



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SVENSKA SPRÅKET

GU-ISS-2013-05

Att undervisa om ord

*En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling
i svenska som andraspråk*

Ingegerd Enström



Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
Research Reports from the Department of Swedish

ISSN 1401-5919

www.svenska.gu.se/publikationer/GU-ISS

Sammandrag

Numera poängteras allt oftare den starka koppling som finns mellan ordkunskap och ämneskunskaper, att brister i ordförrådet i hög grad påverkar andraspråkselevs möjligheter att tillägna sig kunskap i skolans olika ämnen. En central fråga är om de insikter som senare tids andraspråksforskning har bidragit med verkligen har nått ut till lärare ute i skolorna. Vilken kompetens inom detta område har lärare i allmänhet? Är det fortfarande så att medvetenheten om olika syntaktiska, morfologiska och fonologiska svårigheter i svenskan är större än om de lexikaliskt-semantiska? Vad krävs för att lärare ska kunna bedriva en effektiv ordkunskapsundervisning?

Denna undersökning bygger på inlämningsuppgifter från cirka 80 deltagare i den fristående grundkursen i svenska som andraspråk vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. En majoritet av deltagarna har en lärarutbildning av något slag och drygt en tredjedel undervisar redan i svenska som andraspråk på olika nivåer inom skolväsendet utan att ha formell behörighet

Det främsta syftet med undersökningen är att kartlägga vilka av de under grundkursen förvärvade, men tidigare okända, kunskaperna om ordförråd och ordinlärning som deltagarna anser har varit mest intresseväckande och speciellt nyttiga och användbara i den egna undervisningen. Avsikten är att kunna visa på vilka förutsättningar lärare i svenska som andraspråk har att bedriva en effektiv vokabulärundervisning och att belysa vilka behov som finns och vilken ytterligare ämneskunskap som bör eftersträvas.

Resultatet ger vid handen att det framför allt är tre olika mycket centrala ämnesområden som identifierades av deltagarna, nämligen de olika betydelserelationer som kan förekomma mellan ord, svensk ordbildningslära och olika typer av ordkombinationer. Av inlämningsuppgifterna att döma kommer den kunskap som deltagarna vunnit inom dessa områden att få stort genomslag i den egna undervisningen. Många uttrycker också tydlig besvikelse över att de i samband med tidigare språkstudier inte fått ta del av dessa lärdomar.

Den slutsats som kan dras är att den lexikaliska aspekten bör få ett större fokus i lärarutbildningen. Dessutom kan inte heller verksamma lärare som har en adekvat utbildning i svenska som andraspråk förutsättas ha tillräcklig kunskap inom området. Det förefaller troligt att det överlag finns ett stort behov av kompetensutveckling av lärare, först och främst naturligtvis av dem som undervisar i svenska som andraspråk, men även av alla andra lärare som har flerspråkiga elever i sina klassrum. En fördjupad kunskap inom området torde i förlängningen också kunna leda till att även läromedelsförfattare på ett bättre sätt kan åskåliggöra hur man kan arbeta med ord på ett mer metodiskt, systematiskt och effektivt sätt.

Nyckelord:

Svenska som andraspråk, ordinlärning, ordkunskapsundervisning, lärarutbildning

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Tidigare forskning	3
2.1 Ordförrådet – den enskilt viktigaste faktorn	3
2.2 Ordinlärning och ordundervisning	4
2.3 Inlärarautonomi och metakognitiv medvetenhet	7
2.4 Erfarenheter, attityder och förhållningssätt	8
2.5 Vad behöver lärare kunna?	10
3 Undersökningens utgångspunkt	14
3.1 Grundkursen i svenska som andraspråk	14
3.2 Kurslitteratur på momentet Lexikon	15
3.3 Tidigare examinationer av momentet Lexikon	16
4 Undersökningens genomförande	17
4.1 Material och metod	17
4.1.1. Enkätundersökningen	19
4.1.2. Huvudundersökningen	20
5 Resultat	21
5.1 Bakgrundsfaktorer	21
5.2 Skriftliga redovisningar	25
5.2.1. Kritiska synpunkter	25
5.2.2. Nya intressanta lärdomar	28
5.2.3. Nyttiga användbara kunskaper	35
5.2.4. Kursdeltagares övergripande synpunkter	45
5.3. Sammanfattning	46
6 Diskussion och slutsatser	48
Referenser	53
Bilaga 1: Enkät	

1. Inledning

Språket är det viktigaste verktyg människan har för att hantera sin yttre verklighet. Detta betonas till exempel i läroplanen för grundskolan:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Lgr11:239)

God språklig kompetens är nära förbundet med att ha ett stort ordförråd: ju fler ord en individ kan, desto bättre är individen rustad för språkligt krävande situationer. Eftersom ordförrådets omfattning i så hög grad är avgörande för den kommunikativa kompetensen är det viktigt för alla människor att ha tillgång till ett rikt och varierat ordförråd.

Ordförrådet spelar också en central roll i all inläring. Det finns till exempel en stark koppling mellan ämneskunskaper och ordkunskap i och med att ämnesundervisningen förutsätter tillgång till och kontroll över ett specialiserat ordförråd. Språket fungerar alltså inte bara som ett tanke- och kommunikationsredskap, utan också som ett verktyg för att inhämta och redovisa ämneskunskap. Detta innebär att det är av allra största vikt för alla, både första- och andraspråkstalare, att ha tillgång till ett rikt och varierat ordförråd. Alla behöver ju ha möjlighet att tala och skriva om det man vill, att uttrycka sina kunskaper och erfarenheter på ett rättvisande sätt och att förstå det som sägs och skrivs i olika sammanhang och inom olika områden. En andraspråksinlärare har därför behov av att utveckla ett rikt ordförråd på så kort tid som möjligt och nå upp till en nivå som ligger så nära som möjligt en infödd på motsvarande utbildningsnivå.

Att som andraspråksinlärare bygga upp ett rikt ordförråd är emellertid en komplicerad process som kräver stor möda. Ett problem har med ordförrådets omfattning att göra; ett språk innehåller ju en enorm och nästan oöverskådlig mängd olika ord. Ett annat problem har att göra med att alla ord är olika och att det krävs mycket specifika kunskaper om varje ords betydelse, uppbyggnad och användning. Eftersom ordförrådet inte låter sig systematiseras på samma överskådliga sätt som till exempel syntaxen, kan varje ord tyckas existera som en självständig enhet som måste läras in separat.

Med ett sådant synsätt är det naturligt om det för inlärarna känns som en oöverstiglig uppgift att bygga upp ett rikt och varierat ordförråd. De lärare som undervisar flerspråkiga elever har därför ett stort ansvar. Hur framgångsrik elevernas ordinlärning är beror till stor del på vilken kompetens lärarna har att arbeta med ordinlärning på ett metodiskt, systematiskt och effektivt sätt.

1.1 Syfte och frågeställningar

Detta arbetes övergripande syfte är att undersöka vilka kunskapsbehov som finns bland verksamma och blivande lärare i svenska som andraspråk när det gäller det svenska ordförrådets uppbyggnad och andraspråkselevers ordinlärning.

För att kunna åstadkomma detta har jag genomfört två olika studier på universitetets fristående grundkurs i svenska som andraspråk, dels en mindre omfångsrik kvantitativ enkätundersökning, dels en mer omfattande kvalitativ undersökning baserad på examinationsuppgifter från två kursgrupper. Avsikten är att resultaten dels ska kunna visa på vilka förutsättningar verksamma och ännu icke verksamma lärare i svenska som andraspråk har att bedriva en kvalificerad och effektiv vokabulärundervisning, dels belysa vilka behov som finns och vilken ytterligare kunskap som bör eftersträvas.

Med detta arbete vill jag försöka besvara framför allt följande frågor:

- 1) Vilken bakgrund har de kursdeltagare som läser grundkursen i svenska som andraspråk vad gäller modersmål, tidigare utbildning och erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk i skolväsendet?
- 2) Vilka av de tidigare okända kunskaper om ordförråd och ordinlärning som kursdeltagarna har förvärvat under kursens gång anser de har varit mest intressanta?
- 3) Vilka kunskaper betraktar kursdeltagarna som speciellt nyttiga och användbara i undervisningen?
- 4) Vilken ytterligare kunskap anser kursdeltagarna att de behöver för att kunna bedriva en effektiv vokabulärundervisning?

2. Tidigare forskning

2.1 Ordförrådet - den enskilt viktigaste faktorn

Det är sedan länge väl känt att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för att andraspråkselever ska lyckas i skolan (Saville-Troike 1984). Det finns en så stark koppling mellan ordkunskap och ämneskunskaper att man kan säga att det är två sidor av samma mynt. Hur väl man kan tillgodogöra sig innehållet i en text har alltså till stor del att göra med ordförrådets omfång. Eftersom detta har en så central betydelse för såväl lärande som skolframgång blir lärarens kompetens vad gäller ordförråd och ordinläring oerhört viktig. Att den enskilde läraren spelar en avgörande roll för elevers prestationer har exempelvis Hattie (2009) kommit fram till efter att ha undersökt vad olika metastudier visat vad gäller vilka faktorer som främst påverkar elevers studieresultat.

För att uppnå en god läsförståelse är ordförrådets omfång den viktigaste faktorn och en utvidgning av ordförrådet är av största betydelse för studieframgång. Men det är inte enbart en fråga om kvantitet. Man kan egentligen först tala om att en språkbrukare är kompetent när han eller hon förutom att kunna många ord (en fråga om KVANTITET), också vet mycket om de enskilda orden (en fråga om KVALITET) samt kan använda orden i kommunikation (en fråga om KONTROLL) (Henriksen 1995:13). God språklig kompetens innebär alltså att alla dessa tre aspekter är tillgodosedda. Om det finns kvantitativa brister, vilket innebär att många ord är okända, blir texter svårbegripliga att läsa eller till och med omöjliga att förstå. Om kvaliteten i ordförrådet brister påverkas i första hand förmågan att tillägna sig djupare kunskap och förståelse, alltså den receptiva förmågan, men också förmågan att på ett korrekt sätt visa sina kunskaper. Om kontroll saknas över hur orden ska användas påverkar det den produktiva ordanvändningen, vilket innebär mindre möjligheter att visa sina kunskaper på ett rättvisande sätt och att ge uttryck för sina tankar och känslor.

I detta sammanhang är det viktigt att vara medveten om att andraspråkselevens ordförrådsutveckling skiljer sig från den utveckling som en enspråkig elev genomgår. I förstaspråket utvecklas basordförrådet först, till stor del redan före skolstarten, och under skoltiden byggs sedan ordförrådet ut successivt med ett mer skolrelaterat ordförråd. Andraspråkselevna däremot

måste oftast arbeta parallellt med basen och utbyggnaden. För att lyckas med detta krävs stora insatser från såväl elever och lärare.

Undersökningar har emellertid visat att det finns såväl kvantitativa som kvalitativa skillnader i ordförrådet i majoritetsspråket mellan enspråkiga och tvåspråkiga elever (Verhoeven & Vermeer 1985). Det ordförråd som tvåspråkiga elever förfogar över i sitt andraspråk är i allmänhet avsevärt mycket mindre än jämnåriga enspråkiga elevers ordförråd i förstaspråket. Till och med hos andraspråks elever med nästan infödd behärskning av svenska kan det finnas mer eller mindre dolda luckor i ordförrådet långt upp i åldrarna (Lindberg 1997:35-36). Förutom dessa kvantitativa skillnader har det också visat sig finnas stora kvalitativa skillnader, det vill säga att tvåspråkiga elevers kunskap om orden i andraspråket är grundare än de enspråkiga elevernas (Verhallen & Schoonen 1993, Vermeer 2001). En grundare kunskap innebär en mindre utvecklad kunskap om till exempel betydelserelationer mellan ord, såsom synonymi, hyponymi och motsatsrelationer.

Läromedelstexter förutsätter bland annat att läsaren har ett välutvecklat ordförråd. Brister i ordförrådet kan därför få stor betydelse för i vilken mån andraspråks elever kan tillägna sig kunskaper i skolans olika ämnen. De texter som ska läsas och läras in blir också allt svårare för varje årskurs, såväl innehållsmässigt som språkligt. Det är väl känt att ordförrådets storlek och djup har stor inverkan på elevernas möjligheter att ta till sig innehållet i en text och för att kunna visa vad de kan och kunna ge uttryck för sina känslor och erfarenheter. Ett för stort antal okända ord försvårar eller omöjliggör förståelsen av texten. Det brukar till exempel hävdas att åtminstone 95 % av orden i en text, kanske till och med uppemot 98 %, bör vara kända för att man med behållning ska kunna läsa och ta till sig innehållet i en text (Nation 2001:144-148). Såväl läsförståelsen som hörförståelsen är alltså i hög grad beroende av ordförrådets omfång och djup.

2.2 Ordinläring och ordundervisning

Från att tidigare under lång tid ha varit ett eftersatt forskningsområde har forskningen om ordförråd och ordinläring under senare tid blivit allt mer uppmärksammat. Det är dock tveksamt huruvida den kunskap som vunnits verkligen har kommit undervisande lärare till del. Det förefaller fortfarande i stor utsträckning vara så att medvetenheten om olika syntaktiska, morfologiska och fonologiska svårigheter i svenskan är betydligt större än om

de lexikaliskt-semantiska. Det förefaller dock som om medvetenheten om att ordförrådet bör inta en central plats i undervisningen har börjat växa under senare år. Men kunskapen om hur undervisningen ska bedrivas för att på effektivast möjliga sätt öka elevernas ordförråd och vilka aspekter som bör fokuseras tycks än så länge vara mindre utvecklad. Att anpassa undervisningen för att kunna möta enskilda inlärares olika behov och förutsättningar ställer dessutom utan tvekan stora krav på lärarens kompetens.

Fortfarande kan man märka en stor osäkerhet bland lärare om hur ordkunskapsundervisning bör bedrivas i praktiken. Det tycks till exempel råda olika meningar om huruvida direkt, explicit vokabulärundervisning är det bästa sättet att utöka elevers ordförråd eller om man som lärare hellre ska se till att eleverna läser mycket text, lyssnar mycket på talat språk och får tillfälle att delta i många samtal. Dessa två olika ståndpunkter möter man dock inte bara i samband med ämnet svenska som andraspråk. Golden refererar till exempel (2005:148) till en amerikansk debatt om ordundervisning i modersmålundervisningen, där dessa två olika ståndpunkter har diskuterats. Argumenten som förs fram är enligt Golden relevanta inte bara när det gäller modersmålet utan även vid andraspråksinläring. En grupp är negativ till direkt undervisning och en annan positiv. De som motsätter sig direkt undervisning menar att ordförrådet är så stort att det är en omöjlig uppgift att i undervisningen lära eleverna mer än ett mycket begränsat antal ord. Det är därför enligt dem betydligt bättre att sörja för att eleverna får goda möjligheter till implicit inläring, det vill säga läsa, lyssna och tala. De som däremot propagerar för explicit ordundervisning ställer sig tveksamma till uppgifterna om ordförrådets enorma omfång och menar att det är rimligt och mer relevant att utgå från ordfamiljer än från enskilda ord. De menar alltså att om man lärt sig ett verb som *informera* så är också substantivet *information* och adjektivet *informativ* lätta att förstå. I detta sammanhang bör dock påpekas att detta i första hand bara torde gälla under förutsättning att inlärnarna har viss kunskap om ordbildningsläran i det aktuella språket och till exempel är bekant med betydelsen hos olika prefix och suffix. Dessutom menar ja-sidan att direkt ordundervisning har dubbla funktioner: förutom att vissa ord lärs in så leder lärarens fokusering på ord till att elever själva blir mer uppmärksamma på nya ord och det ökar deras förståelse för att ordinläring är viktig. Golden menar (2005:148) att speciellt svaga elever tjänar på detta, eftersom de ofta inte är så motiverade att läsa mycket och att många av dem inte heller omges av ett särskilt rikt och varierat ordförråd på andraspråket.

Goda möjligheter till implicit inläring är alltså ingen garanti för en framgångsrik inläring.

Samma argument som framförs i den amerikanska debatten torde också finnas bland lärare i den svenska skolan. Det är troligen inte ovanligt att lärare i svenska som andraspråk lägger tonvikt vid grammatik och uttal samtidigt som de utgår från att ordinläring sker mer eller mindre automatiskt i samband med andra aktiviteter. Eventuellt kan detta hänga samman med att ett begränsat ordförråd ofta inte märks lika mycket som en dålig behärskning av grammatikens regler eller ett icke-idiomatiskt uttal. Det torde till exempel vara lättare för en inlärare att ta till undvikandestrategier när det gäller ordförrådet än när det gäller grammatiken och uttalet. Om inget direkt fel uppstår kan ju ingen annan än inläraren själv med säkerhet veta om ett ord, ett uttryck eller ett helt ämnesområde har undvikits. Men användandet av undvikandestrategier innebär naturligtvis inte alltid medvetna val från inlärarens sida. De torde istället vara vanligt att vissa uttrycksvanor skapas som egentligen mer är prioritering av (förmodat) behärskade strukturer än aktivt undvikande av andra (Enström 1996:60-61). Resultatet blir i alla händelser att det inte alltid är så lätt att upptäcka om en inlärare har ett bristfälligt ordförråd.

Att ordförrådsutvecklingen helt enkelt kan förväntas ske som en följd av annan undervisning, exempelvis som en effekt av textläsning, är en inte alltför ovanlig föreställning, både bland lekmän och lärare. Många forskare framhåller emellertid att det krävs betydligt mer än så för att bygga upp ett rikt ordförråd, att det också krävs ett kognitivt arbete (Golden 2005:124). Även om många ord säkerligen lärs in i kontext, genom gissning av ords betydelse och åtföljande slutledning, är denna metod också förknippad med betydande problem. Ett av de största är att det är en mycket långsam, mycket tidsödande process och den tid som står till buds för en andraspråksinlärare är mycket mer begränsad än den är för modersmålsinlärare. Men det finns även andra problem: för att gissningsstrategier ska fungera bra krävs att andelen okända ord inte är för stor, att texten i fråga innehåller tillräckligt många adekvata ledtrådar, att läsaren har goda syntax- och ordbildningskunskaper samt har goda baskunskaper i ämnet (Nation 2001:243f.). Så är långt ifrån alltid fallet, varför ordinläring med hjälp av gissningsstrategier inte kan vara den enda eller huvudsakliga inlärningsmetoden. Dessutom krävs givetvis att inläraren har fått god träning i att använda gissningsstrategier (Nation 2001: 250-252). Men även om metoden inte är tillräcklig spelar den en inte oviktig

roll, för en hel del ordinlärning äger naturligtvis rum i samband med läsning/lyssning. Men inlärningen kan utvecklas vidare genom att kompletteras med formell undervisning vars främsta uppgift kan sägas vara att öka elevernas språkliga medvetenhet och stimulera dem till att tillägna sig effektiva ordinlärningsvanor. Inlärare behöver möta många olika typer av text och läsa både för nöjes skull och för att inhämta kunskap – i kombination med mer explicita ordinlärningsmetoder. Formell undervisning kan alltså, under förutsättning att den bedrivs på ett professionellt och systematiskt sätt, påskynda inlärningen. Det kan aldrig vara en fråga om antingen implicita eller explicita metoder. Båda metoderna är nödvändiga för att ett maximalt resultat ska kunna uppnås. Detta uppmärksammas till exempel av Nation & Newton som i detta sammanhang gör en skillnad mellan högfrekventa och lågfrekventa ord (1997:240). De menar att eftersom de högfrekventa orden är relativt få till antalet, samtidigt som de utgör en stor del av orden i alla texter, är varje enskilt sådant ord värt att uppmärksammas av läraren. De lågfrekventa orden däremot, vilka förekommer mer sporadiskt, behöver inte uppmärksammas på samma sätt. Under förutsättning att de högfrekventa orden är kända är de lågfrekventa ordens betydelser många gånger möjliga att sluta sig till med hjälp av gissningsstrategier. ”When teachers spend time on low-frequency words in class, they should be using the words as an excuse for working on the strategies” (Nation 2001:20-21). Nation & Newton poängterar dock att gissningsstrategier inte på något sätt kan ersätta den systematiska ordinlärningen utan att de två metoderna kompletterar varandra.

2.3 Inlärarautonomi och metakognitiv medvetenhet

Det är självklart att en lärare inte har möjligheter att i sin undervisning ta upp och behandla alla de ord som en inlärare har behov av utan en stor del av inlärningen måste komma an på inläraren själv. Var och en måste själv lära sig hur man lär sig ord på bästa sätt och själv hitta vägar att utvidga sitt ordförråd. Undervisningens främsta uppgift blir då att hjälpa inläraren att lära sig detta, att öka elevernas språkliga medvetenhet och stimulera dem till att tillägna sig effektiva ordinlärningsvanor, det vill säga att ge dem de rätta verktygen. ”Learning how to learn is more important than being ’taught’ something from the superior vantage point of a teacher who unilaterally decides what shall be taught” (Brown 1987:71). Inlärarna måste således lära sig att själva ta ett aktivt medansvar för sin inlärning och bli medvetna om sin

egen inlärninɡ. ”En mycket viktig del av arbetet i andraspråksundervisningen består i att ge eleverna verktyg att själva medvetet utveckla och finslipa sitt språk också i samband med att de tillägnar sig ämneskunskaper av olika slag” (Lindberg 1997:35). Det är alltså den undervisning som består i att hjälpa och visa eleverna hur de ska kunna lära på egen hand, både under skoltiden och efteråt, som är viktigast. Risken är annars att inlärarna stannar kvar på den språkfärdighetsnivå de befann sig på när undervisningen avslutades. Som Lindberg påpekar ställer detta ”stora krav på språklärarens kompetens, metodiska beredskap och flexibilitet” (2009: 35). När inlärarna har uppnått en viss grundläggande nivå är lärares roll, enligt Golden (2005:158f.) att undervisa i strategibruk, att förmedla metakognitiv medvetenhet och uppmuntra inlärarna till att använda de aktiviteter som indirekt leder till en ökning av ordförrådet, att sörja för att eleverna genom direkt undervisning lär sig högfrekventa ord och ord som är frekventa i olika typer av texter, till exempel i sakprosa med informerande och kritisk text och ord som är vanliga i läromedel i olika ämnen. Tilläggas kan att en viktig del i arbetet med att bygga upp inlärarnas självständighet givetvis också är att lära dem använda ordböcker och olika digitala resurser på ett effektivt sätt. Inlärarna blir mer oberoende av lärare och undervisning om de får mycket träning i hur sådana resurser ska användas och vilken typ av information de kan ge (Enström 1996:34-35, 2010: 25-29).

2.4 Erfarenheter, attityder och förhållningssätt

Vilken attityd lärare har gentemot ordförrådet roll i språkinläringen är säkerligen en produkt av flera olika omständigheter. Coady (1997:274) utreder i detta sammanhang följande fyra frågor:

- Vilken personlig erfarenhet har läraren av andraspråksinlärninɡ och/eller främmandespråksinlärninɡ och vilka metoder för ordinlärninɡ användes då?
- Vilken metakognitiv attityd gentemot ordinlärninɡ har läraren? Anser han/hon att den mest effektiva inläringen uppnås genom läsning, genom talad kommunikation, genom att memorera lösryckta ord o.s.v.?
- Vilken kunskap har läraren om den forskning som har utförts inom detta område?
- Vilket inflytande på den nuvarande undervisningen har lärares tidigare undervisningserfarenhet?

Coady (ibid.) diskuterar vidare några typiska metakognitiva attityder som både lärare och elever kan ha gentemot ordinlärning i andraspråket. Han urskiljer bland annat följande attityder:

- Elever i allmänhet känner att ordförrådet är mycket viktigt och de är mycket måna om att lära sig ord.
- Lärare tenderar att anse att det är lätt att lära sig ord, i motsats till grammatiken som är den verkliga utmaningen.
- Såväl lärare som elever tycker att ordundervisning inte är en särskilt utmanande sysselsättning på det intellektuella planet, varför den inte kräver speciellt stor uppmärksamhet.
- Både lärare och elever upplever att det produktiva ordförrådet är mycket svårare att lära sig behärska än det receptiva.
- Många lärare, och också många elever, tycks utgå från att ord lärs in automatiskt i samband med läsning och därför inte behöver ägnas undervisningstid.

På grund av attityder som dessa blir det enligt Coady tydligt varför lärare inte ser behovet av ordundervisning. Ibland ser dock läraren att det finns behov av en direkt ordundervisning, men det handlar då närmast om en tillfällig, överbyggande insats som behövs innan eleverna klarar av att lära sig ord på egen hand.

Undervisningen i svenska som andraspråk har, i motsats till främmandespråksundervisningen, en kort historia. Det är därför inte särskilt märkligt om de som undervisar i svenska som andraspråk är påverkade av den språkundervisning de själva tidigare har tagit del av. Som flera forskare påpekar kan en av anledningarna till att så många ställer sig undrande inför ämnet svenska som andraspråk vara att det, till skillnad från de flesta andra skolämnen, är ett ämne som mycket få har erfarenhet av från den egna skoltiden (Lindberg 1997:29).

Lärare i matematik har själva varit elever i matematik, lärare i engelska i engelska osv. Lärare i svenska som andraspråk har däremot i de flesta fall inte någon sådan egen erfarenhet av sitt undervisningsämne. De måste lära sig ämnet ”utifrån”, vilket innebär att en gedigen kunskap om vad ämnet innebär mer än annars måste införskaffas genom lärarutbildning.

(Hyltenstam 2003:50)

Medan flertalet lärare i svenska som andraspråk inte har någon egen erfarenhet av andraspråksinlärning har alla erfarenhet av främmandespråksinlärning. Det kan ligga nära till hands att vilja dra nytta av dessa

erfarenheter. Det är emellertid inte möjligt att direkt överföra erfarenheterna från den senare till den förra eftersom det finns stora skillnader mellan främmandespråkundervisning och andraspråksundervisning. Tingbjörn menar att många inlärare av svenska som andraspråk, särskilt vuxenstuderande, och yngre inlärares föräldrar är förtrogna med en traditionell metod där grammatiken fokuseras. De ”känner trygghet med den och tillmäter den hög och absolut prestige. Det gör naturligtvis att de förväntar sig och kanske till och med kräver att undervisningen i svenska som andraspråk skall gå till på ett traditionellt sätt enligt grammatik/översättningsmetoden” (1994:274). Som Tingbjörn emellertid framhåller är det på grund av elevernas språkliga mångfald och lärarnas begränsade kunskaper i dessa språk omöjligt att i svenskundervisningen ta hjälp av elevernas modersmål. Tidigare erfarenheter av hur undervisningen har gått till och hur den går till i andra språk påverkar naturligtvis både lärare och elever. Men eleverna som läser svenska som andraspråk tillhör ofta en helt annan elevkategori än lärarna själva har tillhört under sin egen skoltid och undervisningens lärandemål i svenska som andraspråk är helt annorlunda än målen för övriga skolspråk (Tingbjörn 1994:271f.).

Begränsningen till undervisningen på målspråket svenska innebär att det är mycket svårt att kontrollera inläringen av ord och begrepp. De kontrastiva parallellerna inskränker sig främst till fonologiska och grammatiska mönster men få sv2-lärare kan göra några mera långgående ordjämförelser med andra språk än med de germanska och romanska.

(Tingbjörn1994:274f.)

De egna erfarenheterna av språkundervisning och ordinlärning är alltså inte längre relevanta. För att en kvalificerad språkundervisning ska kunna äga rum måste istället gamla värderingar omprövas och nya kunskaper tillföras.

2.5 Vad behöver lärare kunna?

Lärarnas kompetens är av avgörande betydelse för elevers språkinlärning och därmed för deras skolframgång. En grundförutsättning för att vokabulärundervisningen ska kunna bedrivas på ett effektivt sätt är först och främst att lärarna har förståelse för hur komplext och mångfasetterat ordförrådet är och att ordinlärning är betydligt mer komplicerat än det i förstone kanske verkar. För att ett ord ska kunna sägas vara helt införlivat i en individs ordförråd

krävs kompetens på en rad olika punkter, vilka dessutom inte är desamma för varje enskilt ord. Ordförrådet låter sig därför inte systematiseras på samma överskådliga sätt som till exempel syntaxen. Detta gör det besvärligt att bedriva ordkunskapsundervisning på ett systematiskt sätt och det är en anledning till att det är så mödosamt att lära sig ord. Lärare måste därför vara väl insatta i ordförrådets struktur och vara klar över att olika typer av ord kräver olika pedagogiska angreppssätt. Den omedvetna kunskap om ord som modersmålstalare besitter är inte tillräcklig för en lärare i svenska som andraspråk. En modersmålstalare kan till exempel oftast märka om ett ord har använts på ett icke-idiomatiskt sätt, ”det heter inte så på svenska”, men har sällan den teoretiska kunskap som krävs för att förklara varför ordet är felaktigt använt. Denna kunskap behöver emellertid en lärare i svenska som andraspråk ha. För att kunna få till stånd ett fokuserat metodiskt arbete som kan leda till en effektivare och förbättrad ordinlärning för eleverna, behöver lärarna god språklig medvetenhet och tillgång till fungerande verktyg.

Lärare behöver till exempel kunskap om olika ordinlärningsstrategier, vad det innebär att kunna ett ord, hur olika texttyper skiljer sig åt ur lexikalisk synvinkel och hur olika ordböcker kan användas på ett effektivt sätt. Förutom detta behöver de goda kunskaper om lexikonets struktur. Den som besitter kunskaper om lexikalisk semantik och svensk ordbildningslära får en större förståelse för vilka praktiska svårigheter som kan vara förknippade med ordinlärning och hur den kan förenklas och effektiviseras. God kunskap om ordförrådets inre och yttre struktur ger en överblick över hur ordförrådet är uppbyggt, vilket hjälper läraren att arbeta med ord på ett metodiskt och planmässigt sätt och att undvika osystematisk inlärning av enstaka ord. För att lärarna ska ha kompetens att aktivt reflektera över, pröva och utvärdera metoder och arbetssätt behöver de alltså dels en god teoretisk underbyggnad, dels didaktiska verktyg för att vägleda elever till en effektivare ordinlärning vilket i förlängningen torde medföra en förbättring av elevernas resultat i skolan. Kompetenta lärare kan göra mycket för att underlätta elevernas ordinlärning. Följande grundregler är enligt McCarten (2007:20-25) de viktigaste för lärare att iaktta:

- Focus on vocabulary
- Offer variety
- Repeat and recycle
- Provide opportunities to organize vocabulary
- Make vocabulary learning personal

- Don't overdo it!
- Use strategic vocabulary in class

Om ordförrådet fokuseras i undervisningen bidrar det till att öka elevernas medvetenhet om vilken central roll det spelar i språkinlärningen och att det finns ett samband mellan ordförråd och ämneskunskaper. Att erbjuda variation i arbetet med ord kan öka elevers motivation och dessutom innebära att elevers skilda inlärningsstilar tillgodoses. Ordinlärning handlar till stor del om att minnas och inlärare behöver därför möta ord upprepade gånger i skilda kontexter för att de ska kunna införlivas i det egna ordförrådet. Genom att organisera ordförrådet på olika sätt underlättas elevernas inläring. McCarten ger exempel på olika temagrupper: *real world groups* (t.ex. ord för olika kroppsdelar, släktskapstermer eller hälsningsord), *language-based groups* (t.ex. efter släktord, homofoner, kollokationer, ord med samma suffix) och *personalized groups* (t.ex. utgående från inlärnarnas egna vanor eller favoritsysselsättningar).

Lärare behöver också kunna skilja mellan spontan ordundervisning och planerad ordundervisning (Golden 2005:155-156). Spontan ordundervisning uppstår när ord dyker upp som behöver förklaras, vilket naturligtvis ofta händer i undervisningen. Då måste läraren kunna avgöra hur förklaringen ska ges och också hur stor vikt som ska läggas vid enskilda ord utifrån hur betydelsefulla de är för eleven att känna till. Den planerade ordundervisningen är den som antingen en lärobok eller en lärare själv har planerat, det vill säga en förberedd undervisning där orden är utvalda på förhand. Urvalet av ord måste vara genomtänkt och bygga på kunskap om ordförrådet struktur. Dessutom måste naturligtvis urvalet vara anpassat till den specifika inlärargruppen, den nivå inlärnarna befinner sig på, deras intressen och behov och själva målet med undervisningen. Andraspråkselever i sin tur behöver också bli medvetna om vad det innebär att kunna ett ord, vilket bland annat Nation framhäver: "Learners need to be aware of the different things there are to know about a word. This awareness needs to be based on some organised system so that learners know what to look for and can easily check for gaps in their knowledge" (2001:397). Detta förutsätter givetvis att läraren själv har tillräckligt god kompetens och kan förmedla den kunskap som eleverna behöver.

I Nation (2001:23-59) ges en omfattande beskrivning av de många olika aspekter som inbegrips i det att kunna ett ord. Mest grundläggande är att vara bekant med ords skrivna och talade form och att ha förmåga att knyta ihop

denna form med en betydelse. Som Nation påpekar är detta emellertid bara en del av vad som inbegrips i begreppet ordkunskap. Andra typer av nödvändig kunskap är:

- förmåga att använda ordet i en sats, grammatiskt korrekt och i lämpliga kollokationer
- förmåga att tolka och skapa släktord, alltså andra ord som tillhör samma ordfamilj, genom att använda olika ordbildningsaffix
- vara medveten om vilka registerrestriktioner och vilka kulturella, geografiska eller stilistiska restriktioner som gäller för användning av ordet
- vara medveten om ords betydelseomfång och vilka associationer ordet väcker. (Nation 2001:397)

För att kunna hitta och samla all sådan information om ord, och därmed utvecklas till självständiga inlärare, menar Nation att inlärare måste träna upp sin förmåga att använda ordböcker på ett kompetent sätt och lära sig uppmärksamma vilken information om ord som kan finnas i en kontext (2001:397 f.). Detta torde sällan var något som en andraspråksinlärare kan av sig själv utan behöver undervisas om och tränas i. Lärare i svenska som andraspråk har här en av sina viktigaste uppgifter, alltså att uppmärksamma och lära ut olika ordinlärningsstrategier, till exempel gissningsstrategier i samband med textläsning. Personer med stor vana vid textläsning på sitt modersmål, exempelvis lärare i svenska som andraspråk, är i allmänhet skickliga i att använda olika gissningsstrategier, om än inte alltid på ett medvetet plan. Men målet bör vara att även inlärare uppnår en god förmåga att använda gissningsstrategier och att dessa kompletteras med goda möjligheter att möta och använda orden i såväl muntlig som skriftlig kommunikation.

Flera studier har undersökt vilka olika karaktärsdrag som utmärker en framgångsrik inlärare. Abrahamsson (2009:212 f.) sammanfattar resultaten i följande punkter:

- förmåga och vana att fokusera på språklig form
- ett tydligt fokus på innehåll och betydelse samt förmåga att växla fokus beroende på situation
- aktivt deltagande i undervisningen och andra språkliga aktiviteter
- medvetenhet om den egna inlärningsprocessen

- en flexibel strategianvändning, d.v.s. förmåga att växla mellan olika strategier beroende på situation eller uppgift

Dessutom har konstaterats att framgångsrika inlärare använder fler strategier än mindre framgångsrika inlärare. Abrahamsson påpekar dock att dessa studier främst behandlat ungdomars och vuxnas inläring och att det oftast handlat om främmandespråksinläring och inte andraspråkstillägnande och att det kan antas att barns strategianvändning och en framgångsrik inläring i en naturlig andraspråksmiljö är något annorlunda (2009:213). Att hos inlärarna utveckla en metakognitiv medvetenhet som är anpassad efter deras nivå och förse dem med de verktyg de behöver för att på egen hand utveckla sitt ordförråd torde i alla händelser vara en grundförutsättning för att inlärare ska kunna utvecklas till självständiga, framgångsrika inlärare.

3 Undersökningens utgångspunkt

3.1 Grundkursen i Svenska som andraspråk

Vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet ges sedan många år fristående kurser i svenska som andraspråk, såväl grundkurs, fortsättningskurs som fördjupningskurs. Samtliga kurser, såväl kvällskurser som nätkurser, brukar alltid ha ett högt söktryck. Kurserna ges till allra största delen som halvfartskurser eftersom deltagarna i allmänhet vill kunna förvärvsarbeta vid sidan av sina studier.

Grundkursen var vid tiden för denna undersökning genomförande uppdelad i fyra delkurser:

Introduktion, 6hp

Det svenska språksystemet i andraspråksperspektiv, 9hp

Flerspråkiga elevers andraspråksutveckling, 7,5 hp

Läs- och skrivutveckling på ett andraspråk, 7,5 hp.

Den delkurs som är aktuell för denna undersökning är *Det svenska språksystemet i andraspråksperspektiv*, vilken läses som delkurs nummer två efter den inledande introduktionskursen.

I denna delkurs behandlas såväl grammatik, fonetik och uttal som lexikal struktur. Frågor som gäller ordförråd och ordinläring i svenska som andraspråk omfattar följaktligen endast en mindre del av denna delkurs. På

fortsättningskursen finns vidare en delkurs, *Svenskans struktur i tvärspråklig belysning*, 7,5 högskolepoäng, där lexikon också ingår som en mindre del. De deltagare som vill fördjupa sig i ämnet har på fördjupningskursen i allmänhet möjlighet att välja den valbara delkursen *Ord och ordförbindelser: Inläring, bruk och strukturering*, 7,5 högskolepoäng.

De lärandemål i den då gällande kursplanen som är tillämpliga för grundkursens delkurs *Svenskans struktur i tvärspråklig belysning* är följande:

Efter genomförd kurs ska studenten kunna

- visa översiktlig kunskap om svenska språkets uppbyggnad på olika språkliga nivåer – fonologi, morfologi, syntax och lexikon
- redogöra för sådana drag och företeelser i svenska språket som för andraspråksinlärare ofta medför svårigheter vid inläringen.

3.2 Kurslitteratur på momentet Lexikon

Kurslitteraturen på momentet Lexikon på delkursen *Det svenska språkssystemet i andraspråksperspektiv* utgjordes vid tiden för denna undersökning av två titlar, dels kursboken *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring* av Ingegerd Enström, dels artikeln *Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster?* av Inger Lindberg. Enströms bok, vars syfte är att ge grundläggande teoretisk kunskap om det svenska ordförrådets struktur och om ordinläring, är indelad i tre delar. Del 1 tar upp frågan om vad ett ord är, varför ordinläring kan vara så komplicerad och på vilka olika sätt ord kan läras in. Vidare behandlas ordförrådets storlek samt utmärkande drag för det produktiva och det receptiva ordförrådet. Del 2 handlar om ordförrådets inre struktur och avhandlar sådant som olika typer av ordförbindelser, det mentala lexikonet och viktiga betydelserelationer mellan ord i svenskan och mellan ord i olika språk. Del 3 behandlar ordförrådets yttre struktur, det vill säga svensk ordbildning, där störst vikt läggs vid de i svenskan så viktiga ordbildningsprinciperna sammansättning och avledning. De teoretiska avsnitten varvas med praktiska övningsuppgifter, vilkas syfte är att fördjupa studenternas förståelse av de olika beskrivna företeelserna och att visa på ordinläringens komplexitet. Uppgifterna torde dessutom kunna tjäna som inspirationskälla i den egna, nuvarande eller framtida, undervisningen och

ligga till grund för egna systematiska ordförrådsövningar på olika inlärningsnivåer. Lindbergs artikel innebär en fördjupning av det som sägs i Enströms bok om ord-kombinationer, det vill säga olika typer av kollokationer och mer eller mindre fasta konventionaliserade fraser. Detta är något som förstaspråkstalare liksom mycket avancerade andraspråksanvändare i stor utsträckning tenderar att utnyttja och som lärare i svenska som andraspråk har stor nytta av att känna till. Det är en kunskap som lärare bör kunna omsätta i praktiken, i sin egen undervisning, för att underlätta elevers språkinläring.

3.3 Tidigare examinationer av momentet Lexikon

Grundkursens delkurs *Det svenska språksystemet i andraspråksperspektiv* har under en lång följd av år examinerats genom en salstentamen. En mindre del av denna tentamen har utgjorts av lexikonuppgifter. Av praktiska skäl är de uppgifter som kan ges på den typen av tentamen närmast att betrakta som en sorts stickprovskontroll av att studenterna har läst och tagit till sig kurslitteraturen. I första hand har det alltså handlat om redovisning av detaljkunskaper, såsom enkla morfemanalyser och kortfattade redogörelser för det svenska ordbildningssystemet och vissa grundläggande semantiska begrepp. Detta kan visserligen ha ett värde sig men säger inte så mycket om ifall studenterna har fått insikt om vilken nytta man som lärare kan ha av denna teoretiska kunskap, alltså hur den kan omsättas i den praktiska undervisningssituationen. Följande är ett exempel på en uppgift som har använts vid en tidigare examination:

Vilka partikelverb (löst sammansatta verb), fast samman-satta verb, verb+substantiv-kollokationer och idiom kan du hitta i följande text?

När väckarklockan ringde i morse steg jag inte genast upp utan låg kvar i sängen och funderade på framtiden. En sak var säker – jag måste lägga manken till och dra in mer pengar. Jag hade ju inget att falla tillbaka på om något oförutsett skulle inträffa. Plötsligt föll det mig in att jag hade en kusin som jag stod på god fot med och som nyss hade dragit igång ett eget företag. Det skulle ju jag också kunna försöka med och han kunde kanske bistå mig. Till att börja med fanns det ju massor jag kunde ställa frågor om! Nu fick jag verkligen sätta fart – här var ingen tid att förlora!

Att i en text kunna urskilja sådana språkspecifika företeelser som vi vet ofta brukar orsaka svårigheter för andraspråksinlärare, som exempelvis partikelverb, sammansatta verb och kollokationer, måste betraktas som viktigt för en lärare som vill kunna hjälpa sina elever att utveckla ordförrådet på ett så effektivt och systematiskt sätt som möjligt. I den kurslitteratur som ingår i delkursen behandlas dessa företeelser relativt utförligt och de har givetvis också diskuterats en hel del under lektionstid. De svar som vissa av de deltagande studenterna gav till denna uppgift visar emellertid trots detta stora kunskapsluckor. I vissa fall verkar det som om deltagarna inte har läst kurslitteraturen särskilt noga, eller om de har gjort det i alla fall inte har förstått den. En ganska stor andel av studenterna hade till exempel uppenbara svårigheter att urskilja såväl löst som fast sammansatta verb. Detta visar sig inte minst i de många felaktiga svar som gavs. Vid ett tentamenstillfälle kategoriserades exempelvis *börja med*, *sätta fart*, *funderade på*, *oförutsett*, *frågor om*, *inträffa* som löst sammansatta partikelverb och *lägga till*, *falla på*, *framtiden*, *väckarklocka* som fast sammansatta verb. Verb+substantiv-kollokationer och idiom var något lättare för de flesta deltagarna att hitta och genererade inte fullt så många felaktiga svar även om relativt många deltagare inte hittade några exempel alls på det i texten.

Det som framför allt kan ses som problematiskt här är miniminivån för godkänt betyg. Vanligt är att poänggränsen för godkänt ligger på ungefär 60 procent. Detta kan innebära att en student, som i en uppgift som denna egentligen inte uppvisar någon kunskap alls om löst och fast sammansatta verb men som har något bättre kontroll över annat, ändå kan bli godkänd. Det ligger då nära till hands att dels fråga sig vilka förutsättningar en sådan person har för att bedriva en effektiv vokabulärundervisning, dels fundera över hur utbildningen och examinationen skulle kunna förändras, alltså hur man ska kunna försäkra sig om att studenterna efter genomgången kurs verkligen har tillägnat sig de nödvändigaste kunskaperna och uppnått de mål som anges i kursplanen.

4 Undersökningens genomförande

4.1 Material och metod

Det material som föreliggande studie baseras på utgörs av skriftliga inlämningsuppgifter från deltagare i den fristående grundkursen i svenska

som andraspråk inom ramen för delkursen *Det svenska språksystemet i andraspråksperspektiv*. Materialet består dels av en kort inledande enkät, med såväl slutna som öppna frågor, dels av en längre redovisning med öppna frågor, vilken också fungerade som hemtentamen på momentet Lexikon i delkursen. Det som skulle prövas i tentamensuppgiften var om studenterna hade inhämtat den kunskap som kurslitteraturen avser att ge och uppnått de mål som anges i kursplanen.

Information om undersökningens syfte och om den metod som skulle användas, alltså enkät och inlämningsuppgift, gavs vid ett lektionstillfälle på den föregående delkursen. Vid detta tillfälle lämnades också enkätblanketten ut och deltagarna tillförsäkrades anonymitet. Dessutom försäkrade jag mig om att deltagarna var helt införstådda med att deras enkätsvar och deras redovisningar skulle användas i forsknings- och utvecklingssyfte. I motsats till enkäten var det inte möjligt att låta inlämningsuppgiften vara helt anonym eftersom den också fungerade som tentamensuppgift. För att ändå så långt möjligt separera de två olika användningsområdena gjordes direkt efter inlämnandet kopior av alla inlämningsuppgifter. Originalen användes sedan som underlag för granskning och betygssättning på momentet och kopian som forskningsunderlag. Kopiorna försågs med en löpande numrering och alla namnuppgifter togs bort.

Eftersom enkäterna var anonyma har det inte gått att koppla samman enkätsvaren med svaren i inlämningsuppgiften. Därmed har det heller inte gått att se om de olika bakgrundsfaktorerna påverkar de svar som ges i inlämningsuppgiften. Enkäterna fungerar därför snarast som ett fristående komplement till huvudundersökningen. Eftersom antalet enkätsvar är relativt begränsat kan uppgifterna inte anses vara statistiskt signifikanta. Trots detta kan de belysa det förhållande som lärare på kursen brukar vittna om, nämligen att deltagarna på grundkursen i svenska som andraspråk brukar ha mycket varierande bakgrund och förkunskaper.

För huvudundersökningen användes en mer kvalitativ metod. De 78 deltagarna har i allmänhet besvarat de givna frågorna relativt utförligt och det har resulterat i att det insamlade materialet omfattar cirka 250 maskinskrivna A4-sidor. Ett så pass omfattande material som detta öppnar naturligtvis möjligheter som data från mer styrda metoder inte kan ge. Men samtidigt medför metoden med så öppna frågor som det här är fråga om betydande svårigheter när det gäller att bearbeta, analysera, sammanställa och redovisa ett så pass omfattande material som det här är fråga om. Det

har därför inte varit möjligt att genomföra en total genomgång och redovisning av materialet utan det som har gjorts är snarare vissa viktiga iakttagelser i det aktuella materialet. Eftersom deltagarna hade full frihet att ur kurslitteraturen välja ut vilka teman de ville behandla är de svar som ges av naturliga skäl mycket varierande. Detta gäller såväl vilka företeelser de skriver om som hur de formulerar sina tankar och slutsatser. Arbetet har gått till på så sätt att de av deltagarna behandlade företeelserna har markerats och sammanförts i olika huvudkategorier och i vissa fall därefter i underkategorier. På så sätt har det varit möjligt att få en relativt god uppfattning om hur många deltagare som behandlar varje enskild företeelse. Inga exakta siffermått används dock i resultatredovisningen, eftersom intentionen med undersökningen främst har varit att ge en fördjupad bild av deltagarnas möjligheter att bedriva en effektiv vokabulärundervisning. Vissa ungefärliga mått används dock i redovisningen för att åskådliggöra förhållandet att vissa företeelser har identifierats som mer frekvent förekommande och andra som mindre frekvent förekommande. Detta har gjorts för att antalet uttalanden säger en del om vilka de viktigaste temana är och var tonvikten i analysen bör läggas. Därav följer att det finns vissa företeelser i materialet som inte redovisas och diskuteras eftersom de bara har behandlats av enstaka deltagare. För att ytterligare belysa hur deltagarna har resonerat kring de valda företeelserna ges också representativa citat ur redovisningarna. Var och en av de inlämnade skriftliga redovisningarna har numrerats från 1 till 78 och efter varje återgivet citat anges ur vilken redovisning de är hämtade.

4.1.1 Enkätundersökningen

I den inledande enkäten efterfrågades uppgifter om deltagarnas bakgrund. Denna enkät besvarades av sammanlagt 72 deltagare. Av dessa deltog 32 i kursen under vårterminen 2011 och 40 under höstterminen samma år. Enkätens huvudsakliga syfte var att inhämta översiktlig information om deltagarnas modersmål, om de hade genomgått lärarutbildning och, i de fall de var verksamma som lärare, vilka ämnen de undervisade i och på vilka nivåer inom skolväsendet (se bilaga). Tanken bakom enkäten var att den endast skulle utgöra ett komplement till huvudundersökningen, inte att den skulle ge en representativ, heltäckande bild av studentsammansättningen generellt. Erfarenheter från undervisning på kursen under såväl tidigare som

senare terminer ger dock vid handen att de undersökta grupperna ändå torde vara tämligen representativa. Flertalet deltagare brukar nämligen vara aktiva lärare och det finns alltid deltagare i kursgrupperna som utan behörighet undervisar i svenska som andraspråk. Deltagarnas undervisningserfarenheter brukar komma från alla nivåer inom skolväsendet och en del av deltagarna brukar ha andra modersmål än svenska.

Förutom dessa bakgrundsfrågor gavs också en fråga om deltagarnas egna önskemål och behov beträffande undervisning om ordförråd och ordinlärning. Eftersom detta var en helt öppen fråga är de givna svaren förstås nästan lika många som antalet informanter, varför de inte går att bearbeta statistiskt. Svaren som ges på denna avslutande fråga är alltså inte lätta att bearbeta men ger i gengäld en bredare och mer nyanserad överblick än en mer sluten frågeställning skulle ha gjort. Genom att sammanföra likartade svar i olika grupper går det dock att urskilja vissa tendenser. Denna fråga kan också ligga till grund för en översiktlig jämförelse mellan svar givna innan kursen påbörjades och efter det att den var slutförd.

4.1.2 Huvudundersökningen

Det huvudsakliga undersökningsmaterialet utgörs av inlämningsuppgifter från sammanlagt 78 kursdeltagare. Av dessa deltog 34 i kursen under vårterminen 2011 och 44 under höstterminen samma år. 6 av dessa deltagare deltog av olika anledningar inte i enkätundersökningen. Denna inlämningsuppgift fungerade som en hemtentamen och ersatte därmed den salstentamen som tidigare använts på delkursens lexikonmoment.

Denna efterföljande uppgift, det vill säga hemtentamensuppgiften, var utformad på så sätt att studenterna efter att ha läst och bearbetat kurslitteraturen skulle skriva en redogörelse, omfattande ca tre A4-sidor, utifrån en s.k. 1-2-3-modell:

- 1. Redogör för en kritisk synpunkt.**

Det kan handla om något i innehållet som inte stämmer med dina tidigare kunskaper och erfarenheter och som du ställer dig tveksam till, eller det kan handla om något som du saknar i litteraturen eller något som du skulle vilja veta mer om, alltså vilken ytterligare kunskap du tycker att du skulle behöva.

2. Redogör för två nya intressanta lärdomar.

Var det något speciellt du fastnade för och som berikade ditt kunnande? Fick du några ”Aha-upplevelser” när du läste kurslitteraturen? Redogör för detta och motivera ditt svar.

3. Redovisa tre nyttiga, användbara kunskaper som du har fått genom att läsa kurslitteraturen.

Det kan, men behöver inte, handla om sådant som var nytt för dig. Om det inte handlar om nyheter kan det handla om att du fått en påminnelse om och/eller riktlinjer för hur dessa kunskaper bäst kan omsättas i praktiken inom detta område.

- Om du är verksam som lärare: Har den nya kunskapen du fått genom att läsa kurslitteraturen påverkat din undervisning eller tror du att den kommer att göra det i framtiden? På vad sätt?

- Om du inte är verksam som lärare: har du ändrat eller modifierat din uppfattning om hur ordkunskapsundervisning bäst kan bedrivas? Hur?

Tanken bakom detta upplägg var att deltagarna inte i första hand skulle plugga in fakta och olika språkvetenskapliga termer utan att de skulle tvingas analysera de lästa texterna på ett djupare plan och i samband därmed fundera på den praktiska tillämpningen. Förhoppningen var alltså att deltagarna själva skulle upptäcka hur den teoretiska kunskapen kan omsättas i praktiken och komma till insikt om att detta kan utveckla den egna undervisningen och förbättra inlärnarnas möjligheter att bygga upp ett stort och varierat ordförråd.

5 Resultat och analys

5.1 Bakgrundsfaktorer

Av den inledande enkäten framgår att 57 deltagare, det vill säga 79 %, hade en svensk lärarutbildning, att 3 hade lärarutbildning från annat land och att 6 läste grundkursen i svenska som andraspråk samtidigt som de studerade på ett lärarprogram. Flertalet deltagare hade alltså erfarenhet av undervisning, om än i olika utsträckning, i olika skolämnen och på olika nivåer, från förskola till vuxenutbildning. Den tid som deltagarna uppgav att de hade varit verksamma som lärare varierar mellan två månader och trettiotvå år,

med en genomsnittlig tid på närmare 9 år. Av de 72 deltagarna uppgav 53 att de hade svenska som modersmål, ungefär 25 % hade följaktligen ett annat modersmål än svenska. De modersmål som fanns företrädde var mycket skiftande: 3 personer hade finska som modersmål och lika många persiska, 2 personer hade arabiska och 1 vardera kurdiska, polska, ryska, serbiska, spanska, tyska och ungerska. 2 personer uppgav sig ha dubbla modersmål, en med turkiska/kurdiska och en med engelska/"filippinska". 2 personer angav bara att de hade ett annat modersmål utan att precisera vilket. Av de 72 deltagarna undervisade 26 personer, det vill säga 36 %, i svenska som andraspråk, 19 personer (26 %) i modersmålssvenska, av dessa 45 personer undervisade 9 i både svenska och svenska som andraspråk. Av de resterande 36 personerna (50 %) undervisade de flesta i andra skolämnen medan några få inte var verksamma som lärare. Mer än en tredjedel av samtliga deltagare undervisade alltså redan i svenska som andraspråk utan att vara behöriga.

Som denna redovisning av bakgrundsinformation visar är studentgruppen på många sätt mycket heterogen. Av den anledningen torde man kunna räkna med att också deras förkunskaper i ämnet är mycket varierande. Utbildade lärare i "vanlig" svenska som har svenska som modersmål har andra kunskaper och erfarenheter än exempelvis NO-lärare vars egna erfarenheter av språkinlärning främst kommer från den egna skoltidens undervisning i ett främmande språk eller modersmåls lärare med egna erfarenheter av att lära svenska som ett andraspråk. Dessutom finns i grupperna ett antal personer som inte har någon lärarutbildning och några som inte heller är verksamma som lärare. En del av dem har dock tidigare arbetat som lärare och ett par uppger att de är utbytesstudenter. Med undantag av den senare gruppen studenter framgår det dock inte av enkäten vilken bakgrund dessa personer har och i allmänhet inte heller anledningen till att de valt att studera svenska som andraspråk, något som också skulle ha varit intressant att undersöka. Eftersom förkunskaperna kan förutsättas vara mycket varierande kan det vara svårt att hitta rätt nivå i undervisningen samtidigt som det öppnar många möjligheter till intressanta diskussioner under lektionspassen.

Förutom uppgifter om kursdeltagarnas bakgrund fanns i den inledande enkäten också en fråga som handlade om vad deltagarna själva upplever som svårigheter, och som de anser att de skulle behöva lära sig mer om, när det gäller ordförråd och ordinlärning på ett andraspråk.

Vad tycker du att du skulle behöva lära dig mer om när det gäller ordförråd och ordinlärning? Beskriv något problemområde som du har erfarenhet av eller något som du tycker är intressant och relevant ur undervisnings- eller inläraresperspektiv.

Anledningen till att denna öppna fråga gavs var i första hand en önskan om att inför kursstart få en viss inblick i deltagarnas förkunskaper för att om möjligt kunna anpassa undervisningen på momentet utifrån detta och dessutom få en viss uppfattning om deras syn på ordinlärning. Förhoppningen var också att svaren på denna fråga skulle kunna utgöra underlag för en jämförelse med svaren på hemtentamen efter genomgången kurs.

En del studenter svarar mycket kortfattat på frågan, till exempel: ”Jag behöver lära mig allt”. Andra svarar betydligt mer utförligt och redogör för många olika önskemål och behov. Det är dock inte bara svarens omfång som varierar utan även innehållet i svaren. Eftersom det är en helt öppen fråga är förstås de svar som ges mycket disparata. Eftersom det i flertalet fall ändå går att urskilja vissa gemensamma nämnare är det möjligt att sammanföra likartade svar i ett antal olika grupper.

En ganska stor andel av deltagarna, mer än en tredjedel, uttrycker en önskan om att få didaktiska tips och idéer för den egna undervisningen och att få veta hur man bäst lär ut och förklarar ord. Följande svar är representativa för denna svarsgrupp:

- Praktiska tips, förslag på övningar, lekar, studiebesök. Glosträning – hur kan man göra det mer lustfyllt? Man måste ju träna, men egna erfarenheterna är ju inte så lyckade ...
- Hur lär man in ord på ”bästa” sätt? Eller flera olika bra sätt.
- Tips och råd om praktiska övningar samt litteratur/läromedel som kan vara bra att använda i undervisningen
- Vilket är bästa sättet att lära sig ord? Det måste ju finnas forskning på detta. Själv har jag lärt mig genom att repetera och repetera. Men framförallt genom att använda orden i ett sammanhang.

Att deltagare som själva undervisar andraspråkselever efterfrågar praktiska råd om arbetssätt och konkret vägledning i lektionsplaneringen, alldeles speciellt om de är obehöriga att undervisa i ämnet, är förståeligt. Det är heller inga oväntade svar eftersom det brukar vara ett återkommande önskemål från deltagarna i varje kursomgång. Likaså brukar det i kursvärderingar inte så sällan anföras som negativt att kursen inte har

innehållit tillräckligt mycket didaktik. Diskussioner kring detta är alltså ständigt återkommande liksom den förklaring som brukar ges – att det inte handlar om någon didaktisk kurs, vilket framgår av kursplanen, utan att syftet är att deltagarna ska tillägna sig grundläggande teoretisk kunskap om svenska språkets struktur och att didaktiska ”tips” och undervisningsidéer inte fungerar utan en teoretisk grund att stå på. Att det först när sådan kunskap är inhämtad som det kan vara meningsfullt att ta del av metodiska och didaktiska frågor är något som deltagarna under kursens gång förhoppningsvis blir medvetna om.

De övriga svarsgrupperna som kan urskiljas omfattar inte lika många svar. Ett tiotal studenter tycks inte ha helt klart för sig vad momentet innefattar, eftersom de anger att de i första hand ser fram emot att få bättre grammatiska och fonologiska kunskaper. Bland dessa svar förekommer till exempel önskemål om att få veta mer om meningsbyggnad och om species. Ytterligare några studenter, vilka själva har svenska som andraspråk, önskar främst förbättra sitt eget språk, vilket dock inte är syftet med kursen.

Relativt många studenter ligger i sina önskemål dock närmare momentets innehåll och syfte, även om svaren är mångskiftande. De ämnesområden som fler än en informant önskar kunskap om är:

- svensk och internationell ordforskning
- hur svenska språkets uppbyggnad skiljer sig från andra språk
- hur progressionen i ordinlärningen ser ut
- vilka ord som ingår i basordförrådet
- var de största svårigheterna i svenskans ordförråd ligger
- skillnader mellan barns, ungas och vuxnas inläring av ord
- skillnader mellan olika genrer
- skillnader mellan inläringen av svenska som modersmål och svenska som andraspråk
- ordboksanvändning
- gissningsstrategier och minnestekniker
- språkutvecklande ämnesundervisning.

Endast ett fåtal informanter tar upp önskemål om undervisning av mer specifika språkliga företeelser som de av egen erfarenhet vet brukar orsaka svårigheter för inlärare. Företeelser som synonymer, partikelverb, sammansatta ord, idiom och prepositioner nämns av vardera en eller två informanter. Följande svar är typiskt för denna svarsgrupp:

Sammansättningar verkar vara extra svårt för elever utan germanskt språk som modersmål. Hur kan man undervisa i det? Måste man lära sig prepositioner, verbfraser och idiomatiska uttryck utantill eller finns det enkla regler som eleverna kan lära sig?

Sammanfattningsvis kan sägas att innan kursen har påbörjats tycks deltagarna överlag inse hur betydelsefullt ordförrådet är och att läraren spelar en avgörande roll när det gäller att underlätta och förbättra elevernas ordinläring. Samtidigt verkar många ha uppfattningen att det finns enkla lösningar, att det viktigaste är att få tips om undervisningsmetoder och användbara övningar. Bara ett fåtal tycks vara medvetna om vikten av att lärare har god kännedom om lexikonets struktur, såväl innehållsmässigt som uttrycksmässigt, och att det krävs ett medvetet och systematiskt arbete för att andraspråkselever ska få en fullgod undervisning.

5.2 Skriftliga redovisningar

I detta avsnitt presenteras studenternas redovisningar av de tre uppgifterna, vilka gick ut på att de skulle redovisa kurslitteraturen genom att redogöra för en kritisk synpunkt, två nya intressanta lärdomar samt tre nyttiga användbara kunskaper. Dessutom presenteras vissa övergripande synpunkter som en del kursdeltagare har kompletterat sin redovisning med.

5.2.1 Kritiska synpunkter

Den första uppgift deltagarna skulle redogöra för efter att ha läst och bearbetat kurslitteraturen var att fundera över om de hade några kritiska synpunkter. Det kunde handla om att de saknade något, att något enligt deras åsikt var alltför kortfattat beskrivet, att de behövde mer kunskap inom något speciellt område eller att de ställde sig tveksamma till något av innehållet då det kanske inte stämde med de egna erfarenheterna och tidigare inhämtade kunskaper.

De flesta informanter inleder sina svar med att förklara alla förtjänster de anser att kurslitteraturen har, att den har varit mycket intressant och att de har lärt sig väldigt mycket. En del menar till och med att det är svårt att hitta något i litteraturen som kan kritiseras. Men med tanke på det resultat som framkom av den öppna frågan i enkäten är det inte oväntat att många av de kritiska synpunkter som ändå läggs fram gäller avsaknaden av didaktiska

tips och undervisningsidéer. Ungefär en tredjedel av alla informanter nämner detta, även om synpunkterna här är mer preciserade och konstruktiva än i enkätundersökningen, som i följande två exempel:

Det var en intressant och nyttig kurs. Man fick många tankeställare och flera förslag på vad som ska uppmärksammas i en ordkunskapsutveckling. Om man tänker på vad man skulle kanske fördjupa sig i så skulle det vara konkreta praktiska exempel på ordförrådsinläring och didaktiska metoder. Sådant som vad man ska börja med, hur bedöma produktivt/receptivt ordförråd, hur mycket tid man ska ägna till vissa delar av processen. Visserligen är dessa frågor mycket individuella och lösningar kommer med erfarenhet. (2)

Kurslitteraturen /.../ har gett mig oerhört mycket kunskap som jag kommer att ha nytta av i min undervisning. Jag har blivit mer medveten om ordinläring men jag skulle vilja veta mer om vart man ska börja, för man vill lära sina elever allt som står i boken. (25)

Flera informanter nämner också att de skulle behöva mer kunskap om hur undervisningen bör läggas upp på olika språkfärdighetsnivåer och för olika målgrupper:

Det jag egentligen saknar är hur jag kan undervisa yngre tvåspråkiga elever, så att de kan nå bästa möjliga resultat. Mycket av det som finns i boken är för äldre elever upplever jag men även för mig som student. Min erfarenhet och kunskap av svenska gör att det är svårt att omvandla språkssystemet till en mer basal nivå. (39)

Den ytterligare kunskap jag skulle vilja ha är tips och råd om hur jag på bästa sätt ska kunna omsätta denna nyvunna kunskap i praktiken. Jag skulle också vilja veta hur jag på bästa sätt skall kunna rikta undervisningen till olika typer av personer: barn, vuxna, äldre, akademiker, analfabeter. (66)

En annan kritik riktas mot bristen på kontrastiva jämförelser. 10 informanter menar att kunskap om de i Sverige vanligaste språkgruppernas ord- bildningssystem, om likheter och skillnader mellan svenskan och dessa språk, skulle underlätta såväl undervisningen som elevernas inläring:

Jag skulle vilja lära mig mer om hur andra språk kan skapa nya ord med hjälp av olika affix och sammansättningar. Jag vet att svenskan är unik med sina sammansättningsmöjligheter, men jag vill veta mer om hur det fungerar inom andra språk. Kan man t.ex. göra samma sak på japanska och tigrinja, och om inte, hur löser dessa språk dessa språkbarriärer? Finns det speciella affix på alla språk, eller hur substantiverar japanerna sina verb? (26)

Denna synpunkt är relevant och det är givetvis positivt att deltagarna känner behov av att öka sin förståelse för hur andra språk kan vara beskaffade. Den bedömning som ligger till grund för kursens utformning är emellertid att det är nödvändigt att studenterna först har tillägnat sig en grundläggande behärskning av det svenska språkets uppbyggnad; inte förrän då kan kontrastiva jämförelser mellan språk bli riktigt meningsfulla. Av den anledningen har grundkursen inte denna inriktning utan det tvärspråkliga perspektivet tas först upp i en delkurs på fortsättningskursen.

Viss kritik riktas också av ett fåtal informanter mot att det förekommer så mycket facktermer i litteraturen och att det är svårt att hålla reda på dem alla. Denna kritik känns dock inte så berättigad med tanke på texternas innehåll och syfte. Dessutom torde antalet facktermer snarare vara mindre i den grundläggande kursboken än i många andra facktexter. Ändå är det en synpunkt som då och då brukar framkomma även under lektionstid. Denna kritik brukar bemötas på följande sätt: För att man ska kunna bedriva undervisning på ett professionellt sätt behöver man en god teoretisk underbyggnad, i detta fall kunskap om ordförrådets struktur och tillgång till en begreppsapparat. Inom alla yrken och kunskapsfält används speciella ord och begrepp som man sällan återfinner i andra sammanhang men som är nödvändiga för att alla som arbetar inom samma område ska kunna förstå varandra och veta exakt vad som avses. Att det vardagliga ordförrådet sällan har lika precisa och exakt definierade ord som fackspråket har brukar då de flesta kunna inse. Ett annat argument som brukar vara verkningsfullt är att hänvisa till andraspråkelevernas situation, alltså att jämföra antalet facktermer i kurslitteraturen som kursdeltagarna bör lära sig med det antal ord och begrepp som andraspråkeleverna förväntas lära sig varje dag, vecka, månad och år.

Det bör dock framhållas att de allra flesta inte riktar kritik mot kurslitteraturens bruk av facktermer. Många poängterar snarare det motsatta:

Jag har fått många nyttiga kunskaper. Framför allt har jag fått termer och begrepp för att kunna prata om orden och ordförrådets struktur och om ordinläring. Jag har fått ord för hur språket är uppbyggt och också fått nya insikter i hur svårt det måste vara att lära sig ett nytt språk som t.ex. svenska. En del av svenskans egenheter framstår mycket tydligare för mig efter att ha läst kurslitteraturen för detta avsnitt. (42)

Avslutningsvis återges en både viktig och tankeväckande synpunkt som inte innebär kritik mot kurslitteraturen utan istället riktar sig mot läromedel som används i andraspråksundervisningen:

Något som jag reagerar på efter att ha läst litteraturen är hur lite av detta som tas upp och behandlas i många av de läromedel som används i svenska som andraspråksundervisningen. /.../ Så min kritiska synpunkt rör egentligen inte litteraturen utan snarare bristen på detta ”tänk” i annan litteratur, (75)

5.2.2 Nya intressanta lärdomar

Avsikten med den andra uppgiften var att deltagarna efter att ha läst kurslitteraturen skulle fundera på om det var något speciellt de hade fastnat för som de inte kände till innan, något som kanske hade inneburit en ”aha-upplevelse” för dem och som därmed hade berikat deras kunnande. Uppgiften var att redogöra för två av dessa nya och intressanta lärdomar. I det följande ges en översikt över vilka företeelser som av kursdeltagarna lyfts fram som ny, intressant kunskap, med exempel på representativa svar. Den ordning i vilken företeelserna presenteras utgår från hur många deltagare som har valt ut samma företeelse, med de mest frekvent förekommande svaren först.

Cirka en tredjedel av alla deltagare anger att svensk ordbildningslära, i första hand ordbildning genom *sammansättning* och *avledning*, har varit det allra mest intressanta. De flesta koncentrerar sig i sina redovisningar på olika aspekter av sammansättning, medan andra främst har fastnat för avledningssystemet och de olika typerna av morfem.

Många av deltagarna har i sin egen undervisning lagt märke till att sammansättningar ofta orsakar svårigheter för inlärare men de har inte riktigt funderat på varför det är så. Att inte alla sammansättningar är lätta att förstå för andraspråksinlärare, eftersom många av dem är helt eller delvis ogenomskinliga, väcker till exempel en hel del uppmärksamhet. Detsamma gäller det förhållandet att det i svenskan finns såväl etablerade som tillfälliga sammansättningar och att alla sammansättningar inte återfinns i ordböcker, hur omfattande de än är. Nytt är det också för många att alla sammansatta ord, oavsett längd, består av två huvuddelar, en förled och en efterled och att det bland annat får konsekvenser för uttalet. Det uppmärksammas också att detta spelar stor roll när elever ska lära sig att använda ordböcker på ett effektivt sätt. Om ett sammansatt ord inte återfinns i en ordbok är det ju

viktigt att kunna avgöra var gränsen går mellan förled och efterled och att veta att efterleden praktiskt taget alltid är den viktigaste delen i en sammansättning. Principerna för hur svenska ord är uppbyggda är uppenbarligen något som många inte tidigare har varit medvetna om, något som följande uttalanden av två kursdeltagare illustrerar:

Jag har inte något minne av att vi specifikt i skolan gått igenom morfem och nyttan vi har med dem. Därför fick jag en så härlig känsla när jag satte mig in i hur svenskans ord bildas genom sammansättning av rotmorfem, rotmorfem med avledning, förkortning, förled och efterled. Det är mycket att hålla reda på, så självklart behöver vi ha kunskap om ordens byggstenar och lära våra elever grunderna eftersom det underlättar när eleverna ska analysera ord och förstå deras betydelse. (30)

Kunskapen om morfem, språkets minsta betydelsebärande enhet, har jag med glädje tagit till mig. Morfemets betydelse i det språkutvecklande arbetet känns ovärderligt viktigt, men också i uppbyggandet av ett stort ordförråd. (22)

En nästan lika stor andel av deltagarna menar att den nyvunna kunskapen om *ordkombinationer* av olika slag har berikat dem mest. Vad ett idiom är känner de flesta redan till och många menar att idiom kan utgöra ett lättsamt och roligt inslag i undervisningen. En del har dock fått upp ögonen för att idiom kanske inte bör tillräknas alltför stor betydelse, så att andra kategorier av ord, mer centrala delar av ordförrådet, försummas. Kollokation är däremot ett helt nytt begrepp för en företeelse som många deltagare inte tidigare har uppmärksammat: ”Det är ingenting jag har ifrågasatt, kanske för att jag tidigare inte vetat att det finns ord för det” (58). Att vissa ordkombinationer är idiomatiska är något som faller sig så naturligt för en modersmålstalare att de inte har insett att det är något som kan ställa till problem för språkinlärare.

Jag hade faktiskt ingen aning om, eller rättare sagt aldrig reflekterat över hur vanligt förekommande dessa fasta uttryck är även om jag, när jag tänker efter lite, visst inser att det såklart är så. Denna information likaså som den om var man kan hitta alla dessa frekvent förekommande ordkombinationer är idiomatiskt uttryckt en skänk från ovan för någon som inte har någon erfarenhet av andraspråksundervisning och som inte riktigt vet i vilken ände att börja nysta. (29)

Även löst sammansatta partikelverb hör till de ordkombinationer som har uppmärksamrats. Alla som har undervisat i svenska som andraspråk är

visserligen medvetna om att den typen av verb är vanliga i svenskan och att de ofta orsakar svårigheter av skilda slag. Men kunskapen har nu fördjupats och blivit mer strukturerad. Framför allt tycks medvetenheten ha ökat om att det finns fyra olika typer av partikelverb, nämligen sådana som alltid är fast sammansatta, sådana som alltid är löst sammansatta och sådana som kan vara både löst och fast sammansatta med antingen betydelskillnad eller med stilskillnad. Dessa olika typer av sammansatta verb behöver alla uppmärksammas i undervisningen, eftersom de utgör en betydande svårighet för alla andraspråksinlärare.

En närliggande företeelse som också en stor andel av deltagarna har fastnat för gäller *helfrasinlärning*, något som Lindberg behandlar i en artikel som ingår i kurslitteraturen. Som framgår av artikeln har både svensk och internationell forskning visat att färdiga helfrasinlärda flerordkombinationer spelar en betydelsefull roll vid inlärning av såväl första- som andraspråket. Kursdeltagarna i denna studie fäster sig särskilt vid att speciellt vuxna andraspråksinlärare, genom att tidigt få tillgång till ett förråd av färdiga oanalyserade helfraser, får möjlighet att uttrycka betydelser och funktioner som det kan ta lång tid innan de kan konstruera med hjälp av ett kreativt regelsystem. Flera deltagare poängterar att detta är en mycket intressant lärdom som i hög grad kan komma att påverka deras undervisning och som dessutom kan få andra konsekvenser för deras elever.

Jag är av övertygelsen att då man själv behärskar att välja ord och fraser och på så sätt blir herre över sitt språk blir man också herre över sig själv i mycket större utsträckning vilket i sin tur föder självförtroende och med det mod att våga försöka men också mod att våga göra fel (46)

Semantiska fält, betydelsefält, är ytterligare en företeelse som har väckt mångas intresse och bidragit med nya perspektiv på ordinlärning. Deltagarna har fått förståelse för att sådana sammanställningar av närbesläktade ord kan illustrera några av de svårigheter som är förbundna med inlärningen av ett nytt språk och att de kan bidra till förståelsen av olika betydelsereationer och betydelseavgränsningar mellan ord. En stor andel av deltagarna lyfter just fram *betydelsereationer mellan ord* som en av de viktigaste av de nya lärdomarna. Synonymi är ett begrepp som de allra flesta redan på förhand kände till och därför inte i sig kan räknas som en ny lärdom. Att förklara nya ord med hjälp av synonymer och att arbeta med olika synonymövningar och med synonymordböcker är vanligt i undervisningen. Vad som däremot nu

har tillkommit är ett mer medvetet förhållningssätt, en fördjupad insikt om att begreppet inte är så klart och entydigt som man tidigare trodde. ”Tanken har inte slagit mig att det skulle kunna vara problematiskt” (13). Den definition som deltagarna tidigare tycks ha utgått från, ”ord som betyder samma sak”, har efter läsningen av kurslitteraturen reviderats till ”ord som betyder nästan samma sak”, en liten ändring som får stora konsekvenser för undervisningen. Medvetenheten om att synonymer kan skilja sig från varandra på flera olika sätt och i högre och lägre grad gör att den tidigare ofreflekterade användningen av begreppet inte längre håller. Som många deltagare framhäver kan man fortsätta att arbeta med synonymövningar men bara om man samtidigt uppmärksammar de skillnader som finns mellan orden, antingen det exempelvis gäller stilnivå, värdeladdning, syntaktiskt konstruktionssätt eller kombinationsmöjligheter. På samma sätt har många också fått upp ögonen för att en kortfattad, kontextlös synonymförklaring oftast inte är den bästa förklaringsmodellen när elever efterfrågar ords betydelse.

Inte bara synonymirelationer utan också motsatsrelationer och speciellt *hyponymirelationer* uppmärksammas av deltagarna. Att det lexikaliska systemet kan vara annorlunda organiserat i olika språk, till exempel att ett visst ord inte har exakt samma hyponymer i alla språk, är för de flesta en helt ny kunskap. Kursen har gett dem medvetenhet om att sådana relationer överhuvudtaget existerar och att det är viktigt för inlärare att lära sig hur det nya språket är organiserat i detta hänseende. Flera gör egna jämförelser med systemet i andra språk:

Min direkta tanke när jag läste detta var att inläraren även måste lära sig förstå ordningen som det nya språket har. I sydamerikanska länder, som till exempel Chile, så är inte kanin en hyponym till husdjur. I Chile skulle kanin vara hyponym till mat. (4)

Att kunskap om betydelserektioner mellan ord är viktig och kan vara praktiskt användbar i den egna undervisningen har många deltagare kommit till insikt om.

Även det förhållandet att ord i olika språk kan täcka olika delar av verkligheten väcker stort intresse, alltså att det inte alltid finns en direkt och oproblematiserad överensstämmelse mellan orden och betydelseerna. Förhållandet att orden i ett språk ofta bara delvis täcker de närmaste motsvarigheterna i ett annat språk och att ordinlärning därför inte bara är en fråga om att ersätta modersmålets etiketter med en ny uppsättning etiketter

bidrar till att göra språkinläringen komplicerad. Att det kan föreligga såväl fullständig ekvivalens som partiell ekvivalens och frånvaro av ekvivalens mellan ord i olika språk har många tidigare inte varit medvetna om eller blivit uppmärksammade på.

Jag har tidigare levt i villfarelsen att ord för det mesta har en mer eller mindre exakt översättning på de flesta språk. Detta har inneburit att jag där det varit möjligt och nödvändigt använt mig av engelskan som stödspråk för de inlärare som redan behärskar det språket. När en inlärare har undrat över vad ett ord betyder har jag ofta hänvisat till vad ordet heter på engelska. Litteraturen visar att det kan vara mycket problematiskt. (1)

Betydelsereationer mellan ord har ett nära samband med en annan företeelse som många har fäst stor vikt vid, nämligen *det mentala lexikonet*. Många har tidigare överhuvudtaget inte ägnat en tanke åt hur hjärnan lagrar alla ord men menar att den nyvunna lärdomen ändå känns både logisk och självklar. Det är lätt att inse att det mentala lexikonet inte kan vara uppbyggt på samma sätt som en ordbok utan att det finns andra organisationsprinciper i hjärnan, såsom ords betydelse, frekvens, samförekomst och uttryckssida. De anser att denna lärdom kan komma till stor nytta, framför allt i den egna undervisningen men också i den egna inläringen av främmande språk.

Om jag hade fått en fråga huruvida jag tror att hjärnans vokabulär är uppbyggt i alfabetisk ordning skulle jag svara att det inte är på det viset även innan jag läst kurslitteraturen. Min insikt handlar snarare om att just detta perspektiv har synliggjorts för mig och att jag nu på ett tydligt sätt kan hjälpa mina elever med aktiv ordinläring. Jag är lite besviken att jag inte fick lära mig detta då jag läste engelska. (57)

Relativt många deltagare har valt ut fenomen ur kurslitteraturen som har att göra med *produktivt* respektive *receptivt ordförråd*, *kontextinläring* och *gissningsstrategier*. Många skriver att de haft på känn att kraven som ställs på ordförståelse och ordanvändning är helt olika och att en uppdelning mellan produktivt och receptivt ordförråd därför känns naturlig, men att de tidigare inte har kunnat precisera skillnaderna. En deltagare berättar att hon direkt tog den nya kunskapen med sig in i klassrummet:

En annan intressant lärdom, som jag tidigare hade en aning om men inte haft ord för att förklara, är att inläraren har ett receptivt och ett produktivt ordförråd. /.../ Jag har i dagarna haft samtal med mina elever och har då haft stor hjälp av detta när vi pratat om ordförrådet, eftersom det är det som eleverna själva vill utveckla. Jag märkte att de också fick en aha-upplevelse då jag talade om att man inte kan ett ord bara för att man förstår det. Arbetet

med att flytta ett ord från det receptiva ordförrådet till det produktiva ordförrådet kräver så mycket mer. Diskussionen kring vad det betyder att kunna ett ord blev mycket mer konkret för dem. (37)

Några menar också att det var en omvälvande kunskap att få reda på att det finns många olika grader av kunskap på skalan mellan fullständig kunskap och ingen kunskap, att det inte handlar om ett antingen-eller-förhållande utan att man kan kunna ett ord mer eller mindre väl.

Att gissningsstrategier erbjuder en metod att medvetet försöka uppnå den mer omedvetna skicklighet som en modersmålstalare brukar ha är något som har väckt mångas intresse. Många torde inte tidigare ha varit medvetna om att det inte är genom undervisning som vi lärt oss merparten av alla de ord vi kan utan att inläringen har skett indirekt och omedvetet i samband med att vi läst och hört språket. Samtidigt har många fått upp ögonen för att ordinläring i kontext oftast leder till bättre resultat än inläring av isolerade ord i ordlistor. Flera deltagare åberopar här egna erfarenheter av språkinläring, då en lista med exempelvis tio nya ord i veckan var en vanligt förekommande hemuppgift.

Då mitt eget ordförråd utökats i samband med läsningen av boken, har jag verkligen sett vilken skillnad det gör då orden får ett sammanhang och jag på ett betydligt klarare sätt inser vikten av att lära i meningsfulla sammanhang. (46)

Hittills har redovisningen gällt de nya intressanta lärdomar som en stor andel av deltagarna har behandlat. I det följande redovisas de företeelser som en mindre andel har lyft fram som det mest intressanta.

Att det överhuvudtaget existerar olika *korpusar* och *konkordanser* och att både lärare och inlärare kan dra nytta av dem är något som uppmärksammas och som flera säger sig genast vilja pröva att använda i undervisningen.

Internet på gott och ont brukar man säga och nu har jag ytterligare hittat en anledning att se fördelar med internetanvändning. Det är fantastiskt att kunna klicka och så rasslar avancerade svar fram, listade i konkordanser, om hur frekventa orden är och hur de används i meningar och olika kontexter /.../. Jag har redan agerat glädjespridare till mina språkintresserade vänner och informerat om ”gu’s spraksida” på nätet. (18)

Ett antal deltagare finner att den information om *ordböcker* som de har tagit del av har varit det mest intressanta. Överlag verkar det som om kunskapen om ordböcker är mycket begränsad. Dels vet man inte vilka olika ordböcker

som finns, dels är man inte medveten om vilken värdefull resurs i språkinläringen en bra ordbok kan vara. En nyhet tycks också vara att olika ordböcker har olika syften och fyller olika funktioner, det tycks till exempel vara en nyhet för många att det finns speciella inlärorordböcker. Nu har de fått lära sig att det finns avsevärda skillnader mellan ordböcker som vänder sig till modersmålstalare och till inlärare, främst vad gäller betydelseinformation, språkexempel och vilka grammatiska uppgifter som ges. Hos deltagarna har också insikten vuxit om att inlärare behöver få mycket övning i att använda ordböcker på bästa sätt.

Det var bra att få handfasta råd om hur jag ska förbereda mina elever på hur man använder en ordbok effektivt men framförallt rätt, så det finns en risk att ovana elever snarare stjälpas än hjälps om de använder ordboken fel. Det är också viktigt att gå igenom vad alla förkortningar och symboler i ordboken betyder, något som ofta förbises. (26)

Flertydiga ord är en annan företeelse som ett antal deltagare nämner som en ny intressant lärdom. Att ett ord kan ha flera betydelser var i och för sig ingen nyhet men att det gäller så många av våra ord väcker förvåning.

Den första ”nyheten” jag fastnade för var att vi i svenskan har så otroligt många homonymer. /.../ Vad som alltså var nytt för mig var antalet, att det var så stor andel av våra ord som kan ställa till det för en andraspråksinlärare. (63)

I detta sammanhang menar en del deltagare att den information som ges om begreppet *lexikalisk enhet* innebär en viktig lärdom som kan vara användbar inte bara i andraspråksundervisningen utan också i den egna språkinläringen.

Först nu, efter 26 års liv i Sverige och trots mina utbildningar som svensklärare, didaktiker m.m. lärde jag mig skillnaden mellan graford och lexikaliska enheter! Det var en aha-upplevelse rör mig. Som språkinlärare har jag gått miste om att det finns lexikaliska enheter. Jag kom till Sverige som 24-åring, kunde prata engelska språket och var fullt kapabel att kunna lära mig svenska språksystemet. En vuxen människa med studievana har stor nytta av att behärska strukturen och reglerna i ett nytt språk. /.../ Hade jag blivit uppmärksam på hur lexikaliska enheter kan se ut i språket, så hade jag kunnat leta upp dem och lära in dem på ett helt annorlunda sätt. Det känns så att jag har lärt in dem vid varje enskilt tillfälle utan att veta att språket har en sådana karaktär. (36)

Ytterligare några företeelser nämns som nya och intressanta lärdomar, men bara av ett fåtal deltagare, nämligen *metaforer*, *lånord* och *pseudo-koordinatorer*. Det framkommer att man tidigare mest har förknippat metaforbegreppet med skönlitteratur, främst lyrik, och inte tänkt på att metaforer också är vanligt förekommande i det allmänna språkbruket. Att svenskan innehåller många lånord och främmande ord torde alla vara bekanta med. Det som var ny och intressant kunskap för somliga var framför allt att dessa ord kan vara av så olika karaktär, att många är helt anpassade till svenskans struktur i fråga om stavning, uttal och böjning, medan andra inte är det. Att uttryck som *står och väntar* och *sitter och äter* är mycket vanliga i vardagligt tal brukar modersmålstalare vara överens om när de väl har fått upp ögonen för fenomenet. De deltagare som lyfter fram dessa pseudokoordinatorer som ny intressant lärdom säger sig aldrig tidigare ha reflekterat över att det är ett vanligt uttryckssätt i svenskan. De konstaterar att denna kunskap kan vara av värde att förmedla till andraspråkselever.

Avslutningsvis kan sägas att det förefaller som om kursdeltagarna har lärt sig mycket. Intresset för att inhämta ny kunskap är överlag stort, även om en del för fram att det också har inneburit en hel del arbete. Följande citat sammanfattar vad många deltagare uttrycker:

Till en början hade jag svårt att se nyttan med att slå ett språk i spillror på detta sätt. /.../ Mycket märk är fortfarande kvar att utforska men boken har verkligen gett mig mersmak på att faktiskt förstå och lära mig om vårt språks byggstenar. /.../ När jag började läsa boken upplevde jag att det var oerhört svårt att tillägna mig den. Det gjorde mig först irriterad, för att sedan övergå till ilska för att jag inte förstod. Jag tyckte det blev svårare och svårare ju mer pusselbitar jag fick angående ord, dess uppbyggnad och indelning. Men helt plötsligt förstod jag! /.../ I takt med detta växte mitt självförtroende och jag upplevde en lyckokänsla av att kunna något som från början kändes ogripbart. Det i sin tur ger mig inspiration till att återigen bryta ner mina kunskaper för att kunna få andra elever att hitta sitt sammanhang. Det är den mest användbara kunskapen av dem alla. (46)

5.2.3 Nyttiga användbara kunskaper

Enligt anvisningarna i uppgiften behövde det i den sista deluppgiften inte handla om vilken ny och intressant kunskap deltagarna inhämtat utan det skulle istället handla om sådana företeelser som deltagarna menade sig kunna

ha praktisk nytta av i sitt arbete eller om något i kurslitteraturen som gett dem idéer om nya sätt att angripa vissa problem eller att presentera fakta av olika slag. I relativt stor utsträckning är det samma företeelser som tas upp som i föregående avsnitt men nu alltså ur ett något annat, ett mer didaktiskt perspektiv. I det följande ges en översikt över de företeelser som kursdeltagarna har lyft fram som nyttiga, användbara kunskaper, med vissa citat som exempel på representativa svar. Den ordning i vilken företeelserna här presenteras utgår från hur många deltagare som har valt ut samma företeelse, med de mest frekvent förekommande svaren först.

De tre oftast förekommande företeelserna som lyfts fram som nyttiga och praktiskt användbara kunskaper är desamma som de tre som ansågs vara de mest intressanta av de nyvunna lärdomarna, om än inte i exakt samma frekvensordning. Flera kursdeltagare påpekar också att de lärdomar som lyftes fram i den föregående frågan också innefattar ”synnerligen nyttiga och användbara kunskaper för min framtida undervisning i svenska som andraspråk” (78). De tre företeelser som har behandlats av flest antal kursdeltagare är: betydelsereationer mellan ord, ordbildning och ordkombinationer.

De olika *betydelsereationer* som kan föreligga mellan ord var som tidigare nämnts en ny kunskap för många och flertalet av dem har också tagit fasta på att detta system är enkelt att överföra till undervisningen. Det gäller både det förhållandet att synonyma ord kan skilja sig från varandra på flera olika sätt, att många ord, framför allt substantiv, står i en hyponymirelation till varandra, en del även i en meronymirelation och det förhållandet att det finns olika typer av motsatsrelationer mellan ord, framför allt adjektiv. Förståelsen för att sådana relationer kan utgöra svårigheter när man lär sig ett nytt språk, eftersom det lexikaliska systemet i andraspråket kan vara annorlunda organiserat än i modersmålet, har ökat. Likaså tycks medvetenheten om att det har stor betydelse hur ord presenteras i undervisningen blivit större. Att ord står i en viss relation till andra ord och det därför till exempel är möjligt att i undervisningen gruppera ord i olika semantiska fält, betydelsefält, uppmärksammas också särskilt.

Att använda sig av betydelsefält i undervisningen ger ett verktyg som möjliggör en ordinlärning som är strukturerad och organiserad. Att alla ord i ordförrådet står i någon relation till andra ord är självklart, men att i undervisningen systematiskt gruppera ord i betydelsefält (där ett enskilt ord får sin specifika betydelse i relation till övriga ord i samma fält) föll mig aldrig in, trots att metodiken kan framstå som ”självklar” när man väl bekantat sig med den, (78)

En del av de kursdeltagare som också är verksamma som lärare i svenska som andraspråk berättar att de direkt omsatte de nya lärdomarna om betydelsefält i sina klassrum:

Detta sätt att förklara ord betydelse var nytt för mig. /.../ Jag tog helt enkelt exemplet som finns på sidan 49 i "Ordens värld" på en lektion i min klass. Eleverna fick arbeta parvis och hjälpas åt att förklara för varandra ordens betydelse. Det blev en både munter och kommunikativ språkövning. Jag såg många elever visa med kroppen hur man t.ex. lufsar. När alla var klara samlades vi i klassrummet och diskuterade oss fram till den rätta lösningen. Eleverna uttryckte efteråt, att de hade fått djupare kunskap om ordens betydelse. (22)

Att de olika betydelserelationerna också kan kopplas till hur orden antas vara organiserade i det mentala lexikonet uppmärksammas också av många, särskilt med tanke på att ett arbetssätt som tar hänsyn till detta kan förmodas leda till en effektivare inlärningsprocess. Många av de verksamma lärarna funderar på hur de har brukat arbeta med ord, ställer detta arbetssätt i relation till de nya kunskaperna och reflekterar över på vilka sätt de nu kan vidareutveckla sin undervisning.

Den idé som jag funnit mest inspirerande i delmomentet om lexikon är tanken att låta undervisningen vägledas av teorier om hur ordförrådet är strukturerat i människans kognitiva system. Enström diskuterar fyra grundläggande relationer som olika ord kan ha till varandra: synonymi, hyponymi, motsatser och meronymi. Dessa relationer låter sig ganska lätt översättas till konkreta övningar i undervisningen. Läraren kan utgå från ett känt substantiv och exemplifiera med olika ord som står i relation till detta ord. Med utgångspunkt från ordet "man" kan läraren visa på hyponymer som "gubbe" och "pojke", motsatser som "gumma", "kvinna" och "flicka" och meronymer som t.ex. "skägg". En möjlig utveckling är att fortsätta med adjektiv som associeras med ordet "man" för att visa hur betydelsefältet kring "man" kan bli väldigt stort. Har man gjort en eller några sådana exempel i klassen kan man sedan ge eleverna i uppgift att undersöka andra ord och relaterade ord på samma sätt med hjälp av ordlista och i diskussioner med varandra och med lärare. (76)

En viktig insikt som många har förvärvat har varit att man kan jämföra med hur ord lärs in i modersmålet, att vi lär oss ord genom att möta dem upprepade gånger i olika naturliga och meningsfulla sammanhang, att vi har lång tid till vårt förfogande, många repetitionsmöjligheter och att vår uppfattning om ords betydelse och användning därför kan justeras efterhand. Eftersom andraspråksinlärare inte har samma möjligheter att under lång tid få utveckla en känsla för ords exakta betydelse och användning i förhållande till andra ord

har ordundervisningens upplägg och utformning stor betydelse för andraspråksinlärarna. Att en medveten och strukturerad ordundervisning, åtminstone i viss utsträckning, kan kompensera för andraspråksinlärares mer begränsade inläringstid är något som många kursdeltagare har kommit till insikt om.

I samband med den nyförvärvade kunskapen om betydelsereationer mellan ord uppmärksammas också de skillnader som kan finnas mellan ord i olika språk. Det tycks tidigare ha varit en inte alltför ovanlig uppfattning att orden i olika språk visserligen är olika men att de ändå refererar till verkligheten på samma sätt och att det därför föreligger ett ett-till-ett-förhållande mellan ord i olika språk. Många har alltså antagit att även om det nya språket och modersmålet har skilda uppsättningar ord så finns det för varje enskilt ord ändå exakta motsvarigheter. Att man kan urskilja tre olika huvudtyper av relationer mellan ord i två språk beroende på hur ekvivalenta de är, alltså fullständig ekvivalens, partiell ekvivalens och frånvaro av ekvivalens, har därför väckt intresse och tankar om hur denna kunskap kan omsättas i praktiken.

Det är betydelsefullt att vara medveten om detta för mig i min undervisning då jag vet att många elever försöker översätta läromedelstexter till sitt eget modersmål. Detta kan nog hjälpa en del men ibland kan det bli fel bland annat på grund av att det inte alltid föreligger ett ett-till-ett-förhållande. (42)

Genom denna medvetenhet kan jag också öka ”vi”-känslan genom att bjuda in eleverna att använda och jämföra ord och uttryck från deras eget språk och kultur och visa respekt för deras kunskap i stället för att se eleverna som tomma ark som ska fyllas. (64)

Många har vidare uppskattat att få kunskap om svensk *ordbildningslära* och har många tankar och idéer om hur de ska utnyttja den förvärvade kunskapen om i första hand sammansättning och avledning i sin egen undervisning. Många deltagare resonerar relativt utförligt om genomskinliga resp. ogenomskinliga sammansättningar, tillfälliga resp. etablerade sammansättningar, fogen mellan förled och efterled, uttalet av sammansatta ord och om särskrivning. En del resonerar mer övergripande kring vilken praktisk nytta de kan ha av sin kunskap och redovisar problem de tidigare har stött på:

I många fall när jag läser elevtexter upplever jag att eleverna har problem med framför allt särskrivning men också sammansättning. De har dessutom svårt att själva se vad som blivit tokigt i texten och jag har känt att det varit svårt att

förklara på ett bra sätt. Ett av problemen med detta är att jag själv inte haft de rätta verktygen med mig och varit tillräckligt säker för att grammatiskt kunna förklara men kapitel 12 i boken redde ut mycket av det för mig. Det känns som att dela upp orden i för- och efterled och härleda dem till rätt ordklass är en metod som också blir begriplig för eleverna. (45)

Andra deltagare ger ganska precisa exempel på olika sätt att arbeta med sammansatta ord:

Den kunskapen kan jag använda i mitt arbete med mina flerspråkiga elever. De ska få ”upptäcka” nya ord i ord. /.../ Man kan låta barnen hitta olika ord i sammansatta ord som: Skolbok, skoltrött, skolväska, skolgård, skolbänk, skolfröken, skolsal, skolmatsal, skolmiljö, skollag, skolmogen m.m. Så småningom kan jag ge dem riktigt långa sammansatta ord och låta dem upptäcka många ord i det komplicerade ordet. Jag tror att sådana övningar kan träna upp förmågan att gissa svåra ords betydelse och ge barn en överblick över svenska språkets struktur. (36)

Även det förhållandet att vi i svenskan kan bilda nya ord genom avledning, med hjälp av olika typer av avledningsmorfem, uppmärksammas av ett antal deltagare. De menar att de nu har fått förståelse för att andraspråkselevernas ordförståelse kan underlättas om de har kännedom om de avledningsmöjligheter som finns i svenskan. Den kanske viktigaste insikten som har vunnits bland deltagarna förefaller vara den att det inte bara är i grammatiken som det finns en struktur utan att det även finns struktur i ordförrådet och att man därför kan arbeta systematiskt med ordförrådsutveckling

Jag tyckte det var barnsligt roligt att inse att suffixen –lig och –bar bägge betyder ”som är möjlig att”. Detta satte genast igång tankar på vad andra affix *egentligen* har för betydelse. Lite som filmen *Matrix* där man plötsligt ser mönster och samband. Överhuvudtaget har det varit en sådan *Matrix-känsla* i denna kurs. Jag har ju naturligtvis insett att det finns mönster och regler (i och för sig fulla med undantag) för grammatik, stavning och uttal. Men att det finns mönster och system för hur orden är uppbyggda och systematiserade i vår hjärna har jag inte reflekterat över tidigare. Denna insikt vill jag naturligtvis föra vidare. (66)

Att grunden för ett språks idiomatik inte utgörs av enstaka ord utan av större lexikaliska enheter och att kunskap om vilka ord som brukar kombineras med varandra är en viktig del av ordinläringen betraktar många deltagare som en mycket nyttig lärdom. De flesta har uppenbarligen inte reflekterat över det tidigare och heller inte stött på begreppet *kollokation*. När de väl har

förstått vad det handlar om inser de dock att det bör utgöra en viktig del av andraspråksundervisningen. Kommentarer om att de i sin undervisning framöver kommer att ge olika typer av ordkombinationer ett stort utrymme är vanliga.

För mig har min nya medvetenhet om kollokationernas höga frekvens i språket tydliggjort att det är angeläget att på ett systematiskt sätt arbeta med att synliggöra och träna kollokationer i andraspråksundervisningen. Förutom genom korpussökningar kan det naturligtvis göras till exempel genom att lyfta och diskutera dessa i läsning av olika texter, samt att lära in dem i sin helhet och inte endast som enskilda ord. (7)

Kursdeltagarna visar insikt om att kunskap om kollokationer är viktig för att ett idiomatiskt språkbruk ska kunna utvecklas och för att elevernas läsförståelse ska kunna förbättras. Flera av dem drar paralleller med sin egen inläring av ett främmande språk eller ett andraspråk. I och med att nya kunskaper har tillförts har det också blivit läge att ompröva gamla värderingar.

När jag gick i skolan och skulle lära mig spanska och engelska fick vi varje vecka glosor som vi skulle lära oss. Sedan fick vi läsförhör på dem. Dessa orden hade oftast ingenting med varandra att göra utan togs bara från en text i vår bok. Efter att ha läst kurslitteraturen till denna kursen har jag insett hur dumt det var. Ordinläring ska inte ske på det sättet. Det kanske är anledningen till varför jag knappt kan några ord på spanska idag, trots att jag har fått sex års undervisning i det. Vi hade en oerhört ineffektiv ordinläring. För mig har det blivit ett avskräckande exempel.(44)

Närliggande företeelser som åtskilliga kursdeltagare vill beteckna som synnerligen nyttiga och användbara kunskaper gäller dels *helfrasinläring*, dels de två parallella och interagerande språkliga systemen som Lindberg också redogör för i sin artikel, *det lexikalt baserade exempelsystemet* med ”färdigförpackade” språkliga strukturer och *det regelbaserade systemet* med fokus på språklig form. Att en så stor del av autentiskt talat och skrivet språk utgörs av ”halvfabrikat”, d.v.s. av mer eller mindre fasta uttryck, och att de därmed kännetecknas av en hög grad av förutsägbarhet, är en intressant och tankeväckande lärdom som kursdeltagarna säger sig vilja praktisera i sin egen undervisning och även förmedla till sina kolleger.

Just detta att vi vill använda färdiga fraser och gör det så frekvent är något vi pratat om på jobbet när vi ska lära eleverna ord. Vi försöker sätta in orden de ska lära sig i en kontext eller en mening men det känns som om vi borde

gå ett steg längre och fundera över vilka fraser eleverna skulle behöva kunna i just denna situation. Jag känner att detta är ett område vi borde diskutera och jobba mycket mer med. Vi kan till exempel använda fraser i dialoger som eleverna läser och utifrån dessa få just fasta uttryck att plocka fram när man ska köpa en korv eller beställa biljetter till en film. (63)

Många deltagare ser också stora fördelar med att på ett medvetet sätt arbeta med båda de språkliga systemen och de reflekterar kring hur de själva vill använda denna kunskap i sin undervisning. De tycks ha blivit övertygade om att båda systemen behövs i och med att exempelsystemet med sina automatiserade uttryck underlättar vid vanligt förekommande och upprepade situationer och att det regelbaserade systemet i högre grad utvecklar talarens språkliga förmåga och ger utrymme för kreativitet och möjlighet att uttrycka mer avancerade tankar. ”En oerhört intressant aspekt som jag kommer att ha med mig i bakhuvudet i min framtida undervisning” (37). De visar också förståelse för att det gäller att hitta en optimal balans mellan de båda systemen för att uppnå en flexibel språkanvändning.

Flera deltagare har speciellt fastnat för att det i detta sammanhang poängteras att det finns olika typer av inlärare. De har kommit till insikt om att det är viktigt att vara medveten om detta förhållande eftersom lärare måste kunna se till att andraspråksinlärares språkutveckling inte avstannar som en följd av att alltför lite eller alltför mycket uppmärksamhet ägnas språkets formella aspekter.

För mig som lärare måste det vara viktigt att möta dessa individer i deras inläringssituation så att jag kan hjälpa dem vidare i sin språkutveckling. En elev som ställer alltför stora krav på korrekthet måste känna att lärandemiljön är tillåtande och att det är tillåtet att misslyckas och att försöka igen. Den som använder sitt nya språk med stort självförtroende, men kanske har fastnat i felaktiga textformler, bör få stanna upp och träna på hur det egentligen ska vara. (74)

I detta sammanhang fördjupar sig flera deltagare också i de olika typer av *flyt i språkanvändningen* som Lindberg redogör för i artikeln, nämligen bristande flyt, önskat flyt och effektivt flyt. De drar slutsatsen att det är viktigt att uppmuntra olika saker hos varje individ: vissa inlärare behöver uppmärksammas på språklig form och uppmuntras till använda ett mer korrekt och komplext språk medan andra bör stimuleras att använda även strukturer som de inte känner sig helt säkra på och ytterligare andra att försöka ge avkall på sin ambition att använda ett alltför komplext språk. Dessa olika typer av inlärare är givetvis välbekanta för de kursdeltagare som

också är verksamma som lärare i svenska som andraspråk. Genom att ta del av kurslitteraturen menar de sig ha fått bättre förutsättningar att stötta sina elever på olika sätt.

Kontextinläring, gissningsstrategier samt *produktivt/receptivt ordförråd* är ytterligare några företeelser som relativt många kursdeltagare framhåller som nyttiga och användbara kunskaper. Även om det inte handlar om helt nya kunskaper har förståelsen vidgats och fördjupats. Kursdeltagarna var givetvis redan tidigare medvetna om att en språkinlärare måste vara utsatt för en rik språklig input för att kunna bygga upp ett ordförråd. Men kurslitteraturen har bidragit till att de fått nya perspektiv på ordinläring i kontext. Stort intresse väcker till exempel uppgiften att det sällan räcker att möta ett ord en enda gång för att man ska lära sig det utan att det kan krävas uppemot tio gånger. Även informationen om hur viktigt det är att input ligger på rätt nivå, det vill säga bara en aning över den nivå där inläraren för tillfället befinner sig, lägger många kursdeltagare stor vikt vid i sina redovisningar. Likaså uppmärksammar många att det är viktigt att inläraren får tillfälle att läsa många olika slags texter, med varierande ordförråd, och att det gäller att välja texter som väcker intresse och engagemang.

Jag har nu insett hur viktigt det är att tidigt skapa en lust och ett intresse för att läsa. Som lärare gäller det att hitta varierad litteratur som intresserar eleven. Läsning behöver inte innebära ”bänkbok” där alla läser tyst för sig själva. Högläsning av läraren tror jag är ett ypperligt tillfälle att höra uttal och få en känsla för språkets prosodi, viktiga komponenter för språket. Tack vare kurslitteraturen har det blivit tydligt för mig att litteraturläsning är en stor bidragande faktor till ett utvidgat ordförråd och det ryms flera olika dimensioner inom litteraturläsningen. (30)

I samband med ordinläring i kontext uppmärksammar en hel del kursdeltagare vikten av att låta inlärare öva gissningsstrategier. De har tagit till sig att ett sådant arbetssätt är lönsamt, eftersom gissningsstrategier erbjuder en metod att medvetet försöka uppnå den mer omedvetna skicklighet en van läsare kan använda i sitt modersmål. De deltagare som i sin redovisning behandlar gissningsstrategier menar alla att det är något som de verkligen vill pröva att använda i undervisningen samtidigt som de inser att det är en mycket tidskrävande metod och att det därför också krävs andra insatser från lärarens sida.

Begreppen aktivt och passivt ordförråd var sedan tidigare välbekanta för kursdeltagarna utan att så många egentligen reflekterat kring vad dessa mer

exakt innebär. Under kursens gång har de fått lära sig att begreppen produktivt och receptivt ordförråd ger en mer rättvisande bild av vad det egentligen handlar om, eftersom det att läsa och lyssna ingalunda är några passiva verksamheter. Flera deltagare menar att det var tankeväckande att upptäcka hur många olika sidor av ett ord som måste behärskas för att det ska kunna sägas tillhöra en individs produktiva ordförråd. Dessutom har de tagit till sig att det finns många olika grader av kunskap, att det alltså inte är fråga om att kunna eller inte kunna ett ord, ett antingen-eller-förhållande, utan att det också kan handla om olika grader av kunskap. Den bild som deltagarna tidigare hade om ordförrådet har blivit betydligt mer komplex.

Att beskriva vad det innebär att kunna ett ord var enklare för mig förr. Nu är jag medveten om skillnaden mellan produktiva ord och receptiva ord. Nu vet jag också att kvaliteten på ordanvändningen kan skilja sig markant mellan olika personer. (36)

Ytterligare några företeelser redovisas av kursdeltagaren under rubriken Nyttiga och användbara kunskaper, men av ett något mindre antal deltagare än de hittills behandlade, nämligen *ordböcker*, *språkkorpusar* och *konkordanser*.

Generellt tycks gälla att kunskapen om vilka ordböcker som finns tillgängliga och vilka olika syften de fyller tidigare har varit mycket begränsad, och därmed också kunskapen om vilken stor nytta man kan ha av dem. Många har till exempel inte haft kännedom om att det finns speciella inlärarordböcker, både i tryckt och i digital form. En hel del andra ordböcker har också varit okända för dem.

Eftersom jag tycker om att använda mig av uppslagsböcker i undervisningen, tycker jag att avsnittet om ordböcker gav mig mycket matnyttig information. Tycker jag har fått en mycket överskådlig bild över hur man använder de olika ordböckerna. Att det t ex finns en "Baklängesordbok" kände jag inte till. Men det är ju intressant och användbart att man ur den kan hitta ord som har samma avledningssuffix. "SAOL Plus" verkar kunna vara ett förnämligt verktyg för inlärare som söker efter rätt ord, men bara känner till den övergripande termen. Även "Svenska språknämndens uttalsordbok" kommer att vara till god nytta. Konstruktionsordboken "Svenskt språkbruk – konstruktioner och fraser", tycker jag verkar vara mycket användbar, både som underlag för min undervisning och för de inlärare som har varit i Sverige lite längre och lärt sig grunderna. (6)

Eftersom en hel del deltagare tycks ha upplevt en hel del problem i samband med elevers användning av andra typer av ordböcker, som exempelvis tvåspråkiga lexikon, synonymordböcker och SAOL i bokform, väcker den nya kunskapen stort intresse. Deltagarna har dessutom blivit uppmärksamma på att inte bara elever behöver få mycket övning i hur man använder ordböcker på bästa sätt, såväl i produktiva som i receptiva situationer, utan att också de själva behöver mer kunskap om olika ordböcker för att kunna handleda inlärarna.

När jag tänker tillbaka på mina egna erfarenheter från språkinlärning känner jag igen mig i att man som ovan ordboksanvändare kan nöja sig med att bara läsa en del av förklaringen och ta till sig den första ordbetydelse som står där. Jag känner också igen att det kan vara svårt att finna förklaringar till sammansatta ord eftersom dessa inte alltid finns med. För att kunna slå upp de olika delarna måste man ha kunskapen om var gränsen går mellan ordets förled och efterled. Det är alltså viktigt att vara medveten om vilken ordbok man ska använda sig av i olika lärandesituationer för att eleven ska ges möjlighet att utveckla sina språkliga kunskaper (14)

Många deltagare har således kommit till insikt om att olika ordböcker har olika syften, att de kan fylla en rad olika behov och att de därmed kan utgöra en mycket värdefull resurs i språkinlärningen. En del menar att den viktigaste fördelen med att kunna använda ordböcker på ett adekvat sätt skulle vara att inlärarna på så sätt ges möjlighet att bli mer självständiga i sin inlärning och mindre beroende av sin lärare.

Att det förutom olika ordböcker finns möjligheter att använda *textkorpor* och *konkordanser* har också väckt ett mycket stort intresse. Användningen av dessa ser man också som ett sätt att få elever att bli mindre beroende av läraren och mer kapabla att på egen hand utforska språket. De inser att om elever lär sig att utveckla sitt språk på ett självständigt och systematiskt sätt, med hjälp av både olika ordböcker och korpusar, kan en djupare förståelse uppnås för hur språket används.

Fenomenet ”Korpus” har hittills varit helt främmande för mig. Jag fann det mycket intressant och givande att frekvensöka på ord och kollokationer. Det kommer vara en stor hjälp i undervisningen, då jag enklare kan ge exempel samt hitta de där vanligaste återkommande orden och uttrycken som präglar vårt vardagliga tal. (56)

5.2.4. Kursdeltagarnas övergripande synpunkter

De allra flesta kursdeltagare uttrycker stor uppskattning av kurslitteraturen som de menar har berikat deras teoretiska kunnande och gett dem värdefulla praktiskt användbara insikter. Följande övergripande omdöme är ett av flera liknande:

Hela den här delkursen är alltså lite av en aha-upplevelse för mig. Jag har aldrig tänkt på ordinläring som ett speciellt område som man behöver speciella strategier för. Visst har jag haft uppfattningen att det är bättre att lära sig ord i sina sammanhang än som lösryckta glosor men längre än så har jag inte kommit. Å andra sidan är det som sagt inte heller så att kursens innehåll av den anledningen känns främmande eller konstigt. Snarare känns det mesta ganska självklart när någon väl säger det. (7)

Några deltagare förvånas över att de överhuvudtaget har kunnat bedriva ordkunskapsundervisning tidigare utan att ha den teoretiska kunskap som de nu har, vilket en deltagare uttrycker på följande sätt: ”Det är skrämmande att jag inte fått dessa insikter förrän nu” (66)

Den kritik som ändå uttrycks av en del deltagare gäller i de allra flesta fall just den didaktiska aspekten. De uttrycker alltså önskemål om fler praktiska tips, undervisningsidéer och handfasta råd om hur man ska lägga upp undervisningen för olika inlärningskategorier, speciellt för nybörjare i olika åldrar. Informationen om att denna kurs inte i första hand är en didaktisk kurs utan har som syfte att ge grundläggande teoretisk kunskap om ordförrådets struktur och om ordinläring har uppenbarligen inte riktigt nått fram till alla. En viktig lärdom är därför att informationen måste bli tydligare med att klargöra för studenterna att syftet med denna delkurs är att ge teoretiska grundkunskaper och att det först när dessa är inhämtade är läge att gå vidare med exempelvis didaktiska råd och tips. En hel del, men inte alla, deltagare har dock insett att det inte är så stor idé att ge konkreta undervisningstips om inte förståelse finns för varför ett visst arbetssätt är lämpligt respektive mindre lämpligt. Samtidigt är det lätt att förstå önskemålet om didaktiska tips, eftersom många av kursdeltagarna är verksamma som andraspråkslärare; när de väl har insett att de nyförvärvade kunskaperna kräver förändrade arbetssätt i skolan vill de gärna få omedelbar praktisk handledning. Andra menar att de genom kurslitteraturen ändå har fått den kunskap som de behöver för att kunna arbeta på ett nytt sätt. Åtskilliga deltagare påpekar det förhållandet att kursboken Ordens värld

innehåller ett stort antal praktiska övningsuppgifter. De anser att det är värdefullt att det finns så många uppgifter eftersom de ger fördjupad insikt om svenska ords innehåll och uppbyggnad och en djupare förståelse för hur komplex ordinläringen i verkligheten är. En del kursdeltagare inser dessutom att uppgifterna också kan tjäna som inspirationskälla i den egna undervisningen och ligga till grund för egna ordförrådsövningar på olika inlärningsnivåer.

Jag är mycket glad över boken eftersom den ger mig hjälpmedel för att kunna skapa en strukturerad undervisning och den belyser verkligen hur olika faktorer påverkar en god inläring. Boken visar hur mycket en inlärare har att förhålla sig till, hur svårt det kan vara, men samtidigt visar den hur fascinerande det svenska språket är. /.../ Alla lärare borde gå en kurs i svenska eftersom språket är en del i skolans alla ämnen. (30)

Flera kursdeltagare påpekar också att det är först nu som de på allvar har insett hur mödosamt och besvärligt det kan vara att bygga upp ett ordförråd i ett nytt språk och vilken betydelsefull roll lärare spelar. ”Jag slås av vilket hårt arbete och vilken lång resa mina elever har framför sig och jag slås ännu hårdare av hur viktigt det är att jag ger eleverna verktyg, kunskap och undervisning för att underlätta språkinläringen.” (37)

5.3 Sammanfattning

Den bild som enkäten ger över kursdeltagarnas bakgrund överensstämmer väl med de erfarenheter som lärare på kursen har från både tidigare och senare kursgrupper. Studentgrupperna brukar vara mycket heterogena såväl vad gäller ålder och modersmål som tidigare utbildning och undervisningserfarenhet.

Såväl när det gäller att redovisa nya intressanta lärdomar som nyttiga användbara kunskaper är det tre temaområden som fokuseras av kursdeltagarna, nämligen de olika betydelserelationer som kan förekomma mellan ord, svensk ordbildningslära och olika typer av ordkombinationer.

Vad gäller betydelserelationer mellan ord framkommer det att begreppen hyponymi och meronymi har varit helt okända. Synonymi och motsats är däremot begrepp som är allmänt kända bland deltagarna sedan tidigare, men vanligen på en mycket yttlig nivå. Den allmänna uppfattningen har varit att synonyma ord betyder samma sak och att det bara finns en typ av

motsatsrelation. Nu har de fått en mer ingående kunskap och vet att synonymer kan skilja sig från varandra på flera olika sätt och likaså att det finns olika typer av motsatsförhållanden. Detta är en för andraspråkslärare viktig insikt som bör påverka deras undervisning. Den inlärare som inte får lära sig vilken skillnad det finns mellan synonymer beträffande sådant som stilnivå, värdeladdning, syntaktisk konstruktion och kombinationsmöjligheter och mellan motsatsord löper annars stor risk att lära in och använda orden på ett felaktigt sätt. Den nyvunna kunskapen om betydelsereationer mellan ord i ett språk har också främjat förståelsen för att det också finns motsvarande relationer mellan ord i olika språk, att ord i två språk oftast bara är delvis ekvivalenta. Även denna insikt är av stort värde för såväl lärare som inlärare.

Under kursens gång har kursdeltagarna även förvärvat en hel del grundläggande kunskap om svensk ordbildningslära. Därmed har de fått upp ögonen för vilken mängd, oftast omedveten, kunskap en modersmålstalare besitter inom detta område och vilka svårigheter det innebär för en andraspråksinlärare att tillägna sig motsvarande kunskap. Att veta att det finns olika typer av morfem varav ord är uppbyggda och hur de i svenskan viktigaste ordbildningsprinciperna sammansättning och avledning fungerar är en helt nödvändig kunskap för lärare i svenska som andraspråk. En lärare som inte har kännedom om detta har inte möjlighet att underlätta inlärnans ordinläring utan är hänvisad till att förklara och lära ut ett ord i taget. Den som däremot har kunskap om morfem har betydligt bättre möjligheter att lära inlärare att analysera nya ord, att upptäcka likheter och skillnader mellan ord, att gissa deras betydelse och därmed att bygga upp ett rikt ordförråd på ett effektivare sätt. Detta är insikter som kursdeltagarna förefaller ha vunnit under kursens gång och som många deltagare menar att de tänker omsätta i praktiken.

En för de flesta kursdeltagare helt ny kunskap var att ord kan vara kombinerade med varandra på olika sätt, att det finns såväl fria som fasta ordkombinationer och dessutom ett mellanting, de halvfria/halvfasta ordkombinationerna. Särskilda den sistnämnda gruppen, det vill säga kollokationer, väckte stort intresse. Kunskap om att grunden för ett språks idiomatik inte utgörs av enskilda ord utan av större lexikaliska enheter innebar för många en aha-upplevelse. De insåg därmed att en mycket viktig del av ordundervisningen består av att visa på hur ord brukar kombineras med varandra och att det oftast är bättre att lära ut ordkombinationer istället

för enstaka, isolerade ord. Av redovisningarna att döma torde även denna kunskap få stort genomslag i kursdeltagarnas egen undervisning.

Flertalet övriga områden som fokuseras av kursdeltagarna, handlar om helfrasinlärning, kontextinlärning, gissningsstrategier, produktivt resp. receptivt ordförråd, det mentala lexikonet, ordböcker och språkkorpusar. Dessa områden uppmärksammas såväl under rubriken Nya intressanta lärdomar som under rubriken Nyttiga användbara kunskaper. Huvudparten av kurslitteraturens innehåll har därmed täckts in, om än inte av alla deltagare, vilket givetvis är fullt förklarligt med tanke på uppgiftsformuleringen, det vill säga att kursdeltagarnas uppdrag var att de själva skulle välja ut vilka fenomen de ville fokusera under de givna rubrikerna.

5 Diskussion och slutsatser

Redovisningarna visar att det stora flertalet deltagare har lagt ner ett gediget arbete. Uppgifterna har uppenbarligen känts meningsfulla och deltagarna förefaller noga ha tänkt igenom sina svar. Redovisningarna ger också intrycket att deltagarna verkligen har läst kurslitteraturen med eftertanke, vilket inte alltid var fallet tidigare då en annan examinationsform användes (se avsnitt 3.3). Det kan sägas vara en stor fördel med denna typ av redovisning – för att kunna plocka ut intressanta företeelser ur kurslitteraturen krävs det att man inte bara har läst texterna utan också att man har förstått dem och har förmåga att reflektera kring de ämnen som belyses. Detta ställer större krav på studenterna än tidigare examinationer, vilka i första hand prövade detaljkunskaper. Den nya redovisningsformen motsvarar därför betydligt bättre det lärandemål som uttrycks i kursplanen: ”Efter genomförd kurs ska studenten kunna redogöra för sådana drag och företeelser i svenska språket som för andraspråksinlärare ofta medför svårigheter vid inläringen”.

Som tidigare har framhållits (se avsnitt 2.5) är lärarnas yrkeskompetens av avgörande betydelse för andraspråks elevernas språkinlärning och därmed för deras studieresultat. Som i alla skolämnen är det naturligtvis viktigt att lärare besitter mycket god ämnesteoritisk kunskap och att de har tillgång till adekvata didaktiska verktyg. Eftersom ordförrådet utgör en så central del av språkfärdigheten är det nödvändigt att lärare har förmåga att hjälpa eleverna

att bli så goda inlärare som möjligt. Därtill krävs till att börja med en god teoretisk medvetenhet om svenska språkets lexikaliska struktur, kunskap om vilka svårigheter som inlärare ställs inför och hur deras ordinlärning kan förenklas och effektiveras.

I högskolans utbildning i svenska som andraspråk läggs i allmänhet större vikt vid svensk grammatik och fonetik än vid lexikon. Det kan tänkas bero på flera olika faktorer. Dels har dessa områden av tradition spelat en viktig roll i all språkutbildning, dels är det inom dessa områden som merparten av de som är involverade själva har upplevt att de största svårigheterna ligger. Det finns också förhållandevis mycket forskning inom det grammatiska området men mindre inom det lexikaliska. Likaså finns det betydligt fler kursböcker i svensk grammatik än det finns i exempelvis lexikalisk struktur. En vanlig uppfattning är dessutom att det är grammatiken som utgör den största utmaningen och därför kräver mycket arbete, medan det är lätt att lära sig ord och att ordundervisningen därför inte behöver ägnas särskilt stor uppmärksamhet. Samtidigt brukar alla, något motsägelsefullt, vara överens om att det är synnerligen viktigt att bygga upp ett brett och djupt ordförråd. Sådana metakognitiva attityder gentemot ordinlärning är, som redovisas i avsnitt 2.4, vanliga även bland lärare och inlärare i skolväsendet. Att många av deltagarna i denna studie har haft den uppfattningen framkommer på olika sätt i deras redovisningar. De hade förväntat sig att en delkurs som skulle behandla språkssystemet endast skulle innefatta grammatik och fonetik. Därför uttrycker många deltagare förvåning över att det finns så mycket att lära om ordförråd och ordinlärning, att det finns så mycket som de varit ovetande om tidigare. Detta torde hänga samman med det förhållande som tidigare beskrivits, alltså att synen på ordförrådets roll i språkinlärningen till stor del präglas av de egna erfarenheterna av språkinlärning.

Andraspråksinlärning och främmandespråksinlärning skiljer sig från varandra på flera viktiga punkter, bland annat vad gäller kraven på språkbehärskning. Målet för andraspråksinlärare är mycket högre ställt än det vanligtvis är för inlärare av främmande språk, nämligen att nå upp till förstaspråksnivå vad gäller färdigheterna läsa, skriva, lyssna och tala. En annan avgörande skillnad är att andraspråksinlärare inte bara ska lära sig ett nytt språk utan att de också samtidigt ska inhämta ämneskunskaper på det språk de håller på att lära sig.

Flera kursdeltagare, framför allt sådana med egna erfarenheter av andraspråksinläring men också sådana som har erfarenheter av främmande-språksinläring, uttrycker tydlig besvikelse över att de inte i samband med sina tidigare språkstudier fick ta del av det som de nu har lärt sig. När de tänker tillbaka på sin egen ordinläring i svenska som andraspråk eller i ett annat språk förstår de bättre varför de ibland hade problem i samband med ordinläring och önskar att den undervisning de då fick hade präglats av detta för dem nya synsätt. Åter andra deltagare har tankar om de läromedel som används i svenska som andraspråksundervisningen på olika stadier och reagerar på att många av dem inte alls eller mycket lite anlägger det perspektiv på ordinläring som nu upplevs som självklart. Att det förhåller sig på så sätt torde dock vara en naturlig följd av att kunskap om ordförråd och ordinläring inte har prioriterats inom tidigare lärarutbildningar. Läromedelsförfattare, som i allmänhet också är lärare i svenska som andraspråk, har då inte heller haft möjlighet att själva inhämta den kunskap om ordförråd och ordinläring som vunnits under senare tid.

Det framkommer också att många kursdeltagare har börjat tänka mer på olika ordinlärningsmetoder. Till en början tycks en hel del lärare omfatta idén om att ord lärs in automatiskt i samband med läsning/lyssning, att ordinläring alltså kan betraktas som en sidoeffekt av annan undervisning (se avsnitt 2.2). Detta innebär att det ska räcka med att man ser till att eleverna läser mycket text och hör mycket talat språk samt kombinerar det med spontan ordundervisning, det vill säga den undervisning som uppstår när nya och okända ord dyker upp i olika sammanhang. I sina redovisningar efter genomgången kurs märks dock tydligt att de nu har omprövat sin uppfattning och att de är på det klara med att ordundervisning måste ägnas betydligt mycket större uppmärksamhet. De visar tydligt att de inser betydelsen av att komplettera läsning/talad kommunikation och spontan ordundervisning med planerad ordundervisning. De förstår vikten av att arbeta med ord som är utvalda på förhand, att urvalet är genomtänkt och bygger på kunskap om ordförrådets struktur och att det givetvis är anpassat till den specifika inlärarygruppen. Kursdeltagarna tycks också ha blivit betydligt mer medvetna om ordförrådets centrala roll i språkinläringen och om sambandet mellan ordförråd och ämneskunskaper. Intresset för att arbeta med ord på ett systematiskt och varierat sätt har vuxit och blivit avsevärt mycket större än tidigare. Likaså tycks de ha insett att memorering av lösryckta ord inte är någon optimal ordinlärningsmetod. Det är en metod

som de allra flesta har erfarenhet av i samband med egen tidigare språkinläring men som ingen verkar tycka har fungerat bra. De har själva märkt att ord inlärd på det sättet tenderar att snabbt glömmas bort. Ändå har en hel del fortsatt att arbeta på det sättet även som lärare, eftersom de inte har känt till någon annan metod. Den slutsats som kan dras är att utan specifik utbildning i ämnet har lärares tidigare erfarenheter av ordinläring stort inflytande på den undervisning de bedriver.

Som tidigare framhållits behöver en lärare i svenska som andraspråk god teoretisk medvetenhet om det svenska ordförrådets struktur, såväl den inre som den yttre strukturen, och stor medvetenhet om vilka svårigheter inlärare ställs inför. Frågan är dock om den undervisning studenterna får idag är tillräcklig. Mycket måste rymmas inom delkursen Det svenska språk-systemet i andraspråksperspektiv, förutom lexikon både grammatik, fonetik och språktypologi. Eftersom ordförråd och ordinläring bara utgör ett moment under delkursen är tiden mycket begränsad. De snäva tidsramarna medger till exempel inte att särskilt mycket tid kan läggas på mer didaktiskt inriktade gruppdiskussioner. En fördjupning inom området, såväl teoretisk som praktisk/didaktisk, vore givetvis önskvärd även på de fristående kurserna i svenska som andraspråk.

Eftersom svenska som andraspråk är ett förhållandevis nytt ämne i skolväsendet är det ju fortfarande också så att många som undervisar i svenska som andraspråk på olika nivåer inom skolväsendet inte har den utbildning som krävs för att göra det. Om de inte har det, oavsett vilken utbildning de har bakom sig, torde det vara högst troligt att de inte har tillägnat sig den specifika kunskap som krävs för att andraspråksinlärare ska få den hjälp de behöver för att kunna bygga upp sitt svenska ordförråd på bästa sätt. Som denna undersökning visar är det istället sannolikt så att lärare, i brist på bättre modeller, utgår från de egna erfarenheterna av ordinläring i andra språk, erfarenheter som inte är relevanta i den nya undervisningssituationen. Den som inte har god kunskap om det svenska språkets lexikala struktur och om vad som inbegrips i begreppet ordkunskap och som inte har god kännedom om vilka svårigheter som andraspråksinlärare kan ha i samband med ordinläring, har heller inte möjlighet att ge eleverna de verktyg de behöver för att kunna bli självständiga, medvetna och aktiva ordinlärare, både under skoltiden och efteråt.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det förefaller troligt att det överlag finns ett stort behov av kompetensutveckling av lärare, först och

främst naturligtvis av dem som undervisar i svenska som andraspråk. Det förhållandet att en betydande andel av dem som varje termin antas till universitetets grundkurs i svenska som andraspråk redan är verksamma som lärare i ämnet visar att behovet av utbildning ute i skolorna är omfattande. Men man kan inte heller förutsätta att ens lärare med formell kompetens i svenska som andraspråk har tillräcklig kunskap om ordförråd och ordinläring. Eftersom en stor del av forskningen om dessa frågor är förhållandevis färsk och eftersom det först är under senare tid som ett större intresse för ordförrådet har väckts, är det troligt att den lexikaliska aspekten inte behandlades i särskilt stor utsträckning i de kurser som gavs längre tillbaka i tiden. Men även om alla de som undervisar i svenska som andraspråk skulle ha tillfredsställande utbildning i ämnet så räcker det inte. Med tanke på den språkliga och kulturella mångfald som utmärker dagens svenska skola och den starka koppling som finns mellan svenska som andraspråk och lärande i andra ämnen behöver samtliga lärarkategorier utveckla sin språkliga medvetenhet, främst vad gäller ordförrådet. Alla lärare som har flerspråkiga elever i sina klassrum måste således skaffa sig kompetens och beredskap att arbeta på ett ordförråds- och språkutvecklande sätt. Målet bör vara att alla elever med flerspråkig bakgrund får en professionell och kvalificerad språkundervisning.

Referenser

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, H.D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. 2 ed. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Coady, J. 1997. L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research. I: Coady, J. & Huckin, T. (eds.) *Second language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enström, I. 1996. *Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. Nordistica Gothoburgensia 18. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Enström, I. 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. 2005. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abigdon: Routledge.
- Henriksen, B. 1995. Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordförståelse og ordbeherskelse. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 1/3.
- Hyltenstam, K. 2003. Modersmål och svenska som andraspråk. I: C-U.Frykholm (red.), *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lgr11 = *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lindberg, I. 1997 Svenska som andraspråk – ett mångfasetterat ämne med rötter i flera discipliner. I: G. Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammanskomsten för svenskans beskrivning 18-19 oktober 1996*. Lund: Lund University Press.
- Lindberg, I. 2009. *Andraspråksresan*. 4 uppl. Stockholm: Folkuniversitetet.
- McCarten, J. 2007. *Teaching Vocabulary. Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & Newton, J. 1997. Teaching vocabulary. I: Coady, J. & Huckin, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. 1984. What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.

- Tingbjörn, G. 1994. *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Stockholm: Utbildningsradion och Natur och Kultur.
- Vermeer, A. 2001. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22:2.
- Verhallen, M. & Schoonen, R. 1993. Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 13.
- Verhoeven, I. & Vermeer, A. 1985. Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. I: G. Extra & T. Vallen (eds.) *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht/Holland: Foris Publications.

Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet
Ingegerd Enström <ingegerd.enstroem@svenska.gu.se>

SSA111 Svenska som andraspråk HT 2011

Det svenska språkssystemet i andraspråksperspektiv – Lexikon

Inledande enkät

1. a) Lärarutbildning? Ja Nej

b) Modersmål:

c) Verksam som lärare? Ja Nej

Om ja:

i svenska

i svenska som andraspråk

i annat ämne/andra ämnen

Stadium/nivå

Antal år som lärare:

2. Vad tycker du att du skulle behöva lära dig mer om när det gäller ordförråd och ordinläring? Beskriv något problemområde som du har erfarenhet av eller något som du tycker är intressant och relevant ur undervisnings- eller inläraperspektiv.

GU-ISS, Forskningsrapporter från Institutionen för svenska språket, är en oregelbundet utkommande serie, som i enkel form möjliggör spridning av institutionens skriftliga produktion. Det främsta syftet med serien är att fungera som en kanal för preliminära texter som kan bearbetas vidare för en slutgiltig publicering. Varje enskild författare ansvarar för sitt bidrag.

GU-ISS, Research reports from the Department of Swedish, is an irregular report series intended as a rapid preliminary publication forum for research results which may later be published in fuller form elsewhere. The sole responsibility for the content and form of each text rests with its author.

Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
Research Reports from the Department of Swedish

ISSN 1401-5919

www.svenska.gu.se/publikationer/GU-ISS