Eftersom dessa ord inte är ämnesspecifika begrepp, tas de vanligen inte upp i undervisningen (Enström, 2004). Även om orden inte är ämnesspecifika, är de ofta avgörande för förståelsen av sammanhanget, och inte minst viktiga när eleverna ska producera egna texter.

Ofta är det allmänakademiska ord (och ord som är typiska för skönlitteraturen) som eleverna har svårast att lära sig. Det beror på att kontexten inte ger lika mycket ledtrådar om vad de orden betyder jämfört med vardagsorden och ämnesorden. Vardagsorden är vanligt förekommande, ofta konkreta och de lärs in i ett sammanhang. Ämnesorden är inte lika vanliga, men de lärs också in i ett sammanhang, dvs. i det ämne där de förekommer. Ämneslärare

är vana vid att explicit undervisa om de viktiga ämnesbegreppen. De allmänakademiska orden – skolspråket – tas ofta för givna och vållar problem för många elever.

Ordförrådets bredd och djup

Ju äldre eleverna blir desto viktigare är det med ett allt större ordförråd. Det brukar kallas för ordförrådets *bredd* och handlar alltså om hur många ord en person känner till och kan till exempel definiera eller koppla till en bild (när det gäller yngre barn eller nybörjare). Något som också är viktigt är ordförrådets *djup*, dvs. en mer nyanserad kunskap om orden. Det handlar bland annat om förmågan att använda orden i flera olika kontexter och att förstå orden utan kontext. Men det handlar inte bara om ordens betydelse utan också om deras formella egenskaper, som hur de uttalas, böjs, stavas och används, och om deras stilistiska egenskaper (Lindberg, 2017). Ordförrådets utveckling handlar alltså både om att lära sig nya ord och att få en fördjupad kunskap om enskilda ords olika betydelser och användning (t.ex. det började blåsa; jag har fått en blåsa; bli blåst). Ordförrådets utveckling handlar också om precisering och differentiering av begrepp som *sy-brodera-träckla-kasta* eller *flod-älv-bäck-å*, och att lära sig stilistiskt färgade synonymer som *köpa-införskaffa-förvärva-shoppa-tjacka* (Viberg, 1993).



Ett begränsat djup i ordförrådet innebär att även kända ord kan vålla problem om man inte är bekant med ordens nyanser och andra betydelser. Ord som i vardagsspråket har en konkret och avgränsad betydelse kan i skolspråket förekomma i helt andra, mer abstrakta, överförda betydelser eller till och med som helt andra ord. Ord i uttryck som "sluta fred", "teckna omkrets", "ringa kostnad", liksom

ord som "rymma" och "bråk" kan leda till missförstånd genom att eleverna känner igen dem och tolkar dem annorlunda än vad som avses i texten (Lindberg, 2017).

Även flertydiga ord som betyder olika saker i olika sammanhang behöver uppmärksammas. Det är ord som "klot" som kan betyda kula, sfär, glob, boll respektive bomullsväv. Flertydiga ord vållar i regel inte bekymmer för elever som vuxit upp med svenska; däremot kan de vara förrädiska för flerspråkiga elever. Det kan vara värt att ha i åtanke att mer än hälften av orden i en text faktiskt är flertydiga på ett eller annat sätt (Järborg, 2007).

