INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA,
FLERSPRÅKIGHET OCH SPRÅKTEKNOLOGI

Med orden i fokus

En enkätbaserad undersökning av elevers och lärares rapporterade metoder och attityder kring ordinlärning och ordboksanvändning i Grundläggande Svenska som andraspråk Nationell delkurs 4 inom kommunal vuxenutbildning

Mimmi Rönnudd

Beteckning på arbete:	Kandidatuppsats 15 hp
Kurskod:	SSA136
Ämne:	Svenska som andraspråk
Termin/år:	Vt/2025
Handledare:	Sofie Johansson
Examinator:	Louise Holmer

Sammandrag

Syftet med denna studie har varit att jämföra elevers och lärares syn på ordinlärning och ordboksanvändning i Grundläggande Svenska som andraspråk Nationell delkurs 4 (SVA grund 4) inom kommunal vuxenutbildning, med fokus på ordens betydelse för den allmänna språkkompetensen. Avsikten har även varit att se hur arbetet med ordinlärning och ordboksanvändning implementeras i praktiken.

Ordinlärning hos vuxna andraspråksinlärare har länge varit ett tämligen förbisett forskningsområde, liksom studieformen SVA grund. Likväl utgör den en viktig grund i språkutvecklingen. Av den anledningen baseras studien på fem forskningsfrågor om ordinlärning och ordboksanvändning i klassrumsundervisning.

Studiens kvantitativa material bygger på en enkätundersökning som skickades till kommunala vuxenutbildningar runtom Sverige. Varje skola som har deltagit i studien fick två enkäter skickade till sig – en elevenkät och en lärarenkät. Detta har gjort det möjligt att kunna jämföra elevers svar med sina lärares. Det har också möjliggjort jämförelser mellan elever, och lärare, på olika skolor.

Resultatet visar i många fall en tydlig diskrepans mellan elev- och lärarsvaren – både inom och mellan skolor – och att gemensamma och medvetna ordinlärningsstrategier ofta saknas. Samtidigt anser både elever och lärare att ordinlärning är en viktig del av den allmänna språkinlärningen.

Framtida forskning skulle kunna vinna på att kombinera denna studies kvantitativa data med kvalitativa metoder. Intervjuer eller klassrumsobservationer skulle till exempel kunna bidra till att öka resultatets tillförlitlighet och validitet.

En slutsats är att arbetet med orden behöver börja tidigt och ske systematiskt. Detta kräver i hög grad en samsyn mellan kollegor hur ordinlärningen ska se ut i praktiken. Eleverna behöver också vara införstådda med ordinlärningens möjligheter och utmaningar. Förhoppningen med denna studie är således att den ska kunna bidra till ett större intresse kring hur elevernas allmänna språkkompetens kan gynnas av att lärare och elever gemensamt och systematiskt arbetar med ordinlärning och ordboksanvändning i SVA grund.

Nyckelord: *Ordinlärning, ordinlärningsstrategier, ordboksanvändning, stöttning, metaspråklig medvetenhet, implicit undervisning, explicit undervisning, SVA grund 4, vuxna andraspråksinlärare*

Innehållsförteckning

1. Inledning ... 1

1.1 Syfte och frågeställningar ... 2

2. Bakgrund ... 3

2.1 Svenska som andraspråk inom Komvux och grundläggande nivå ... 3

3. Tidigare forskning och teoretiska överväganden ... 4

3.1 Tidigare forskning ... 4

3.1.1 Att kunna ett ord ... 5

3.1.2 Ordinlärningsstrategier och ordboksanvändning ... 6

3.1.3 Vardagsspråk kontra skolspråk ... 7

3.1.4 Elevers behov och lärares förväntningar ... 8

3.2 Teoretiska överväganden ... 8

3.2.1 Det sociokulturella perspektivet ... 8

3.2.2 Det metaspråkliga perspektivet ... 9

4. Metod och material ... 11

4.1 Metodval och genomförande ... 11

5. Resultat ... 18

5.1 Att kunna ett ord ... 18

5.2 Olika typer av ordförråd ... 19

5.3 Ordböcker som verktyg i undervisningen ... 20

5.4 Lärarnas rekommendationer och elevernas val ... 21

5.5 Undervisning om ordinlärning och ordboksanvändning ... 24

5.6 Sammanfattning av resultat ... 26

6. Resultatdiskussion ... 27

6.1 Lärarna rekommenderar strategier som kräver stor metaspråklig medvetenhet och självständigt lärande 27
6.2 Eleverna önskar mer undervisning men för inte fram önskemålet till lärarna 29
6.3 Eleverna vill veta mer om ett ord än vad lärarna tror 31
6.4 Stor variation i elevsvar kan inte förklaras av enskilda bakgrundsfaktorer 33
7. Slutsatser och framtida forskning 35
8. Litteraturförteckning 37
Ordböcker 39
9. Bilagor 40
9.1 Mejl till anordnare 40
9.2 Informationsruta – pilotenkät 41
9.3 Informationsruta – slutlig enkät 42
9.4 Enkätfrågor – elever 43
9.5 Enkätfrågor – lärare 47

1. Inledning

Synen på den mänskliga språkförmågan har utvecklats över tid och andraspråksforskning har inte enbart format lingvistiska och psykologiska teorier, utan även påverkat sociopolitiska debatter (Wei 2008:16–17). Andraspråksforskare betonar olika aspekter av språkinlärning som centrala för utvecklandet av den allmänna språkkompetensen, däribland den lexikala kompetensen – förmågan att förstå och använda ord. Ett sätt att närma sig denna kompetens är att undersöka ordförrådet, något som inte är helt enkelt.

Enligt Saville-Troike (2006:138) är ordförrådet den mest betydande andraspråkskunskapen för samtliga andraspråksinlärare att utveckla, oavsett om syftet med kompetensen är akademisk eller interpersonell (eller kommunikativ, vilket innefattar båda). Att lära sig nya ord fortsätter dessutom i mindre eller högre utsträckning under en individs livstid och det finns ingen övre gräns för hur många ord som kan ingå i vårt ordförråd (Enström 2013:139).

Ordinlärning skiljer sig markant mellan första- och andraspråksinlärningen. Förstaspråket tillägnas naturligt medan andraspråksinlärare ofta har begränsad tid för interaktion, vilket kräver aktiva insatser från såväl elever som lärare (Enström 2013:139–140). Enström (2013:140) menar också att målet för andraspråksinlärare bör vara att bygga ett rikt ordförråd, så nära som möjligt en infödds på motsvarande utbildningsnivå, men Nation (2013) varnar för sådana jämförelser eftersom det råder stora individuella skillnader även hos förstaspråkstalare. Kunskap om ord utvecklas dessutom gradvis och blir aldrig helt komplett (Henriksen 1999:315).

Det är viktigt att både elever och lärare tillägnar sig teoretiska och praktiska insikter om hur man kan skapa ordning i det kaos som ordförrådets beskaffenhet ofta upplevs utgöra (Enström 2020:12). Undervisning om ord därför vara exceptionellt rik och mångfacetterad, i stället för att enbart bygga på definitioner (Nagy och Scott 2000:463).

Ordboksanvändning är en vanlig strategi för att utveckla ordförrådet både i undervisningen och på egen hand. Ordböcker ger nämligen inte bara information om ord utan stödjer också språkinlärningen, även om det kan upplevas som svårt att använda ordböcker (Nation 2013:414). Enligt Nation (2013:419) krävs olika färdigheter för att kunna tolka innehållet i en ordbok beroende på om den används receptivt (lyssna och läsa), eller produktivt (tala och skriva). Ordboksanvändning ska dessutom ses som en del av en större ordinlärningsstrategi.

Grundläggande Svenska som andraspråk (SVA grund) har länge förbisetts i andraspråksforskningen, där fokus i stället har legat på nybörjare eller avancerade inlärare av svenska. Även lärarna som undervisar denna grupp har också undersökts i begränsad omfattning.

Med ordförrådet som betydande andraspråkskunskap och SVA grund som relativt outforskad studieform ämnar denna studie undersöka och jämföra hur attityderna kring ordinlärning och ordboksanvändning ser ut bland lärare och elever, samt vilka metoder som praktiseras i klassrumsundervisningen. Studien ska även belysa elevernas behov av

undervisning inom området och hur lärarna själva undervisar om ordinlärning och ordboksanvändning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka och jämföra elever och lärares attityder kring ordinlärning och ordboksanvändning på Grundläggande Svenska som andraspråk Nationell delkurs 4 (SVA grund 4) inom kommunal vuxenutbildning. Utöver det syftar undersökningen till att se hur undervisningen och tillämpningen av ordinlärningsstrategier, däribland ordboksanvändning, ser ut på SVA grund 4. Syftet konkretiseras utifrån följande forskningsfrågor:

1. Vad anser elever och lärare att kunna ett ord innebär och anses ordinlärning viktigt?
2. Vilket ordförråd rapporterar elever och lärare att eleverna är i störst behov av och återspeglas detta i undervisningen?
3. Hur ofta (och varför) används ordböcker i undervisningen och anses det vara en effektiv ordinlärningsstrategi?
4. Vilka ordböcker och andra ordinlärningsstrategier rekommenderas av lärare och följs dessa rekommendationer av eleverna?
5. Vad anser elever och lärare om mängden undervisningen av ordinlärning och ordboksanvändning?

2. Bakgrund

I detta avsnitt redogörs för uppgifter om Svenska som andraspråk inom kommunal vuxenutbildning (Komvux), studieformen Grundläggande Svenska som andraspråk (SVA grund) och Nationell delkurs 4.

2.1 Svenska som andraspråk inom Komvux och grundläggande nivå

Enligt Skollagen (20 § SFS 2010:800) ska den kommunala vuxenutbildningen ge vuxna möjligheten att stärka sin kompetens i arbetslivet, samhällslivet och vidare studier. Svenska som andraspråk erbjuds på tre nivåer inom vuxenutbildningen i Sverige: sfi, grundläggande nivå och gymnasial nivå. På sfi delas undervisningen upp mellan tre studievägar (1, 2, 3) och fyra kurser (A–D) anpassade efter elevernas olika bakgrunder, förutsättningar och mål (SOU 2020:66). Dessa studievägar saknas helt på SVA grund och för att bli behörig måste eleven ha klarat sfi eller ha motsvarande kunskaper.

Det finns ingen allmän bestämmelse för hur undervisning i SVA grund ska bedrivas, vilket leder till skillnader mellan kommuner. Vissa kommuner erbjuder alla fyra delkurser (1–4) medan andra exkluderar exempelvis delkurs 1. Kurslängden varierar också men varje delkurs är ofta på tio veckor, förutsatt att eleven studerar på heltid (100%).

Antagningsrutinerna skiljer sig dessutom mellan kommuner. I en del kommuner krävs ett godkänt betyg i den föregående kursen (varpå eleven på egen hand söker till nästa delkurs, eller automatiskt går vidare) medan andra kommuner tillåter eleven att ansöka till SVA grund som ett paket där samtliga delkurser ingår. Eleven kan då i stället automatisk gå vidare till nästa delkurs utan ett godkänt betyg i den föregående delkursen.

SVA grund regleras av Skolverkets kursplan (2017) och betygen sätts efter betygsskalan underkänt (IG) eller godkänt (G). Efter delkurs 4 ges ett ämnesbetyg motsvarande årskurs 9, vilket möjliggör vidare studier på exempelvis gymnasienivå eller på en kombinations- eller yrkesutbildning (20 § SFS 2010:800). I kursplanen för delkurs 4 (Skolverket 2017) beskrivs det bland annat hur eleven ska ges förutsättningar att utveckla förmågan att (både skriftligt och muntligt) kunna formulera sig och anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. Eleven ska också få kunskap om svenskans tempus, ordbildning, samt sats- och meningsbyggnad.

3. Tidigare forskning och teoretiska överväganden

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning kring ordinlärning och ordboksanvändning. Det redogörs också för det sociokulturella- och metaspråkliga perspektivets syn på ordinlärning hos andraspråksinlärare och perspektivens betydelse för denna studie.

3.1 Tidigare forskning

Ordinlärning har fått mindre uppmärksamhet från andraspråksforskare och lärare än grammatisk kompetens, kontrastiv analys (systematiska jämförelser mellan förstaspråket och målspråket) och läs- och skrivundervisning (Richards 1976:77). Enligt Enström (2020:4) har intresset däremot ökat på senare år men det är osäkert om den kunskap som framkommit verkligen har påverkat hur lärare arbetar med ordinlärning.

Vad gäller hur lite litteraturen om andraspråksinlärning beaktar vikten av ordinlärning beror det främst på tre huvudsakliga faktorer: tron om att ord enbart är ord och att ordinlärning sker osystematiskt; lärare, elever och utbildningsadministratörer har en ihållande tro om att det går att uppnå hög språklig kompetens även med ett begränsat ordförråd; existensen av en utbredd uppfattning om att explicit ordförrådsundervisning är bortkastad eftersom ord som ”lärs ut” sällan hålls kvar i minnet (Milton 2009:1–2).

Abrahamsson och Bylund (2012:156) beskriver hur vissa syntaktiska teorier, som Chomskys minimalistprogram (1995), ser lexikonet som en koncentrerad grammatik där både semantisk och grammatisk information ingår. Utöver detta har ordförrådet fått större betydelse i senare syntaktiska teorier, då lexikaliska objekt innehåller egenskaper som är viktiga för både grammatisk och semantisk kunskap om ord (Saville-Troike 2006:49).

Andra teorier ser ordinlärning som mentala processer. Det mentala lexikonet, kopplat till hjärnans minnesfunktioner, innehåller språkinformation hos varje talare och speglar fundamentala egenskaper hos den mänskliga hjärnan (Enström 2020:49). Enström (2020:49) förklarar att vi producerar minst 100 ord per minut när vi talar flytande svenska. Det tar dessutom mindre än en sekund att bestämma sig för vilket ord som är rätt för det uttalande vi vill göra. Detta tyder på att ord inte lagras slumpmässigt och en vanlig ordbok kan inte spegla det mentala lexikonets komplexitet på grund av utrymmesskäl.

Hur väl en andraspråksinlärare lär sig nya ord påverkas av flera faktorer, till exempel: fonologiska eller ortografiska likheter och skillnader mellan språk (ljud och stavning); skillnader eller likheter mellan klassifikationer av semantiskt innehåll (Ellis & Beaton 1993:560–569). Även individuella faktorer som andraspråksinlärarens perceptuella förmåga, arbetsminne, motivation och ålder påverkar ordinlärningens utveckling (Kim & Webb 2022:282).

Både kvalitativa och kvantitativa studier om ordinlärning har fokuserat på nybörjare eller avancerade inlärare av svenska, medan forskning om andraspråksinlärares användning av ordinlärningsstrategier i SVA grund är begränsad. La Bontee (2019:179) undersökte däremot

elevers ordinlärningsstrategier i SVA grund med ett nytt datainsamlingsinstrument – *The Swedish Vocabulary Learning Strategy Survey* – och fann att ordboksanvändning var den vanligaste förekommande strategin bland studiens informanter, följt av att gissa ordets betydelse utifrån tidigare kunskap och jämföra ord med andra språk (La Bontee 2019:185).

Lärarens roll i elevernas ordinlärning har undersökts inom andra studieformer, men inte SVA grund. Bergström (2023) har exempelvis undersökt stödet för ordinlärning i det svenska högstadiets engelskundervisning. Resultatet visade att lärarna värderar kommunikativ kompetens och anser att ordförrådets storlek är viktig för den allmänna språkförmågan (Bergström 2023:90). Samtidigt kan fokus på kommunikation leda till tron att ordinlärning sker naturligt och inte behöver explicit undervisning, trots att systematiskt arbete krävs för att lära sig nya ord (Bergström 2023:60–61). I resultatet kunde också Bergström (2023:91) se att lärarna baserade valet av ”användbara” ord för eleverna på intuition snarare än tydliga kriterier. Lärarna undvek dessutom i hög grad dekontextualiserade metoder som ordlistor, då dessa ansågs vara ineffektiva för ordinlärning.

3.1.1 Att kunna ett ord

För att veta vad som krävs för att kunna ett ord finns det också en mening med att förtydliga vad ett ord faktiskt är. Den vardagliga beteckningen fungerar i de flesta sammanhang men i språkvetenskapliga sammanhang är begreppet ”ord” inte helt entydigt. Beteckningen ”ord” delas därför in i begreppen *graford* och *lexikaliska enheter* (Enström 2020:17). Enström (2020:17–18) beskriver hur graford avser det som står mellan två mellanrum i en text, vilket skulle innebära att rubriken ”Att kunna ett ord” innehåller fyra graford. Lexikaliska enheter (lexem) är däremot språkliga betydelsebärande enheter som lagras i minnet, till exempel *bok*, *röd* och *läsa*. Dessa kan böjas i olika former, men räknas ändå som ett och samma lexem, exempelvis *läser* och *läste*. Skillnaden blir tydlig med flerordsenheter som *tycka om* eller *i alla fall* som uppfattas som en enda betydelsemässig enhet trots att de består av flera graford.

Mckeown (2019:466) framhäver hur den uppenbara aspekten av att kunna ett ord är dess definition men att det inte på något sätt är kärnan i ordkunskapen. Omfattande information behövs om varje ord för högkvalitativ läskunnighet och akademiskt lärande. Kunskapen behöver dessutom vara flexibel för att kunna anpassas till den givna kontexten (Mckeown 2019:467).

Richards (1976:83) definierar däremot ordkunskap som förståelsen för ordets frekvens, användningsbegränsningar, semantik, syntax och betydelser. Nation (2013:49–50) å andra sidan delar upp ordkunskap i kategorierna *form*, *betydelse* och *användning*. Det finns också en uttalad skillnad mellan receptiv kunskap och produktiv kunskap. Receptiv kunskap innebär att känna igen ordets form och förstå dess delar och betydelse. Om den produktiva kunskapen i stället beaktas innebär detta att kunna uttala, stava och producera ordet korrekt i dess olika sammanhang (Nation 2013:50).

Henriksen (1999:304) har kritiserat tidigare kategoriseringar av andraspråksinlärares ordförråd som alldeles för ospecifika och utvecklade i stället en modell som visar hur olika

dimensioner av lexikal kompetens samverkar. Ordkunskapens djup hänger exempelvis samman med en mer preciserad kunskap, vilket är avgörande för den produktiva ordkompetensen (Henriksen 1999:314). I Henriksens (1999) modell innefattar de olika dimensionerna av lexikal kompetens ordkunskapens *precision*, *djup* och huruvida den är *receptiv* eller *produktiv*. Forskare som Henriksen (1999:316), Nation (2013) och Richards (1976) beskriver ordkunskapens ”djup” som kunskap om ordets semantiska, syntaktiska och morfologiska aspekter.

I sin studie om elevers ordinlärningsstrategier i SVA grund visade La Bontee (2019:177) att andraspråkselevers svar på vad det innebär att ”kunna ett ord” omfattade Nations (2013) tre kategorier: form, betydelse och användning. Egenskaperna rapporterades dessutom med en likartad frekvens, vilket tyder på att samtliga kategorier av ordkunskap är viktiga för eleverna (La Bontee 2019:177).

3.1.2 Ordinlärningsstrategier och ordboksanvändning

Många faktorer kan hindra ordinlärningen, vilket gör effektiva ordinlärningsstrategier ännu viktigare. Enström (2020:26) beskriver tre vanliga strategier för ordinlärning: genom kontext, undervisning och ordböcker. Det mesta av ordinlärningen sker dock indirekt och omedvetet via *input* (implicit inlärning).

Forskare som Krashen (1989:440–441) betonar att språket främst förvärvas implicit, särskilt via läsning, och kan åstadkomma mer än exempelvis inlärning om regler, där individuella ord lärs in sekventiellt (samt analyser av ordens prefix, suffix och rötter). Den explicita inlärningens roll har som jämförelse underskattats på grund av svårigheter att bedöma vad elever märker (eller inte märker) i andraspråksinlärningen (Schmidt 1990:150). Explicit undervisning blir också viktigare eftersom alla andraspråksinlärare inte är ivriga läsare eller befinner sig i miljöer rika på språklig input (Mckeown 2019:467).

Med fokus på yngre språkinlärare betonar Andréasson och Ring Sandell (u.å:19) att elever med ett andraspråk behöver extra tid för att bearbeta ny information. Okända ord och begrepp bör också presenteras i en kontext och återkommas till i varierande sammanhang, kopplade till elevernas tidigare kunskap. Det är dessutom viktigt att uppmärksamma skillnaderna mellan funktionerna hos det informella vardagsspråket och det formella, akademiska språket (Andréasson & Ring Sandell u.å:3).

En vanlig ordinlärningsstrategi är att slå upp ord i en ordbok. Ordböcker kan användas receptivt för att kontrollera betydelsen av okända eller delvis okända ord eller för att bekräfta gissningar utifrån kontext. Att gissa utifrån kontext kräver dock goda baskunskaper i ämnet, att läsaren tidigare har fått öva på att använda gissningsstrategier och att andelen okända ord inte är för stor (Enström 2020:44). Ordböcker används också produktivt för att kontrollera ords uttal och användning, eller för att fördjupa kunskapen om delvis kända ord. Valet av ordbok beror på användarens behov. Tvåspråkiga ordböcker passar exempelvis bättre för absoluta nybörjare medan enspråkiga innehåller mer detaljerad information om det enskilda ordet (Enström 2020:27–28).

Flera studier har gjorts på hur andraspråksinlärare använder ordböcker. Béjoint (1981) undersökte hur franska elever använde enspråkiga ordböcker på engelska och vad som krävs för att eleverna ska kunna *inkoda* (skriva) och *avkoda* (läsa) ord. Enligt Béjoint (1981:219–220) visade studien hur eleverna ofta var nöjda med informationen som ordböckerna tillhandahöll men många önskade mer information om vardagliga ord och uttryck – exempelvis slangord. Eleverna utgick mest från avkodningsprincipen (när det i själva verket är för inkodning som eleverna behöver mest information) och de verkade inte medvetna om hur mycket användbar information om till exempel syntax som ordböckerna innehöll. Eleverna i studien efterfrågade inte heller i större utsträckning information om ordens frekvens eller vilka sammanhang orden används i.

I en annan studie undersökte Hult (2016) användningen av *Lexins svenska Lexikon* (LSL) bland relativt avancerade svenskainlärare med ett av Lexinspråken som förstaspråk, baserat på lexikonets tredje och fjärde upplaga. Studien visade att LSL främst används receptivt, men även produktivt, särskilt vid översättning (2016:178). De tvåspråkiga ordböckerna riktar sig till nybörjare medan den enspråkiga är för mer avancerade inlärare. Användarstudier visar att inlärare ofta har svårt att förstå ords definitioner, men det är oklart om det beror på användarnas språkkunskaper eller hur definitionerna är formulerade (Hult 2016:41).

I studien sökte användarna främst information om kategorierna ”Betydelse”, ”Exempel” och ”Böjning”, medan kategorier som ”Sammansättning”, ”Konstruktion” och ”Förkortning” eftersöktes mer sällan. Detta kanske har att göra med att kategorierna uppfattas som mindre transparenta av användare med ett annat förstaspråk än svenska (Hult 2016:41).

3.1.3 Vardagsspråk kontra skolspråk

Andraspråksinlärare behöver kunna växla mellan olika språkliga register beroende på situation (Olvegård & Andersson Varga u.å:2). Språkliga register utgörs av skilda sätt att beskriva saker och ting beroende på sammanhanget där språket skrivs eller talas. I skolan är språket ofta skriftligt och bär informationsbördan självständigt, medan vardagsspråket stöds av handlingar och kontext. Eftersom skolspråket i större utsträckning är abstrakt kräver den mer avancerad kognitiv och språklig förmåga. I högre studier blir skolspråket dessutom mer specialiserat och integrerat i ämnesinnehållet samtidigt som arbetet med läs- och skrivutveckling minskar (Olvegård & Andersson Varga u.å:3–4).

Det är avgörande för andraspråksinlärares skolframgång att behärska både vardagsspråket och skolspråket, eftersom båda används i undervisningen – särskilt nyanlända behöver då extra stöd (Cummins 2000:17). Cummins (2000:17) menar att lärare bör uppmärksamma hur skillnaderna mellan dessa register kan visa olika typer av kunskap och grupptillhörighet. Vardagsspråket har för övrigt mindre lexikal variation än skriftspråket men innehåller även ord som förekommer i skönlitteraturen. Därför är ett stort och representativt ordförråd viktigt för god läsförståelse, både för det mer vardagliga talspråket och det mer formella, akademiska skriftspråket (Enström 2020:39–40).

3.1.4 Elevers behov och lärares förväntningar

Utöver att eleven själv behöver förstå vilket typ av ordförråd han eller hon behöver styrs även ordinlärningsprocessen av lärarens förväntningar. Moir och Nation (2002:15:31) observerade exempelvis i sin studie hur vuxna andraspråkselever i en intensivkurs i engelska ofta inte såg ord som intressanta ur en personlig synvinkel. Deras ordval begränsades också av lärarens och kursens förväntningar på elevernas ordförråd. Eleverna i studien upplevde att lärarna ville att de skulle lära sig ett akademiskt ordförråd, medan de själva föredrog ett vardagligt ordförråd för mer omedelbar användning. I en annan studie av Johnson et al. (2013:84, 89) undersöktes hur texter skrivna av vuxna (avancerade) inlärare av engelska med spanska som förstaspråk bedömdes av lärare. Studiens inlärare fokuserade i sin kurs på akademiskt skrivande. Det visade sig att ett varierat ordförråd och förekomsten av mer lågfrekventa ord förknippades med högre holistiska betyg när det gällde skrivkvaliteten, något även tidigare studier konsekvent ska ha visat.

Både elever och lärare värderar ordinlärning högt men elever tycker ofta att det är svårt att lära sig nya ord, särskilt när det gäller att bygga upp det produktiva ordförrådet. Som tidigare nämnt menar många att ordinlärning främst sker automatiskt och implicit genom läsning. Lärare ser därför sällan behovet av explicit ordundervisning, utan förlitar sig i stället på att elever lär sig ord genom omfattande input – efter vissa tillfälliga stödinsatser (Enström 2020:142).

3.2 Teoretiska överväganden

Nedanför följer en redogörelse för det sociokulturella perspektivet och det metaspråkliga perspektivet som ligger till grund för denna studie.

3.2.1 Det sociokulturella perspektivet

För många andraspråksinlärare är målet att kunna samtala och samverka i olika sociala sammanhang. Vygotsky (1962) introducerade ett sociokulturellt perspektiv där interaktion inte bara underlättar språkinlärning utan är själva orsaken till den. I stället för att fokusera på medfött språkliga mekanismer och strukturella mönster av andraspråksinlärning betonas inlärarens aktivitet och engagemang. En viktig del av det sociokulturella perspektivet är samspelet mellan inläraren och ”experten”. Med en ”expert” menas en individ med mer kunskap, vilket sker inom den proximala utvecklingszonen där stöd krävs för att inläraren ska kunna nå sin fulla potential (Saville-Troike 2006:111–113).

Stöttning, eller *scaffolding*, är en process där experter anpassar uppgiften efter inlärarens förmåga, minskar svårigheterna med uppgiften och upprätthåller motivationen utan att korrigera alla fel (Wood et al. 1976:99). Maybin et al. (1992:186) påpekar dock att det är svårt att överföra denna typ av stöd till klassrummet där en-till-en-interaktionen saknar den nära förståelsen som existerar mellan barnet och föräldern. Elever förhåller sig dessutom till lärare

som del av en hel grupp eller klass, och de maktpositioner som råder i klassrummet påverkar diskursen mellan de två.

Lärarens roll som expert visar sig på en rad olika sätt. Läraren ska exempelvis kunna agera stöttande kommunikationspartner när det kommer till en-till-en-inlärning, förklara utmaningar med grammatik eller ords betydelser och ge feedback om vad som utgör ett korrekt språkbruk i sammanhanget. Utöver detta kan läraren ge värdefull kulturell information om hur språk används och varför. En kunnig elev kan dock åstadkomma mycket av det läraren gör med rätt verktyg och insikt om olika strategier (Nation 2013:47).

Cummins (2000:11) betonar vikten av ett öppet klimat mellan lärare och elever. Andraspråkselever har ofta varierande förkunskaper, ibland på sitt förstaspråk, men kopplar sällan ihop gammal och ny kunskap. För att underlätta förståelsen och undvika kulturella klyftor är det viktigt att engagera eleverna i aktiviteter som bygger på gemensam förståelse och aktiverar deras tidigare erfarenheter. Detta kan ske genom exempelvis diskussioner, retoriska övningar eller tvärspråkliga jämförelser. Andraspråksinlärningen kommer dessutom att förbli abstrakt och klassrumsbunden om inte eleverna har möjligheten att uttrycka sig själva genom språket för att kunna visa sin identitet och intelligens (Cummins 2000:18).

Gällande elever med kort studiebakgrund (eller elever som helt saknar formell kompetens) framhäver Franker (2021:1) att eleverna bör ses som individer med resurser i form av erfarenhet av både vardagsliv och olika typer av arbeten. Eleverna kan successivt få ta ansvar för sitt eget lärande genom samtal och en levande dialog med läraren. I sin tur kommer detta att prägla arbetet med formativ bedömning och kontinuerliga uppföljningar av prestationer.

3.2.2 Det metaspråkliga perspektivet

Metalingvistiken handlar om att kunna reflektera över språk, något som kräver *metaspråklig medvetenhet* – förmågan att urskilja språkets olika delar och funktioner. Med denna förmåga kan en elev reflektera kring språkets innebörd såväl som språkets struktur och form. Eleven kan också jämföra språkets form och innehåll och växla mellan dem, vilket kräver en kognitiv mognad och förmåga att frigöra språkaspekter från kontexten.

Traditionell ordinlärning innebär ofta att memorera ords betydelser och gör många gånger eleverna till passiva inlärare. För att elever i stället ska bli aktiva inlärare krävs metakognitiva och metaspråkliga kunskaper om hur ordförrådet kan struktureras på ett effektivt sätt. Läraren behöver alltså visa eleverna hur detta går till, snarare än att fokusera på att lära ut enskilda ord (även om det behovet emellanåt finns). Detta kräver att läraren själv har adekvata kunskaper om lexikonets yttre och inre struktur (Enström 2020:33). Att arbeta med elevernas flerspråkiga resurser genom översättning kan också främja metaspråkligt tänkande enligt Enström (2020:32) men det är också viktigt att påpeka att alla ord inte alltid har ett ”ett-till-ett-förhållande”. Sådana övningar synliggör det metaspråkliga tänkandet och förmedlar ordbetydelse på ett strukturerat och planmässigt sätt, snarare än att eleven enbart ägnar sig åt gissningsstrategier.

I flera fallstudier konstaterade Moir och Nation (2002:15) att elever i intensivprogram i engelska ofta använde ineffektiva ordinlärningsstrategier trots hög motivation, delvis på grund

av bristande koppling till långsiktiga mål och undervisningspraxis. Eleverna såg ordinlärning som viktigt men saknade insikt om att ordkunskap innefattar mer än betydelse och form. De kopierade dessutom ofta meningar från ordböcker i stället för att skapa egna, vilket visar på bristande medvetenhet om vikten av djup ordkunskap för receptiv och produktiv användning (Moir & Nation 2002:31, 23).

4. Metod och material

Följande avsnitt redogör för studiens metodval och genomförande. Däri redogörs också för studiens material och urvalsprocess, informanterna, studiens etiska överväganden samt materialets tillförlitlighet och generaliserbarhet.

4.1 Metodval och genomförande

Studiens material har insamlats kvantitativt genom tio enkäter eftersom enkäter är ett effektivt verktyg för att snabbt samla in kvantifierbar information – exempelvis om tvåspråkiga talare (Códo 2008:171). Målet med studien har varit att möjliggöra en högre grad av generalisering kring resultatet. Enkäter valdes därför som ett verktyg för att kunna samla in kvantitativa data från fler informanter, snarare än att utgå från en metodtriangulering där flera metoder används i samma studie. Det är alltså enkätverktygets kvantitativa data som har använts i denna studie. Resultatets träffsäkerhet hade visserligen kunnat öka genom en metodtriangulering men detta kräver enligt Denscombe (2010:151) mer tid, resurser och kompetens inom flera metoder – vilket inte sågs som möjligt inom denna studies tidsram.

Enkäterna har utformats med det nätbaserade enkätverktyget *Google Formulär* (Google Forms). Anledningen till detta val är flera: Google Formulär sammanställer datan automatiskt, vilket senare kan exporteras till ett kalkylark för enklare översikt. Den tillåter också skaparen av enkäten att välja bland flera olika frågetyper och dela formuläret genom en länk – exempelvis via e-post, som i denna studie. En annan fördel med enkäter är att informanterna dessutom enkelt kan välja mellan olika svarsalternativ i stället för att behöva formulera egna formuleringar.

En möjlig nackdel med att låta informanter besvara en nätbaserad enkät är att vissa saknar den tekniska färdigheten för att kunna besvara frågorna (Denscombe 2010:159). I och med Google Formulärs tämligen enkla utformning (och det faktum att eleverna besvarade enkäten på plats med läraren nära till hands) togs ändå beslutet att använda sig av ett nätbaserat enkätverktyg. Ingen lärare eller elev återkopplade heller i efterhand om att enkäterna skulle ha inneburit någon teknisk svårighet. Å andra sidan bad läraren från Skola D (se tabell 1) om stöd med genomförandet av enkäten. Detta hade att göra med elevgruppens storlek och en oro om att länken, eller någon annan teknisk aspekt av enkäten, skulle orsaka problem. Jag befann mig därför en kort stund i klassrummet för att försäkra mig, och läraren, om att allt fungerade så som det skulle. Därefter lämnade jag gruppen när samtliga elever hade börjat besvara enkäten.

Fem kommunala vuxenutbildningar som ligger i både södra, mellersta och norra Sverige valde att delta i studien efter ett inledande mejl med information om studiens utformning och innehåll (se bilaga 9.1)[1]. Det initiala mejlet besvarades av antingen en administratör, studie- och yrkesvägledare eller rektor på skolan som sedan vidarebefordrade frågan om ett eventuellt deltagande i studien till en lärare på SVA grund 4. När en lärare väl godkände sitt och sina

[1] Studiens titel har ändrats efter en revidering för att bättre återspegla innehållet i studien, därav en annan titel i mejlet i bilaga 9.1 och informationsrutan i bilaga 9.2 och 9.3.

elevers deltagande skickades två länkar till läraren med två enkäter. Den ena länken innehöll en elevenkät och den andra en lärarenkät, vilket har möjliggjort en adekvat jämförelse av en specifik grupps svar med deras lärares.

Eftersom det finns flera etiska principer att beakta inom enkätforskning fick informanterna först information om syftet med studien genom att öppna länken. Därefter fick informanterna information om det frivilliga och anonyma deltagandet i form av en informationsruta (se bilaga 9.3). Utifrån de etiska principerna som finns inom enkätforskning ska informanter ska inte komma till skada. Deras integritet ska också respekteras och de ska ha kontroll över hur deras information används. De måste alltså få tillräcklig information för att kunna ge informerat samtycke, och forskaren har en skyldighet att upprätthålla utlovad anonymitet (Dörnyei 2010:79–80, Oppenheim 1992, Bradburn 1983). Innan enkäten påbörjades behövde därför deltagaren godkänna sitt deltagande; ett nej avslutade enkäten omedelbart.

Alla informanter i studien är myndiga och antogs besitta den språkliga förmågan att ta till sig innehållet i informationsrutan såväl som i resten av enkäten. Även om vissa bakgrundsfrågor ställdes går enskilda svar inte heller att spåra till någon individ. Däremot kan jag (men ingen annan) koppla vissa lärarsvar till en specifik lärare om lärarenkäten har besvarats av enbart en lärare på en enskild skola. Eftersom studiens syfte var att direkt kunna jämföra elevers svar med sina lärares hade detta inte varit möjligt utan att anteckna vilka lärare som undervisar vilka elever.

Innan de slutliga enkäterna genomfördes skickades två pilotenkäter ut till SVA grund 4 (en riktad till elever och en riktad till lärare) på en kommunal vuxenutbildning där en lärarkollega informerades om studiens och pilotenkätens syfte. Lärarens (vid tillfället då enkäten besvarades) tio elever deltog och informerades på samma vis om syftet med studien och pilotenkäten i form av en informationsruta i enkätens inledning (se bilaga 9.2). Totalt besvarade alltså elva informanter pilotenkäten – något Dörnyei (2010:56) menar kan ge instabila resultat eftersom gruppen helst inte bör understiga 50 deltagare. Även om gruppens storlek kan anses vara för liten gav ändå pilotenkäten en tydlig indikation på huruvida enkäterna krävde någon typ av bearbetning.

Återkopplingen från pilotenkäterna ledde inte till några större ändringar. Däremot justerades formuleringen i både elevenkätens och lärarenkätens sista fråga från: “Är det något mer du skulle vilja tillägga?” till “Är det något mer du skulle vilja tillägga, kommentera eller utveckla?”, för att möjliggöra mer nyanserade svar. Dessutom lades översättningstjänsten Google Translate till i listan över ordböcker då flera elever nämnde detta som svar under "Annat alternativ", trots att det inte är en ordbok. Tillägget ansågs motiverat eftersom elever kan bli mer benägna att svara ärligt om sin användning av verktyg som i högre grad kanske inte rekommenderas av läraren.

Utöver lärarkollegans deltagande i pilotenkäten deltog även en tidigare kollega från Skola A (se tabell 1) i den slutliga enkätundersökningen. Det var ett medvetet val att låta två kollegor delta i studien. Den nuvarande kollega deltog som tidigare nämnt med sin elevgrupp i pilotenkäterna men deras svar ingår inte i studien. Svaren tjänade i stället som stöd inför eventuella bearbetningar innan de slutliga enkäterna skickades ut. En tidigare kollega besvarade alltså Lärarenkät A, och dennes elever besvarade Elevenkät A. Det finns ingen personlig

koppling till någon elevgrupp i enkätundersökningen, och inte heller någon personlig koppling till de övriga deltagande lärarna. Även om kollegor kan påverkas av upplevda förväntningar från mig som uppsatsförfattare uttryckte ingendera någon oro – och möjligheten att snabbt kunna genomföra pilotenkäterna vägde tyngre i sammanhanget. Varken mina kollegors eller deras elevers svar skiljer sig från övriga informanters svar i studien.

De skolor som har deltagit i studien har anonymiserats med bokstäverna A–E, som också markerar vilken lärarenkät som hör till vilken elevenkät. Bokstäverna har ingen koppling till skolornas namn och ändrades vid behov om en skola drog sig ur studien. Bokstäver av denna typ, precis som serienummer, kan användas för att identifiera exempelvis en plats eller ett datum, men inte enskilda individer, vilket är viktigt vid anonym datainsamling (Denscombe 2010:161). Efter pilotenkäten såg antalet elever och lärare per skola ut enligt följande i tabell 1:

Tabell 1. Antal elever och lärare per enkät och skola.

Elevenkät	Antal elever	Lärarenkät	Antal lärare
Skola A	13	**Skola A**	1
Skola B	19	**Skola B**	3
Skola C	28	**Skola C**	1
Skola D	26	**Skola D**	1
Skola E	12	**Skola E**	1

Deltagarna behövde relevanta egenskaper för att passa som informanter i studien – nämligen att vara elever och lärare i SVA grund 4 inom kommunal vuxenutbildning. Lärarna måste också undervisa de elever som svarade på elevenkäten för att möjliggöra jämförelser mellan svaren. Skolor valdes slumpmässigt ut från olika platser i Sverige för att möjliggöra bredare representation och generaliserbarhet. Av alla delkurser på SVA grund valdes specifikt Nationell delkurs 4 då eleverna antogs ha större möjligheter att kunna reflektera över hela den sammantagna tiden på SVA grund, och dessutom besitta tillräcklig läskunnighet för att förstå innehållet enkäten, vilket är viktigt för datainsamlingens reliabilitet (Lanza 2008:75). Däremot är det viktigt att uppmärksamma att det självklart råder individuella skillnader även mellan elever på SVA grund 4 vad gäller nivån av läskunnighet.

Elevernas och lärarnas bakgrund beaktas till viss del i enkäterna, men fokus har legat på att kunna jämföra deras svar på gruppnivå. Uppgifter om exempelvis informanternas förstaspråk, studiebakgrund och lärarerfarenhet används enbart när det har ansetts relevant, till exempel för att synliggöra eventuella korrelationer mellan ett visst svar och en viss bakgrund. Elevgrupperna är heterogena vad gäller ålder (18–59 år), språkbakgrund (trettio olika språk), tid i Sverige (kortare än ett år till längre än sex år) och utbildningsbakgrund (kort formell skolgång till mer än femton års studier). Alla elever studerade däremot i SVA grund 4 vid svarstillfället. Lärarna undervisade i SVA grund 4 då enkäterna besvarades, är alla legitimerade

lärare och har minst sex års erfarenhet av SVA-undervisning – varav flera har över tio års erfarenhet som SVA-lärare.

Till skillnad från grund- och gymnasieskolan finns det ingen garanterad minsta undervisningstid på Komvux på grund av politiska mål om individanpassning och flexibilitet (Skolinspektionen 2024:5). Enkäterna besvarades därför endast av elever med klassrumsundervisning, vilket säkerställde mer faktisk interaktion mellan elever och lärare jämfört med distansundervisning, som ofta består av inspelade föreläsningar eller individuell handledning. Elever som studerar yrkes- och kombinationsutbildningar exkluderades också från studien eftersom deras mer direkta behov av ett yrkesrelaterat ordförråd i högre grad skiljer sig från reguljära SVA-grundkurselevers behov.

Deltagandet i studien omfattade skolor som tidigt godkände sin medverkan. Generaliserbarheten i denna typ av icke-sannolikhetsurval är begränsad, vilket kräver försiktighet i tolkningen av resultatet (Dörnyei 2010:62). Sådana urval bygger enligt Dörnyei (2010:60) på tillgängliga resurser snarare än slumpmässighet. Trots detta, och även om bredare generalisering inte är möjlig, kan det relativt höga deltagarantalet ändå peka på intressanta tendenser värda att undersöka vidare i framtida forskning inom området.

När de slutliga enkäterna hade färdigställts skickades de till lärarna som hade bekräftat sin och sina elevers medverkan i studien. Eleverna besvarade enkäterna i klassrummet, medan lärarna gjorde det vid ett passande tillfälle. Den tidigare estimerade tidsåtgången för elevenkäten (10–15 minuter) såväl som för lärarenkäten (5–10 minuter) visade sig stämma. Ingen elev eller lärare återkom med kommentarer om att det hade tagit för lång tid att besvara enkäterna.

Enkätfrågorna har sammanställts för att kunna besvara studiens fem forskningsfrågor (se 1.1). Resultatet (se avsnitt 5) har därefter analyserats utifrån hypotesen att ordinlärning och ordboksanvändning i många fall inte är en gemensam och medveten strategi elever och lärare emellan, vilket eventuellt kommer att leda till vissa skillnader mellan svaren. Resultatet diskuteras sedan vidare i resultatdiskussionen (se avsnitt 6) i samband med tidigare forskning inom området.

Eleverna fick besvara 21 frågor i elevenkäten (se bilaga 9.4) medan lärarna besvarade 20 frågor i lärarenkäten (se bilaga 9.5). Antalet frågor kan anses vara för många – ett resultat av att som forskare vilja täcka in ett alltför stort område (Dörnyei 2010:13). Å andra sidan hindrade inte antalet frågor från totalt 104 informanter att delta i denna studie, även om färre frågor möjligen hade kunnat öka svarsfrekvensen ytterligare.

Frågorna i elevenkäten och lärarenkäten är i hög grad identiska men språket har anpassats efter vilken grupp av informanter som besvarade enkäten. Språket riktat till eleverna har medvetet gjorts så entydigt som möjligt, med minimal teknisk jargong, något som uppmuntras av Denscombe (2010:64) för att informanternas språkliga förmågor inte ska bli ett hinder i förståelsen av enkätens innehåll. Termen *modersmål* (se bilaga 9.2, fråga 2) har exempelvis använts i stället för *förstaspråk* då eleverna antogs vara mer bekanta med den termen sedan tidigare.

I denna enkätundersökning består enkäterna främst av slutna flervalsfrågor. Frågetypen möjliggör i högre grad analys även om öppna frågor kan ge oväntade insikter (Códo 2008:173).

Av den anledningen har även en öppen fråga ställts i slutet på både elevenkäten och lärarankäten där informanterna har haft möjligheten att dela med sig av någon tanke angående en eller flera frågor i enkäterna. Även ett antal likertskalor – skalor som används för att mäta attityder hos informanterna – har använts för att underlätta kvantifiering (Dörnyei 2010:26–27).

I elevenkäten (se bilaga 9.4) berör fråga 1–4 elevernas bakgrund (förstaspråk, tid i Sverige, studiebakgrund och ålder) medan fråga 5–10 berör elevernas uppfattningar kring ordinlärning och ordförrådet. Fråga 11–15 berör hur, och i vilken utsträckning, ordböcker används i undervisningen, hur effektiva ordböcker anses vara för ordinlärning och vilka andra ordinlärningsstrategier som tillämpas. Till sist berör fråga 16–19 synen på lärarnas undervisning om ordinlärning och ordboksanvändning.

I lärarenkäten (se bilaga 9.5) berörs på liknande sätt lärarnas bakgrund först på fråga 1–2 (legitimation, år som verksam SVA-lärare). Fråga 3–8 berör därefter lärarnas uppfattningar kring ordinlärning och ordförrådet medan fråga 9–13 berör lärarnas rekommendationer av ordböcker och andra ordinlärningsstrategier, hur ofta de uppfattar att eleverna använder sig av ordböcker i undervisningen samt hur effektiva ordböcker anses vara för ordinlärning. Slutligen berör fråga 14–20 mängden undervisning om ordinlärning och ordboksanvändning, huruvida undervisningen är explicit eller implicit och vilka faktorer som bidrar till mängden undervisning inom området.

Vad gäller enkätsvarens tillförlitlighet går det inte att veta huruvida eleverna eller lärarna har svarat helt sanningsenligt, eller att eleverna språkligt har kunnat ta till sig samtliga frågor på det önskade sättet, eftersom informanter emellanåt medvetet ger svar de tror är förväntade (Dörnyei (2010:7–8). Det är dessutom svårt att utröna huruvida en informant har missförstått en specifik fråga. Vid osäkerhet kan andra metoder, som intervjuer, ge fördjupad förståelse för informanternas svar. Å andra sidan finns det tydliga korrelationer mellan elevers (och lärares svar) sinsemellan, vilket kan indikera att eleverna och lärarna i denna studie i stor utsträckning har svarat sanningsenligt.

En annan viktig aspekt av enkätundersökningar är att kunna erbjuda tillräckliga svarsalternativ utan att listan blir för lång – gärna med möjlighet att lägga till ett eget alternativ, något som går att se på fråga 11 och 13 i elevenkäten (se bilaga 9.4) och på fråga 9, 11 och 19 i lärarenkäten (se bilaga 9.5). När det kommer till vissa svarsalternativ i enkäterna har flera beslut behövt tas angående vilka alternativ som ska figurera i de längre listorna. Detta gäller framför allt fråga 5, 11 och 13 (se bilaga 9.4).

På fråga 5 har en lista med egenskaper som skulle kunna innefatta att kunna ett ord utgått från flera andraspråksforskares egna ramverk, däribland Nation (2013), Mckeown (2019) och Richards (1976). Listan sammanställdes med semantiska såväl som syntaktiska egenskaper som informanterna skulle kunna anse krävs för att kunna ett ord. Vidare sammanställdes en lista med olika ordinlärningsstrategier på fråga 11 – strategier som dels observerats av mig själv som undervisande lärare, dels utifrån tidigare andraspråksforskares beskrivningar av olika ordinlärningsstrategier, bland annat av Enström (2020) samt Moir och Nation (2002).

På fråga 13 gjordes ett val att inkludera både digitala och fysiska ordböcker, samt översättningstjänsten Google Translate. Google Translate lades till efter genomförandet av en pilotenkät. De andra alternativen i listan utgår från mina personliga observationer av vanligt

förekommande fysiska och digitala ordböcker, eller översättningstjänster, i andraspråksklassrum. Ordböckerna som figurerar i listan är som följer:

- Lexins tvåspråkiga nätlexikon, fjärde upplagan (2011) – en nätbaserad kombination av ordböcker för invandrare: en enspråkigt svensk ordbok och flera tvåspråkiga ordböcker. Den enspråkiga svenska ordboken riktar sig till avancerade inlärare av svenska och de tvåspråkiga ordböckerna riktar sig till absoluta nybörjare av svenska.

- Svenska.se (2024) – en webbsida för språkresurser från Svenska Akademien: *Svensk ordbok* (2021) med djupgående beskrivningar av modern svenskas ordförråd; *Svenska Akademiens ordlista* (2015) med den inofficiella normen för stavning och böjning i modern svenska; *Svenska Akademiens ordbok* (2024) med beskrivningar av ords ursprung och förekomst. Resurserna är inte direkt riktade till inlärare av svenska.

- *Natur och Kulturs stora svenska ordbok* (2006) – en ordbok som innehåller information om ords böjningsformer, betoningsmarkörer, språkexempel, uttal, användningsområden och etymologi. Ordboken är inte direkt riktad till inlärare av svenska.

- *Norstedts svenska ordbok* (2012) – en ordbok som omfattar både ord och fraser. Ordboken innehåller uppgifter om ords definitioner, ordklass och böjning, samt exempel på ords olika användningsområden. Ordboken är inte direkt riktad till inlärare av svenska.

- Wiktionary (2022) – en nätbaserad och fritt tillgänglig ordbok där användare själva kan ändra och lägga till definitioner om ord och uttryck. Ordboken innehåller uppgifter om ords ordklass, böjningar och språkexempel. Nätordboken är inte direkt riktad till inlärare av svenska.

- Synonymer.se (2025) – en nätbaserad ordbokstjänst med uppgifter om ords definitioner, grammatik, synonymer, antonymer och motsatsord. Innehållet baseras på flera källor, däribland bidrag från användarna och redaktörerna själva; *En svensk ordbok* (Sjögren & Györki 2010); *Saldo* (Språkbanken). Ordbokstjänsten är inte direkt riktad till inlärare av svenska.

- *Bonniers svenska ordbok* (2010) – en ordbok med ords definitioner och böjningar, men också illustrationer och praktiska skrivråd. Även vanliga uttryck och fraser beskrivs i högre grad. Ordboken är inte direkt riktad till inlärare av svenska.

- *En tvåspråkig ordbok med översättningar till modersmålet* – ett alternativ där eleverna kan markera att de använder någon typ av tvåspråkig ordbok med översättningar till förstaspråket. Dessa typer av ordböcker är direkt riktade till inlärare av svenska.

- Google Translate (2025) – en nätbaserad översättningstjänst som direktöversätter ord, meningar och hela stycken till olika språk. Tjänsten tillhandahåller ingen information om ords definitioner, böjning eller andra uppgifter om exempelvis ords grammatiska konstruktioner. Google Translate är inte direkt inriktad till inlärare av svenska.

5. Resultat

Materialets resultat har sammanställts i fem kategorier utifrån studiens forskningsfrågor (se 1.1). Elevernas och lärarnas svar har framför allt beaktats på gruppnivå men även enskilda svar har uppmärksammats.

5.1 Att kunna ett ord

Eleverna fick välja mellan syntaktiska och semantiska egenskaper som de upplever krävs för att ”kunna ett ord” (se bilaga 9.4, fråga 5).

I denna studie rapporterar eleverna i högre grad syntaktiska egenskaper som viktiga för att kunna ett ord, framför allt i de fall där en elev enbart markerat en eller ett fåtal egenskaper. Däremot finns även semantiska egenskaper representerande i rapporteringen. Det råder dock också stora skillnader mellan elever. Flertalet elever har rapporterat listans alla egenskaper som viktiga för att kunna ett ord. Av de sju egenskaperna som fanns representerade i listan går det att se de flest (och färst) rapporterade egenskaperna i samtliga elevenkäter i tabell 2:

Tabell 2. Egenskaper som krävs för att ”kunna ett ord” efter antal rapporterade svar.

Egenskap	**Antal svar (av 97 elever)**
Du kan ordets betydelse	80 (82,47%)
Du vet hur ordet fungerar tillsammans med andra ord	64 (65,98%)
Du kan uttala ordet	61 (62,89%)
Du vet hur ordet kan användas i olika sammanhang	55 (56,70%)
Du vet hur fungerar grammatiskt i en mening	54 (55,67%)
Du kan stava ordet	53 (54,64%)
Du kan böja ordet	43 (43,30%)

Även lärarna fick besvara samma fråga (se bilaga 9.5, fråga 3). 5 av 7 lärare har markerat alla ovanstående alternativ som viktiga för att kunna ett ord. Ett undantag är däremot Lärarenkät C där ”Du kan böja ordet” och ”Du kan uttala ordet” inte har markerats. Ett annat undantag är Lärarenkät B – som har besvarats av tre lärare – där en av lärarna enbart markerat ”Du kan ordets betydelse” och ”Du vet hur ordet kan användas i olika sammanhang” som viktiga egenskaper för att kunna ett ord.

Det råder däremot stor koncensus bland både eleverna och lärarna att ordinlärning är något viktigt. På en likertskala från 1–5 (se fråga 4 i bilaga 9.4) svarar majoriteten av eleverna att ordinlärning är väldigt viktigt (5). Endast 4 av 97 elever lägger sig lägre än 5 på skalan. Samtliga lärare rapporterar att det är väldigt viktigt att eleverna lär sig nya ord (4–5) och 85% av studiens 97 elever instämmer i att deras lärare tycker att det är väldigt viktigt (5) att de lär sig nya ord. Hur svårt det är att lära sig nya ord rapporteras det däremot mer olika om. Även här gäller en likertskala från 1–5 (se fråga 6 i bilaga 9.4 och fråga 4 bilaga 9.5). Många elever har markerat

3 på skalan medan en mindre andel elever antingen upplever ordinlärning som väldigt svårt (1) eller väldigt enkelt (5). Lärarna å andra sidan rapporterar i hög grad att eleverna upplever ordinlärning som svårt (4).

5.2 Olika typer av ordförråd

Både eleverna och lärarna fick rapportera om vilket typ av ordförråd som eleverna kan tänkas vara i störst behov av (se fråga 9 i 9.4 och fråga 7 bilaga 9.5). Tre alternativ gick att välja mellan. Vidare fick samtliga informanter svara på vilket typ av ordförråd som fokuseras på i undervisningen (se exempelvis fråga 10 i bilaga 9.4).

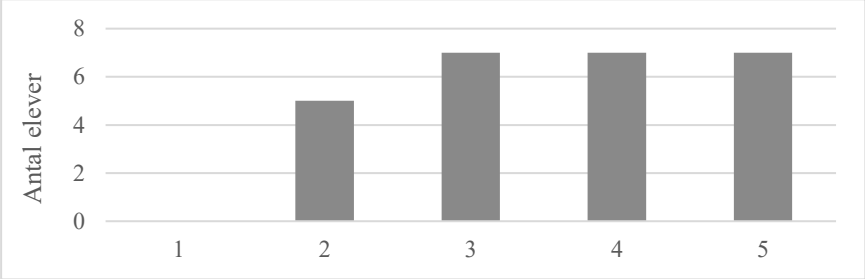
Cirka 70% av eleverna i studien rapporterar att de är i störst behov av en kombination av ett formellt och informellt ordförråd och samtliga lärare är samstämmiga i detta. Däremot skiljer sig svaren åt när det kommer till vilket typ av ordförråd som fokuseras på i undervisningen. I exempelvis Lärarenkät A rapporteras undervisningen fokusera på det formella ordförrådet och även om 8 av lärarens 13 elever instämmer i detta har fem elever rapporterat annorlunda. I tabell 3 kan en annan typ av skillnad ses mellan Lärarenkät E och Elevenkät E, samt Lärarenkät A och Elevenkät A, där båda lärarna menar att fokus i undervisningen ligger på det formella ordförrådet medan eleverna uppfattar det olika:

Tabell 3. Vilket typ av ordförråd arbetar ni mest med i undervisningen?

Typ av ordförråd	**Elevenkät A**	**Elevenkät E**
Lika mycket formellt som informellt ordförråd	5 av 13 (35,8%)	5 av 12 (41,67%)
Formellt/akademiskt ordförråd	8 av 13 (61,3)	4 av 12 (33,33%)
Informellt/vardagligt ordförråd	-	3 av 12 (25,00%)

5.3 Ordböcker som verktyg i undervisningen

Eleverna och lärarna fick ange frekvensen av ordboksanvändning i undervisningen (se fråga 12 i bilaga 9.4 och fråga 10 i bilaga 9.5). Eleverna har över lag rapporterat en lägre användningsfrekvens (3) än lärarna, som anser att ordböcker används nästan varje, eller varje, lektion (4–5). Det finns även stora skillnader mellan elever i samma grupp, exempelvis Elevenkät D, vilket går att se nedan i figur 1:



Figur 1. Elevenkät D: Frekvent förekommande ordboksanvändning i skolan.

Utöver hur ofta ordböcker används i undervisningen fick eleverna svara på i vilket syfte som ordboken används (se fråga 14 i bilaga 9.4). Resultatet visar att många elever använder ordböcker i fler syften utöver att slå upp ett ords betydelse på svenska eller förstaspråket (att slå ordets betydelse är dock det vanligaste rapporterade alternativet i samtliga elevenkäter). Vissa elever slår enbart upp information om ordets betydelse medan andra vill veta mer om hur ordets fungerar grammatiskt tillsammans med andra ord, hur ordet stavas eller vilka sammanhang som ordet kan användas i.

I en slumpmässig jämförelse av fyra elever med kortare och längre studiebakgrund i olika elevenkäter visar svaren att det inte råder några större skillnader mellan hur mycket information en elev vill ha om ett ord – eller vad. I tabell 4 går det dock att se skillnad mellan hur eleven med 0–5 års studiebakgrund har svarat jämfört med övriga elever:

Tabell 4. Vilken information elever med olika studiebakgrund slår upp i en ordbok.

Elev	Studiebakgrund	Vad eleven slår upp i en ordbok
Elev E	0–5 år	Ordets stavning
Elev B	5–10 år	Ordets betydelse på svenska och/eller modersmålet; ordets böjning; Ordets antonymer/synonymer; Hur ordet kan användas i olika sammanhang
Elev C	10–15 år	Ordets betydelse på svenska och/eller modersmålet; Ordets stavning; Ordets böjning; Ordets uttal
Elev D	Över 15 år	Ordets betydelse på svenska och/eller modersmålet; Ordets antonymer/synonymer

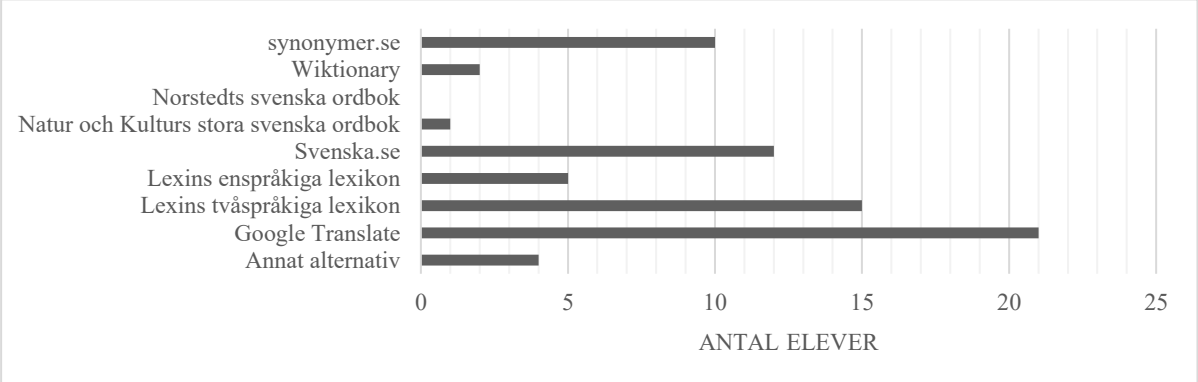
Lärarna fick i sin tur svara på vad eleverna slår upp för information i en ordbok (se fråga 12 i bilaga 9.5) och verkar överens om att det enbart är information om ordets betydelse som eleverna är intresserade av. I Lärarenkät B har däremot två av tre lärare också markerat följande alternativ: ordets böjning; ordets stavning; hur ordet fungerar grammatiskt i en mening.

Vad gäller ordböckernas effektivitet för att lära sig nya ord råder det stora skillnader mellan svaren, även om uppfattningen generellt sett är positivt gentemot ordböckernas effektivitet, både hos eleverna och lärarna. Över hälften av studiens 97 elever (53%) rapporterar att ordböcker är ett väldigt effektivt verktyg för ordinlärning (5). Fem av lärarna i studien rapporterar ordböcker som effektiva för ordinlärning (4–5) medan två lärare bedömer ordböcker som något mindre effektiva (3).

5.4 Lärarnas rekommendationer och elevernas val

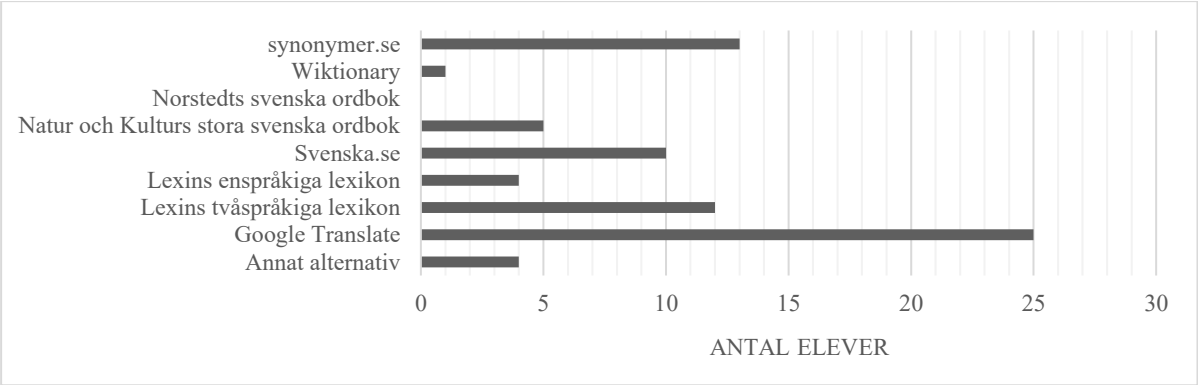
Lärarna fick rapportera sina rekommendationer om ordböcker och strategier (se fråga 11 i bilaga 9.5) medan eleverna fick ange sina egna preferenser (se fråga 13 i bilaga 9.4). Majoriteten av eleverna föredrog andra ordböcker än de som lärarna rekommenderade, även om vissa delvis följde rekommendationerna.

I en jämförelse mellan Lärarenkät C och Elevenkät C syns en tydlig skillnad mellan lärarens rekommendationer och elevernas val av ordbok. Läraren rekommenderar Lexins enspråkiga och tvåspråkiga lexikon samt Norstedts svenska ordbok. I figur 2 går det att se hur rekommendationerna i viss mån följs men eleverna föredrar ändå att använda Google Translate:



Figur 2. Elevenkät C: Vilken ordbok använder du mest?

Samma skillnad kan ses mellan Lärarenkät D och Elevenkät D. Ordboksrekommendationerna är flest i Lärarenkät D: Lexins enspråkiga ordbok; svenska.se; Natur och Kulturs stora svenska ordbok; synonymer.se och en tvåspråkig ordbok. Även i figur 3 följs lärarens rekommendationer till viss del men återigen föredrar majoriteten av eleverna att använda Google Translate:



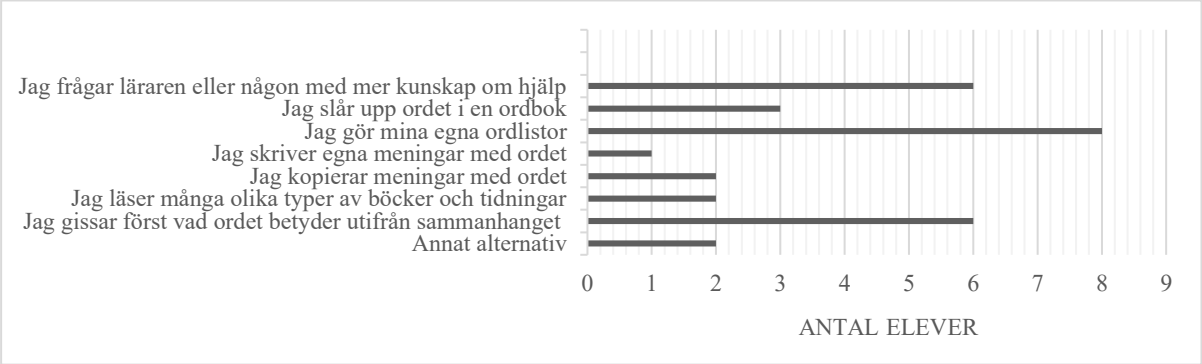
Figur 3. Elevenkät D: Vilken ordbok använder du mest?

Lärarna fick också rapportera om vilka andra ordinlärningsstrategier som rekommenderas till eleverna (se fråga 9 i bilaga 9.5) och eleverna rapporterade i sin tur om vilka strategier de oftast tillämpar (se fråga 11 i bilaga 9.4). En vanlig rekommendation från lärarna är att eleverna använder sig av gissningsstrategier eller läser många olika typer av böcker och tidningar. Mindre rekommenderade strategier är att fråga läraren eller någon annan med mer kunskap om hjälp, samt att skapa egna ordlistor. I tabell 5 visas exempel på rekommenderade ordinlärningsstrategier från tre slumpmässigt valda lärarenkäter:

Tabell 5. Ordinlärningsstrategier lärarna rekommenderar till sina elever.

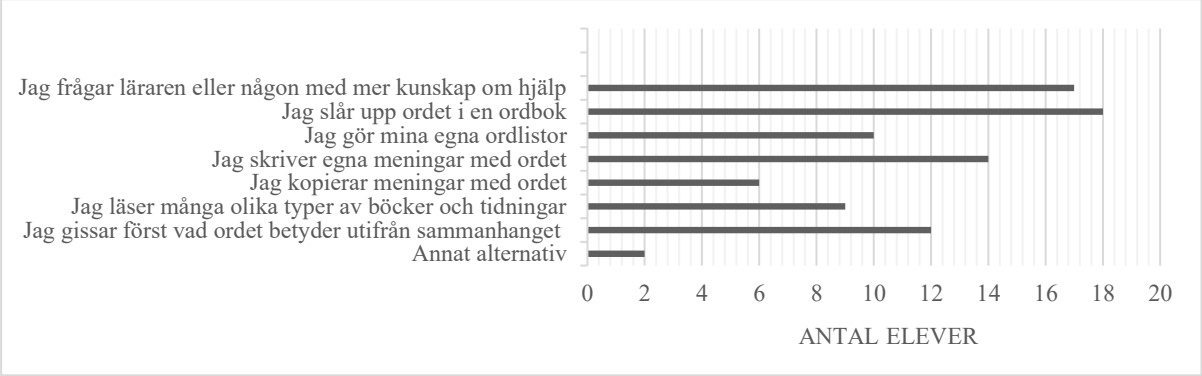
Lärarenkät A	**Lärarenkät D**	**Lärarenkät E**
Läsa många olika böcker och tidningar; Först gissa ordets betydelse utifrån sammanhanget	Slå upp information om ordet i en ordbok; Skriva egna meningar med ordet; Kopiera exempelmeningar med ordet; Läsa många olika typer av böcker och tidningar; Först gissa ordets betydelse utifrån sammanhanget	Slå upp informationen om ordet i en ordbok; Läsa många olika typer av böcker och tidningar; Först gissa ordets betydelse utifrån sammanhanget

Alla tre lärare rekommenderar exempelvis att eleverna bör läsa många olika typer av böcker och tidningar, men enbart 31% av studiens 97 elever rapporterar detta som en vanligt förekommande ordinlärningsstrategi. I figur 4 illustreras en annan jämförelse mellan lärarens rekommendationer och elevernas tillämpning. I Elevenkät A går läser enbart 2 av lärarens 13 elever olika typer av böcker och tidningar och 6 av 13 gissar först ordets betydelse utifrån sammanhanget:



Figur 4. Elevenkät A: Hur brukar du göra när du lär dig nya ord?

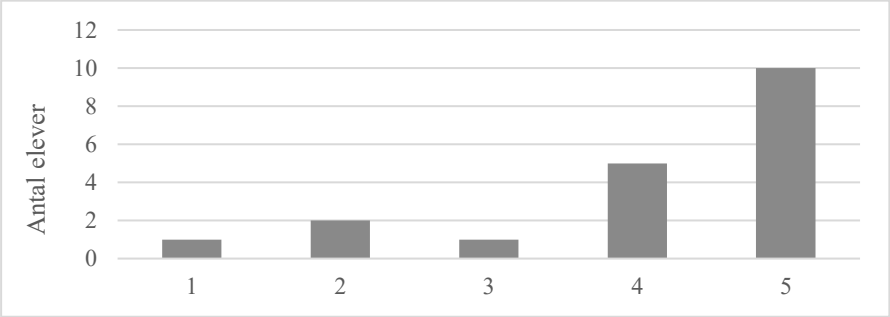
I Lärarenkät D rekommenderas inte strategin ”Att fråga läraren eller någon annan med mer kunskap om hjälp” av läraren men ändock tillämpar 17 av lärarens 26 elever strategin, vilket illustreras nedan i figur 5:



Figur 5. Elevenkät D: Hur brukar du göra när du lär dig nya ord?

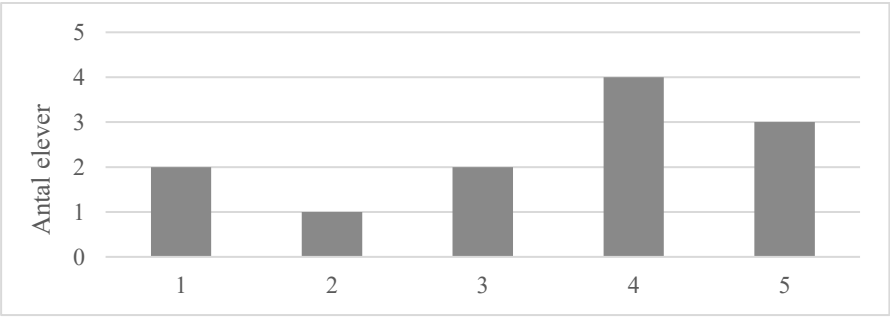
5.5 Undervisning om ordinlärning och ordboksanvändning

Eleverna fick skatta hur ofta deras lärare har undervisat om ordinlärningsstrategier och ordboksanvändning (se fråga 16–19 i bilaga 9.4), där 1 representerar ”Aldrig” och 5 representerar ”Ofta”. Lärarna fick å andra sidan rapportera huruvida denna undervisning sker explicit eller implicit, samt hur nöjda de är med dess omfattning (se fråga 14–19 i bilaga 9.5). I figur 6 illustreras hur elevernas svar återigen varierar kraftigt. Uppfattningarna om förekomsten av sådan undervisning skiljer sig exempelvis markant i Elevenkät B:



Figur 6. Elevenkät B: Har din lärare på delkurs 4 undervisat om hur du lär dig nya ord?

10 av 19 elever rapporterar att deras lärare ofta (5) har undervisat om ordinlärning medan 4 av 19 elever upplever att undervisningen om ordinlärning sker mer sällan – eller inte alls (1–3). Nedan i figur 7 går det att se hur andra elever i samma klass rapporterar det rent motsatta om ordboksanvändning – att läraren aldrig har undervisat om ordboksanvändning:



Figur 7. Elevenkät B: Har din lärare på delkurs 4 undervisat om hur du använder en ordbok?

I Lärarenkät B framgår det att alla tre lärare i gruppen undervisar om ordinlärningsstrategier implicit men undervisningen om ordboksanvändning varierar i stor utsträckning – en lärare undervisar explicit om ordboksanvändning, en undervisar om det implicit och en inte alls. Samtidigt önskar majoriteten av eleverna mer undervisning inom båda områdena, sett i tabell 6:

Tabell 6. Önskar du mer undervisning om ordinlärning eller ordboksanvändning?

Elevenkät	Antal elever	Ja, jag vill ha mer undervisning
A	13	10 (76,9 %)
B	19	13 (68,4%)
C	28	22 (78,6%)
D	26	18 (69,2%)
E	12	11 (91,7%)

Lärarna fick i sin tur svara på hur ofta deras elever har efterfrågat mer undervisning om antingen ordinlärning eller ordboksanvändning (se fråga 18 i bilaga 9.4). Majoriteten av lärarna i studien rapporterar att de sällan har hört eleverna efterfråga mer undervisning inom området. Andra, i exempelvis Lärarenkät E, rapporterar att eleverna ”Aldrig” har efterfrågat mer undervisning om vare sig ordinlärningsstrategier eller ordboksanvändning.

Generellt undervisar lärarna oftare explicit om ordinlärningsstrategier än ordboksanvändning, men det finns också vissa skillnader bland svaren. I Lärarenkät D sker explicit undervisning inom båda områden, medan det i Lärarenkät E endast sker implicit undervisning om ordinlärningsstrategier, men ingen undervisning alls om ordboksanvändning. Samtliga lärare uppger att de inte är nöjda med mängden undervisning och menar att flera olika faktorer bidrar till detta (se fråga 19 i bilaga 9.5). Det går att se vilka faktorer som olika lärare menar bidrar till mängden undervisning i ordinlärning och ordboksanvändning i tabell 7:

Tabell 7. Vilka faktorer bidrar till mängden undervisning av ordinlärningsstrategier och/eller ordboksanvändning?

Faktorer	Lärarenkät
Eleverna besitter redan adekvata kunskaper om hur de lär sig nya ord och/eller använder en ordbok	A, B, C, D, E
Eleverna är i större behov av att utveckla andra delar av språket	B, D, E
Jag känner mig inte kompetent nog att undervisa om ordinlärningsstrategier och/eller ordboksanvändning	–
Tid	A, B, D, E
Annat	E (gruppens heterogenitet)

5.6 Sammanfattning av resultat

Elevernas svar varierar stort, även inom samma grupp, medan lärarnas svar är mer samstämmiga. Det finns exempelvis tydliga skillnader i hur elever och lärare ser på behovet av ett visst ordförråd och användningen av ordböcker och andra ordinlärningsstrategier. Både eleverna och lärarna anser dock att det är viktigt att lära sig nya ord. Eleverna rapporterar i högre grad syntaktiska egenskaper som viktiga för att kunna ett ord medan lärarna rapporterar både syntaktiska och semantiska egenskaper som viktiga för att kunna ett ord.

Över hälften av studiens 97 elever och majoriteten av lärarna är positiva till ordböckers effektiv som ordinlärningsverktyg. De flesta lärarna rekommenderar enbart ett fåtal ordböcker och även om rekommendationerna i många fall följs föredrar ändå eleverna översättningstjänsten Google Translate framför traditionella ordböcker. Vad gäller övriga ordinlärningsstrategier tillämpar eleverna gärna andra strategier utöver de som ofta rekommenderas av läraren, till exempel som att fråga någon med mer kunskap om hjälp.

Lärarna undervisar ofta explicit om ordinlärningsstrategier men desto mer sällan om ordboksanvändning. De flesta elever vill å andra sidan ha mer undervisning om både ordinlärningsstrategier och ordboksanvändning, något lärarna rapporterar att eleverna i hög grad inte har uttryckt något behov av. Lärarna rapporterar dessutom att det är för lite undervisning om såväl ordinlärningsstrategier som ordboksanvändning, samtidigt som de menar att eleverna redan besitter adekvata kunskaper om hur de lär sig nya ord eller använder en ordbok.

6. Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens kvantitativa resultat utifrån fyra huvudsakliga observationer. Observationerna kopplas till tidigare forskning på området.

6.1 Lärarna rekommenderar strategier som kräver stor metaspråklig medvetenhet och självständigt lärande

Flera av lärarna i studien rekommenderar strategier som kräver att elever självständigt kan värdera och sortera information i text såväl som tal. Det kan till exempel vara att gissa ord utifrån sammanhang, använda en ordbok för att slå upp ord eller läsa olika typer av skönlitteratur och sakprosa. Strategierna kan vara effektiva men kräver också en hög grad av metaspråklig medvetenhet, vilket inte alla elever besitter. Gissningsstrategier kan exempelvis vara särskilt svåra för elever som inte har fått tidigare träning i hur de går till väga (Enström 2020:44).

Interaktionen mellan inläraren och ”experten”, i detta fall eleven och läraren, betonas som särskilt viktigt av Vygotsky (1962) eftersom det är genom en individ med mer kunskap som inläraren kan nå sin fulla potential (Saville-Troike 2006:111–113). Lärarna i denna studie uppmuntrar däremot inte eleverna att be om hjälp av någon med mer kunskap än de själva, vilket ytterligare ökar kraven på självständighet och metaspråklig medvetenhet.

Eleverna i denna studie verkar i relativt hög grad få explicit undervisning om olika typer av ordinlärningsstrategier men samtliga lärare rapporterar att de inte är helt nöjda med mängden undervisning. Detta återspeglas ännu tydligare i svaren kring ordboksanvändning där undervisningen främst sker implicit – eller inte alls. Även inom samma arbetslag sker undervisningen på vitt skilda sätt. I Lärarenkät B (med tre lärare som har besvarat enkäten) undervisas ordboksanvändning explicit av en lärare, implicit av en annan och inte alls av den tredje.

Ordinlärningsstrategier undervisas å andra sidan desto mer explicit av lärarna, men även där implicit av vissa. Ett resultat av den stora mängden implicit undervisning ordboksanvändning – i kombination med att strategierna som rekommenderas av lärarna kräver ett medvetet och aktivt lärande – kan i hög grad leda till att elever använder sig av ineffektiva strategier för att lära sig ord. Ineffektiva ordinlärningsstrategier tillämpas sällan som ett resultat av låg motivation, utan snarare på bristande medvetenhet om hur djup kunskap om ord kan bidra till förmågan att använda ord receptivt och produktivt (Moir & Nation 2002:15).

En högre grad explicit undervisning om både ordboksanvändning och ordinlärning låter eleverna själva utveckla den metaspråkliga förmågan att tänka kring ord och deras många olika användningsområden, vilket gör eleverna till mer aktiva inlärare. Elever som förstår de metaspråkliga kraven för ordförrådsrelaterade uppgifter blir nämligen mer införstådda med svårigheterna som kommer med dessa typer av uppgifter (Nagy & Scott 2000:463–464).

Vad gäller ordboksanvändning specifikt är detta en populär strategi bland både eleverna och lärarna i studien. Däremot går det att argumentera för att eleverna möjligen inte är medvetna om just ordboksanvändandets komplexitet. Den information som eleverna eftersöker går exempelvis inte att få genom Google Translate, men ändå är översättningstjänsten flitigt utnyttjad bland majoriteten av denna studies elever.

Många av lärarna i studien rapporterar att eleverna redan är kompetenta ordinlärare eller ordboksanvändare. Det är svårt att se hur detta går ihop med att lärarna också rapporterar att de inte är nöjda med mängden undervisning, vare sig om ordinlärningsstrategier eller ordboksanvändning. Om eleverna redan är kompetenta ordboksanvändare (eller kompetenta användare av ordinlärningsstrategier i stort), borde mängden undervisning rimligtvis redan vara nog i förhållande till elevernas kompetens.

För övrigt rapporterar lärarna att ”tid” (eller avsaknaden av den) gör att det inte undervisas om ordinlärning och ordboksanvändning i större utsträckning. Tidsbristen kan möjligtvis leda till att eleverna tar till strategier som de är bekväma med sedan tidigare – oavsett om strategierna är effektiva eller inte. Det kan också leda till att lärarna i högre grad uppmuntrar eleverna till att arbeta självständigt, något som kan vara svårt för de elever som saknar en metaspråklig medvetenhet. Skolspråket som eleverna i denna studie möter är oftare mer abstrakt och kräver avsevärt större kognitiv ansträngning, jämfört med det informella vardagsspråket (Olvegård & Andersson Varga u.å:3–4).

Endast 30% av totalt 97 elever i denna studie uppger att de läser många olika typer av texter, samtidigt som majoriteterna av eleverna använder sig av översättningstjänster som Google Translate. Som tidigare nämnt tillhandahåller inte Google Translate information om det många av studiens 97 elever vill veta om ord, däribland hur ordet fungerar tillsammans med andra ord (66%) och hur ordet kan användas i olika sammanhang (57%). Lärarna rekommenderar dock i hög grad att elever på eget bevåg läser olika typer av skönlitteratur och sakprosa – en strategi som inte tillämpas i större utsträckning av eleverna. Denna tro om att inlärare främst tillägnar sig kunskap om ord ”naturligt” och implicit genom exempelvis läsning stämmer i många fall alltså inte överens med verkligheten (Milton 2009:1–2). Det finns också en fara med att ett ensidigt fokus på kommunikation och implicit inlärning i själva verket leder till att eleverna sällan medvetandegörs om explicita ordinlärningsstrategier (Bergström 2023:60–61).

Dessvärre går det inte heller att uppnå hög språklig kompetens med ett begränsat ordförråd, även om tanken på att en språkinlärare kan nå hög kunskapsnivå med några hundra ord i stället för många tusen är tilltalande. Det tar dessutom år för att uppnå grundläggande språkförståelse (Milton 2009:251). Eleverna på SVA grund har ofta inte flera år till sitt förfogande, särskilt med tanke på att många av de vuxna eleverna vill gå vidare med högre studier eller arbete. Tiden på delkurserna i SVA grund är knapp, med en vanlig kurslängd på 10 veckor per delkurs. Lärarnas rekommendationer av strategier som kräver självständiga elever med hög grad av metaspråklig medvetenhet kan möjligen vara ett resultat av att lärarna måste följa ett specifikt kursinnehåll utifrån en väldigt begränsad tidsram.

Det finns flera fördelar med att lärare explicit undervisar om ordinlärningsstrategier (däribland ordboksanvändning), förutom att elever kan gå från passiva till aktiva inlärare. Det är svårt att märka vad inlärare märker (och inte märker) när de lär sig ett nytt språk och detta

har gjort att explicit ordinlärning länge har undervärderats (Schmidt 1990:15). Om det däremot finns ett gemensamt språk för ordinlärning och ordboksanvändning i stort, och en uppsättning gemensamma och systematiska ordinlärningsstrategier, kan detta i bästa fall leda till elever och lärare som enklare ser vad för typ av viktig ordkunskap som saknas. Även om forskare likt Kraschen (1989:441) framhåller att inputen kan åstadkomma mer för ordinlärningen än systematisk och explicit undervisning kan, betonar Mckeown (2019:467) att inte alla inlärare har tillgång till rik språklig input eller är aktiva läsare, något som går att se bland eleverna i denna studie. Enbart 31% av studiens 97 elever rapporterar att de läser olika typer av böcker och tidningar som ordinlärningsstrategi. Med det sagt bör inte den implicita inlärningen och undervisningen bortses från helt. Den tjänar en viktig roll, precis som den explicita, men båda krävs för att eleverna ska kunna tillägna sig en omfattande ordkunskap.

6.2 Eleverna önskar mer undervisning men för inte fram önskemålet till lärarna

En stor majoritet av eleverna i denna studie har en önskan om mer undervisning om ordinlärning eller ordboksanvändning. Önskemålet verkar dock inte nå fram till lärarna. Kanske har detta helt enkelt att göra med det faktum att flera av lärarna inte rekommenderar eleverna att fråga läraren eller någon annan med mer kunskap om hjälp. Detta signalerar möjligen till eleverna att de först och främst bör försöka på egen hand. Ett självständigt lärande är visserligen målet för alla språkinlärare men eleverna är ändock elever och stöttningen behöver alltjämt vara närvarande i språkinlärningsprocessen.

Relationen och förståelsen mellan elever och lärare är inte heller helt intuitiv i sin natur – annorlunda från den stöttning som sker mellan exempelvis föräldern och barnet (Wood et al. 1976). Både elever och lärare påverkas också av de maktpositioner som råder i klassrummet (Maybin et al. (1992:186). För många elever är läraren den naturliga auktoritet i sammanhanget – den som ”vet mest” – och kan därför ha svårt att ifrågasätta lärarens undervisningsmetoder, ställa frågor eller framföra sina önskemål. Även om eleverna inte efterfrågar mer undervisning kan det ändå vara så att önskemålet (eller behovet) finns. Det kan också vara så att vissa elevers avsaknad av metaspråklig medvetenhet inte tillåter dem att se det egna behovet i ett större sammanhang, vilket resulterar i att eleverna inte heller är medvetna om vilka typer av frågor som bör ställas. Läraren behöver därför utifrån sin expertis om elevernas behov samtala med eleverna om deras önskemål utifrån deras (och lärarens) förväntningar, för att sedan kunna tillämpa strategier i undervisningen på ett sätt som är hanterbart för eleverna såväl som för läraren.

Ett övergripande problem som uppkommer i ordinlärningsprocessen är att många andraspråkselever inte kan se hur flera av orden i de egna studierna är intressanta ur en personlig synvinkel, något Moir och Nation (2002:31) såg i sin egen studie. Det visade sig också att eleverna i Moir och Nations (2022:31) studie hade möjligheten att skapa ett ordförråd utifrån sina egna behov men begränsades av lärarens eller kursens explicita och implicita förväntningar. Det går inte att se i vilken utsträckning eleverna i denna studie påverkas av olika

förväntningar på ordförrådet men det är tydligt att eleverna är oense om vad för typ av ordförråd som undervisningen fokuserar på. Ibland finns det också en skillnad mellan det ordförråd som eleverna rapporterar att de behöver, till exempel en kombination av ett informellt och formellt ordförråd, medan undervisningen fokuserar på det ena eller andra. Däremot är lärarna och eleverna i denna studie samstämmiga i att eleverna behöver både det informella och formella ordförrådet, något som kan anses vara positivt i sammanhanget. I och med samsynen kan det bli enklare för lärarna att motivera valet av ord som eleverna ska lära sig. I denna studie går det dock inte att veta huruvida lärarnas val av ord sker intuitivt, som fallet verkade vara med lärarna i Bergströms (2023) studie, eller om det görs mer medvetna val kring vilka ord som eleverna ska lära sig och varför. Det går inte heller att veta hur vuxenutbildningens mål om att vuxna ska stärka sin kompetens i arbetslivet, samhällslivet och för vidare studier påverkar arbetet med ordinlärning på SVA grund 4.

Dessa typer av förväntningar kring ordförrådet kan även påverka andra delar av elevernas studier, exempelvis deras skrivande. I en studie av Johnson et al. (2013:89) gick det exempelvis att se hur lärarna i studien såg förekomsten av mer lågfrekventa ord som betydande för textens kvalitet (snarare än ordantalet). Elevernas skolframgång blir därför här beroende av att läraren synliggör dessa förväntningar kring ordförrådet på ett tydligt och greppbart sätt. Eleverna i denna studie verkar medvetna om att läraren ser ordinlärning som något viktigt men rapporterar samtidigt framför allt syntaktiska egenskaper som viktiga för att kunna ett ord (se fråga 5 i bilaga 9.4). Detta står i kontrast till lärarna som rapporterar samtliga egenskaper som viktiga för att kunna ett ord, vilket indikerar att detta kanske inte är något som framförs i större utsträckning till eleverna.

Att medvetandegöra eleverna om varför arbetet med ordinlärning ser ut som det gör kräver att läraren själv är medveten om den egna undervisningen inom området. Om eleverna får konkreta redogörelser för varför vissa ordinlärningsstrategier och ordböcker rekommenderas blir det troligtvis enklare att tillämpa gemensamma ordinlärningsstrategier som tillgodoser både elevernas och lärarens önskemål. Det kan också underlätta om läraren stöttar eleverna med att värdera och sortera bland orden som eleverna möter i undervisningen. I resultatet går det att se hur elever inom samma grupp i denna studie inte är eniga om vilket typ av ordförråd som fokuseras på i undervisningen, något som kan ha att göra med att vissa lärare inte explicit har synliggjort och förklarat vilka ord som tillhör vilket ordförråd.

Detta underlättar också om eleverna redan är införstådda med det systematiska arbetet med ordinlärning med tanke på SVA grunds korta delkurser, något som står i kontrast till hur exempelvis yngre andraspråkselever ofta behöver extra tid och repetition för att hinna sortera okända ord och begrepp (Andréasson & Ring Sandell u.å:19). Det finns inget som pekar på att vuxna andraspråksinlärare är i mindre behov av tid och repetition än yngre, och om eleverna i högre grad kan nyttja effektiva ordinlärningsstrategier kanske tidsaspekten inte spelar en lika stor roll i sammanhanget. Arbetet med ord bör då ha skett både systematiskt och gemensamt – mellan elever och lärare såväl som mellan kollegor – tidigt i språkinlärningsprocessen. Eleverna är då förhoppningsvis redan införstådda med att en omfattande lexikal kompetens kräver olika typer av ordkunskap som samverkar och stärker varandra (Henriksen 1999:314).

Utöver detta behöver klassrummet också vara en plats där språket kontextualiseras med hjälp av någon med mer kunskap. I vissa fall är klassrummet nämligen den enda plats där eleverna i större utsträckning möter en svensktalande individ. Det är därför viktigt av att engagera elever i aktiviteter som bygger på förstående och kontext för att andraspråksinlärningen inte ska förbli abstrakt och klassrumsbunden (Cummins (2000:18). Eleverna behöver få chansen att vara delaktiga och kunna uttrycka sig själva genom språket för att visa sin intelligens och identitet, exempelvis genom att få chansen att jämföra ord eller idiomatiska uttryck på förstaspråket och målspråket och reflektera över dessa skillnader (eller likheter). Det kanske finns det en idé om att eleverna i SVA grund 4 har kommit så pass långt i sin inlärning att de redan besitter många av de nödvändiga verktygen för att lära sig nya ord på egen hand. Med tanke på gruppernas heterogenitet och de olika bestämmelserna för hur SV grund bedrivs i olika kommuner är det å andra sidan svårt att tänka sig att detta skulle gälla samtliga elever.

6.3 Eleverna vill veta mer om ett ord än vad lärarna tror

I denna studie använder många av eleverna ordböcker för att främst ta reda på ett ords betydelse. Utöver detta vill eleverna också i hög grad veta hur ordet uttalas, hur ordet fungerar tillsammans med andra ord och hur ordet används i olika sammanhang. Eleverna vill generellt sett få omfattande kunskap om ett ord som innefattar syntaktiska såväl som semantiska egenskaper (se fråga 5 i bilaga 9.4) – även om de syntaktiska egenskaperna har rapporterats i större utsträckning. Det finns också de elever som rapporterar samtliga egenskaper som viktiga för att kunna ett ord, medan andra enbart rapporterar en eller ett fåtal som viktiga. I de fall där ett fåtal egenskaper har rapporterats som viktiga för att kunna ett ord handlar detta nästan uteslutande om syntaktiska egenskaper som ordets betydelse, uttal eller stavning.

Eleverna i denna studie menar i lägre grad än lärarna att de använder ordböcker under lektioner för att slå upp ord (med stora individuella skillnader). Att slå upp ord i en ordbok är dock bland de främst rapporterade ordinlärningsstrategierna, något som stämmer överens med det La Bontee (2019:185) såg hos eleverna i sin studie om ordinlärningsstrategier på SVA grund. Eleverna i La Bontees (2019:185) studie menade också att ”kunna ett ord” innefattade Nations (2013) tre kategorier av lexikal kunskap: form, betydelse och användning, något som också går att se hos många (men långt ifrån alla) elever i denna studie.

Eleverna och lärarna i studien är över lag nöjda med informationen som ordböcker tillhandahåller dem och över hälften av studiens 97 elever ser ordboken som ett effektivt verktyg för ordinlärning – något de flesta lärarna i studien håller med om. Även i Béjoints (1981:219–220) studie uttryckte studiens franska elever sin uppskattning för ordböcker, även om vissa efterfrågade mer information om vardagliga uttryck. Däremot var eleverna ofta omedvetna om annan nyttig information som syntax och ords grammatiska konstruktioner, vilket också verkar gälla för denna studies elever då en majoritet föredrar att använda översättningstjänsten Google Translate där sådan information inte förekommer.

Det är svårt att veta huruvida eleverna i denna studie förstår vad skillnaderna är mellan en ordbok och en översättningstjänst – och om de är medvetna om vilken information de går miste

om. Google Translate är måhända ett bekvämt verktyg för eleverna i denna studie eftersom det erbjuder direktöversättningar av ord och meningar till förstaspråket. Översättningstjänsten kan dock inte tillhandahålla någon av den information som många av eleverna i denna studie vill veta mer om, till exempel i vilka sammanhang ett ord kan fungera. Eleverna riskerar därför felöversättningar och missförstånd.

Det är också oklart huruvida elever är medvetna om skillnaderna mellan olika ordböcker – till exempel mellan enspråkiga och tvåspråkiga, något Hult (2016) tar upp i sin studie om Lexins nätlexikon (2011). I Lexins nätlexikon (2011) riktar sig den tvåspråkiga ordboken till absoluta nybörjare som en mer utpräglad receptionsordbok, medan den enspråkiga är för relativt avancerade nybörjare med ett annat förstaspråk än svenska (Hult 2016:51). Eleverna i denna studie använder i större utsträckning någon av Lexins tvåspråkiga ordböcker, medan de i mångt och mycket kan anses vara avancerade nybörjare av svenska, snarare än absoluta nybörjare.

Denna osäkerhet kring vad eleverna faktiskt vet om olika typer av ordböcker kan komma från det faktum att ordboksanvändning i hög grad undervisas om implicit av lärarna i studien (och av två inte alls). Det kan också vara en utmaning för inlärare av svenska att förstå ords olika definitioner i ordböcker, men det är också svårt att utröna huruvida detta beror på bristande språkkunskaper eller med det sätt som definitionerna skrivs (Hult 2016:41). Oavsett om detta har att göra med bristande språkkunskaper eller definitionerna i sig behöver läraren vara behjälplig i hur eleverna navigerar i ordböckernas innehåll. Läraren behöver alltså synliggöra vilka ordböcker som tjänar vilket syfte, och vilken information olika ordböcker och översättningstjänster tillhandahåller – eller *inte* tillhandahåller.

En ordbokstjänst som eleverna i studien uppger att de använder är till exempel hemsidan svenska.se. Hemsidan består av tre ordböcker: *Svensk ordbok* (2021), *Svenska Akademiens ordlista* (2015) och *Svenska Akademiens ordbok* (2024). Till skillnad från Lexins nätlexikon (2011) är ingen av dessa anpassade för inlärare av svenska. Som ett exempel på vilket information elever kan tänkas möta i olika ordböcker definieras exempelvis ordet *utrustning* som ”nödvändigt material, tillbehör” i Lexins nätlexikon (2011) medan *Svensk ordbok* (2021) ger en längre, mer formell definition: ”Uppsättning föremål som behövs (och samlats ihop) för visst syfte, ofta om hjälpmedel av något slag”. Lexin ger också enklare böjningsformer och en exempelmening för ordet: ”Vilken teknisk utrustning behöver du för din föreläsning?”. *Svensk ordbok* ger däremot flera exempel med bredare kontext: truppernas utrustning; teknisk utrustning; hotellet har lämplig utrustning för motion. Även ett bildligt exempel står med: hennes mentala utrustning. Vad gäller sammansättningar ger Lexins nätlexikon (2011) fyra exempel på sammansättningar, däribland: dator|utrustning; dykar|utrustning. Jämförelsevis ger *Svensk ordbok* (2021) fem exempel på sammansättningar, bland annat: bäddutrustning; dykarutrustning; köksutrustning. Både Lexins nätlexikon (2011) och *Svensk ordbok* (2021) listar sammansättningar men *Svenska Akademiens ordlista* (2015) ger mer detaljerad böjningsinformation, till exempel hur ordet ser ut i ”bestämd form”, eller ”obestämd form genitiv”. Som jämförelse finns någon sådan distinktion inte utskriven i Lexins nätlexikon (2011).

Det blir med ens tydligt hur ordböcker går till väga på olika sätt för att tillhandahålla information om ett ord. Eleverna behöver också använda flera typer av ordböcker för att kunna

tillägna sig omfattande kunskap om ett ord, vilket dessvärre inte går ihop med det faktum att många av lärarna enbart rekommenderar en eller två typer av ordböcker. Kanske har detta att göra med att lärarna i hög grad uppfattar att eleverna enbart slår upp ordets betydelse. Utan vidare forskning går det dessvärre inte att veta huruvida lärarnas rapportering av elevernas ordboksanvändning i själva verket stämmer (och huruvida eleverna rapporterar sanningsenligt om vilken typ av information de vill ha om ett ord) men det är ändock en värdefull observation.

6.4 Stor variation i elevsvar kan inte förklaras av enskilda bakgrundsfaktorer

Sett till elevenkäterna i denna studie råder det stor individuell skillnad mellan svaren inom den egna gruppen såväl som när olika elevenkäters svar jämförs. Svaren verkar inte heller direkt kunna härröras till någon enskild bakgrundsfaktor. Bakgrundsfaktorer som har beaktats i studien är exempelvis elevernas förstaspråk, studiebakgrund och vistelsetid i Sverige.

I Lärarenkät E (se tabell 7) lyfts elevgruppens heterogenitet fram som en utmaning för mängden undervisning om ordinlärning och ordboksanvändning. Studiebakgrunden betonas som en särskilt betydande faktor för hur viktig ordinlärningen är för eleverna och elevernas ambitionsnivå kopplas också ihop med studiebakgrunden: Ju längre studiebakgrund, desto mer ambitiösa elever. Läraren beskriver i en längre kommentar hur elever med längre studiebakgrund har en större medvetenhet och insikt kring ordens betydelse och komplexitet medan elever med kortare studiebakgrund generellt sett är mindre ambitiösa och har mindre insikt om hur viktigt det är att lära sig nya ord.

Det finns däremot en rad olika faktorer som kan påverka den övergripande språkinlärningsprocessen för inlärare av svenska, bland annat likheterna (eller skillnaderna) mellan inlärarens förstaspråk och målspråk, eller förstaspråkets och målspråkets ortografi (stavning) (Ellis & Beaton 1993: 559–617). Även andra faktorer kan vara betydande för språkinlärningsprocessens utveckling, däribland inlärarens motivation, arbetsminne och ålder (Kim & Webb 2022:282). Med bakgrund av detta går det alltså kanske inte alltid att likställa längre studiebakgrund med högre ambitionsnivå och större språklig medvetenhet.

Det tycks däremot inte orimligt att som lärare kunna anta att elever med längre studiebakgrund har haft mer tid på sig att utveckla goda strategier för det egna lärandet. Samtidigt finns det för lite i denna studie som tyder på att den kopplingen går att göra med alla elever med liknande studiebakgrund. Enligt Cummins (2011:11) kan andraspråkselevers förkunskaper variera kraftigt och äldre elever med kortare skolgång och lägre nivå av läskunnighet har över lag svårare att se ett samband mellan gammal och ny kunskap (vilket i sin tur gör den språkliga inputen mindre begriplig). Däremot kan elevers resurser (även hos de med kort skolbakgrund) tas tillvara på i undervisningen beroende på hur vi kategoriserar olika typer av kunskap (Franker 2021:1).

I denna studie har 15 av 97 elever kortare än 10 års skolbakgrund men deras svar skiljer sig inte avsevärt från de elever i studien som har studerat 15 år eller längre. För att verkligen se hur elevers studiebakgrund påverkar ordinlärningen skulle detta behöva undersökas vidare med

andra, mer djupgående metoder. Andra bakgrundsfaktorer som kan vara betydande för andraspråksinlärares utveckling av ordförrådet (och av språkförmågan generellt) skulle då också kunna beaktas för ett mer mångsidigt resultat.

Det som däremot går att se i denna studie är att elever med kortare skolbakgrund ser ordinlärning som lika viktigt som elever med längre skolbakgrund. Många elever med längre studiebakgrund verkar intressant nog inte heller se vad som innefattar att kunna ett ord som mer komplext än flera av denna studies elever med kortare studiebakgrund. Visst finns det fler tillfällen där syntaktiska såväl som semantiska egenskaper har rapporterats som viktiga för att ”kunna ett ord” av elever med längre studiebakgrund, men det finns också många exempel på det rakt motsatta.

Det kan finnas flera syften med att inte likställa en elevs studiebakgrund (eller andra bakgrundsfaktorer för den delen) med en viss metaspråklig medvetenhet eller ambitionsnivå. Många olika faktorer kan spela in i hur väl en elev lär sig ett ord, yttre såväl som inre, och även om det är en utmaning att tillgodose behoven hos en heterogen elevgrupp bör ändå samtliga elever gynnas av stöttning, gemensamma strategier i undervisningen och kunskap om det egna lärandet. Det är inte heller självklart att yttre och inre faktorer hos eleven är statiska, utan något som ändras under språkinlärningens gång.

7. Slutsatser och framtida forskning

Studien visar tydliga indikationer på att både elever och lärare i SVA grund 4 anser att ordinlärning är viktigt men deras tankar om ordinlärningen skiljer sig åt på flera sätt. En del större skillnader kan också ses mellan vilka typer av ordinlärningsstrategier och ordböcker om lärarna i studien rekommenderar, jämfört med strategierna och ordböckerna som eleverna föredrar.

Eleverna i studien verkar också i högre grad behöva stöttning kring vad explicit och implicit ordinlärning medför för typ av möjligheter och utmaningar. Google Translate verkar användas flitigt trots att översättningstjänsten inte ger den typ av informationen eleverna rapporterar att de är ute efter. Det är också svårt att veta huruvida eleverna använder sig av sidor som svenska.se eller Lexins nätlexikon på det sätt som ordböckerna är tänkta att användas på. Många elever rapporterar också olika inom samma grupp kring vilket ordförråd som läraren fokuserar på i undervisningen, något som indikerar att lärarna själva inte är nog tydliga med vilka ord som utgör vilket ordförråd.

Lärarna rapporterar dessutom i hög grad att undervisning inom området sker implicit medan eleverna efterfrågar mer undervisning om både ordinlärningsstrategier och ordboksanvändning. Detta är däremot ett önskemål som lärarna sällan, eller aldrig, har hört eleverna framföra. Den höga graden implicit ordundervisning kan dessvärre leda till att eleverna inte synliggörs på vilka medvetna och explicita strategier som finns tillgängliga, något som kan resultera i mindre aktiva inlärare. Här kan lärare behöva reflektera över sin egen undervisning och de egna förväntningarna på elevernas ordförråd, något eleverna behöver få syn på genom konkreta exempel i undervisningen. Detta kräver också i hög grad en öppen dialog mellan den vuxne eleven och läraren.

Det faktum att elevernas önskemål inte når fram till lärarna kan för övrigt ha att göra med elevers motvillighet att ”gå emot” lärarens auktoritet. En annan möjlig faktor kan vara att elever inte är medvetna om vilka behov de har. Där har läraren en roll att vägleda eleverna och lyfta fram vad de behöver lära sig och hur – i klassrummet såväl som hemma. Många elever erfar nämligen inte den höga nivå av input som krävs för att ”naturligt” kunna tillägna sig ett språk utan andra explicita strategier. I denna studie går det exempelvis att se hur 70 av studiens 97 elever inte läser olika typer av skönlitteratur och sakprosa. Det går inte heller att veta huruvida de elever som faktiskt läser många olika typer av text använder sig av effektiva ordinlärningsstrategier för att kunna värdera och sortera bland innehållet.

Utöver detta finns det också en vits med att undvika antaganden om hur elevers olika bakgrundsfaktorer påverkar deras lärande, särskilt i de fall där vissa bakgrundsfaktorer likställs med bristande ambition. Många faktorer kan påverka språkinlärningsprocessen och eleverna är också individer med resurser i form av flera språk och varierande erfarenheter. Lärarens antaganden kan i värsta fall bidra till att vissa elever inte får den typ av stöttning de faktiskt är i behov av, både vad gäller elever med kort och lång skolbakgrund.

Syftet med ordinlärningen måste vara att elever inte endast lär sig ord för stunden, utan att ordinlärningen sker på ett sådant sätt att eleverna kan ta med sig användbara lärdomar och

insikter framåt om olika typer av ordinlärningsstrategier. Eleverna behöver alltså få möjligheten att reflektera över sina egna ordinlärningsstrategier i ett öppet klassrumsklimat, samtidigt som arbetet med orden får en naturlig och systematisk behandling i undervisningen genom elevernas hela studietid på grundläggande nivå.

Framtida forskning inom området kan använda kvalitativa metoder som ett komplement till denna studies kvantitativa data. Detta skulle kunna vara i form av observationer eller intervjuer. Det skulle även vara intressant att undersöka andra kurser inom studieformen SVA grund för att se hur arbetet med ordinlärning sker i de olika delkurserna.

Förhoppningen med denna studie är att resultatet i enkätundersökningen kan ses som en möjlighet för lärare i SVA grund att fundera över hur – och varför – den egna undervisningen inom området ser ut som den gör i praktiken. Det finns också vinster med att se hur arbetet med orden ser ut i arbetslaget för att eleverna ska få chansen att skapa en bra grogrund för framtida ordinlärning och språkutveckling tillsammans med sina lärare.

8. Litteraturförteckning

Abrahamsson, Niclas & Emanuel Bylund 2012. Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 153–231.

Andréasson, Annika & Anniqa Sandell Ring u.å. *Ordförrådets betydelse för språk, läs- och skrivutveckling*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c3829/1623222894776/artikel-5-ordforradets-betydelse-2.pdf>. Hämtad 10 februari 2025.

Bergström, Denise 2023. *Words in school: A study on vocabulary learning in Swedish EFL classrooms.* Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitetet.

Béjoint, Henri 1981. The foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: A Study of Language Needs and Reference Skills. *Applied Linguistics* 11(3) s. 207–222.

Codo, Eva 2009. Interviews and Questionnaires. I: Wei, Li & Lisa Moyer (red.) *The Blackwell Guide – Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing, s. 158-176.

Cummins, Jim 2000. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, Kerstin. (red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.

Denscombe, Martyn 2010. *The Good Research Guide - for small-scale social research projects*. Open University Press.

Dörnyei, Zoltán 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing.* 2 uppl. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Ellis, C. Nick. & Alan Beaton 1993. Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 46(3), s, 533–558.

Enström, Ingegerd 2013. *Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling.* Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. <Att undervisa https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34261om ord.> Hämtad 5 mars 2025.

Enström, Ingegerd 2020. *Ordens värld. Svenska ord - struktur och inlärning*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Franker, Qarin. 2021. *Grundläggande litteracitet för nyanlända vuxna.* Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR161440>. Hämtad 30 februari 2025.

Henriksen, Birgit 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Cambridge University Press* 21(2) s. 303–317.

Hult, Ann-Kristin 2016. *Ordboksanvändning på nätet: en undersökning av användningen av Lexins svenska lexikon.* Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitetet.

Johnson, D. Mark, Anthony Acevedo & Leonardo Mercado 2013: What Vocabulary Should We Teach? *Writing & Pedagogy* 5(1), s. 83–104.

Kim, Su Kyung & Stuart Webb 2022. Individual Difference Factors for Second Language Vocabulary. I: Li, *Shaofeng, Phil Hiver & Mostafa Papi* (red.) The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences. New York: Routledge, s. 282–293.

Krashen, Stephen 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73(4), s. 440–464.

La Bontee, Richard 2019. *Strategic Vocabulary Learning in the Swedish Second Language Context*. Doktorsavhandling (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 36) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Maybin, Janet, Neil Mercer, & Barry Stierer 1992. *'Scaffolding' learning in the classroom*. I: Norman, Kate (red.). *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project.* London: Hodder & Stoughton, s. 21–31.

Lanza, Elisabeth 2008. Selecting Individuals, Groups and Sites. I: Wei, Li & Lisa Moyer (red.) *The Blackwell Guide Methods in Bilingualism Multilingualism*. Blackwell Publishing, s. 73–87.

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

Milton, James 2009. *Measuring Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Moir, Jo & Paul Nation 2002. Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect* 27(1), s. 15–35.

Nagy, William & Judith Scott 2000. Vocabulary Processes. I: Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B., Pearson, David P. & Rebecca Bar (red). *Handbook of Reading Research*. Lawrence Erlbaum Associates, s. 269–284.

Nation, Paul 2013. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge University Press.

Richards, C. Jack 1976. The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 10(1), s.77–89.

Saville-Troike, Muriel 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Schmidt, W. Richard 1990. The Role of Consciousness in Second Language. *Applied Linguistics* 11(2), s.129–158.

SFS 2010:88. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/>. Hämtad 19 februari 2025.

Skolinspektionen 2024: *Undervisningstiden i kommunal vuxenutbildning – Återrapportering av regeringsuppdrag om omfattningen och fördelningen av undervisningstiden i kommunal vuxenutbildning*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/sfi/overgripande-rapport-komvux-i-sfi.pdf> Hämtad 14 februari 2025.

Skolverket 2017. *Kursplan i svenska som andraspråk Nationell delkurs 4*. Lgr22.

Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva/kursplan>. Hämtad 05 februari 2025.

SOU 2020: *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk.* <Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk, SOU 2020:66>. Hämtad 05 februari 2025.

Olvegård, Lotta & Pernilla Andersson Varga u.å. *Vardagsspråk och skolspråk.* Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR078173>. Hämtad 29 februari 2025.

Wei, Li 2008. Research Perspectives on and Multilingualism. I: Wei, Li & Lisa Moyer (red.) *The Blackwell Guide Methods in Bilingualism Multilingualism*. Blackwell Publishing, s. 3–17.

Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), s.89–168.

Ordböcker

Györki, Iréne & Peter A. Sjögren. *Bonniers svenska ordbok* 2010. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Köhler, Per Olof & Ulla Messelius 2001. *Natur och Kulturs stora svenska ordbok*. Stockholm: Natur & Kultur Läromedel och Akademi.

Lexin 2011. *Språklexikon för invandrare*. 4 uppl. Uppslagsord: utrustning. Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen. <lexin.nada.kth.se/lexin/>. Hämtad 19 april 2025.

Nordstedts svenska ordbok 2012. Stockholm: Nordstedts.

SAOL 14=*Svenska Akademiens ordlista* 2015. 14 uppl. Uppslagsord: utrustning. Stockholm: Norstedts. <https://svenska.se>. Hämtad 19 april 2025.

Svenska Akademiens ordbok 2024. <https://svenska.se/om/om-ordbockerna/>. Hämtad 19 april 2025.

Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien 2021. 2 uppl. Uppslagsord: utrustning. Stockholm: Norstedts. <https://svenska.se>. Hämtad 19 april 2025.

Synonymer.se 2025. Stockholm: Sinovum media AB.

Wiktionary 2022. The Wikimedia Foundation.

9. Bilagor

9.1 Mejl till anordnare

Hej,

Mitt namn är Mimmi Rönnudd och jag studerar på Göteborgs universitet. För tillfället skriver jag på min kandidatuppsats som handlar om elevers och lärares uppfattningar om ordinlärning och ordboksanvändning och studien utgår specifikt från Grundläggande SVA delkurs 4. För att undersöka detta område använder jag mig av två enkäter – en riktad till elever på delkurs 4 och en till deras lärare. Det är framför allt undervisning i klassrum och inte på distans som är i fokus i studien.

Jag undrar om det finns en möjlighet att få kontaktuppgifterna till lärare på Grundläggande SVA för att fråga huruvida det finns ett intresse av att svara på enkäterna. Det skulle vara till stor hjälp. Om det inte går att få kontaktuppgifterna till lärarna kanske det skulle fungera med kontaktuppgifter till ansvarig rektor?

Om du undrar något mer om studien, eller om mig, är det bara att höra av dig. Du kan också kontakta min handledare Sofie Johansson: sofie.johansson@svenska.gu.se

Med vänliga hälsningar,

Mimmi Rönnudd

9.2 Informationsruta – pilotenkät

Hej!

I denna pilotenkät kommer du att få svara på frågor om hur du ser på ordinlärning och vad för typ av ordförråd som du känner att du behöver mest. Du kommer också att få svara på frågor om hur du använder ordböcker och huruvida dina lärare på delkurs 4 (och lärare i tidigare delkurser) har undervisat om olika sätt att lära sig nya ord eller hur man använder en ordbok.

Enkäten görs i samband med min studie: "Med orden i fokus - En undersökning av elevers och lärares attityder och tankar kring ordinlärning genom ordboksanvändning på Grundläggande Svenska som andraspråk Nationell delkurs 4 inom kommunal vuxenutbildning". Studiens syfte är att undersöka hur elever och lärare på delkurs 4 ser på hur man lär sig nya ord och huruvida elever och lärare medvetet använder ordböcker som ett hjälpmedel för att lära sig nya ord.

Eftersom detta är en pilotenkät kommer dina svar inte att användas i min studie. Däremot hjälper dina svar mig att se huruvida något med enkäten är otydligt. Om du har några frågor eller kommentarer angående studien kan du kontakta mig:

gusronnumi@student.gu.se

Tack för din hjälp!

Mimmi Rönnudd

9.3 Informationsruta – slutlig enkät

Hej!

Jag skulle uppskatta om du kan tänka dig att delta i min studie "Med orden i fokus - En undersökning av elevers och lärares attityder och tankar kring ordinlärning genom ordboksanvändning på Grundläggande Svenska som andraspråk Nationell delkurs 4 inom kommunal vuxenutbildning".

Studiens syfte är att undersöka och jämföra hur elever och lärare på delkurs 4 ser på hur man lär sig nya ord, hur elever använder ordböcker som ett verktyg för ordinlärning och hur elever och lärare ser på undervisning om ordinlärning och ordboksanvändning. För att delta i studien svarar du på frågorna i denna enkät.

Enkäten kommer att ta cirka 10–15 minuter att genomföra och dina svar i enkäten är helt anonyma. Det betyder att alla svar du lämnar in förblir anonyma och inga svar kommer att kunna spåras till dig. Det är frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avbryta. Nedanför kommer du att få godkänna ifall dina anonyma svar får användas i studien eller inte.

Dina svar är till stor hjälp för min studie och bidrar till att kunna undersöka ett för mig viktigt område inom andraspråksinlärning. Om du har några frågor eller kommentarer angående studien eller enkäten är du välkommen att mejla mig eller min handledare Sofie Johansson:

gusronnumi@student.gu.se
sofie.johansson@svenska.gu.se

Tack för din hjälp!

Mimmi Rönnudd

9.4 Enkätfrågor – elever

1. Hur gammal är du?

18–20 år
21–29 år
30–39 år
40–49 år
50–59 år
60 år eller äldre

2. Vilket är ditt/dina modersmål?

3. Hur länge har du bott i Sverige?

Mindre än ett år
1–2 år
3–4 år
5–6 år
Längre än 6 år

4. Hur många år har du totalt studerat i ditt hemland?

0–5 år
5–10 år
10–15 år
Över 15 år

5. Vad betyder det att *kunna* ett ord? *Du kan välja flera alternativ här.*

Du kan ordets betydelse
Du kan stava ordet
Du kan böja ordet
Du kan uttala ordet
Du vet hur ordet fungerar tillsammans med andra ord
Du vet hur ordet fungerar grammatiskt i en mening
Du vet vilka sammanhang som ordet kan användas i

6. Tycker du att det är svårt att lära dig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, det är inte alls svårt
5: Ja, det är väldigt svårt

7. Tycker du att det är viktigt att lära dig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, det är inte alls viktigt
5: Ja, det är väldigt viktigt

8. Tycker din lärare att det är viktigt att du lär dig nya ord, tror du?

Skala: 1 till 5
1: Nej, min lärare tycker inte alls att det är viktigt
5: Ja, min lärare tycker att det är väldigt viktigt

9. Vilket typ av ordförråd känner du att du behöver mest?

Ett formellt/akademiskt ordförråd för att kunna studera på universitet/förstå myndighetstexter
Ett informellt/vardagligt ordförråd för att kunna kommunicera med andra i vardagen
Både ett formellt och informellt ordförråd

10. Vilket typ av ordförråd arbetar ni med mest i delkurs 4?

Formellt/akademiskt ordförråd
Informellt/vardagligt ordförråd
Lika mycket formellt som informellt ordförråd

11. Hur brukar du göra när du ska lära dig nya ord? ***Du kan välja flera alternativ här.***

Jag frågar läraren eller någon med mer kunskap om hjälp
Jag slår upp information om ordet i en ordbok
Jag gör egna mina ordlistor
Jag skriver egna meningar med ordet
Jag kopierar exempelmeningar med ordet
Jag läser mycket olika böcker och tidningar
Jag gissar först vad orden betyder utifrån sammanhanget
Annat alternativ

Om du har valt *Annat alternativ*, skriv ditt svar här. Om inte, gå till nästa fråga.

12. Hur ofta använder du dig av en ordbok som hjälpmedel för att förstå och använda nya ord i skolan? ***Detta gäller både fysiska och digitala ordböcker.***

Skala: 1 till 5
1: Aldrig
5: Ofta (varje lektion/nästan varje lektion)

13. Vilken ordbok använder du mest? ***Du kan välja flera alternativ här.***

Lexins tvåspråkiga nätlexikon
Lexins enspråkiga lexikon
Svenska.se
Natur och Kulturs stora svenska ordbok
Norstedts första svenska ordbok, Nationalencyklopedin
Wiktionary, användargenererad wikiordbok
Synonymer.se med svensk och engelsk synonymordbok och Bonniers ordbok
Bonniers svenska ordbok
En tvåspråkig ordbok med översättningar till mitt modersmål
Google Translate, internetbaserad översättningstjänst
Annat alternativ

Om du har valt *Annat alternativ*, skriv ditt svar här. Om inte, gå till nästa fråga.

14. Vilken information letar du oftast efter i en ordbok? ***Du kan välja flera alternativ här.***

Ordets betydelse på svenska och/eller mitt modersmål
Ordets stavning
Ordets böjning
Ordets uttal
Ordets synonymer/antonymer
Hur ordet fungerar grammatiskt i en mening
Hur ordet fungerar tillsammans med andra ord
Hur ordet kan användas i olika sammanhang

15. Tycker du att ordböcker är ett bra sätt att lära sig ord på?

Skala: 1 till 5
1: Nej, inte alls
5: Ja, verkligen

16. Har din lärare på delkurs 4 undervisat om hur du lär dig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, aldrig
5: Ja, många gånger

17. Har din lärare på delkurs 4 undervisat om hur du använder en ordbok?

Skala: 1 till 5
1: Nej, aldrig
5: Ja, många gånger

18. Har lärare på tidigare delkurser undervisat om hur du lär dig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, aldrig
5: Ja, många gånger

19. Har lärare på tidigare delkurser undervisat om hur du använder en ordbok?
Skala: 1 till 5
1: Nej, aldrig
5: Ja, många gånger

20. Skulle du vilja att din lärare undervisar mer om hur du blir bättre på att lära dig nya ord och utveckla ditt ordförråd?

- Nej, det är bra som det är nu
- Ja, jag vill gärna lära mig mer

21. Är det något mer du skulle vilja tillägga, kommentera eller utveckla?

9.5 Enkätfrågor – lärare

1. Är du legitimerad lärare?

Ja
Nej
Jag studerar till att bli legitimerad lärare samtidigt som jag undervisar

2. Hur länge har du arbetat som SVA-lärare?

Mindre än ett år
1–3 år
3–6 år
6–9 år
Mer än 10 år

3. Vad betyder det att *kunna* ett ord? *Du kan välja flera alternativ här.*

Du kan ordets betydelse
Du kan stava ordet
Du kan böja ordet
Du kan uttala ordet
Du vet hur ordet fungerar tillsammans med andra ord
Du vet hur ordet fungerar grammatiskt i en mening
Du vet vilka sammanhang som ordet kan användas i

4. Tror du att eleverna upplever att det är svårt att lära sig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, inte alls svårt
5: Ja, väldigt svårt

5. Tror du att eleverna upplever att det är viktigt att lära sig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, det är inte alls viktigt för eleverna
5: Ja, det är väldigt viktigt för eleverna

6. Upplever du att det är viktigt att eleverna lär sig nya ord?

Skala: 1 till 5
1: Nej, det är inte alls viktigt
5: Ja, det är väldigt viktigt

7. Vilket typ av ordförråd upplever du att eleverna är i störst behov av?

Ett formellt/akademiskt ordförråd för att kunna studera på universitet/förstå myndighetstexter
Ett informellt/vardagligt ordförråd för att kunna kommunicera med andra i vardagen
Både ett formellt och informellt ordförråd

8. Vilket typ av ordförråd arbetar ni med mest i delkurs 4?

Formellt/akademiskt ordförråd
Informellt/vardagligt ordförråd
Lika mycket formellt som informellt ordförråd

9. Vilka ordinlärningsstrategier brukar du rekommendera till dina elever? ***Du kan välja flera alternativ här.***

Att eleverna ber mig eller någon annan med mer kunskap om hjälp
Att eleverna slår upp information om ordet i en ordbok
Att eleverna skapar egna ordlistor
Att eleverna skapar egna exempelmeningar med ordet
Att eleverna hittar exempelmeningar med ordet och kopierar dessa
Att eleverna läser mycket olika böcker och tidningar
Att eleverna först gissar ordets betydelse utifrån kontexten
Annat alternativ

Om du har valt *Annat alternativ*, skriv ditt svar här. Om inte, gå till nästa fråga.

10. Hur ofta använder eleverna sig av en ordbok som hjälpmedel för att förstå och använda nya ord i skolan? ***Detta gäller både fysiska och digitala ordböcker.***

Skala: 1 till 5
1: Aldrig
5: Ofta (varje lektion/nästan varje lektion)

11. Vilka ordböcker rekommenderar du oftast till dina elever? ***Du kan välja flera alternativ här.***

Lexins tvåspråkiga nätlexikon
Lexins enspråkiga lexikon
Svenska.se
Natur och Kulturs stora svenska ordbok
Norstedts svenska ordbok
Wiktionary, användargenererad wikiordbok
Synonymer.se med svensk och engelsk synonymordbok och Bonniers ordbok
Bonniers svenska ordbok
En tvåspråkig ordbok med översättningar till mitt modersmål
Google Translate, internetbaserad översättningstjänst
Annat alternativ

Om du har valt *Annat alternativ*, skriv ditt svar här. Om inte, gå till nästa fråga.

12. Vilken information letar eleverna oftast efter i en ordbok? ***Du kan välja flera alternativ här.***

Ordets betydelse på svenska och/eller mitt modersmål
Ordets stavning
Ordets böjning
Ordets uttal
Ordets synonymer/antonymer
Hur ordet fungerar grammatiskt i en mening
Hur ordet fungerar tillsammans med andra ord
Hur ordet kan användas i olika sammanhang

13. Tycker du att ordböcker är ett effektivt hjälpmedel för elevernas ordinlärning?

Skala: 1 till 5
1: Nej, inte alls
5: Ja, verkligen

14. Har du undervisat om ordinlärningsstrategier på delkurs 4?

Ja, explicit
Ja, implicit
Nej

15. Är du nöjd med mängden undervisning om ordinlärningsstrategier på delkurs 4?

Skala: 1 till 5
1: Nej, inte alls nöjd
5: Ja, verkligen

16. Har du undervisat om ordboksanvändning under kursens gång?

Ja, explicit
Ja, implicit
Nej

17. Är du nöjd med mängden undervisning om ordboksanvändning på delkurs 4?

Skala: 1 till 5
1: Nej, inte alls
5: Ja, verkligen

18. Har dina elever efterfrågat mer undervisning om ordinlärningsstrategier eller ordboksanvändning under kursens gång?

Ofta
Ibland
Sällan
Aldrig

19. Vilka faktorer bidrar till mängden undervisning av ordinlärningsstrategier och/eller ordboksanvändning? *Du kan välja flera alternativ här.*

Eleverna besitter redan adekvata kunskaper om hur de lär sig nya ord och/eller använder en ordbok
Eleverna har större behov av att utveckla andra aspekter av språket
Jag känner mig inte kompetent nog att undervisa om ordinlärningsstrategier och/eller ordboksanvändning
Tid
Annat

Om du har valt *Annat alternativ*, skriv ditt svar här. Om inte, gå till nästa fråga.

20. Är det något mer du skulle vilja tillägga, kommentera eller utveckla?