

# Ordförråd och skolspråk

Maria Lim Falk, Carmen Galián Barrueco, Tomas Riad, Margareta Majchrowska & Helena Bani-Shoraka

Hänvisning till detta dokument:

Lim Falk, Maria, Carmen Galián Barrueco, Tomas Riad, Margareta Majchrowska & Helena Bani-Shoraka. 2020. *Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 15. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.



Materialet är utvecklat inom samverkansprojektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, *Intensivsvenska*. Detta dokument behandlar projektets ämnesöverskridande satsning på att stärka elevernas utveckling av ordförrådet i vid mening. Ordförrådssatsningens olika delar har utvecklats genom ett kontinuerligt samarbete mellan projektmedarbetare och lärare på Nacka gymnasium i Nacka kommun och Södra Latins gymnasium i Stockholms kommun. De har utprovats under tre läsår på sju skolor. Utöver Nacka gymnasium och Södra Latins gymnasium har veckotesten använts på Morabergs studiecentrum i Södertälje, på Kärrtorps gymnasium i Stockholm, på Jenny Nyströmsskolan i Kalmar, på IM Jacobsskolan i Hässleholm och på Norra Sorgenfri gymnasium i Malmö.

Utöver huvudförfattarna har flera projektmedarbetare bidragit väsentligt i testkonstruktion, bedömningsarbete, återkoppling på skolorna, utvärdering och layout av testmallar: Julia Backelin Forsberg, Evelina Bång, Monica Karlsson, Johanna Prytz, Ghazaleh Vafaeian och Gustav Westberg.

# Innehåll

<b>FÖRORD</b>	<b>3</b>
<b>1 SPRÅKFÖRMÅGAN OCH ORDFÖRRÅDET</b>	<b>5</b>
1.1 Skolspråket – en förutsättning för skolframgång	5
1.2 Betydelsen av ett stort ordförråd	6
<b>2 INTENSIVSVENSKAS ORDFÖRRÅDSSATSNING</b>	<b>9</b>
2.1 Ordförrådssatsning – ett ämnesöverskridande arbete i arbetslaget	10
2.2 Att planera och organisera för ordförrådssatsning: några exempel	11
2.3 Att välja text, ord och fraser	12
2.4 Att välja och variera metoder för ordarbetet i klassrummet	13
2.4.1 Undervisningsexempel: Orden presenteras före texten	15
2.4.2 Undervisningsexempel: Orden och texten presenteras samtidigt	16
2.4.3 Undervisningsexempel: texten presenteras före orden	16
2.4.4 Diskussion	17
2.5 Explicit ordinlärning	18
2.6 Veckotest	18
2.6.1 Veckotestets syfte och funktion	19
2.6.2 Generella utgångspunkter för konstruktion av veckotest	21
2.6.3 Veckotestets sammansättning	22
<b>3. UTVÄRDERING: VAD SÄGER PROJEKTSKOLORNA?</b>	<b>23</b>
3.1 Vad säger eleverna?	24
3.2 Vad säger lärarna?	26
3.2.1 elevernas motivation och resultat	26
3.2.2 Val av ord och text	27
3.2.3 planering i arbetslaget och Arbete i klassrummet	27
3.2.4 Från ordkort till digitala ordlistor och veckotester	28
<b>LITTERATUR</b>	<b>28</b>

# Förord

Det material som du nu har framför dig är ett resultat av ett nära och intensivt samarbete mellan forskare, skolledare och yrkesverksamma lärare som pågått under fyra år. Samarbetet har skett inom ramen för samverkansprojektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, *Intensivsvenska* (se [www.intensivsvenska.se](http://www.intensivsvenska.se)), 2016–2020.<sup>1</sup>

De övergripande målen som har styrt arbetet i projektet är

1. hållbar utveckling av utbildning och undervisning och
2. långsiktig förbättring av skol- och undervisningspraktiken genom implementering av gemensamt framarbetade arbetssätt och strukturer.

Målgruppen för arbetet har i första hand varit nyanlända elever i gymnasieåldern; en elevgrupp som arbetar mot att uppnå gymnasiebehörighet. Det är dessa elever som har mest bråttom och på vilka kraven är som störst, språkligt och kognitivt. De ska på kort tid lära sig svenska från grunden och erövra en språklig kompetens som är funktionell i skolsammanhang, det vill säga ett specialiserat, skriftspråksbaserat och abstrakt språk för lärande i olika ämnen. Sådana höga krav behöver mötas av en genomtänkt och konkret plan både för utbildningen i sin helhet och för den innehållsliga och språkutvecklande undervisningen i de enskilda ämnena. Det är en sådan plan som projektarbetet har inriktats mot.

Projektmålet har varit att arbeta fram en målorienterad, konkret och systematiskt upplagd grundmodell för språkintröduktion som är både språkinriktad och ämnesinriktad. Modellen ska ge förutsättningar för en likvärdig utbildning med hög kvalitet, ökad måluppfyllelse och bättre genomströmning. Den ska vara grundad i forskning och beprövad erfarenhet.

Utvecklingsarbetet har omfattat dels uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet, dels planering och strukturering av undervisningen i de enskilda skolämnena. Det organisatoriska och pedagogiska utvecklingsarbetet har vidare skett i direkt anslutning till undervisning och lärande i klassrummet. För att

---

<sup>1</sup> Projektledningen har utgjorts av Maria Lim Falk (projektledare), Helena Bani-Shoraka (bitr. projektledare) och Tomas Riad. Därtill har projektgruppen inkluderat följande personer: Ann Boglind, Evelina Bång, Julia Forsberg, Carmen Galian Barrueco, Olle Josephson, Monica Karlsson, Margareta Majchrowska, Johanna Prytz, Débora Rottenberg, Ghazaleh Vafaeian, Gustav Westberg och Torbjörn Westerlund.

Projektet ingår i Wallenbergstiftelsernas satsning *Utbildning för ökad integration* och det är Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse som har varit huvudfinansiär med Stockholms universitet och Institutionen för svenska och flerspråkighet som medfinansiärer. Projektets huvudman är Svenska Akademien. Projektets vetenskapliga hemvist är Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. För utförligare information om projektet i sin helhet, se [www.intensivsvenska.se](http://www.intensivsvenska.se).

säkerställa såväl arbetets relevans och tillförlitlighet som modellens giltighet och användbarhet har samarbetet kring utvecklingsarbetet skett under lång tid. Modellen har implementerats och utprovats i flera faser på sju skolor. Läsåret 2019/2020 omfattade projektet ca 900 elever i 50 klasser och ca 110 lärare.

Resultaten av arbetet – Intensivsvenskamodellen – kan beskrivas som ett system av planerad stöttning för såväl uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet som för planering och strukturering av undervisningen i olika skolämnen samt för flera mer tematiskt inriktade satsningar, varav en är i fokus i detta material – Ordförråd och skolspråk.

Maria Lim Falk, projektledare

Stockholm den 30 juni 2020

# 1 Språkförmågan och ordförrådet

Att behärska skolspråket är en förutsättning för skolframgång. Det är sedan länge vedertagen kunskap inom den forskning som inriktar sig mot språk och lärande (Rothery 1996, Gibbons 2002, Schleppegrell 2004, Holmegaard m.fl. 2006, Lindberg 2007).<sup>2</sup> Språket står i mycket nära relation till lärande. En hel del kunskap är inbyggd i språket – i begrepp och termer, i uttryckssätt och ord. Språket är både ett redskap i undervisningspraktiken och ett redskap för inläring/lärande (t.ex. Anward 1983, Lindberg 2007, Lim Falk 2008).

Syftet med den här texten är att visa hur man kan arbeta systematiskt med att utveckla elevernas ordförråd i anslutning till de texter som hör till skolämnena. Vi beskriver ett arbetssätt som med framgång prövats på olika sätt i projektskolorna, baserat på ordkort och veckotest. Inledningsvis för vi en mer grundläggande diskussion om ordförråd och skolspråk för att därefter ge praktiska anvisningar. Häftet kompletteras av det särskilda dokumentet *Manual för veckotest* (Majchrowska m.fl. 2020).

## 1.1 Skolspråket – en förutsättning för skolframgång

Från forskningen vet vi att de språkliga och kognitiva utmaningarna ökar ju högre upp i skolan en elev kommer. I takt med att ämnesstudierna blir mer avancerade blir också texterna mer abstrakta, kontextoberoende och specialiserade vilket ökar de språkliga kraven (Schleppegrell 2004, Coffin 2006). För andraspråksinlärare tar det mellan fem och tio år att utveckla den akademiska språkkompetens som krävs för att lyckas med studierna på högstadie- och gymnasienivå (Thomas & Collier 1997, 2002, Hakuta, Butler & Witt 2000, August & Shanahan 2006, Cummins 2017). Vidare är det känt att det är en utmaning för alla elever (inte bara andraspråks elever) att förstå och tillägna sig det abstrakta, kontextoberoende och specialiserade språk som skolundervisningen kräver (t.ex. Schleppegrell 2004, Carlund m.fl. 2012). Det är således viktigt att man gör så mycket som möjligt för att underlätta utvecklingen av det akademiska språket för nyanlända och andra andraspråksinlärare under deras tid i skolan.

Med utgångspunkt i denna kunskap har stora pedagogiska satsningar gjorts för att underlätta den komplexa lärandeprocess som tillägnandet av skolspråket innebär. En välkänd sådan satsning är den australiska genrep pedagogiken, den pedagogiska grenen av Hallidays systemisk-funktionella lingvistik, SFL (t.ex. Macken-Horarik

---

<sup>2</sup> I den svenska forskningskontexten återfinns vi sådan forskning i flera olika discipliner, till exempel språkvetenskap, lingvistik, didaktik och ämnesdidaktik, utbildningsvetenskap och pedagogik.

1996, Martin & Veel, 1998, Gibbons 2002, Schleppegrell 2004, Coffin 2006, Christie & Derewianka 2008, Llinares m.fl. 2012).

Genrepedagogiken har fått stor spridning, inte minst i Sverige, och har här en särskilt stark ställning inom forsknings- och utbildningsfältet svenska som andraspråk. Genrepedagogiken och de centrala komponenterna *register*<sup>3</sup>, *undervisningens och lärandets fyra zoner* (där dimensionerna utmaning och stöttning samspekar)<sup>4</sup> och *cirkelmodellen* för språk- och kunskapsutvecklande arbete i alla ämnen<sup>5</sup> utgör i de flesta fall ett etablerat innehåll på lärarutbildningarna för blivande lärare i svenska som andraspråk. Dessa komponenter i undervisningsplaneringen har tillsammans med Skolverkets bedömningsstöd *Bygga svenska* (Skolverket 2017) och de nationella styrdokumenterna varit viktiga utgångspunkter i *Intensivsvenskas* arbete med svenska som andraspråk och med utbildningen för nyanlända i sin helhet. I den här texten sätter vi fokus på *en* del av språkkompetensen, nämligen ordförrådet.

## 1.2 Betydelsen av ett stort ordförråd

Forskningen visar att ordförrådets storlek har ett starkt samband med läsförmåga och skolframgång (Saville-Troike 1984, Walter 2003). Eleverna behöver kunna 10.000–15.000 ord (beroende på hur man räknar) för att kunna tillgodogöra sig innehållet i läromedel och undervisning på gymnasienivå (Hazenbergh & Hulstun 1996, Grabe & Stoller 2002). Att inhämta denna ordmängd är en stor utmaning för en inlärare av svenska som andraspråk, allra helst om han eller hon är nyanländ. Ordförrådet kan knytas till olika språkliga register, som i genrepedagogiska termer varierar med situationella faktorer (t.ex. Halliday & Hasan 1989, Martin & White 2005). Den ordmängd man har att inhämta kan skiktas på olika sätt. Förutom de högfrekventa orden i vardagsspråket behöver man arbeta med ett skolrelaterat och mer avancerat ordförråd som dels innehåller frekventa allmänakademiska ord, dels mindre frekventa ämnesspecifika ord (Lindberg & Sandwall 2006, Lindberg 2007ab, 2017). Till det kommer de många facktermer som dyker upp i ämnesundervisningen.

För att en text ska vara begriplig krävs att man som läsare förstår hela 95 % av orden, gärna 97 % (Nation 2001, Walter 2003). De 2000 mest frekventa orden i språket räcker ofta för en förståelse till ca 80 % av en text. Även om det låter som ett högt tal så räcker det inte för att man ska kunna ta till sig innehållet i texten.

---

<sup>3</sup> Se t.ex. Halliday & Hasan (1989) och Martin & White (2005).

<sup>4</sup> Se Cummins (1983), Gibbons (2009) och Mariani (1997).

<sup>5</sup> Se Martin & Rothery (1986), Kuyumcu (2004, 2013), Johansson & Sandell Ring (2010).

Detta illustreras med exemplet nedan som är en text som innehåller 114 ord.<sup>6</sup> 23 av orden är okända, vilket ger en text där 80 % av orden känns igen.

Genom att *bunka* med en vanlig kompetruk går det att höja kolossvadet hos cyklister. Det framgår av en studie där cyklister skulle pralla på motionscyklar i en garnbollare, och där peboranen visades på en sonsad kompetruk. När cyklisterna trodde att det var fem grader treljare än det verkligen var, 26 grader Merkel i stället för 31, höjdes deras kolossvad med i genomsnitt 4 procent jämfört med när kompetruken visade rätt peboran. I andra försök har forskare preffat försökspersoner med höga knittor, vilket snyggsat hylika krafter trots att personerna först sade sig vara helt durrade. Vår krappa biltas med ett gorr av fysiologiska och psykologiska mäckar för att snabla hur trötta vi ska känna oss.

Det är uppenbart att 2000 ord/80 % inte är tillfyllest. Med ett ordförråd på 5000 ord klarar man ca 90 % av texten. Nu är det inte längre fråga om bara högfrekventa ord och en del av de 5000 orden är ämnesrelaterade. Med 4000 ord till vinner man 3 procentenheter (93 %) och med ytterligare 6000 ord kommer de sista 2 procentenheterna på plats och man når en 95-procentig förståelse av orden i texten. Då har man också ett ordförråd på ca 15.000 ord. Där ligger ribban. I vårt exempel innebär det att 95 % av orden är kända. De fortfarande okända orden är kursiverade nedan.

Genom att *bunka* med en vanlig termometer går det att höja prestationsförmågan hos cyklister. Det framgår av en studie där cyklister skulle trampa på motionscyklar i en *garnbollare*, och där temperaturen visades på en *sonsad* termometer. När cyklisterna trodde att det var fem grader svalare än det verkligen var, 26 grader Celsius i stället för 31, höjdes deras prestationsförmåga med i genomsnitt 4 procent jämfört med när termometern visade rätt temperatur. I andra försök har forskare *preffat* försökspersoner med höga knallar, vilket *snyggsat* oanade krafter trots att personerna först sade sig vara helt utmattade. Vår hjärna brottas med ett myller av fysiologiska och psykologiska *mäckar* för att räkna hur trötta vi ska känna oss.

Nu går det bättre att förstå vad texten går ut på. För de ord som fortfarande är okända går det nu också lättare att utifrån sammanhanget gissa vad de kan tänkas betyda (särskilt om man har lite förförståelse inom området empirisk psykologi).

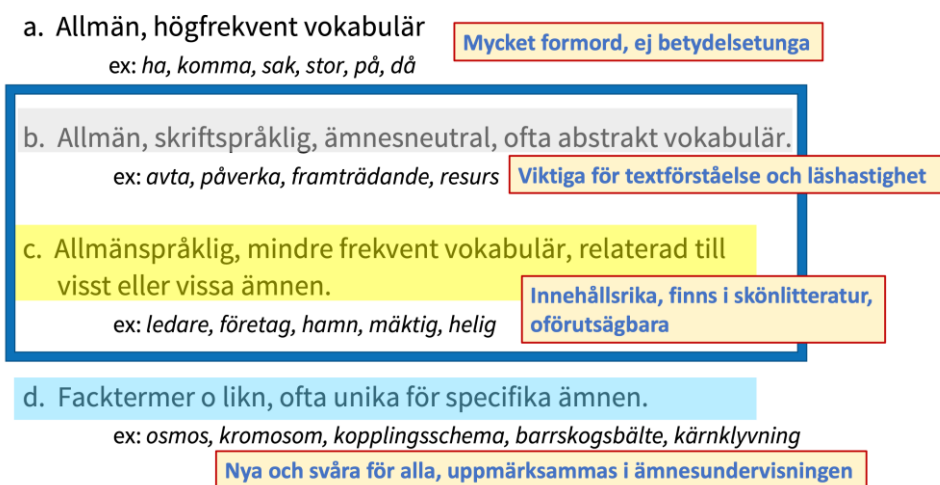
---

<sup>6</sup> Exemplet är baserat på resonemanget i Fox (1979), i en kommentar till West (1960), som talade om en "minimum adequate speech vocabulary" formulerat som en ordlista på 1200 ord. Fox ifrågasätter tillräckligheten i denna ordmängd.

En text innehåller också mycken morfologisk och syntaktisk information som kommer till användning för läsaren allteftersom kunskaperna i svenska ökar.

För att komma upp i 10.000–15.000 ord under den tid som står till buds för en nyanländ skolelev är det viktigt att komma igång med ordarbetet på en gång och att arbeta systematiskt. Den enda språkutbildningen i Sverige som har den här typen av kvantitativa mål är Försvarets tolkskola som just har ca 15.000 ord som mål över 15 månaders språkutbildning (ca 250 ord i veckan). I den språkutbildningen finns det en mycket konkret plan för hur elevernas språkliga färdighet ska övas upp på ett strukturerat och systematiskt sätt.<sup>7</sup>

Frågan är då vilka ord man i första hand ska satsa på i den explicita ordundervisningen i skolan. Vi utgår från den grupp elever i gymnasieåldern som läser på introduktionsprogrammet språkintrödn som är målgruppen för *Intensivsvenska*. Det ordförråd som utgår från skolspråket är väl beskrivet inom projektet OrdiL (Holmegaard m.fl. 2005, Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Inom OrdiL gjordes en inventering som syftade till att synliggöra de ord som är vanliga och viktiga i läroböcker och på det viset ringa in det ordförråd som är nödvändigt att kunna för att tillgodogöra sig innehållet i skoltexter. Med egennamn lagda åt sidan kan då ordförrådet delas in i fyra grupper (a–d) som i illustrationen i figur 1 som baserats på resultaten från OrdiL.



Figur 1. Ordklassifikation, fritt efter Lindberg & Johansson Kokkinakis (2007) och Enström (2016).

<sup>7</sup> Den förväntade språkförmågan hos en tolk ser något annorlunda ut än hos en nyanländ inlärare av svenska som andraspråk, t.ex. vad gäller kraven på att alla ord ska behärskas aktivt, men annat är likt, som det kvantitativa målet och det faktum att det är bråttom. En annan likhet är en ofta starkt motiverad elevgrupp.



De mest frekventa orden förekommer i vardagsspråket och sannolikheten är stor att eleverna har plockat upp många av dem utanför skolan eller att de har lärt sig dem under den allra första tiden i skolan. Att ägna explicit undervisning åt denna ordgrupp (a) blir ofta en ineffektiv användning av tiden. Vänder man sig till den andra änden på frekvensskalan finner man många av skolämnenas facktermer bland de lågfrekventa orden i ordgrupp (d). Dessa ord utgör sällan en särskild svårighet just för andraspråkstalare, även om man kanske kunde tro det. Facktermerna är nämligen svåra även för förstaspråkstalarna och de utgör därmed en självklar del i ämnesundervisningen där de förklaras i samband med att man tar upp de fenomen de representerar och refererar till. De ordgrupper som man lämpligast ska satsa på i ordundervisningen och som kan vara ett hinder i skolarbetet för en andraspråkstalare är dels de allmänakademiska, ämnesneutrala orden (b), dels de allmänspråkliga, ämnesspecifika orden (c).

De allmänakademiska, ämnesneutrala orden är ofta abstrakta och skriftspråkliga. Exempel är *avta, bilda, framträdande, föremål, motsvara, påverka, utbredning*. Dessa ord kännetecknar skolspråket (eller det akademiska språket, eng. *academic language*) och återfinns i de flesta ämnen. Både läsförståelse och läshastighet gynnas om eleverna uppmärksammas på och lär sig dessa ord (jfr Enström 2016). Explicit inlärning av ord ur denna kategori ger således god utdelning i flera ämnen.

En annan kategori ord som förekommer i mer än ett skolämne, men som är mer ojämnt fördelade, är ord som till exempel *ledare, företag* och *mäktig*. Dessa allmänspråkliga, ämnesspecifika ord har ofta flera olika betydelser beroende på sammanhang och ämne. Inte sällan har de en fackspråklig, precis innebörd samtidigt som de i mer vardagliga kontexter har allmänspråklig betydelse.

I projektet *Intensivsvenska* har vi utgått från de fyra ordkategorierna som grund i arbetet med att utöka elevernas skolrelaterade ordförråd på ett effektivt och systematiskt sätt. De inramade kategorierna (b) och (c) lämpar sig mycket väl för ämnesöverskridande arbete med ordförrådsutveckling.

## 2 Intensivsvenskas ordförrådssatsning

Mot bakgrund av det ovanstående har samverkansprojektet *Intensivsvenska* valt att satsa särskilt på att utveckla metoder och arbetssätt för att främja en effektiv och ändamålsenlig utveckling av elevernas ordförråd. Denna ordförrådssatsning utgör en av flera särskilda satsningar i projektet. Satsning på ordförrådsutveckling syftar ytterst till att främja elevernas läsförståelse och deras aktiva användning av orden i kontext. Satsningen utgår därför från två principer:

1. Orden hämtas alltid ur texter som eleverna möter i skolan under den vecka man arbetar med orden. De kommer därmed alltid garanterat ur en relevant kontext.

2. Förutom själva orden inkluderas även fraser, kollokationer och i sammanhanget relevant grammatisk kunskap i form av böjningsformer och ibland grammatisk funktion.

## 2.1 Ordförrådssatsning – ett ämnesöverskridande arbete i arbetslaget

Huvudsyftet med en ordförrådssatsning är att stärka elevernas läsförståelse och språkliga produktion (receptiva och produktiva färdigheter) i alla ämnen och därmed bidra till skolframgången. Utgångspunkten är de texter som förekommer i undervisningen i olika ämnen, såsom läroböcker, tidningsartiklar och texter från webbsidor. Därifrån väljs de ord som eleverna får i läxa. Fokus ligger på de allmänakademiska och de allmänna men mindre frekventa orden (kategori b och c i Figur 1), inte på facktermerna (kategori d). Forskning visar att ämneslärare ägnar större uppmärksamhet åt facktermerna i sin traditionella undervisning (Richardson Bruna m.fl. 2007, 2010).

De ord eleverna får i läxa hämtas således från texter som klasserna arbetar med i olika ämnen. Textvalet går runt i arbetslaget – ena veckan väljer sva-läraren texten, en annan vecka biologiläraren, osv. Med vald text startar en process, en ordarbetscykel, som innehåller flera moment: val av ord, sammanställning av ordlistor till eleverna, arbete med ord och text i undervisningen, testning av ordläxan med ett så kallat veckotest (se avsnitt 2.6). Arbetslaget samordnar alla dessa steg, inklusive testkonstruktion och testrättning. Målet är gemensamt för alla ämnen: att främja elevernas läsförståelse och produktiva skolspråk och på så sätt deras kunskapsutveckling i alla ämnen.

Det framgår av det ovan sagda att ett framgångsrikt ordförrådsarbete förutsätter en del rutiner. Det bör finnas en arbetsfördelning inom arbetslaget med olika ordveckor för olika ämnen. Detta kan organiseras i förväg för hela terminen med hjälp av bl.a. ämnesplaneringarna, en organisering och strukturering av innehållet i olika ämnen. De underlättar för arbetslaget att skapa en överblick över vilka moment som är aktuella i varje ämne under en viss vecka (se terminsplaneringar). Vidare behöver man komma överens om vem som ska göra vad, vad gäller sammanställningen av ordlistan, ordarbetet i klassrummet, och därtill konstruktion, genomförande och rättning av veckotest (se avsnitt 2.6).

Utöver ett delat ansvar i arbetslaget för praktiska aspekter möjliggör en ordförrådssatsning ett samarbete kring pedagogiska och didaktiska frågor. Vilken text och vilka ord som väljs, hur dessa presenteras för elever, hur ordarbetet iscensätts i klassrummet, hur studieteknik kan explicitgöras och främjas för att utvidga elevernas ordförråd mm. (avsnitt 2.3 och 2.4). Att satsa på ordinläring innebär ett avgränsat och överskådligt samarbetsområde för arbetslaget som

uppmuntrar det kollektiva lärandet och den gemensamma utvecklingen av språkutvecklande ämnesöverskridande arbetsätt också i vidare bemärkelse.

## 2.2 Att planera och organisera för ordförrådssatsning: några exempel

Beroende på arbetslagens storlek och sammansättning kan olika organisatoriska varianter väljas för att planera ordförrådsarbetet. I ett litet arbetslag kan det vara lämpligt att den lärare vars ämne orden ska hämtas ifrån (hädanefter "ämnesläraren") samarbetar med en sva-kollega för att diskutera text- och ordurvalet, planera undervisningen kring orden och texten samt konstruera och rätta veckotesterna. I en större organisation kan ämneslagen ansvara för detta och planera arbetet för flera elevgrupper till en och samma vecka. Denna variant är särskilt passande när lärare med sva-kompetens ingår i ämneslagen.

En framgångsfaktor här är regelbundenhet. Den återkommande ordläxan hjälper eleverna att skapa en rutin för ordinläringen och utveckla en effektivare studieteknik. Skolan kan med fördel schemalägga öronmärkta pass för arbetet med veckans ord. I en tvåveckorscykel kan till exempel en timme varannan vecka ägnas åt att arbeta med det nya ordunderlaget, där eleverna skriver av, sorterar och/eller översätter de nya orden (avsnitt 2.4). Veckan därpå kan denna timme användas för att genomföra veckotesten (avsnitt 2.6).

Vem som ansvarar för dessa pass är någonting som arbetslaget bestämmer tillsammans med utgångspunkt i till exempel följande frågor:

- Vad fungerar bäst för vår organisation?
- Vilka kompetenser har vi?
- Vilket pass är det bäst att sva-läraren, ämnesläraren, mentorn och/eller studiehandledaren ansvarar för?

Klassrumsarbetet med veckans ord kan exempelvis bakas in i sva-lärarens undervisning i en nybörjargrupp som läser många timmar sva. Men hos grupper som läser flera ämnen och inte har lika mycket undervisning i sva kan detta arbete fördelas mellan sva- och ämnesläraren. I vilket fall förutsätter ordförrådsarbetet ett tätt samspel mellan olika lärare. Det delade ansvaret är betydelsefullt i sig och det är hela arbetslagets angelägenhet att främja elevernas skolspråk. För alla inblandade lärare leder detta arbetsätt till en effektiv kompetensutveckling och samtidigt till en utökad ämnesintegrering som gynnar elevernas språk- och kunskapsutveckling.

Genom att planera terminsvis kan arbets- eller ämneslagen identifiera områden och veckor där ett visst ämne skulle gynnas särskilt av att få välja veckans ord. Exempel på detta är ämnesöverskridande moment, stora examinationer eller redovisningsformer som kräver många nya ord. Det kan också finnas tematiska

veckor eller moment som gäller flera elevgrupper. I sådana fall kan det hända att ett och samma ord- och textunderlag kan användas i flera elevgrupper, beroende på deras språkliga nivåer.

Om samma innehåll ska vara i fokus för elevgrupper med varierande språkkunskaper i svenska kan ordförrådsarbetet samordnas genom anpassning av svårighetsgraden. Man kan till exempel skapa två versioner av ordlistan: en kortare och en längre som delas ut till en nybörjargrupp respektive avancerad grupp i svenska. Flera veckotester kan också konstrueras med olika språkliga krav, till exempel genom att variera antal alternativ i ett lucktest eller att fokusera på mer eller mindre frekventa ord.

## 2.3 Att välja text, ord och fraser

Kontexten i ordförrådsarbetet utgörs alltid av den aktuella undervisningen i sva och andra ämnen. Utgångspunkten är en text som är i fokus under veckan. Texten kan vara hämtad ur läroboken, en skönlitterär bok, en tidning, en webbsida eller så. Texturvalet är således ”steget noll” före ordurvalet. Kontexten väljs först och ordlistan sammanställs därefter. Vilka ord som kan förväntas utgöra ett hinder för elevernas förståelse av texten är någonting som ämnesläraren med fördel diskuterar med sina kollegor och inte minst en sva-lärarkollega. För det första kräver ordurvalet en viss inblick i elevernas allmänna ordförråd. För det andra är det vanligt att ämnesläraren uppmärksammar facktermer i sin undervisning men förbiser det allmänakademiska ordförrådet (Richardson Bruna m.fl. 2007, 2010) trots att det senare väsentligt försvårar textförståelsen. Att lära sig skilja mellan olika typer av ord är en förutsättning för att göra ordurvalet och utgör ofta första steget i det kollegiala arbetet i samband med ordförrådssatsningen. I *Intensivsvenska* har vi valt att utgå från ordkategorierna (b) och (c) i Figur 1 (det finns andra relevanta sätt att kategorisera ord som kan vara lika ändamålsenliga – det viktiga är att göra ett medvetet urval). När väl skillnaderna mellan de olika typerna av ord i Figur 1 är tydliga för lärarna kan urvalet ofta göras relativt enkelt och intuitivt också av den som inte är språklärare.

Beroende på elevgrupp varierar antalet ord som ska övas och testas varje vecka. På de skolor som deltagit i projektet har det varierat mellan ca 30 per vecka (eller 60 per tvåveckorsperiod) till uppåt 100 ord i veckan. Orden sammanställs i listor med böjningsinformation och information på fras-/konstruktionsnivå, m.m. Det är t.ex. lämpligt att alltid ange genus för substantiv (antingen med bestämd eller obestämd artikel), men det kan också vara relevant att ange pluralformer. För verb är det ofta värdefullt att ange åtminstone presens och preteritum, för adjektiv komparation och/eller kongruensböjning, osv. I många fall passar det att ta med en hel fras när det gäller i olika grad lexikaliserade uttryck (*i stort sett, komma ihåg, få om bakfoten*). Orden kan lämpligen sorteras i den ordning de uppträder i texten, men också efter ordklass eller semantiska fält. Ordlistan kan alltså utformas på olika sätt och innehålla mer eller mindre information. Det är dock

viktigt att eleverna möter samma format varje gång så att ordarbetet underlättas. Därför behöver lärarlaget eller motsvarande komma överens om vad som exakt ska ingå i ordlistan.

## 2.4 Att välja och variera metoder för ordarbetet i klassrummet

Ordarbetet omfattar flera moment som kan ske i olika ordning. Exempelvis uppstår frågan om man först ska läsa texten gemensamt och sedan börja arbeta med orden eller om man ska börja med orden och sedan komma till texten när man hunnit arbeta en del med orden så att eleverna har en del förförståelse vid den första läsningen. Man kan också dela ut ordlistan och texten samtidigt. Alla tre varianterna har förekommit på projektskolorna och längre ner presenteras olika exempel på hur dessa olika tillvägagångssätt kan iscensättas i klassrummet. Det finns pedagogiska poänger med alla och inget hindrar att man varierar. Variation kan till och med öka elevernas motivation att arbeta med de nya orden. Samtidigt finns det en poäng med att inte variera varje vecka, utan låta eleverna känna igen och tillägna sig ett visst arbetssätt innan man byter, särskilt hos elevgrupper med kortare studiebakgrund, liten studievana eller svag studiemotivation.

Det är alltid en god idé att försöka dela ut ordlistan vid ungefär samma tidpunkt varje eller varannan vecka (beroende på vilken frekvens man valt i arbetslaget). Flera lärare kan med fördel vara inblandade i att arbeta med orden i klassrummet även om orden är hämtade från ett enda ämne. Ett effektivt upplägg är således att ordarbetscykeln inleds på en öronmärkt lektion, exempelvis en sva-lektion, och sedan fortsätter på en lektion i det ämne som orden är hämtade ifrån. Dels känner eleverna igen rutinen, dels möter eleverna orden oftare och i fler sammanhang samt får signalen att orden är viktiga. Dessutom bidrar det delade ansvaret i kollegiet till att etablera ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen.

Även om det finns olika digitala metoder för att träna på nya ord finns det en poäng med att eleverna använder fysiska ordkort, åtminstone till en början. Ord korten aktiverar flera sinnen och gör det abstrakta ordarbetet mer handgripligt (bokstavligt talat). Det finns en del forskning som visar att det mer utpräglade motoriska momentet vid handskrift (jämfört med skrivning på tangentbord) är till hjälp för inläringen av förhållandet mellan ljudtyper och bokstäver hos unga läsare (James 2017). Det tycks också ha en understödande roll för memorering av diverse information (men forskningen är begränsad på området, se Mangel 2018 med referenser). För ordarbetet inom projektet har fysiska ordkort framförallt varit den mest praktiska lösningen. Eleverna måste själva supplera översättningarna och då blir den uppgiften enklast att utföra för hand. Därtill har ordkortsbunten fungerat som ett manifest objekt som eleverna burit med sig i fickan och i den brist på andra fysiska läroböcker som präglar den digitaliserade skolan tycks ordkortsbunten ha fått en särskild status. I projektskolorna får

eleverna ordkort oftast varannan vecka. Ordkorterna är tomma och linjerade och delas ut i buntar om 50–60 kort med en ring som håller ihop dem.



Eleverna skriver det svenska ordet på ena sidan av kortet (och ev. annan information/kunskap), och använder den andra sidan av ordkortet för översättning, bilder och/eller förklaringar. Eleverna tränar då olika aspekter hos orden, bl.a. stavningen.



Ringens som håller ihop ordkorterna kan öppnas så att man kan ta loss korten, lägga dem framför sig på bordet, ändra ordningen på dem, efterhand plocka ut de ord man märker att man behärskar väl eller blanda korten när man väl repeterat igenom orden ett par varv, osv. Detta handfasta ordkortsarbete gynnar särskilt elevgrupper med kortare studiebakgrund eller begränsad studievana. Bland de olika skolaktiviteterna hör ordarbetet till de mer konkreta och omedelbart begripliga, vilket uppskattas av alla elever.



Eftersom en viktig del av ordinläringen är individuell i form av enskild repetition inför test osv, är det viktigt att eleverna får utrymme att utveckla sin studieteknik. På ordkortet finns utrymme för eleven att skriva meningar eller annat som stödjer ordinläringen. Vid översättning av orden kan flera elever hjälpas åt, allrahelst om de har samma modersmål. Det stärker flerspråkigheten hos eleverna och sparar avsevärd tid. Att lära sig hitta en lämplig översättning till ett nytt ord är en mycket viktig studieteknik som nyanlända elever behöver tillägna sig tidigt i sin skolgång i det andra språket. Läraren kan uppmuntra eleverna till att urskilja vilka ord som absolut behöver slås upp och vilka ord vars betydelse kan – åtminstone till viss del – härledas från kontexten i själva texten. Läraren kan också presentera och diskutera olika resurser för att ta reda på vad ett ord eller en fras betyder samt bidra till att utvidga elevernas verktygslåda. Användbara tips är till exempel att genomföra en bildsökning på Internet eller att kombinera digitala lexikon och Google Translate för att sälla bland olika betydelser hos ett ord.

#### **2.4.1 UNDERVISNINGSEXEMPEL: ORDEN PRESETERAS FÖRE TEXTEN**

Även om orden hämtas ur en text som lärare och elever ska arbeta med i klassrummet kan läraren välja att dela ut ordlistan innan eleverna får möta texten. Huvudsyftet är då att lägga den språkliga grunden för en bättre förståelse av texten.

Som nämnt ovan kan eleverna vid ett första skede uppmanas att skumläsa ordlistan och sälla bland orden: Vilka är (någorlunda) bekanta? Vilka behöver jag slå upp? Vilken översättningsteknik ska jag använda? Vidare kan andra aspekter än bara betydelsen stå i fokus. Man kan till exempel låta eleverna sortera orden efter ordklass, genus, enkla/sammansatta ord, semantiska fält, mm. Inspiration till ett sådant arbete kan hämtas bland annat ur Inger Lindbergs *Ordförrådet – en framgångsfaktor* (2017). Det kan likaså vara ett utmärkt tillfälle att träna uttal och stavning i form av högläsning och diktamen. Ytterligare aktiviteter med orden kan syfta till att röra sig mellan registren och till exempel packa upp nominaliseringar,

hitta synonymer och motsatser inte minst från vardagsspråket. Givetvis kan sådana aktiviteter även genomföras i anslutning till textläsningen.

När eleverna har laborerat med orden ett tag kan de uppmanas att gissa vad texten kommer att handla om och på det sättet främja både förförståelsen och motivationen till läsning.

### **2.4.2 UNDERVISNINGSEXEMPEL: ORDEN OCH TEXTEN PRESETERAS SAMTIDIGT**

När orden och texten presenteras samtidigt kan eleverna ta hjälp av kontexten för att få reda på betydelsen av orden dels ur den berörda meningen och angränsande meningar i texten, dels ur andra visuella resurser såsom bilder och diagram. Det kan till exempel hända att något ord i ordlistan hör ihop med en bild i läroboken. Eleverna upptäcker förhoppningsvis att de inte behöver översätta varje ord i listan och kan lägga ner mer kraft och tid på de mest utmanande orden. Ett syfte med ordarbetet är att stärka elevernas flerspråkighet genom att de tillägnar sig de nya orden samtidigt på svenska och modersmålet. Erfarenheterna från projektskolorna visar dock att arbetet med ordbetydelser (och läsförståelse i allmänhet) kräver en hel del energi från eleverna så man får anpassa ordmängd och detaljnivå till den tid som står till buds och till elevernas studievana.

Om texten och orden delas ut samtidigt sorteras orden i ordlistan lämpligen i samma ordning som de förekommer i texten. På så sätt stöder ordlistan och texten varandra. Inte bara förståelsen av orden i ordlistan underlättas av kontexten utan också textförståelsen gynnas av det simultana arbetet med ordlistan. Att arbeta samtidigt med ord och text gör kopplingen mellan läsförståelse och ordförråd möjligen mer påtaglig för eleverna. I nästa avsnitt presenteras en annan klassrumsaktivitet som på ett liknande sätt förstärker denna koppling genom att texten presenteras först och ordlistan byggs upp mening för mening.

### **2.4.3 UNDERVISNINGSEXEMPEL: TEXTEN PRESETERAS FÖRE ORDEN**

För att arbeta med texten i fokus kan flera lässtrategier användas, exempelvis *THIEVES* och *Reciprocal Teaching* (se bl.a. Wejrum 2016). *THIEVES*-modellen fungerar som förberedelse inför läsning: Eleverna söker information från titel, rubriker, kärnmeningar, bilder mm. för att skapa förförståelse inför den mer utförliga textläsningen. Enligt arbetssättet *Reciprocal Teaching* arbetar eleverna i små grupper med att förutspå textens innehåll, reda ut oklarheter, ställa frågor och sammanfatta texten.

När man presenterar texten före orden kan eleverna uppmanas att gissa vilka ord som har valts till veckans ordlista. Då kan eleverna och läraren körläsa texten mening för mening och ge förslag på vilka ord som ska ingå i ordlistan. Beroende på elevernas språkliga nivå kan läraren ge mer stöttning i detta skede, exempelvis genom uppmaningar som: "Gissa vilka två ord från denna mening som finns med i



veckans ord”. Man skriver sedan orden på tavlan, körläser och skriver av på ordkorten. En sådan aktivitet bidrar till elevens medvetenhet om sitt eget ordförråd och dess vikt för läsförståelsen samt tränar dessutom på uttalet. När det lämpar sig kan orden väljas av läraren och eleverna tillsammans så att ordlistan sammanställs under det pågående textarbetet. Detta kan ge läraren en bättre insikt i elevernas ordförråd och eleverna en större känsla av delaktighet.

#### 2.4.4 DISKUSSION

Oavsett vilket arbetssätt läraren väljer i klassrummet bidrar de aktiviteter som presenterats ovan till att tydliggöra för eleverna kopplingen mellan ordförrådet och läsförståelsen. Ett viktigt mål med en ordförrådssatsning är att få eleverna att inse vikten av att lägga ner energi på ordarbetet. Vissa elever kan uppleva ordinlärningen som meningslös och det är därför av stor betydelse att förstärka kopplingen till den tillhörande texten. Att förse ordarbetet med en systematisk struktur i form av en arbetscykel med en ordlista varje eller varannan vecka med tillhörande veckotest (avsnitt 2.6) tillsammans med ett regelbundet text- och ordarbete i klassrummet stödjer eleven i att skaffa sig och systematisera lärstrategier för att utöka sitt ordförråd. Förhoppningen är att detta systematiska arbete ska minska den energi som eleverna måste lägga ner och därmed öka deras motivation.

Ytterligare ett sätt att öka motivationen till ordförrådsarbetet är att variera arbetsmetod i klassrummet, vilket dessutom utrustar eleverna med olika redskap för att närma sig text och ord. Det kan dock behövas längre tid för elever med kort skolbakgrund eller liten studievana att tillägna sig ett visst arbetssätt. Därför är det angeläget att inte variera metod alltför ofta utan förankra en aktivitet några veckor innan man introducerar en ny.

Att presentera orden först, texten först eller texten och orden samtidigt kan vara kognitivt utmanande i olika grad. Om texten och orden behandlas samtidigt kan elever med liten studievana uppleva upplägget som rörigt eftersom de behöver flytta fokus mellan text och ordlista upprepade gånger. Sådana elevgrupper kan med fördel börja träna på en av dem i taget (ordlistan först eller texten först) innan de kan arbeta med båda samtidigt. I projektskolorna har elever på nybörjarnivå i svenska och kort studiebakgrund uttryckt att de uppskattar ett systematiskt arbete med ordlistan där de översätter och betar av ord för ord innan de närmar sig texten. För dessa elever kan kanske de ovannämnda modellerna *THIEVES* och *Reciprocal Teaching* (avsnitt 2.4.3) vara för utmanande. Då kan man vänta ett tag med dem och i stället välja andra lärstrategier i syfte att utrusta eleverna med verktyg att tackla nya ord (avsnitt 2.4.1).

Oavsett vilken ordning som orden och texten presenteras i utgör ordlistan en utgångspunkt för fortsatt arbete i och utanför klassrummet. Med fokus i betydelsen och ordinlärningen kan eleverna till exempel fylla i lucktexter, förhöra varandra eller leka korsord där ena eleven förklarar för den andra betydelsen av ett

visst ord så att denna kan gissa det. Läraren kan vidare utvidga det semantiska fältet av orden med stöd i den aktuella texten eller andra källor. Utöver det kan fokus läggas på grammatiska aspekter såsom böjning och sortering efter ordklass mm., och inte minst på den produktiva användningen av orden, där eleverna skapar egna meningar och texter med veckans ord. Eleverna kan arbeta i par med att muntligt formulera meningar eller med att skriva meningar och texter där luckor lämnas på de ställen där veckans ord förekommer. Kamraten måste då gissa vilket/vilka ord det handlar om. Vilka och hur dessa lärandeaktiviteter implementeras i klassrummet kommer i hög grad avgöras av den undervisande läraren med hänsyn till elevgruppen.

## 2.5 Explicit ordinlärning

Ordförrådssatsningen sådan den utformats inom projektet *Intensivsvenska* skapar i första hand de yttre ramarna för ordinlärning. Tanken är att denna strukturering ska underlätta för eleven att utveckla strategier för att arbeta med orden. Det är dock viktigt att komma ihåg att själva inlärningen av orden sker på individuell basis. Varje enskild elev ansvarar för att komma på hur han eller hon bäst ska få orden och deras egenskaper att fastna i långtidsminnet.

Det är värt att påpeka att det också finns väl utvecklad kunskap om hur man bäst memorerar ord (och annan information), en aktivitet som nuförtiden främst odlas av minnesexperter, och som tills vidare har fått begränsat genomslag i skolan. I ett tidigt skede av projektarbetet prövades möjligheten att arbeta explicit med ordmemorering i samarbete med företrädare för Svenska Minnesförbundet. En del ansträngningar gjordes dels för att utveckla kunskap om ordmemorering inom projektet, dels för att prova hur kunskap om ordmemorering skulle kunna förmedlas i grupper med nyanlända. Det var svårt att genomföra undervisning om memorering gällande just ord eftersom det kräver relativt avancerade instruktioner och det visade sig vara alltför svårt att ge instruktioner när man inte delar ett gemensamt språk i klassrummet (i varje fall på den tid som stod till buds). Det är möjligt att man i mer avancerade grupper skulle kunna genomföra undervisning om ordmemorering, allra helst om man först har möjlighet att genomföra instruktion i annat ämne på ett område med enklare kunskapsstruktur, som till exempel namn på geografiska orter, grundämnen, kroppsdelar och historiska personer. Vid ordinlärning är kunskapsstrukturen något komplexare eftersom det är två språk inblandade.

För den som vill läsa om hur ordmemorering går till med minnesteknik finns rapporten *Minnesteknik för ordinlärning* (Riad & Lim Falk 2020). Där beskrivs de försök som gjordes och där ges också vidare hänvisningar.

## 2.6 Veckotest

Varje eller varannan vecka genomförs ett ordtest baserat på veckans ord. Veckotestet är en viktig del av en ordförrådssatsning och utgör ytterligare ett

18

verktyg för att stödja och följa upp nyanlända elevers ordförrådsutveckling. Testet bygger på de ord och fraser som valts ut från olika texter i undervisningen för den aktuella ordarbetscykeln. Med hjälp av veckotestet kan man alltså följa upp och utvärdera elevernas inläring av ”veckans ord”.

Testet har olika delar som återkommer vid varje testtillfälle vilket innebär en förutsägbarhet som i sig skapar trygghet för eleverna. De olika delarna testar olika aspekter av ordkunskapen som hörförståelse, stavning, böjning, betydelse och grammatisk användning. Testet utgår från den text och den ordmängd som valts en given vecka. Målet är alltså att eleven ska kunna förstå innebörden av orden i de sammanhang de är hämtade ur (exv. en lärobok, en tidningstext), men också att eleven ska kunna uttala det, skriva det för hand, stava det rätt och använda det i egna meningar. Ibland kan det vara läge att testa mer kreativ användning av ordkunskapen. Så sker exempelvis i en konstruktionsövning i veckotestet där man ska använda ett ord i en egenkonstruerad mening på ett sätt som visar att man förstått ordets betydelse.

### **2.6.1 VECKOTESTETS SYFTE OCH FUNKTION**

Veckotestet har flera syften och funktioner, nämligen att

- stödja och följa upp elevernas utveckling av ordförrådet
- skapa struktur och rutiner för ordinläring
- ge eleverna möjlighet att systematiskt utveckla strategier för ord- och språkinläring
- främja elevernas kvalitativa ordförrådsutveckling

Ett viktigt syfte med veckotestet är att det har en strukturerande effekt på delar av undervisningen. Genom att vara väl avgränsat och förutsägbart kan veckotestet bidra till kontinuitet och tydlighet i undervisningsplaneringen. Och det ger eleverna möjlighet att reflektera över sin inläring och utveckla sin studieteknik.

Veckotestet kan genomföras varje eller varannan vecka. Det viktigaste är att det sker med regelbundenhet och att samma moment i ordkunskapen återkommer. Ett sätt att skapa hållbara rutiner är att förlägga testet till en viss veckodag, och gärna en specifik lektion. För lärarna (ofta en ämneslärare och en sva-lärare per omgång) som samarbetar kring testet underlättar förutsägbarheten väsentligt både vad gäller planering och genomförande. För eleverna bidrar regelbundenheten till trygghet och möjlighet att utveckla sin planering av läsläsning och sin studieteknik. Ordlistan och texten förtydligar för eleverna vad de kommer att testas på.

Veckotesterna är inte tänkta att pröva elevens hela språkförmåga utan undersöker just hur pass väl eleven har lärt sig veckans ord i olika avseenden (höravkodning, stavning, betydelse, grammatisk funktion, böjning, användning). Veckotesterna står alltså inte i motsättning till den kommunikativa språksyn som genomsyrar undervisningen i svenska som andraspråk. Däremot reflekterar bruket av

veckotest det faktum att eleverna behöver lära sig väldigt många ord, inte bara initialt utan kontinuerligt under flera år. Detta faktum innebär en stor arbetsuppgift vilken görs tydlig och explicit med ordförrådsarbetet. Att det sammantaget är fråga om ett stort beting är kanske intuitivt tydligt, men det är egentligen först när man räknar efter hur många ord man skulle behöva lära sig varje vecka som omfattningen hos uppgiften blir påtaglig. Det är också här den kvantitativa aspekten av ordarbetet är meningsbärande. I den återkoppling som omfattar ett större och längre tidsperspektiv (en termin eller ett läsår) kan läraren till exempel konstatera att eleverna har arbetat igenom så eller så många ord.

Veckotesten är alltså ett led i att, tillsammans med det explicita arbetet med ord i kontext (inkl. textläsning), uppmärksamma eleverna på vikten av att ständigt arbeta med att utöka ordförrådet aktivt. Det regelbundna ordinlärningsarbetet inför testen bidrar också till att främja elevernas utveckling av effektiva och ändamålsenliga lärandestrategier som fungerar för just dem. Det är tills vidare huvudsakligen så att eleven är ensam med arbetet att lagra ordkunskapen i långtidsminnet.<sup>8</sup>

Veckotesten är också tänkta att användas formativt. De kan utgöra ett underlag i återkopplingen, exempelvis för att ta upp olika aspekter av ordinläring som studieteknik (hur man bäst lär sig ord, hur man repeterar, hur mycket tid det tar, osv.) och ordens grammatiska, morfologiska och semantiska egenskaper. Det kan t.ex. vara relevant att påpeka sådant som att substantiv på *-are*, *-ning* och *-or* är utrala (*läraren*, *boningen*, *doktorn*) och substantiv utan pluralform ofta är neutrala (*tecken*, *glas*).

En viktig aspekt av vad det innebär att kunna ett ord gäller skillnaden mellan passiv (receptiv) och aktiv (produktiv) kunskap om orden. I en receptiv situation behöver man inte alltid kunna ett ord fullständigt utan det räcker med att förstå det när någon annan använder det i tal eller skrift (Enström 2016, Walter 2003). Man kan dessutom ta hjälp av olika gissningsstrategier och kontextuella ledtrådar för att sluta sig till vad ordet kan betyda. Att ha passiv kunskap om orden räcker ofta ganska långt, särskilt under de initiala stadierna av andraspråksinläringen. Behovet av att använda orden självständigt ökar dock exponentiellt i takt med de ökade kraven på kunskapsutveckling/kunskapsinhämtning. Ju svårare texter man läser och ju fler okända ord som förekommer i en text, desto svårare blir det att förlita sig på gissningsstrategier eller kontextuella ledtrådar. Utan tillräckligt djup i ordförrådet blir det dessutom svårt att uppfatta nyanser i texter eller budskap som uttrycks implicit ("mellan raderna").

---

<sup>8</sup> Även om det finns tekniker för att memorera ord (se avsnitt 2.5, Riad & Lim Falk 2020) är det få lärare som aktivt försöker lära ut dem.

Av den anledningen är det viktigt att inte enbart arbeta med ordförrådets bredd (kvantitet) och den passiva kunskapen utan även fokusera på ordförrådets djup (kvalitet) och den aktiva kunskapen om orden.

Vad betyder det då att kunna ett ord? I produktiva situationer krävs det av språkbrukaren att han eller hon (1) kan stava och uttala ordet, (2) känner till ordets olika betydelser och de betydelserrelationer som finns i förhållande till andra ord (här ingår också kunskap om ordbildning), och (3) är medveten om ordets stilvärde och eventuella värdeladdning samt vilka associationer det ger upphov till. Det är vidare av största vikt att kunna använda ordet i en meningssammanhang, vilket förutsätter kunskap om ordklassstillhörighet, böjningsformer och syntaktiska egenskaper (Enström 2016).

Veckotestet med sina många olika varianter (se vidare nedan) fokuserar just på de olika aspekterna av vad det innebär att kunna ett ord och erbjuder en struktur för elevens ordinlärning. Vad gäller ords betydelse är tanken att eleven inte ska behöva kunna alla de olika betydelserna direkt utan snarare den betydelse som varje ord har i den text som eleven har läst och arbetat med. Även om samma ord kan betyda olika saker (som *reflektera* och *uppgift*) och det är gynnsamt för eleven att känna till ordets alla olika betydelser bör man i testkonstruktionen vara noga med att endast testa den betydelse i vilken ordet uppträder i den aktuella texten. Det bidrar till en högre förutsägbarhet och motiverar eleven att alltid lära sig nya ord i nära anslutning till texten eller den kontext där de förekommer.

## **2.6.2 GENERELLA UTGÅNGSPUNKTER FÖR KONSTRUKTION AV VECKOTEST**

Vid konstruktionen av veckotest är det viktigt att tänka på att innehållet alltid ska bygga på innehållet i undervisningen. Det som eleven testas på ska alltså utgå från de texter och ordlistor som eleven har jobbat med under veckan med lärarens stöd. Testet ska inte innehålla några överraskningar. Om eleven känner till vad som kan komma upp på testet kan hon eller han också förbereda sig utifrån det material som har bearbetats. Denna typ av förutsägbarhet är en trygghet för eleven, men ger också en viss frihet åt läraren att testa i princip vad som helst av det som ingår i veckans ordbeting.

De ord som ingår i testet och i ordlistan bör i möjligaste mån bör tillhöra kategorin allmänakademiska ord (kategori b i Figur 1) och eventuellt en del av allmänspråkliga mindre frekventa ord (kategori c). Det innebär att man i konstruktionen av veckotestet helst ska undvika mer utpräglat ämnesspecifika ord och begrepp, och i stället testa sådana i ett annat sammanhang, exempelvis i ett ämnesprov.

Uppgifterna och instruktionerna i testet bör alltid vara utformade och formulerade på ett sådant sätt att det är lätt för eleven att uppfatta vad uppgiften går ut på och hur svar ska anges. Ett sätt att ge sådan information är att använda sig av exempel. Uppgiftens format får inte förvilla eleven och det är en god idé att försöka göra

uppgiften så enkel som möjligt också formatmässigt. Om bilder eller andra multimodala element används bör de vara enkla att tyda och fylla en konkret funktion, således inte bara vara dekoration. Det ska med andra ord vara möjligt att lösa uppgiften utan andra kunskaper än dem som eleven ska testas på. Veckotestet bör slutligen inte vara alltför långt. En genomförandetid på maximalt en lektionstimme är rimlig.

En annan viktig aspekt av testkonstruktionen är att veckotesterna är så enkla som möjligt att rätta. Rekommendationen är att varje rätt svar belönas med 1 poäng, om inte annat anges (se vidare instruktioner kring rättning i dokumentet *Manual för veckotest*, Majchrowska m.fl. 2020). Vid avvikelse från den normen bör det tydligt framgå vad som motiverar t.ex. 2 poäng per rätt svar. Om tveksamheter råder vid rättning bör man utgå från principen att hellre ”fria än fälla”. Vidare bör man förhålla sig till elevsvaren i ett resursperspektiv, snarare än i ett bristperspektiv. Av den anledningen bör ett poängsystem som bygger på poängavdrag undvikas. Det ska med andra ord vara enkelt att förklara för eleven vad hon eller han har bedömts på, hur bedömningen har gått till och vad det innebär för elevens fortsatta kunskapsinhämtning.

Mer detaljerade instruktioner kring förberedelser och konstruktion av de olika provdelarna finns i dokumentet *Manual för veckotest* (Majchrowska m.fl. 2020). Det är samtidigt viktigt att påpeka att dessa instruktioner snarare bör ses som råd eller rekommendationer och att mallarna för de olika provdelarna bör betraktas som förslag på hur veckotestet kan se ut.

### 2.6.3 VECKOTESTETS SAMMANSÄTTNING

Veckotestet har fyra huvudområden: diktamen (av enskilda ord och meningar), grammatik kopplad till orden (ordböjning eller ordföljd), semantiska (i viss mån syntaktiska) lucktester för ord i kontext och konstruktion av egna meningar. Eleven testas därmed på höravkodning av ordens uttal, stavning, betydelse, grammatiska former och användning, alltså de komponenter av ordkunskap som krävs av språkbrukaren i produktiva situationer (Enström 2016).

Alla delar av veckotestet behöver inte ingå i varje enskilt veckotest. *Diktamen* och *Ord i kontext* är dock lämpliga att alltid ha med, liksom någon av *Substantivformer*, *Verbformer* eller *Adjektivformer* som också är ordkunskapsnära. Delen *Skriv egna meningar* är mer kreativ och kanske lite osäkrare som test på ordförståelse jämfört med *Ord i kontext*. *Meningsbyggnad med satsschema* är beroende av att läraren har använt det i undervisningen. Tabellen nedan ger en överblick av de testdelar som hittills har använts på projektskolorna. Det är framförallt delarna 1–3 och 8–9 som använts mest. Flera av veckotestdelarna finns i flera varianter – A, B, C, D, etc. – där A-delarna är de minst komplexa. En närmare beskrivning av varje testdel ges i *Manual för veckotest*.

Tabell 1. Testdelar som använts på projektskolorna

nr	Testdel	vad testas (i huvudsak)
1	<i>Diktamen</i>	Avkodning (höravkodning), memorering, stavning
2	<i>Ord i kontext (A, B och C)</i>	Betydelse
3	<i>Substantivformer (A, B, C och D)</i>	Morfologi, genus, numerus, species
4	<i>Verbformer (A, B, C och D)</i>	Morfologi, tempus
5	<i>Adjektivformer (A, B, C och D)</i>	Morfologi, komparation, kongruensböjning
6	<i>Adverb för position och destination (riktning)</i>	Morfologi
7	<i>Prepositioner</i>	Syntax, ordkunskap
8	<i>Meningsbyggnad (A, B, C, D, E, F och G)</i>	Syntax
9	<i>Skriv egna meningar</i>	Betydelse
10	<i>Sammansättningar</i>	Ordbildning
11	<i>Synonymer</i>	Betydelse

Det finns alltså en grundläggande progressionstanke bakom varianterna. En rimlig progression av testet går därmed från några få A-delar till att ha med fler och mer varierade kombinationer av C- och D-delar. Testen bör dock vara sig ganska lika från vecka till vecka, så att eleven känner igen formatet. Då och då kan man introducera eller variera enskilda moment. Det är en god idé att öva med eleverna innan man genomför ett test för första gången.

### 3. Utvärdering: Vad säger projektskolorna?

*Intensivsvenskas* ordförrådssatsning har utvärderats vid två tillfällen, i slutet av läsåret 2018/2019 och i slutet av läsåret 2019/2020. Första utvärderingen genomfördes bland elever i projektklasserna på Nacka gymnasium, Södra Latins gymnasium och Morabergs studiecentrum. Andra utvärderingen hade formen av fokusgruppsamtal med undervisande lärare på sex projektskolor.<sup>9</sup> I de följande två avsnitten redovisas resultaten av respektive utvärdering.

<sup>9</sup> Nacka gymnasium i Nacka kommun, Södra Latins gymnasium i Stockholms kommun, Morabergs studiecentrum i Södertälje, Jenny Nyströmsskolan i Kalmar, IM Jacobsskolan i Hässleholm och Norra Sorgenfri gymnasium i Malmö.

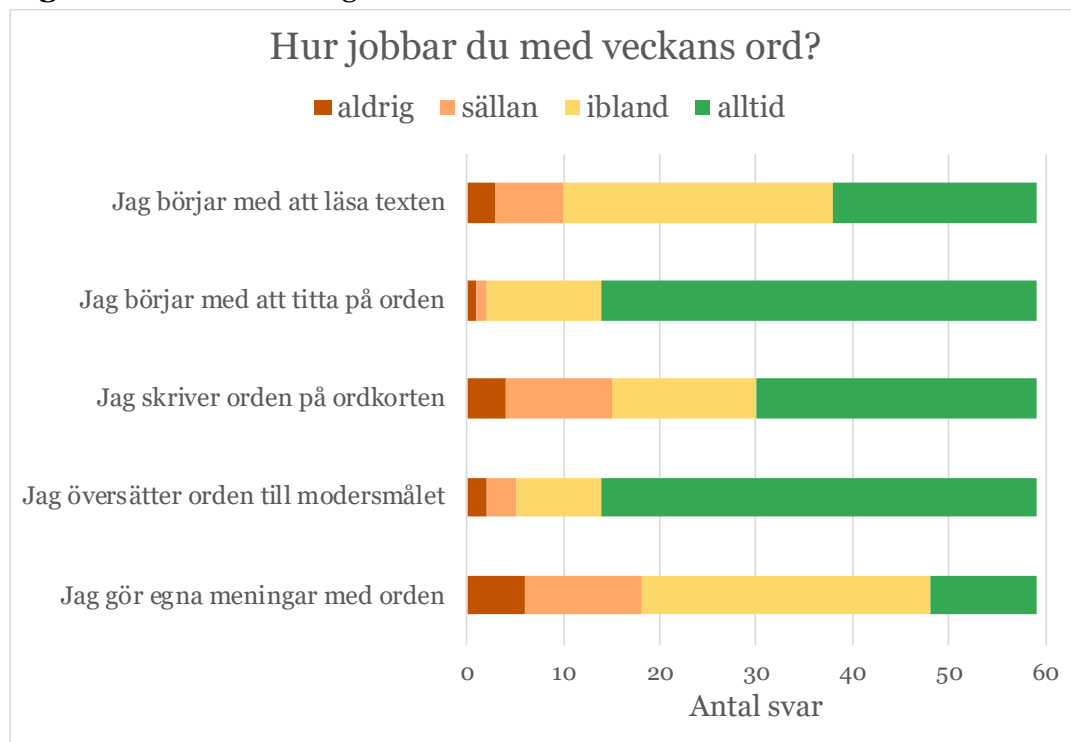
### 3.1 Vad säger eleverna?

59 elever från sammanlagt sex projektklasser svarade på en digital enkät där de beskrev hur, när och hur ofta de arbetade med ”veckans ord”. De fick också reflektera över svårighetsgraden i veckotesternas olika delar och över effekten av ordförrådssatsningen på deras läs- och hörförståelse samt förmåga att lära sig nya ord.

Enkätsvaren visade att arbetet med veckans ord skedde regelbundet. 80 % av eleverna arbetade med veckans ord minst en gång i veckan och 37 % gjorde det varannan dag eller oftare. Eleverna gjorde veckotesterna vanligtvis varje vecka (49 %) eller varannan vecka (42 %).

Figur 2 nedan visar vilka strategier eleverna valde för att arbeta med veckans ord. De flesta eleverna började med att rikta uppmärksamheten mot orden innan de vände sig till den text som orden var hämtade ifrån. Tre fjärdedelar av eleverna översatte alltid orden till modersmålet medan en tredjedel också skrev ner översättningarna på ordkorten. Eleverna konstruerade egna meningar med orden mindre ofta, endast 19 % uppgav att de alltid gör det.

**Figur 2.** Elevernas strategier i arbetet med veckans ord

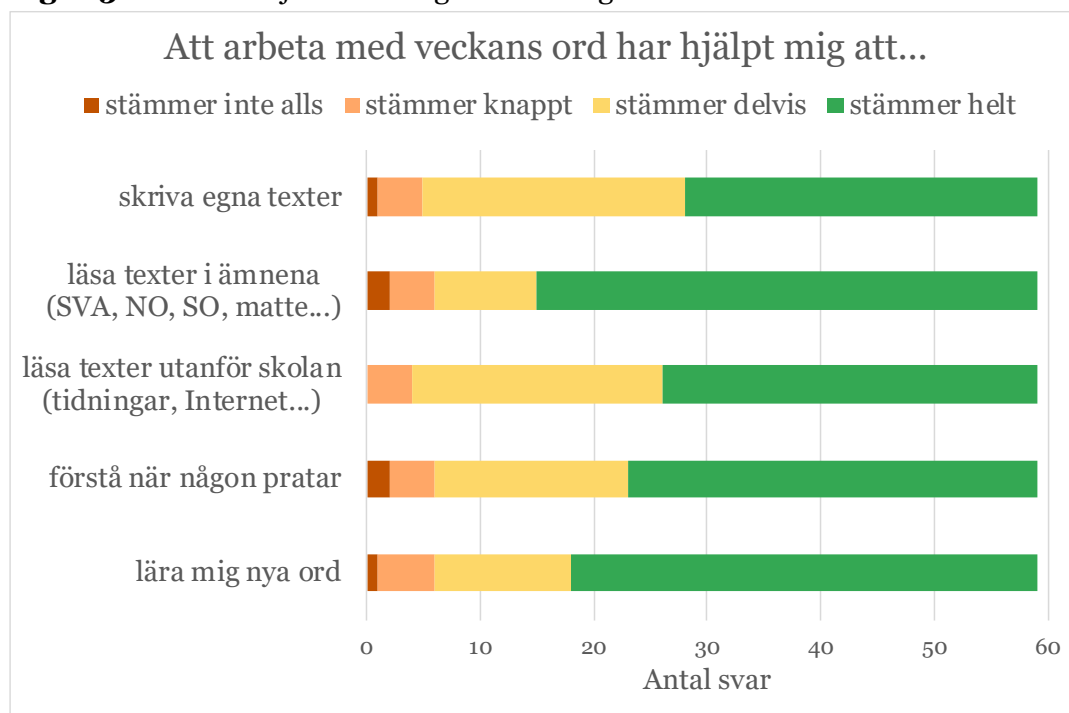


Figur 3 nedan visar hur eleverna bedömde effekterna av arbetet med veckans ord. De flesta eleverna var helt övertygade om att ordförrådssatsningen hade hjälpt dem på alla områden som undersöktes: skrivande, läs- och hörförståelse samt ordinläring. Endast 10 % var tveksamma till att ordförrådssatsningen hade haft



någon effekt. Tydligast effekt kunde eleverna se i läsningen av ämnestexter och lite mindre tydlig i skrivandet av egna texter.

**Figur 3.** Elevernas självskattning om satsningens effekter



Utöver enkätundersökningen intervjuades elever från fyra projektklasser. Sammanlagt 37 elever intervjuades i fokusgrupper om 3 eller 4. I analysen av intervjuerna framkom att veckans ord och veckotesterna uppfattades som ett bra sätt att lära sig nya ord. Flera elever gjorde en tydlig koppling mellan ordinläring och progression i sin språknivå i svenska, ”det går så snabbt att lära sig svenska”.

Vissa elever nämnde medvetna strategier för att arbeta med veckans ord, t.ex. att söka ledtrådar i texten för att förutspå betydelsen, att göra bildsökningar på nätet eller att sälla i ordlistan och översätta endast de ord som man inte känner igen. Översättning av ord var ett vanligt inslag i arbetet och några elever var frustrerade över att de ibland inte kunde hitta motsvarande ord på sitt modersmål på grund av att det saknas en ordbok av tillräckligt hög kvalitet för just deras modersmål.

Veckans ord verkade, på en generell nivå, vara viktigare och uppskattas mer bland elever med medelsvaga/medelstarka studieresultat. Flera av dessa elever uppgav i intervjuerna att de sällan skrev när de pluggade hemma, men just orden skrev de ner på ordkorten för att lära sig dem. Det lilla skrivande de ägnade sig åt hemma var alltså kopplat till ordkortsarbetet. Samtidigt verkade dessa elever medvetna att det är just skrivandet som de måste öva upp för att nå betyget godkänt.

Bland några elever med längre skolbakgrund upplevdes ordkortsarbetet som tråkigt, dels för att de inte orkade skriva upp orden på ordkorten (de föredrog att arbeta med ordlistor), dels för att veckotesterna ibland konkurrerade med andra

prov. Å andra sidan påpekade vissa elever just fördelarna med att skriva på ordkorten: det underlättar att memorera stavningen och kan omvandlas till ett konkret inlärningsmoment, där någon annan i familjen dikterar orden och eleven övar på att stava rätt när den skriver ner dem på korten.

Oavsett hur väl de lyckades med veckans ord framkom det att flera elever var medvetna om att ett stort ordförråd hjälper en att ”skriva meningar” och ”på Nationella Prov”. Vissa elever kunde se en viss utveckling av sitt ordförråd i och med att de under läsårets gång började känna igen allt fler ord bland veckans ord. Däremot var det inte alltid lika lätt att se en progression i resultaten på veckotesterna, ”det går upp och ner”. En elev tyckte å andra sidan att den hade ”blivit bättre på substantiv genom att plugga till veckotester”. Flera nämnde vikten av att böja orden och lära sig tillhörande grammatik och syntax för att kunna använda orden.

## 3.2 Vad säger lärarna?

I slutet av läsåret 2019/2020 genomfördes en bred utvärdering som omfattade hela *Intensivsvenskamodellen*.<sup>10</sup> Undervisande lärare på projektskolorna fick svara på en digital enkätundersökning som följdes av fördjupade diskussioner i fokusgrupper. 94 % av de deltagande lärarna (n=82) tyckte att skolans samverkan med *Intensivsvenska* hade haft en viss eller stor effekt på elevernas ordförråd. 35 % av lärarna uppgav att elevernas ordförråd hade utvecklats i stor utsträckning.

I fokusgruppssamtalen diskuterades diverse aspekter av ordförrådssatsningen, såsom elevernas motivation och resultat, val av ord och texter, planering i arbetslaget, arbetet i klassrummet samt digitalisering av ordkorten och veckotesterna. Lärarnas erfarenheter och reflektioner sammanfattas i avsnitten nedan.

### 3.2.1 ELEVERNAS MOTIVATION OCH RESULTAT

Veckans ord tycktes ha en samlande och allmänt motiverande funktion. Eleverna hade god närvaro vid veckotesterna, de ansträngde sig att delta i proven. Det var lätt för dem att jämföra sina resultat med varandra. Tävlingsmomentet tycktes motivera många elever, både dem med lång och dem med kort skolbakgrund. Hur väl eleverna lyckades på veckotesterna tyckte lärarna berodde på en kombination av studievana och motivation. Eleverna med kort skolbakgrund kunde lyckas mycket bra på veckotesterna tack vare testernas avgränsade och repetitiva format.

---

<sup>10</sup> För mer information om helheten och delarna i *Intensivsvenskamodellen* se [www.intensivsvenska.se](http://www.intensivsvenska.se)

Däremot lyfte några lärare oron över att ett alltför stort antal nya ord kan stressa vissa av eleverna i onödan, att det kan vara svårt att bedöma vilken mängd som är rimlig att välja till exempelvis nybörjarelever eller till elever med inlärnings svårigheter.

Flera lärare menade att eleverna hade upplevt en helhet då olika lärare arbetade med samma ord, t.ex. då sva-läraren behandlade ord från andra ämnen i sin undervisning. Eleverna förstod på så sätt att det fanns en koppling mellan alla ämnen och att alla lärare samarbetade.

### **3.2.2 VAL AV ORD OCH TEXT**

I utvärderingen uppgav lärarna att ordförrådssatsningen hade påverkat deras syn på ord och särskilt ämneslärares medvetenhet om vikten av allmänakademiska ord. Flera ämneslärare uppgav att de, förutom de ämnesspecifika ord, numera mycket oftare betonar kategorien allmänakademiska ord i undervisningen. I vissa arbetslag hade lärarna fått tillfälle att diskutera ordurvalet och resonera tillsammans kring olika ordkategorier, vilket de hade upplevt hade hjälpt både dem och eleverna. Eleverna tycktes ha utvecklat en bättre text- och ordförståelse då lärarna hade kunnat samarbeta kring veckans ord.

Flera lärare lyfte vikten av att arbeta med ord i ett sammanhang. Att den tillhörande texten bidrar med sammanhanget verkar inte alltid självklart. När sva-läraren går genom en ämnestext från ett annat ämne är texten mer eller mindre sammanhängande för eleverna beroende på hur mycket ämnesläraren hunnit arbeta med texten i sin undervisning men också på elevernas förkunskaper i ämnet. Om eleven inte har några som helst förkunskaper i ämnet kan det stora antalet ord vara en utmaning. Utöver det kan det vara svårt att hitta lämpliga texter. Till exempel är många texter i matematik och NO-ämnena av instruerande karaktär, såsom uppgiftsformuleringar och laborationsinstruktioner. Den typen av korta och informationstäta texter erbjuder eleverna få ledtrådar för att tyda ordens betydelse.

### **3.2.3 PLANERING I ARBETSLAGET OCH ARBETE I KLASSRUMMET**

En utmaning med ordförrådssatsningen tycktes vara att åstadkomma en bra planering så att ordarbetet är väl synkat med ämnesundervisningen. På grund av en fullspäckad planering i många ämnen kunde ämnesundervisningen mycket väl redan ha behandlat den aktuella text som orden var hämtade ifrån, eller tvärtom inte ha hunnit med texten till den vecka som eleverna skulle testas på orden. Om en sva-lärare då arbetade med ord och text från det andra ämnet uteblev samarbetseffekten nästan helt och sammanhanget gick delvis förlorat. I detta läge valde i varje fall en sva-lärare att endast fokusera på uttalet.

I två skolor hade arbetslagen försökt minska arbetsbördan för lärarna genom att välja samma text till olika klasser och därmed skapa samma test. En strategi var då

att välja ämnesövergripande texter, t.ex. diskrimineringsgrunderna och barnkonventionen. I praktiken blev det dock mindre tydligt vilken lärare som skulle arbeta med orden och texterna passade inte helt givet in i de olika ämnena. Resultatet blev att man i klassrummet arbetade mindre med en del av texterna.

Flera lärare undrade hur väl de nya orden förankras hos eleverna. I klassrummet hinner eleverna arbeta endast med en bråkdel av veckans ord och lärarna förutsätter då att eleverna går hem, skriver upp dem och övar vidare på resten av orden. Många befarade att ordarbetet hos många elever gjordes på ett mekaniskt sätt och lyfte behovet av att arbeta mer med elevernas studieteknik. En del lärare hade börjat genomföra uppsamlingstester med ord från tidigare veckor för att få eleverna att aktualisera dem och använda dem på nytt.

### **3.2.4 FRÅN ORDKORT TILL DIGITALA ORDLISTOR OCH VECKOTESTER**

I och med Covid-19-pandemin och den utbredda distansundervisningen för elever i gymnasieåldern kom digitalisering av ordförrådssatsningen att få hög prioritet. I många skolor hade man redan innan pandemin övergått till att enbart använda digitala ordlistor och inte skriva in orden på ordkorten (från en fysisk ordlista). Detta gjordes för att många elever tappade bort sina ordkort och läraren inte hann kontrollera om eleverna stavade rätt när de skrev av från tavlan på ordkorten. Att börja använda digitala ordlistor blev således nästa steg under distansundervisningen. Eleverna kunde då skriva in egna förklaringar och meningar i sin egen kopia av dokumentet samt använda den digitala stavningshjälpen. En del arbetslag började skapa digitala veckotester och andra hade eller ville utveckla andra former för veckotesterna såsom uppgifter där eleverna ska använda orden muntligt eller skriftligt.

## **Litteratur**

Anward, Jan. 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.

August, Diane & Timothy Shanahan. 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Carlund, Carina, Håkan Jansson, Sofie Johansson Kokkinakis, Julia Prentice & Judy Ribeck. 2012. An academic word list for Swedish – a support for language learners in higher education. I: *Proceedings of SLTC 2012 workshop on NLP for call*, Lund 25 oktober 2012.

Christie, Francis & Beverly M. Derewianka. 2008. *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. (1 ed.). London: Continuum.

- Coffin, Caroline. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Cummins, Jim. 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur, Stockholm
- Enström, Ingegerd. 2016. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring. 2:a upplagan*. Hallgren & Fallgren, Uppsala.
- Fox, Len. 1979. On acquiring an adequate second language vocabulary. *Journal of Basic Writing* 2.3, 68–75.
- Gibbons, Pauline. 2002. *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Houghton Mifflin Harcourt: Heinemann.
- Gibbons, Pauline. 2009. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grabe, William & Fredricka L. Stoller. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Hakuta, Kenji, Yuko Goto Butler & Daria Witt. 2000. *How long does it take English language learners to develop oral proficiency and academic proficiency in English?* Stanford, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Halliday, Michael & Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.2307/3586740>
- Hazenbergh, Suzanne & Jan H. Hulstun. 1996. Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An Empirical Investigation. *Appl Linguist* 17, 145–163. <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.145>.
- Holmegaard, Margareta, Sofie Johansson Kokkinakis, Jerker Järborg, Inger Lindberg & Karin Sandwall. 2006. Projektet Ord i Läroböcker (OrdiL), I: Lindberg, Inger & Karin Sandwall (red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg*. Göteborg: Institutionen för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet
- James, Karin H. 2017. The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science* 26.6, 502–508.
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring. 2010. *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren, Uppsala.

- Kuyumcu, Eija, 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk –i forskning, undervisning och samhälle*. Lund studentlitteratur. S. 573–596.
- Kuyumcu, Eija, 2013. Genrepedagogik som verktyg i språk-och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk –i forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Lund studentlitteratur. S.605–632.
- Lim Falk, Maria. 2008. *Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Lindberg, Inger, Sofie Johansson Kokkinakis, Jerker Järborg & Margareta Holmegaard. 2007. *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (ROSA 7). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Lindberg, Inger. 2017. Ordförrådet – en framgångsfaktor. Del 5 i modulen *Från vardagsspråk till ämnesspråk*, Skolverkets lärportal.
- Lindberg, Inger & Karin Sandwall, red. 2006. Inledning. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA 7, Göteborgs universitet.
- Lindberg, Inger. 2007a. Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I M. Olofsson (red.) *Bedömning, flerspråkighet och lärande*. 83–107. *Symposium 2006*. Stockholms universitet
- Lindberg, Inger. 2007b. Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: I. Lindberg & S. Johansson Kokkinakis, *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (ROSA 7) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. 13–60.
- Lindberg, Inger. 2017. *Ordförrådet – en framgångsfaktor*. Skolverkets lärportal.
- Llinares, Ana, Tom Morton & Rachel Whittaker. 2012. *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macken-Horarik, Mary. 1996. Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London: Addison Wesley Longman. S. 232–277.
- Majchrowska, Margareta, Maria Lim Falk, Johanna Prytz & Tomas Riad. 2020. *Manual för veckotest. Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 16. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Mangen, Anne. 2018. Modes of writing in a digital age: The good, the bad and the unknown. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9419>

- Mariani, Luciano. 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). *A Journal of TESOL Italy* 23 (2).
- Martin, J.R. & Rothery, J. 1986. What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing". I: B. Couture (red.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. London: Francis Pinter.
- Martin, J.R. & Robert Veal. 1998. *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Martin, J.R. & White, Peter R.R. 2005. *The language of evaluation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2020. *Minnesteknik för ordinlärning*. SKRIVS 17. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Richardson Bruna, Katherine, Roberta Vann & Moisés Perales Escudero. 2007. What's language got to do with it?: A case study of academic language instruction in a high school "English Learner Science" class. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 36–54.
- Richardson Bruna, Katherine, Roberta Vann & Moisés Perales Escudero. 2010. "You Got the Word Now": Problematizing Vocabulary-Based Academic Language Instruction for English Learners in Science. *The Tapestry Journal*, 2(1), 19–36.
- Rothery, J. 1996. Making changes: developing an educational linguistics. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London/New York: Longman
- Saville-Troike, Muriel. 1984. What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199. <https://doi.org/10.2307/3586690>
- Schleppegrell, Mary. 2004. *The Language of schooling. A Functional Linguistic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum.
- Skolforskningsinstitutet. 2018. Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap. *Systematisk översikt 2018:2*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket. 2017. *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan*.
- Thomas, Wayne & Virginia Collier. 1997. School Effectiveness for Language Minority Students. *NCBE Resource Collection Series*, No. 9. National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University, Center for the Study of Language and Education, 2011 Eye Street, N. <https://eric.ed.gov/?id=ED436087>

- Thomas, Wayne & Virginia Collier. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*.  
<https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Walter, H. Catherine. 2003. Reading in a second language [WWW Document].  
*LLAS Cent. Lang. Linguist. Area Stud.* URL  
<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420> (accessed 9.18.19).
- Wejrum, Marie. 2016. *Lässtrategier före läsning*. Del 4 i modulen "Lässtrategier för ämnestexter", Skolverkets lärportal.
- West, Michael. 1960. *Teaching English in Difficult Circumstances*. London: Longman, Green, and Co., Ltd.