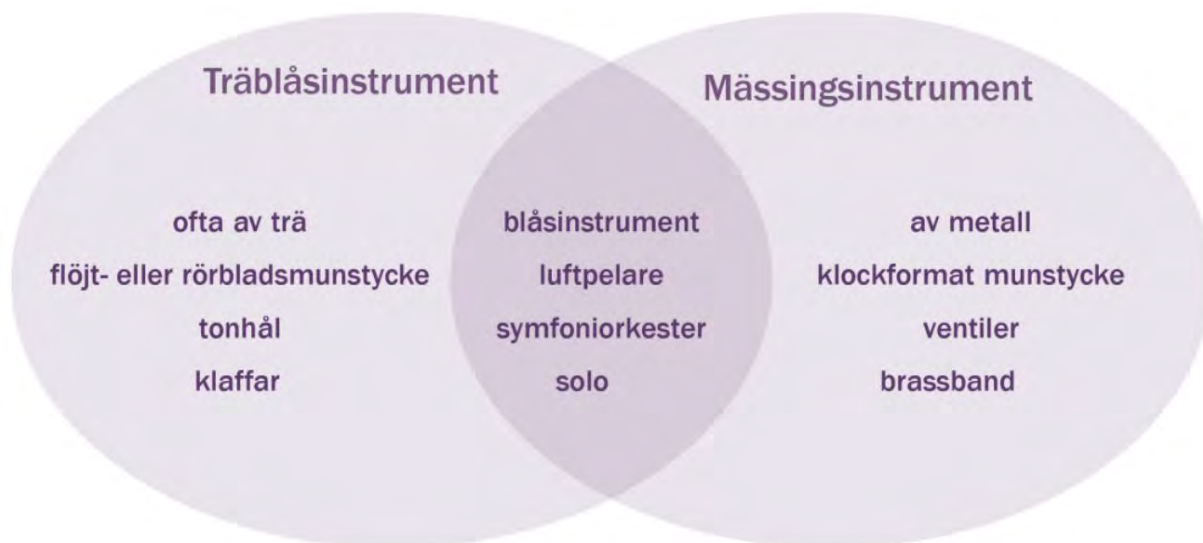


Ordförrådet i ett andraspråk kännetecknas ofta av såväl en svagare bredd som ett svagare djup än i förstaspråket. Dels kan man alltså ett färre antal ord på andraspråket, dels är kunskapen om orden grundare och vagare. Dessutom kan ordanvändningen vara osäker, och det är svårare att hitta de ord man behöver. Det beror på att orden i andraspråkets ordförråd inte är lika effektivt och funktionellt organiserade i det "mentala lexikonet" som i förstaspråket (Lindberg, 2017). När man talar om ords organisering, kan man mena en organisering både utifrån form och betydelse. Det handlar bland annat om hur vi associerar till olika ord, och i tidiga

stadier av språkutvecklingen dominerar ofta de formbaserade associationerna (Namei, 2002). Det visar sig i att vi letar efter uttalsmässigt liknande ord om vi glömt ett ord eller att vi associerar till ord som rimmar eller inleds med samma bokstavskombination. Detta kan utnyttjas i ordinläringen, framför allt i de tidigare stadierna av ordinläring och för yngre barn. När man kommit längre i språkinläringen, och de mer betydelsebaserade lexikala nätverken etablerats i det mentala lexikonet, kan man istället utnyttja ords under- och överordning liksom sidoordning (t.ex. synonymer och motsatsord).

Enligt Lindberg (2017) är *över- och underordning* (t.ex. däggdjur-varg, sädesslag-vete) en språklig resurs som är av helt avgörande betydelse för kognitiv utveckling. Den överordnade termen signalerar en mer generell kategori under vilket det specifika begreppet inordnas. Denna språkliga resurs gör att vi kan generalisera, klassificera och tala om fenomen på ett abstrakt plan bortom här och nu. Helhet och del är en annan typ av relation som bidrar till att organisera ordförrådet, som mellan "såg" och "klinga" och mellan "rödbeta" och "blast". Ett vanligt drag i ett andraspråk är en avsaknad av överordnade termer (Crossley m.fl., 2009). Det är alltså vanligare att man kan ord som hund och katt än ord som husdjur.

Enligt McKeown (2019) innebär effektiv undervisning om ord att eleverna inte bara lär sig ordets mening utan också hur ord fungerar och hur man kan utnyttja ordkunskapen på ett effektivt sätt. Ett sätt är att utnyttja över- och underordning samt helhet och del, snarare än att bara plugga in ords och begrepps betydelser i ordlistor. Lindberg (2017) visar olika grafiska modeller som kan användas för att arbeta med ordförråd. Ett exempel är det så kallade venndiagrammet som kan användas för att jämföra t.ex. två begrepp som i figur 4.

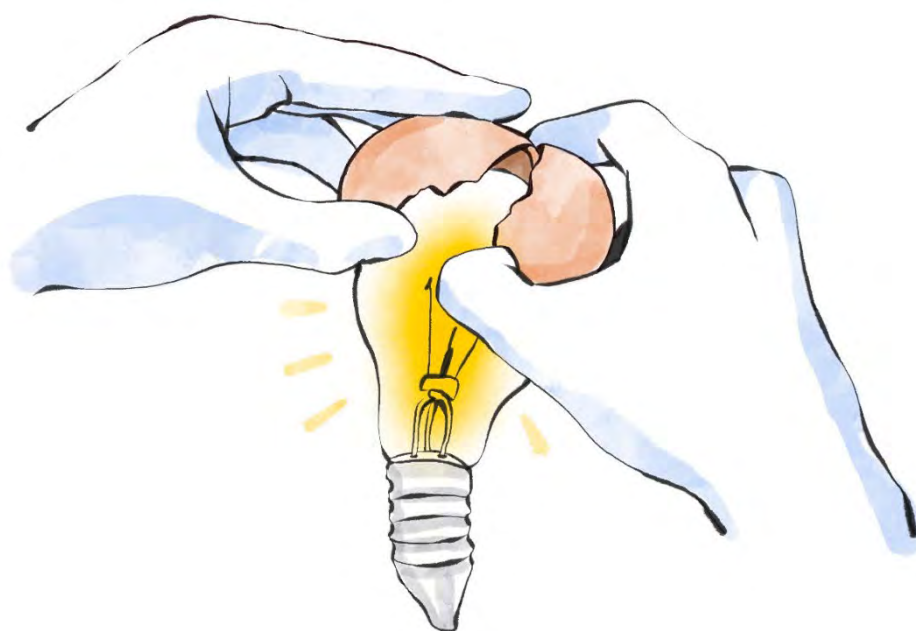


Figur 4. Venndiagram för jämförande karakteristik av sidoordnade begrepp (efter Lindberg, 2017).

Metaforer, ordbildning, textbindning och nominalisering

Metaforer förekommer också flitigt i skolans alla ämnen, där vi bland annat hittar uttryck som "svarta hål", "elektroners skal", "stjärnors kollaps", "grogrund för rasism", "värmebölja", "elektrisk ström" och "driva plåt". Tillägnandet av metaforiska betydelser i språket sker relativt sent i modersmålet. Undersökningar visar till exempel att kunskap om metaforiska betydelser av vanliga adjektiv som "tung" (som i tung sorg), "djup" (som i djupa motsättningar) och "kall" (som i kallt krig) kan utvecklas i modersmålet först i 12-årsåldern (Hene, 2004). Metaforer har också visat sig vara svåra att förstå i andraspråk. I ett norskt avhandlingsarbete har man funnit att vanliga metaforiska uttryck i grundskolans samhällskunskapsböcker som "vara på jakt efter", "bombardera med reklam" och ett "tungt argument" vållar elever med norska som andraspråk betydligt större problem än för elever med norska som modersmål (Golden, 2005). I svenska läromedel kan eleverna stöta på uttryck som "kläcka idéer", "tåget rusar fram" och "städer breder ut sig", vilka kan kräva sin förklaring (Lindberg, 2017).

Med framför allt äldre elever kan viktiga strategier för att förstå okända ord i texter synliggöras genom att uppmärksamma eleverna på återkommande ändelser eller efterled (suffix) och förled (prefix). Ett exempel är att ord för någon som gör något specifikt ofta bildas med hjälp av ändelsen -are, som i "löpare", "odlare", "lärare" och "läkare". Ett annat är att förledet o- betyder inte, som i "oseriös". Ju äldre eleverna är desto mer avancerade för- och efterled finns det anledning att ta upp i undervisningen utifrån de olika ämnenas särart, exempelvis inom specifika gymnasieprogram.



Ett vanligt drag i texter som kan vålla problem för (ovana) läsare är så kallade referentiella bindningar där ord som egentligen inte är synonymer (i andra sammanhang) används synonymt. Exempel på det är att följande ord används som synonymer i en text i historia: *ett imperium-ett välde-ett herravälde eller annektera-kolonisera-erövra-inta-ta över*. (Olvegård, 2014). För att elever ska förstå texten, måste de alltså först förstå att dessa ord syftar på samma sak, vilket kräver att de har skapat utvecklade lexikala nätverk och en djup förståelse av orden (jfr Haastrup & Henriksen, 2000; Nygård Larsson, 2011; Lindberg, 2006).

I avancerade ämnestexter kan långa ord och utpräglad skriftspråklighet utgöra stora utmaningar för läsare. Ett exempel från en lärobok i historia är "drivkrafterna bakom den europeiska expansionen". Både "drivkrafterna" och "expansionen" är långa, skriftspråkliga ord och troligen okända för andraspråkselever (Olvegård, 2014). Dessa ord är exempel på så kallad nominalisering som enkelt uttryckt betyder att verb görs till substantiv. Nominaliseringar gör språket formellt och alltså mer utmanande, inte minst för flerspråkiga elever.

Vilka ord ska man välja?

När man som lärare väljer vilka ord man ska uppmärksamma och på olika sätt arbeta med, behöver man ha en strategi, då det förstås är omöjligt att välja "alla ord". Ett strategiskt kriterium är att välja relevanta ord inom det arbetsområde man arbetar med (McKeown, 2019). Då finns orden i ett sammanhang, och orden förekommer kanske i olika kontexter (text, film, övning osv.) i undervisningen, vilket underlättar för elevernas lärande. Att ordet är "relevant" kan betyda att det är ett ord som är avgörande för förståelsen av det eleverna ska lära sig och/eller att det är ett ord som läraren bedömer att eleverna har nytta av att kunna, här och nu och i framtiden. Ett annat kriterium är att inte bara välja ämnesspecifika begrepp utan även de "andra" orden, skolspråket, dvs. de mer allmänakademiska

orden (och kanske även prepositioner och andra viktiga småord, beroende på elevernas språkliga nivå). Om de allmänakademiska orden tas upp i flera skolämnen, lär sig eleverna också vissa ords olika betydelser och nyanser i olika sammanhang. Därmed lär sig eleverna en mer generell betydelse av ordet, vilket gör det lättare att senare förstå ordet i en ny kontext (McKeown, 2019). Precis som att eleverna lär sig vardagsord genom att höra dem många gånger i olika sammanhang, behöver ”skolord” och ämnesord höras många gånger och i olika sammanhang.

Ett annat strategiskt kriterium är att försöka identifiera ”svåra” ord. I följande lista (jfr Olvergård, 2014, s. 232) tas vanliga lexikala och grammatiska drag upp vilka skapar problem för framför allt andraspråkselever:

- Ämnesspecifika ord som "produktionsfaktorer", "barrskogsbälte", "decimalform", "kromosomer".
- Allmänakademiska ord som "strävan", "exploatera", "utbredning", "resurser", "bilda", "framträdande", "avta".
- Långa ord och sammansatta ord.
- Nominaliseringar (verb gjorts till substantiv) som "Denna erövring" (döljer vem som gjort vad).
- Lexikala metaforer som "Denna erövring hade två ansikten".
- Namn på för eleverna okända platser och personer, som Klippiga bergen.
- Referenser mellan lexikala uttryck i texten, som *befolkningen – den infödda arbetskraften* (svårt att förstå att det är samma).
- Passiva konstruktioner som "Platsen erövrades" (man vet inte av vem).

I materialets följande kollegiala del ges förslag på hur man konkret kan göra för att på egen hand eller tillsammans med kollegor identifiera språkliga utmaningar i det egna ämnets muntliga och skriftliga ämnestexter.

Referenser

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). Accelerating English academic vocabulary: An intervention design for Spanish literate children acquiring English as a second language. *Learning Disabilities Research and Practice* 20(1), 50–57.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1985). Teaching vocabulary: Making the instruction fit the goal. *Educational Perspectives*, 23(1), 11–15.
- Bergh Nestlog, E. (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 1, 72–98.
- Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk [Elektronisk resurs] en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten* 42, 9–30.
- Blåsjö, M. (2004). Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian philology, N.S. 37.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk.
- Crossley, S., Salsbury, T., & McNamara D. (2009). Measuring second language lexical growth using hypernymic relationships. *Language Learning* 59(2), 307–334.
- Cummins, j. (2017). Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid. Stockholm: Natur & Kultur.
- Danielsson, K. (27 oktober 2020). Olika ämnen, olika språkliga världar – möjligheter och utmaningar för elever och lärare [PowerPoint-presentation]. Lärarnas forskningskonferens, Stockholm.
- Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 171–196). Lund: Studentlitteratur.
- Gillis, V. (2014). Disciplinary Literacy: adapt not adopt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(8), 614–623.
- Golden, A. (2005). Å gripe poenget. Förståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hallin, A. E. (2020). Hur ser effektiv ordförrådsundervisning ut? Blogginlägg 29/9 2020. Hur ser effektiv ordförrådsundervisning ut? — sprakforskning.se (sprakforskning.se)

Haastруп, K., & Henriksen, B. (2000). Vocabulary Acquisition. Acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics* 10, 221–240.

Hajer, M. (2017). Del 1. Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande [Elektronisk resurs]. Del 1 i Läslyftsmodulen Från vardagsspråk till ämnesspråk. Stockholm: Skolverket.

Hajer, M., & Maastringa, T. (2014). Språkinriktad undervisning, en handbok. Stockholm, Hallgren & Fallgren (andra upplaga).

Hene, B. (2004). Adjektivs metatoriska betydelse – utlandsadopterade och svenska barns tolkningar. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–16.

Järborg, J. (2007). Om ord och ordkunskap. I: I Lindberg & S. Johansson Kokkinakis (Red.), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 57–92). Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2017). Ordförrådet – en framgångsfaktor [Elektronisk resurs]. Del 5 i Läslyftsmodulen Från vardagsspråk till ämnesspråk, årskurs F-9. Stockholm: Skolverket.

McKeown, M. G. (2019). Effective Vocabulary Instruction Fosters Knowing Words, Using Words, and Understanding How Words Work. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 50(4), 466–476.

Namei, S. (2002). The bilingual lexicon from a developmental perspective. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.

Nygård Larsson, P. (2011). Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. (Malmö Studies in Educational Sciences 62.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Olvegård, L. (2014). Herravälde [Elektronisk resurs]: är det bara killar eller: andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Seah, L. (2015). *The language demands of primary school science: A study of teachers' talk on heat and temperature*. Presentation vid forskarsymposiet Language in science education, Stockholms universitet, juni 2015.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Education Review*, 78, 40–59.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018. (Femte upplagan)*. Stockholm: Skolverket.

Teleman, U. (1979). *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber.

Viberg, Å. (1993). *Andraspråksinläring i olika åldrar I: E. Cerú, (Red.): Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur.