

Ordarbete 1

– att öppna upp ordförrådet

Tomas Riad & Maria Lim Falk



Detta stödmaterial är framtaget av forskargruppen Intensivsvenska vid Stockholms universitet. Just nu testas och utvärderas materialet inom Skolverkets försöksverksamhet med språkstärkande insatser under skollov.

Hänvisning till detta dokument:

Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2026. *Ordarbete 1 – att öppna upp ordförrådet*. (Skolverkets försöksverksamhet med språkstärkande insatser under skollov). Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Innehåll

Ordarbete 1	3
Utgångspunkter	3
Ordförrådet och läsförmågan	4
Kvantitet – hur många ord behöver man kunna?	5
Kvalitet – vad innebär det att kunna ett ord?	6
Tidig inläring av ord	6
Förstaspråkstalare	6
Andraspråkstalare	7
Detta material	8
Vad innebär intensivträning i samband med ordarbete?	9
Vikten av rutiner	9
Ordpromenaden – ett format för ordinläring	10
Valet av ord i detta material	12
Poängen med ordvariation	13
Ord under skollovet	14
Planering för ordarbete med korg och promenad	14
Memorering av ord och placering på stödbilden	14
En första ordpromenad	15
Kims lek, picknickleken	15
Inläring och repetition med ordkort	16
Para ihop bild med ord eller förklaring med ord	17
Med andra ord	17
Rygg mot rygg eller kartuppgift (maptask)	17
Glömskekurvan	18
Ordkorgar	19
Stödbilder	20
Referenser	23

Ordarbete 1

Försöksverksamheten med språkstärkande insatser under skollov har ett särskilt fokus på läsning. I *Automatisering 1. Inramning och teoretiska utgångspunkter* diskuteras de yttre ramarna för läsförmågan där en modell presenteras som har tre generella komponenter: Avkodning, språklig förståelse och lexikon. I lexikon återfinns ordförrådet och all annan memorerad språklig information. *Ordarbete 1* riktar in sig på explicit arbete med ordförrådet för unga elever, särskilt elever som talar svenska som andraspråk. Skollovsformatet är tidsmässigt begränsat. I detta material vill vi i första hand beskriva ett par effektiva redskap för ordinläring.

Utgångspunkter

Forskning och erfarenhet visar tydligt att andraspråkselever som grupp inte kommer ifatt sina jämnåriga förstaspråkstalande klasskamrater vad gäller språklig förmåga. Fälth et al. (2022) visar i en brett upplagd undersökning hur elever i de tre första årskurserna presterar på test som mäter läsavkodning, läsförståelse och ordförråd, de tre komponenter som ingår i läsförmågan. Både förstaspråkselever och andraspråkselever utvecklas under dessa årskurser men ingen kompensatorisk effekt kan avläsas på makronivån. Andraspråkseleverna ligger hela tiden efter utan att närma sig förstaspråkseleverna. Sannolikheten att de som grupp skulle komma ifatt i senare årskurser får anses låg (se också Kjeldsen et al. 2014).

Denna situation kan betraktas som en stor utmaning för tanken om en likvärdig skola: Vad krävs för att skolan ska kunna uppfylla sitt kompensatoriska uppdrag? En del av målbilden är att andraspråkselever i betydligt högre grad än nu ska kunna komma ikapp sina jämnåriga förstaspråkstalande skolkamrater. En annan del av målbilden är att elever som kommer från studieovan hemmiljö eller elever som har olika former av lässvårigheter att hantera ska kunna kompenseras för det genom insatser i skolan. Skolundervisningen som sådan och de metoder som används där är då mycket viktiga. Hur ser de ändamålsenliga insatserna ut som kan jämna ut skillnaderna mellan elevgrupper över tid, utan att de medel- och högpresterande eleverna (både med svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk) för den sakens skull ska hämmas i sin läs-, skriv- och språkutveckling?

Försöksverksamheten med språkstärkande insatser under skollov ingår som en komponent i det arbete som görs mot denna bakgrund. Insatser under skollov ger ett antal elever extra undervisning vilket är tydligt kompensatoriskt eftersom det innebär att eleverna får mer undervisningstid. Vidare ska insatsen vara utformad som intensivundervisning med läsförmågan som fokus. Det är också en tydligt kompensatorisk egenskap eftersom intensivträning ger snabbare kunskapsutveckling under kortare tid inom ett fokuserat område.

Flera av de hittills producerade delmaterialen har haft läsavkodning som ett primärt fokus. I *Ordarbete 1* riktas uppmärksamheten mot ordinläring och

därmed i hög grad mot läsförståelse. Det finns goda skäl att kontinuerligt arbeta med ordinlärning, både för själva läsförståelsens skull men också för utvecklingen av en automatiserad ordavkodning, det vill säga den typ av avkodning som är beroende av storleken på elevernas ordförråd i en given ålder. Ordförrådet behöver vara åldersadekvat. Innebörden av vad som är ett adekvat ordförråd ändrar sig ju över tid.¹ Ordavkodningen liksom läsförståelsen är beroende av att 7-åringen, 10-åringen och 15-åringen har det ordförråd som krävs för att tillgodogöra sig undervisning och texter i sina respektive årskurser. För andraspråks elever, men även för förstaspråks elever med svag eller långsam läsutveckling, är det helt nödvändigt med ett kontinuerligt och systematiskt ordarbete.

ORDFÖRRÅDET OCH LÄSFÖRMÅGAN

Ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång (Saville-Troike 1984, Viberg 1994, Walter 2003). Detta är ett mycket starkt argument för att skolan ska inkludera explicit, systematisk och kontinuerlig ordundervisning (Laufer 2005, Schmitt 2008, Lim Falk & Riad 2023). Explicit ordundervisning innebär att läraren uppmärksammar och arbetar medvetet och planerat med elevernas inlärning av ord. Konkret betyder det att undervisningen kontinuerligt innehåller undervisningsmoment som är riktade mot ordens form och betydelse, och mot strategier för inlärning av nya ord (Nation, 2022).

Explicit ordundervisning är således ett sätt att stötta skolgången som sådan. Det är särskilt viktigt att upprätthålla ett systematiskt ordarbete tills eleverna blir självständiga läsare, helst ivriga sådana. Målet är att alla elever, oavsett bakgrund, ska få likvärdiga möjligheter att på ett målinriktat sätt utveckla ett brett, djupt och åldersadekvat ordförråd för kommunikation, läsande, skrivande och lärande i skolans alla ämnen. Lärandet är i hög grad beroende av att man behärskar skolspråket och dess akademiska ordförråd (Cummins 1984, Gibbons 2008).

Det statistiska sambandet mellan ordförrådet och framgång i skolan har att göra med ordförrådets betydelse för läsförmågan som sådan: Kan man inte orden så läser man sämre och då lär man sig också sämre. Om många ord i texten är nya eller ännu inte etablerade i ordförrådet hos eleven påverkas läsförmågan vad gäller både flyt och hastighet, och då påverkas också förståelsen. Läsningen är central för kunskapsutvecklingen. Den utgör också en viktig källa för utveckling av just ordförrådet.

¹ De språkliga, kognitiva och innehållsliga kraven blir större ju högre upp i årskurserna man kommer (Schleppegrell 2004, Coffin 2006). Behärskning av skolspråket med dess stillägen och akademiska inslag är en förutsättning för framgång i skolan (Cummins 1984, Gibbons 2008). Det är dock också viktigt att försöka precisera vad "åldersadekvat" innebär i olika årskurser.

Ordförrådet har en kvantitativ dimension och en kvalitativ dimension. Ett funktionellt ordförråd utgörs av ett tillräckligt omfångsrikt ordförråd som har ett tillräckligt betydelsemässigt djup. Ordkunskapen ska hålla hög lexikal kvalitet, i flera avseenden (Perfetti & Hart 2002). Det innebär att de färdiga minnesrepresentationerna ska vara tydliga, detaljerade och nyansrika vad gäller både formegenskaper och betydelse.

Kvantitet – hur många ord behöver man kunna?

Ordförrådet är i princip oändligt. Vid skolstart har ett barn i genomsnitt 8 000–10 000 i sitt ordförråd på modersmålet.² Därefter tillkommer 3 000–4 000 ord per skolor (Viberg 1993 utifrån Nagy, Anderson & Herman 1987). Detta är siffror som återkommer ofta i texter som handlar om ordförrådets storlek hos elever.³ Förstaspråks elever tillägnar sig alltså flera tusen nya ord på modersmålet varje år i skolan. I slutet av gymnasiet har den elev som läst förhållandevis mycket ett ordförråd på ca 60 000 ord (Nippold 2006).

Andraspråks elever behöver fylla igen luckor i basordförrådet och därtill lära sig något tusental av de ord som ingår i den utbyggda lexikala kunskap som barn med svenska som modersmål normalt tillägnar sig i skolan varje år (Viberg 1993:36). Kunskapskraven växer hela tiden och därmed också inlärningsuppgiften. De didaktiska implikationerna av detta är tydliga: Explicit och systematisk ordundervisning behövs från förskolan och sedan under hela skoltiden, varje vecka, varje år, särskilt för andraspråks elever, men också för många förstaspråks elever.

En annan kvantitativ aspekt gäller hur många av orden i en given text man behöver förstå för att kunna tillgodogöra sig texten. Omkring 2000 ord räcker för att man ska förstå ca 80 % av orden i de flesta texter. Det kan låta mycket. Men man behöver förstå 95–98 % av orden för att kunna tillgodogöra sig innehållet i texten.⁴

² Det finns uppgifter som säger att barn behöver ett ordförråd på cirka 5 000 ord när de börjar i förskoleklass, men att en del har 8000 (Tebelius Bodin 2020 i *Förskoletidningen* 4/2020). Varifrån dessa siffror kommer anges inte, men de stämmer någorlunda överens med att elever vid skolstart bör ha mellan 8000 och 10 000 ord, om man räknar med att ordförrådet ökar med ca 3000 ord per år.

³ Det råder viss osäkerhet kring vilken grundkällan till dessa uppgifter är i flera skrifter. Källan är Åke Vibergs text "Andraspråksinläring i olika åldrar" – en av flera bidrag i en antologin *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*, från 1993. Den forskningsartikel som han hänvisar till är skriven av Nagy, Anderson & Herman (1987), *Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction*, publicerad i *The nature of vocabulary acquisition*.

⁴ För fler beräkningar, se Lim Falk & Riad (2023:25ff).

Kvalitet – vad innebär det att kunna ett ord?

Att kunna ett ord är att känna till ordets form, betydelse och användning. Formen handlar om hur ordet är uppbyggt: dess fonem, morfem, stavelsestruktur och betoningmönster, det vill säga hur ordet uttalas, stavas och böjs. Ju tydligare den kunskapen är i minnesrepresentationen av ordet, desto bättre. Stabil stavning av ordet ger exempelvis en starkare minnesrepresentation och därför också en säkrare och snabbare hämtning av ordet vid läsning.

Kunskapen om ett ords betydelse innebär att man enkelt ska kunna passa in ett ord på ett relevant sätt i sitt sammanhang när man läser, lyssnar, talar eller skriver. Man har en uppfattning om dels prototypisk betydelse, dels utvidgade betydelser. Därtill krävs kunskap om ordets relation till andra ord, det vill säga ordets nätverk (Lim Falk & Riad 2023:16ff.). Viberg (1993:37) uttrycker det som att orden är lagrade i hjärnan i två olika nätverk: ett som förbinder ord med liknande uttal och ett som förbinder ord som har besläktade semantiska och grammatiska egenskaper. Nätverken gör det lättare att snabbt hitta ett ords betydelse i hjärnan och stödjer inläring, utveckling och användning av språket.

Användningen handlar om att ha kunskap om ett ords stilistiska egenskaper, vilket aktualiserar ordets användning både i relation till andra ord i en given språklig kontext (t.ex. en mening, stycke) och i relation till den innehållsliga kontexten (t.ex. genre, ämne, situation). Här kommer aspekter som stilistisk anpassning till kontexten och lämplighet i en given situation in.

TIDIG INLÄRNING AV ORD

Förstaspråkstalare

En stor del av basordförrådet på modersmålet byggs upp under barnaåren. Det finns flera faktorer som påverkar ordförrådets utveckling. En faktor är hur många ord man får höra när man är riktigt liten. Forskning visar att den mängd tal ett barn får riktat till sig kan variera i mycket hög grad. Hart & Risley (1995) fann att de amerikanska barnen i deras studie hade hört mellan 9 och 33 miljoner ord vid tre års ålder. Den stora variationen korrelerade med socioekonomisk grupp. Pan m.fl. (2005) fann att barns ordanvändning varierade med mammans ordvariation. Familjerna i denna undersökning kom ur samma socioekonomiska grupp. Mängden ord var här inte den bestämmande faktorn utan hur många *olika* ord som mamman använde i sitt tal. Beals & Tabors (1995) undersökte samma sak ur ett något annat perspektiv och fann att föräldrarnas användning av lågfrekventa och ovanliga ord korrelerade positivt med barnens ordförråd både i förskoleklass (kindergarten) och senare i årskurs 2. Dessa undersökningar visar att det finns flera faktorer som påverkar barnens ordförrådsutveckling i unga år.

Rowe (2012) sammanfattar den dynamik som påverkar barns ordförrådsutveckling på förstaspråket under tiden innan skolgången inleds: Under barnets första två

levnadsår är det **kvantitet** som gäller. Barnet håller då på att bygga upp ett första ordförråd och det är viktigt att ofta exponeras för de viktigaste orden så att de fäster ordentligt i minnet. Under det tredje levnadsåret blir barnet redo att expandera sitt ordförråd. Det är nu man kan höra oväntat sofistikerade ord och uttryck från barnets mun. Barnet har naturligtvis själv ingen uppfattning om vad som är vanligt eller ovanligt i språket, inte heller har det en utvecklad känsla för stilvärde. Men en sak är säker: barnet suger upp nya ord hela tiden. I detta stadium är det **varierad språklig input** som gäller.

Under det fjärde levnadsåret påverkas barnets ordförrådsutveckling mest av situationer som stimulerar användningen av **dekontextualiserat språk**. Dekontextualiserat språk är tal om andra saker än det som är här-och-nu (Snow m.fl. 2001). Exempel är förklaringar, berättelser och att låtsas. Detta är den komprimerade versionen av hur ordutveckling på förstaspråket ser ut och vilka faktorer som påverkar den.

Andraspråkstalare

När vi vänder blicken mot utvecklingen av ett andraspråk kan vi först av allt konstatera att den språkliga inputen i princip alltid är mindre, ofta betydligt mindre, vad gäller just andraspråket. Det gäller både om det är frågan om svenska som andraspråk, eller något annat språk som engelska, tyska, spanska eller arabiska, antingen som andraspråk eller som ett främmande/modernt språk man läser i skolan. Det är samma generella omständigheter i språklig input för alla andraspråkselever. Det ligger i sakens natur.

Den generella utgångspunkten är alltså att det finns ett stort behov av att inhämta ett ordförråd. Det är inte rimligt att förvänta sig att ordinlärningen hos andraspråkseleverna ska växa till sig i tillräcklig grad bara genom att de vistas i skolan och på fritidshemmet under dagarna. Den input man får där har självfallet betydelse men man kan inte räkna med att den inputen ska räcka för att eleverna ska komma ifatt under de första skolåren. I stället behövs kompensatoriska åtgärder.

En kompensatorisk åtgärd av generell art är att vara noga med att andraspråkseleverna blir läsare tidigt. All den input som förstaspråkseleverna har fått genom sin omgivning gör dem väl rustade (som grupp) för läsinlärningen, medan det för andraspråkseleverna ofta föreligger hinder vad gäller **ljudstrukturen** och **ordförrådet**. Det mest realistiska sättet för dem att utvidga sitt ordförråd kommer att vara genom läsning. Om de kan bli läsare tidigt och kan stimuleras att läsa mycket kan det bli en effektiv hävstång i deras ordutveckling. Som läsare kan man själv välja vad och hur mycket man läser vilket naturligtvis påverkar omfattningen av den språkliga exponeringen, mängden ord man stöter på, osv. I sådana ansträngningar finns mycket kontinuerligt stöd att få genom lärares och bibliotekariers arbete.

En annan mer riktad kompensatorisk åtgärd är att kontinuerligt arbeta explicit med ordinlärning. Det finns beräkningar på hur många ord man behöver kunna för att klara sig i skolan på olika stadier. Ett explicit ordarbete kan rikta in sig på dessa kvantitativa mål för att klargöra hur stor arbetsuppgiften är i princip. Sedan gäller det att hitta robusta och realistiska sätt att arbeta mot ordkunskapsmål i den ordinarie undervisningen (Lim Falk & Riad 2023).

Detta material

I det stödmaterial som tas fram inom ramen för försöksverksamheten med språkstärkande insatser underskollov finns hittills en generell inriktning mot att ge stöd till de elever som mest behöver det i sin tidiga läsutveckling. Inte sällan är detta andraspråks elever. Fonemdifferentieringen behöver komma på plats tidigt och därför också tränas riktat (*Fonemdifferentiering 1*). Så snart den är på god väg bör bokstäverna kopplas på och arbete riktas mot att knäcka läskoden (*Kodknäckning 1*). Efterhand läggs fler fonemgrafemen till så att systemet blir komplett (*Kodknäckning 2*, under produktion inför läslovet 2026). All träning sker med sikte på att de olika delfärdigheterna i avkodningsförmågan ska automatiseras (*Automatisering 1*).

Ordarbete 1 är det första stödmaterialiet inom satsningen som riktar sig specifikt mot ordförrådet. Ambitionen här är att etablera några verktyg och metoder som kan ingå i det långsiktiga arbete som ordinlärning innebär. Uppmärksamheten riktas alltså mot *inlärning* av ord inom de ramar som försöksverksamheten innebär, det vill säga intensivundervisning under en begränsad tid.

Delmaterialet beskriver format och metoder som stöttar eleverna att komma ihåg de ord som de arbetar med. Det är fråga om minnesteknik av enklare slag och rutiner för så kallad återkallning (att hämta ord och orddelar från minnet) och repetition. Materialet ger också förslag på typer av ord som har potential att öppna upp elevernas möjligheter att bygga lexikala nätverk och utvidga de semantiska fälten. Här är det variation i form, betydelse och vanlighet inom tematiska områden som står i centrum. De ord som väljs ut för undervisning under skollov dyker också ibland upp i *Läsmysteriet* och *Ljudmysteriet*.

Det finns som nämnt goda skäl att arbeta med ordinlärning både i syfte att förbättra elevernas förutsättningar för läsförståelse och för utvecklingen av en automatiserad och åldersadekvat ordavkodning. Detta material – *Ordarbete 1* – riktar sig dock i högre grad mot språk- och läsförståelse än de tydligt läsförberedande och läsfärdighetsinriktade materialen – *Fonemdifferentiering 1*, *Kodknäckning 1* och *Automatisering 1*.

Vi håller alltså isär det betydelseinriktade arbetet med ord (ord, mysterier) och de läsfärdighetsinriktade satsningarna. Då upprätthålls den skillnad mellan avkodning och språklig förståelse som signaleras i *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer

1986, SOU 2025:19) och som tydliggör vilka förmågor som tränas när, så att säga. Överlappningar är oundvikliga och oproblematiska, men för undervisningsplaneringen är det bra att de enskilda träningspassens inriktning är någorlunda renodlad och tydlig för den som undervisar. Det handlar om att tillgodose systematiken i undervisningen och att därmed också tydligt kunna beskriva vad som är gjort och inte och vad det har lett till, vad gäller elevernas progression.

VAD INNEBÄR INTENSIVTRÄNING I SAMBAND MED ORDARBETE?

Intensivträning är ett effektivt sätt att komma i gång med färdigheter (Logan 1997), men ordkunskap är inte så mycket en färdighet (processkunskap) som en inlagring av minnen (deklarativ kunskap). Intensitet i samband med ordinlärning skapas närmast genom att man tillägnar sig ett bestämt antal ord på kort tid med de tekniker som är erkänt effektivast. Sett i skollovsperspektivet kan det betyda att man under en lovvecka lär sig mellan 30 och 100 ord, lite beroende på hur man vill fokusera träningen. Den begränsade tillgången på tid gör det svårt att komma upp i större ordkvantiteter än så. Men man kan ha som kvantitativt mål att under skollovsveckan lära sig en större ordmängd än man tidigare lärt sig med explicit träning på motsvarande tid. Då har man arbetat intensivt och tillägnat sig förmågan att inhämta många ord på kort tid och därtill säkerligen stärkt självförtroendet.

Vikten av rutiner

Ett viktigt inslag i all intensivträning är rutin. Det behövs ett format som kan upprepas som utnyttjar de unga elevernas ofta slående förmåga att tillägna sig till exempel nya ord. En rutin stöds av fasta tider och tydliga förväntningar. Ett enat och samordnat kollegium (lärarlaget eller alla de lärare som ingår i elevens vardag) som deltar i rutinen har också en stärkande funktion som gör förväntningarna tydliga. Vi har för ordinarie undervisning föreslagit den så kallade *Ordcykeln* som innehåller moment som urval och introduktion av ord, arbete med ord, testning av ord och återkoppling (Lim Falk & Riad 2023).⁵ I ordcykeln väljs ord ur de läromedel som används i de olika ämnena.

Ramarna för undervisning under skollov ger dock ganska annorlunda förutsättningar vad gäller just rutiner. Ett skollov sträcker sig oftast bara över en vecka (läslovet, sportlovet) eller en knapp vecka (påsklovet). Bara sommarlovet varar längre, men det är ändå inte givet att det är samma elever som går vecka 26

⁵ En ordcykel löper över en fastställd tidsplan och innehåller ett fastställt antal ord. En cykel kan vara en vecka, två veckor eller tre veckor. Ordcykelkonceptet lämpar sig för ordinarie undervisning, inom vilken övergripande planering kan göra för en hel termin i taget. För högre årskurser är det lämpligt att alla lärare som undervisar eleverna får förbereda ordcykler inom sina ämnen. Det skapar god riktning i arbetet samtidigt som det befäster rutinen och gör det tydligt för eleverna att ordarbetet är viktigt.

som vecka 27 eller vecka 28. Det gör att det är svårt att planera för en undervisning där vecka 28 bygger på vad som skett under vecka 27, som i sin tur bygger vidare på vecka 26. Detta gör det svårt att i första steget inkludera specifika texter ur läromedel, liksom att iscensätta rutiner med större tidsutsträckning.

Fasta schematider för ordarbete kan dock planeras in och förväntningar och former för ordarbetet kan etableras och anpassas till skollovskontexten.

ORDPROMENADEN – ETT FORMAT FÖR ORDINLÄRNING

Ordinläring innebär att orden placeras i långtidsminnet. Ett ord är en samling av information av olika slag, såsom form, betydelse och användning. All information måste inte komma på plats på en gång vid första mötet med ett ord. Kunskapen om ett ords användning kommer i tyfallet senare i språkutvecklingen än själva ordformen och den prototypiska betydelsen. Det som är lättast att minnas är ofta just formen på ordet, således hur det ser ut i skrift och hur det låter i tal. Betydelsen och särskilt betydelserna (i plural) fyller man i efterhand. Första gången man läser om en kalkon har man kanske ännu inte mött en kalkon. Den fulla innebörden av vad kalkoner är blir omsider tydlig när man första gången kommer i närtkontakt med dem på en 4H-gård, ett julbord eller vad det nu kan vara. Så småningom är man redo att integrera betydelsen 'misslyckad film' i samma ord.

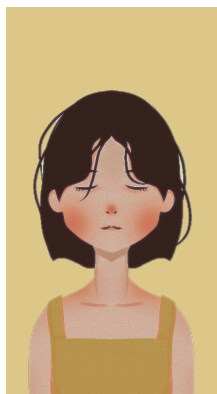
Vid explicit ordinläring arbetar man med att skapa goda minnesrepresentationer i långtidsminnet. Det finns flera aktiviteter som gynnar den processen. I detta material används ett välbeprövat format för ordinläring. Inläringen har två huvudsakliga moment: ordmemorering och repetition.

Vi börjar med en grundläggande struktur för **repetition** av ord, nämligen **minnespalatset**. I detta material kallar vi de konkreta minnespalatsen för **stödbilder**. I undervisningssituationen behöver stödbilden vara konkret, gemensam och synlig för alla.⁶ De ord som ska läras in placeras på en **stödbild** för att ge visualitet åt arbetet. En stödbild kan se ut som *Den blundande flickan* i (a). Huvudet har tio tydligt definierade **minnesplatser** från hjässan ner till halsen och sedan upp igen på andra sidan ansiktet (b). Vid varje plats har vi placerat ett ord ur **ordkorgen** (c). En ordkorg innehåller ett antal tematiskt relaterade ord och uttryck, i det här fallet *I solen och på landet*.

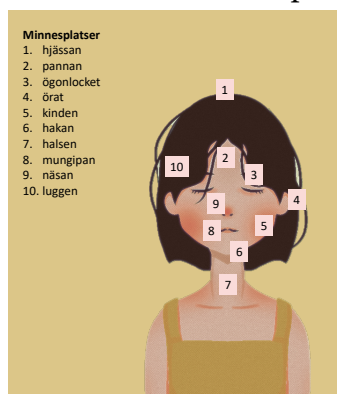
Platserna är unika (bara ett av ögonen, inte båda öronen, osv.) och numrerade vilket signalerar att orden ska repeteras i en ordning, i just den här aktiviteten. Denna ordning kallar vi för en **ordpromenad**, således en vandring mellan platserna på stödbilden.

⁶ I mer utvecklade former för memorering konstrueras minnespalatset av inläraren själv.

a. Stödbild



b. Numrerade minnesplatser c. Utplacerade ord



Vid repetition av en samling ord kan inläraren alltså vandra mentalt mellan platserna och återkalla orden på varje minnesplats. Själva promenaden är starkt visuell och lätt att komma ihåg eftersom man går i en logisk ordning runt ett huvud (eller annan bekant föremål eller miljö). Vid enskild repetition (på bussen, på väg hem, medan man väntar på sin kompis, ...) märker inläraren huruvida orden går att återkalla eller inte. Ofta kan en liten ansträngning för att hämta ordet ur minnet räcka. Om det ändå inte går får man gå tillbaka till sin ordlista (eller vilket underlag man nu har) och kontrollera vilket ordet var. Eller fråga en klasskamrat.

I undervisningssituationen tjänar stödbilden som gemensam arbetsyta där läraren på olika sätt kan bearbeta olika platser, diskutera ords form och betydelse och stegvis hjälpa eleverna att tillägna sig en teknik för memorering och repetition. Ett mål här är att eleverna ska kunna arbeta med repetition, enskilt och utan att ha stödbilden framför sig. Observera att denna repetitionsaktivitet skiljer sig väsentligt från att sitta med en gloslista. Ordpromenaden sker efter ett tag helt och hållet i huvudet på inläraren och bygger på elevens egna minnesbilder. Ordpromenaden stimulerar återkallning/hämtning av minnesbilder och ord och är således en aktivitet som kräver en aktiv bearbetning från elevens sida, vilket främjar inläringen.

Det finns andra aktiviteter, delvis beskrivna nedan, där man arbetar med att skriva och repetera ord i varierad ordning (se avsnittet *Inläring och repetition med ordkort* nedan).

Så långt repetitionen. Repetitionen föregås av ett moment där eleven först lär sig ordet, det vill säga eleven arbetar aktivt med att placera ordet i långtidsminnet. Detta moment kallar vi för **memorering**. Memoreringen är alltså den inledande ansträngning som behöver göras för att ordet ska stanna i minnet.⁷ Vid memorering är visualiseringen väldigt viktig. Maximalt effektivt är det när eleverna själva gör

⁷ Vid ordinläring är det annars vanligt att man glömmer bort memoreringsmomentet och går direkt på repetitionen.

visualiseringen. Medan man beskriver vad ordet står för har eleverna rika möjligheter att skapa sig en inre bild av en *hängmatta*, oavsett om man sedan tidigare känner till begreppet *hängmatta* eller inte. Om det ändå inte går att förklara eller eleverna inte förstår vad ordet syftar på är det förstås möjligt att använda någon form av illustration. Men det är en poäng här att *inte* skynda sig att visa färdiga bilder. De bilder eleverna skapar själva kommer att vara effektivare för inläringen. Sedan följer ju många år då ordets referent kan preciseras, berikas och fyllas ut vad gäller betydelse och användning.

Läraren hjälper till vid memoreringen genom att uppmana eleverna att (mentalt) färglägga sina inre bilder, ge dem liv och rörelse, kanske förse dem med något attribut som sticker ut (hängmattan är neongrön och är monterad mellan två blombevuxna stolpar). Detta kan ta lite tid inledningsvis, men kommer gå fort när eleven tränat några gånger (som med allt).

När memoreringen är gjord placeras ordet och bilden på sin plats i stödbilden. I detta moment hjälper det att tänka på att ordbilden fäster på stödbilden: hängmattan ligger mot hjässan, studs mattan står på pannan, parasollet ger skugga över ögonlocket, osv.

I detta moment fäster läraren lappar med det skrivna orden på stödbilden. Efterhand kommer stavning och andra formella egenskaper kunna läras in i samband med att man själv skriver ordet eller repeterar (se nedan).

Den ansträngning som görs i samband med memoreringen har man igen vid repetitionen och återkallningen. Stödbilden gör det enkelt att repetera på ett ordnat sätt och de ord som inte sitter så bra kan "bättras på" med färgläggning och attribut när det är dags att återkomma till dem.

Vid memorering och repetition av kunskap som har blivit memorerad är den viktigaste ingrediensen förmågan att hämta/återkalla ordet ur sitt minne (eng. *retrieval*, Pirolli & Anderson 1985). När ordet först lagras ska man göra det så lätt som möjligt att hitta tillbaka till ordet i minnet lite senare, därav färgläggning och annat som stärker de visuella associationerna. Här finns en mängd kunskap att ta fasta på från minnesteknik (se exempelvis Zogaj 2011, Ribbing 2013, Riad & Lim Falk 2020, Lim Falk & Riad 2023).

VALET AV ORD I DETTA MATERIAL

Vi har i detta ordmaterial valt ut några specifika ämnesområden för explicit ordarbete under skollovet. Temana är alla knutna till sommaren, till exempel blommor, på utflykten, bad och badvett, sport och lek, i solen, på landet, mm. Orden är valda för att passa till det format som medges under skollovet. Förutom arbetet med orden under själva ordpromenaderna har vi bäddat lite för exponering för orden i andra sammanhang, nämligen i läs- och ljudmysterierna. När det gäller längre ordcykler i den ordinarie undervisningen finns det flera kriterier som kan

påverka ordurval (t.ex. akademiska ord, skolord, liksom ord som är särskilt aktuella i en given text). Vi fördjupar oss inte i det här utan hänvisar till Lim Falk & Riad (2023) för diskussion och exemplifiering. Däremot kan de verktyg som beskrivs här enkelt appliceras på andra undervisningssituationer.

Nedan resonerar vi om hur vi tänkt när ordurvalet gjorts och vad man kan tänka på för att försäkra sig om att man får en önskvärd ordvariation i en ordkorg.

Poängen med ordvariation

Vi har för detta skollovsmaterial tagit fasta på *vikten av variation* i den input som eleverna exponeras för. Som nämnt har ordvariationen i exponeringen betydelse för ordförrådets tillväxt för förstaspråkstalare under barnaåren. Skälen till detta är inte fullt utredda, men ett varierat ordförråd förefaller öppna ordförrådet mer än en stegvis tillväxt av basordförrådet. Faktorer som kan förväntas spela en roll här är exponeringen för fler ordbildningssätt och fler betydelsevariationer. Detta ger i sin tur en större repertoar av sätt som ord kan hänga ihop, formellt och semantiskt, i över-, sido- och underordning (jfr Salameh 2021). Denna större repertoar kan sedan appliceras med effektivitet på nya situationer eleven möter. Metaforiskt kan man tänka att en relativt stor ordvariation öppnar det utrymme som framgent ska fyllas med ord i långtidsminnet, både på höjden och bredden, hos eleven. De ord man lägger in i ordförrådet på visst avstånd från varandra tydliggör de utrymmen för *andra* ord som så småningom ska inlagras. Vi illustrerar hur vi tänkt med ett exempel på några ord man kan vilja arbeta med under ett ordträningsmoment. Här är två uppsättningar djurbenämningar.

- | | | | | | |
|-------|------------|--------|----------|----------|--------|
| 1. ko | mus | höna | kyckling | gris | häst |
| 2. ko | fladdermus | kalkon | rävhona | vildsvin | tamget |

Den första uppsättningen med djurbeteckningar är den mer traditionella och förväntade. Det är djuren i ladugården. De förekommer i pekböcker i kartong och i tidiga pussel för barn och det är fråga om en (lätt tillbakablickande) miljö som många vuxna i Sverige känner till utan att för den skull nödvändigtvis ha egen erfarenhet av livet på landet. Om dessa djur finns förstås en del att säga, men det är svårt att skapa dramatik och dynamik i en diskussion om dessa djur direkt utifrån deras benämningar. Man behöver tillföra annat material, till exempel en historia som inramning, eller bilder som visar djuren i intressanta situationer, eller annat. Allt sådant innebär extra arbete för läraren och riskerar dessutom dra uppmärksamheten från ordet i snäv mening. Det man vill uppnå genom att använda några mindre förväntade och ovanliga ord i varje ordkorg är att tankar och diskussion om orden ska kunna utgå direkt från orden och de associationer som de kan väcka. Detta är inte alldeles lätt att få till när de mest prototypiska exemplaren presenteras.

Den andra raden innehåller djur som bara delvis passar in hos bonden. Men det är fullt möjligt i samtal med unga elever om dessa ord redogöra för de olika djurens

beteenden och hur vi människor typiskt möter dem. Kanske är det bäddat för lite mer dramatik (*rävhonan spanar på kalkonerna om natten*). Beteckningarna innehåller också flera sammansättningar vilket öppnar för kontrasterande diskussion: *Vildsvinet är ett svin, liksom grisen som bor på bondgården*. Det finns alltså vilda djur (*vildsvin*) och tama varianter av djur (*tamget*). *Fladdermusen* är inte den vanliga sortens mus utan en som flyger. För varje mer ovanligt ord får vi på detta sätt vad vi kan kalla **lexikal utväxling**.

För de unga elever som ska lära sig dessa ord är skillnaden mellan ett vanligt ord och ett mindre frekvent ord marginell om den alls uppfattas. Också om man inte genomför alla de möjliga diskussioner som orden kan väcka kommer eleverna att lära sig benämningarna. Kontrasten mellan *vild* och *tam*, när eleven väl stöter på den, kommer då att vara förberedd och ligga latent i det ordförråd eleven arbetat med vid tidigare tillfällen. Med sammansättningar ges så att säga två ord till priset av ett, även om det andra ordet kanske inte faller ut förrän senare. En vacker dag stöter man på ordet *tam* i ett annat sammanhang och då har man redan detta ord liggandes på en hylla i ordförrådet, eftersom man tidigare lärt sig ordet *tamget*, men då framför allt diskuterat själva geten.

De ord som väljs ut varierar naturligt efter elevernas ålder och mognad. För äldre elever är det ofta naturligt att välja ord ur texter man läser i skolan. Fokus går då gärna i riktning mot det akademiska ordförråd som är så viktigt i skolan. Med yngre elever handlar det ofta om samtal och miljöer som inte måste komma ur texter man läser, även om de naturligtvis också kan göra det. Andra kontexter kan vara fysiska miljöer, aktiviteter, lekar, spel, fenomen – sådant eleverna är med om, ser och på olika sätt deltar i.

Ord under skollovet

I detta avsnitt samlar vi några instruktioner för hur ordarbetet kan gå till i skollovskontexten. Därefter presenteras några ordkorgar och stödbilder som kan användas för att lära ut teknikerna. Stödbilder och ordkorgar finns också i större format i dokumentet med samma namn. Läraren kan självfallet välja egna ord och stödbilder.

PLANERING FÖR ORDARBETE MED KORG OCH PROMENAD

I planeringen för ordarbetet ingår en del förberedelser vad gäller material. Sedan behöver de olika momenten planeras – både memorering, återkallning och repetition, kanske också ett avslutande test, något som uppskattas av eleverna. Nedan beskrivs en möjlig gång för arbetet.

Memorering av ord och placering på stödbilden

1. Läraren förbereder övningen genom att välja en ordkorg, det vill säga välja tema och skriva ut orden på lappar och lägga dem i en låda eller korg. Läraren väljer

också den stödbild med numrerade minnesplatser som ska användas under dagen. Stödbilden bör vara utskriven i A3-format så att den kan sättas upp någonstans där alla kan samlas och titta på den samtidigt.

2. Läraren presenterar stödbilden (exv. *flickan som blundar*) och pratar om minnesplatserna i ordning. Här kan man gärna benämna platserna. Be eleverna blunda och försöka minnas platserna efter att de har presenterats.
3. Läraren tar upp det första ordet (exv. *hängmatta*) ur ordkorgen (exv. *I solen och på landet*), håller upp det och låter eleverna läsa ordet högt i kör. Därefter frågar läraren vad ordet betyder och låter eleverna svara, komma med förslag och resonera. Målet här är att alla ska få betydelsen någorlunda klar för sig.
4. Läraren uppmanar eleverna att skapa mentala bilder för ordets betydelse. Eleverna ska själva associera fram en minnesvärd bild (och helst inte se en färdig bild om det inte är alldeles nödvändigt). Här kan man be eleverna berätta för varandra hur deras hängmatta ser ut. Associationsmomentet avslutas med att eleverna placerar sin mentala hängmatta högst upp på flickans huvud (stödbilden).
5. Läraren fäster det skrivna ordet på plats 1 på stödbilden.

Läraren tar upp nästa ord ur korgen (*studsmatta*) och gör på samma sätt. Proceduren upprepas tills alla tio ord har klistrats upp på stödbilden.

En första ordpromenad

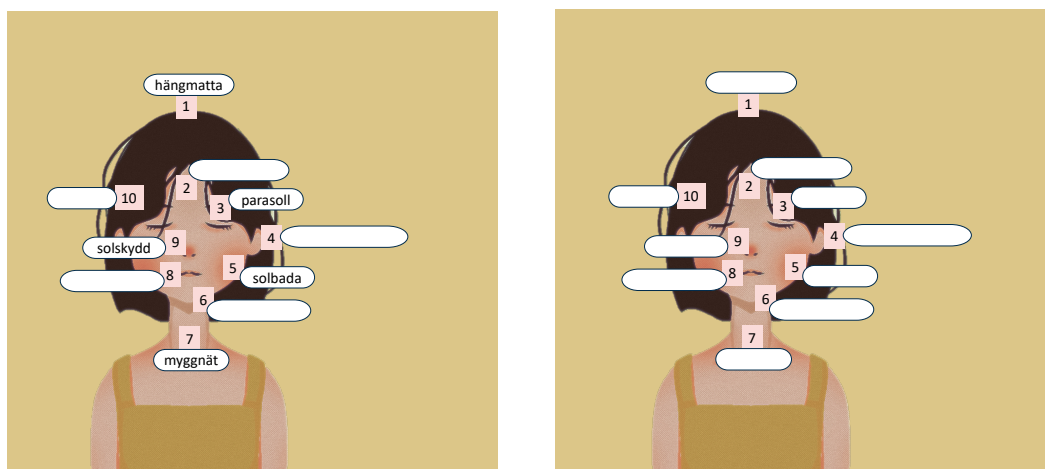
Lärare och elever läser orden i kör i promenadordning. Eleverna uppmanas att tydligt ta fram sina associationsbilder. Läraren varnar att orden snart kommer att döljas och att eleverna då ska försöka komma ihåg orden. I denna omedelbara återkallning kan man också läsa orden i kör gemensamt.

Kims lek, picknickleken

Varje gång en elev gör en (mental) ordpromenad på en given stödbild med en given ordmängd sker repetition. Central för denna repetition är att eleven hela tiden anstränger sig att komma återkalla orden. När ett ord inte omedelbart kommer till eleven ska han eller hon uppmanas att först försöka återkalla det. Det är här det är till nytta att ha färglagt eller gett liv åt associationsbilden: Vad var det för färg? Hur såg det ut där på ögonlocket? Ofta kommer eleven då på ordet, men också om det inte sker har memoreringsläget förbättrats inför nästa försök. När det klarnat vilket ord det är fråga om – till slut tar man hjälp av klasskamraterna eller läraren – ska eleven passa på att förstärka associationsbilden om den var svår att återkalla, kanske fästa den lite annorlunda på stödbilden.

När detta är gjort kan Kims lek eller picknickleken vidta. Då döljer läraren några av orden, när eleverna blundar. Därefter ska eleverna återkalla vilka ord som saknas.

Vid fortsatta övningar kan läraren prova med att helt dölja stödbilden och se om klassen kommer ihåg orden längs promenaden.



Om tid finns kan fler ord- och minnesaktiviteter genomföras. När metoden sitter beräknas momenten till och med Kims lek ta 20–30 minuter. De första gångerna kan det ta lite längre tid. Det är viktigt att ha tillförsikt och tålamod och hålla ögonen på målet. Målet är att ge eleverna långsiktiga redskap att lära sig nya ord och att öppna upp elevernas möjligheter att bygga lexikala nätverk och utvidga de semantiska fälten, vid sidan av att de lär sig nya ord.

Om fler ord- och minnesaktiviteter inte ryms inom det första ordpromenadspasset en given dag kan ett kortare pass ägnas åt återkallning och repetition med andra ord- och minnesaktiviteter senare under dagen. Här följer exempel på några sådana.

INLÄRNING OCH REPETITION MED ORDKORT

Genom ordpromenaden har eleven lärt sig 10 ord genom att dels skapa mentala bilder av orden, dels associera dessa ord med givna minnesplatser på en stödbild. Detta arbetssätt främjar hågkomsten av exakt vilka ord (minnesplatserna i ordpromenaden) som varit föremål för inläring och hågkomsten som sådan (de mentala associationerna och bilderna). Att lära sig ord genom ordpromenader kan inte liknas vid att plugga och repetera ord uppställda i en ordlista – en ordlista är mycket plattare och ger i sig inte upphov till träning som placerar ordet i långtidsminnet. Ofta uppmuntrar ord i listor till att eleverna börjar repetera och nöta orden utan att egentligen skapa och etablera orden i långtidsminnet. Ett komplement till ordpromenaden med dess kreativa minnesmoment är att använda ordkort som redskap för inläring. Det är naturligt eftersom strategin med ordkort vilar på forskning om ordinläring med hjälp av minnestekniker (Nation 2022, jfr Gibbons 2015).

Ordkort som redskap för ordinläring ökar effektiviteten (Nation 2022).

Forskningen har visat att effektiviteten gäller den mängd ord en elev kan lära sig på

en viss tid, och hur lätt det är att hämta orden från långtidsminnet. Denna effektivitet beror naturligtvis inte på ordkortet som sådant, utan på de (minnes-)aktiviteter som utförs när man lär sig med hjälp av ordkort. Här har eleven användning av det arbete som gjorts under ordpromenaden.

Orden i ordpromenaden kan i detta moment alltså skrivas in på ordkort, gärna tydligt. På ena sidan skrivs ordet och eventuellt böjningsformer. På ordkortets andra sida skrivs en förklaring till ordet och/eller en eller flera exempelmeningar där ordet ingår och/eller en lite teckning av ordet.

Det finns i forskningen också exempel på vad som är ett optimalt ordkort, till exempel en pappersbit av lite tjockare slag, som är omkring 7 x 10 cm. I vårt sammanhang avser vi fysiska analoga ordkort, vilket också både Gibbons och Nation gör. Pauline Gibbons kallar dessa kort för *keyringwords* (2015:166ff.), *nyckelringsord* på svenska. Paul Nation kallar dem för *word cards*, och benämner den digitala motsvarigheten för *flashcards*. I flera projekt har Intensivsvenska använt ordkort som en av ordinlärningsstrategierna. Korten har samlats i en bunt, om 60 kort, som benämns *ordkortshög*. Korten i denna hög har ett hål i ena hörnet, där en öppningsbar ring håller ihop högen. Ringen möjliggör att eleverna kan sortera om korten och öva på orden i olika ordning. Korten har också stömlinjer för att samtidigt ge möjlighet att forma bokstäverna tydligt på korten.

PARA IHOP BILD MED ORD

Att para ihop bild med ord kan göras på flera sätt, till exempel som *Memory* eller som uppgift där eleven drar streck mellan bild och ord på ett papper. En variant är att istället för bilder ha förklaringar till orden som kan paras ihop med rätt ord.

MED ANDRA ORD

Momentet *Med andra ord* kan också göras på flera sätt. Ett exempel är att en elev har ett papper med orden. Eleven väljer ett ord och förklarar det utan att säga ordet. Den andra eleven gissar vilket ord det är.

Istället för att ha orden på ett papper kan de vara skrivna på lappar och ligga upp-och-ner i en hög. En elev drar ett kort, läser ordet och förklarar för den andra eleven. Denna aktivitet kan göras i helgrupp med två lag, som tävlar mot varandra.

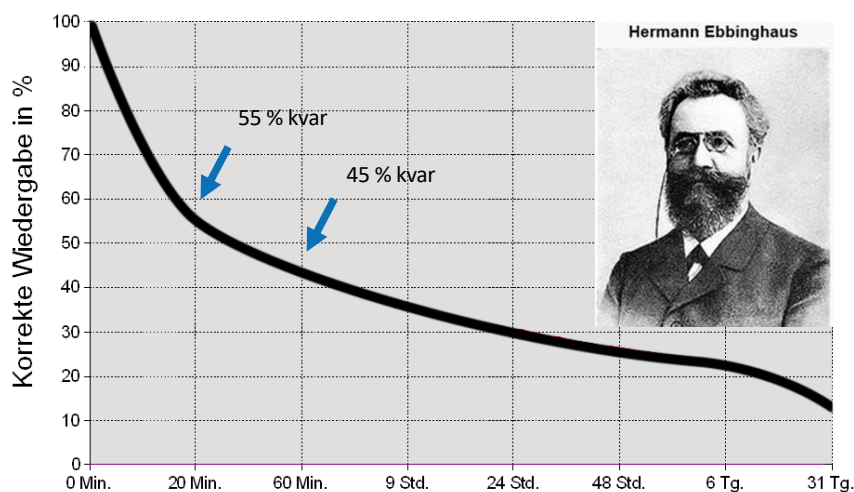
RYGG MOT RYGG ELLER KARTUPPGIFT (MAPTASK)

Två elever sitter rygg mot rygg. Den ena eleven har orden framför sig, till exempel utskrivna och placerade på en bild/illustration. Den andra eleven har samma bild men utan orden. Elev 1 ska med hjälp av bilden få elev 2 att placera ut/skriva in orden rätt plats på sin bild. Denna aktivitet kan med fördel kombineras med *Med andra ord* så att elev 1 också får restriktionen att inte säga orden som är utplacerade/står på bilden. Elev 2 skriver in orden allt eftersom på sin bild. Bilderna jämförs sedan.

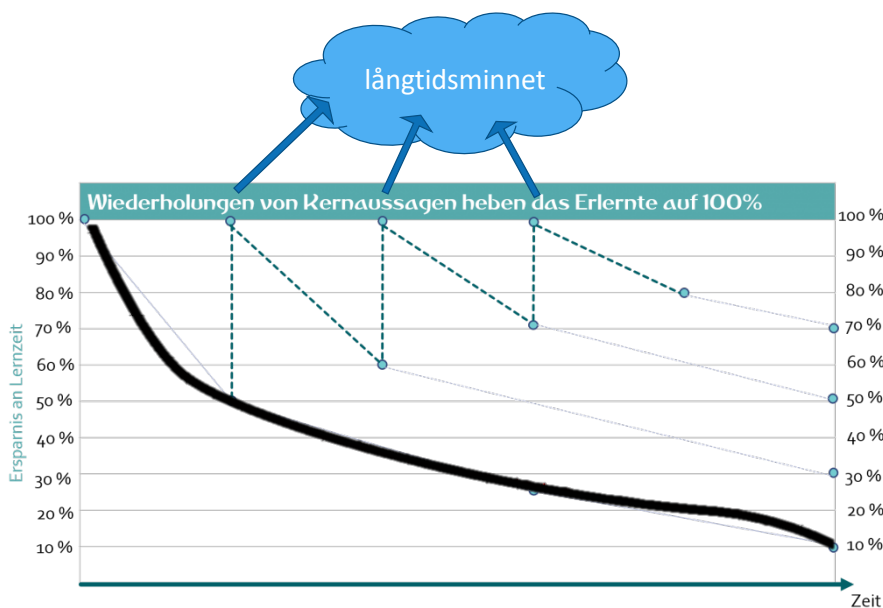
GLÖMSKEKURVAN

Repetition av tio ord går allt fortare och tar allt mindre tid. Det är lärarens ansvar att lägga in tillfällen att repetera orden under dagarna på lovveckan.

Repetitionstillfällen ska infalla tätare i början för att sedan glesas ut. Det är i harmoni med den så kallade **glömskekurvan** (Ebbinghaus 1885), vilken man vill motverka aktivt.



Av glömskekurvan framgår att man lätt glömmet information man har lärt sig, särskilt de första timmarna. Om man har memorerat ett antal ord och blivit färdig (100 %) kommer man redan efter en timme ha tappat mer än hälften (55 %). För att motverka denna utveckling bör man repetera. Repetitionerna befäster kunskapen och skickar den till långtidsminnet. Diagrammet nedan illustrerar den goda effekten av repetitioner (streckade linjer).



ORDKORGAR

I tabellen nedan finns förslag på tematiska ordkorgar för ordpromenader för tre veckor med tre ordkorgar och lika många ordpromenader per vecka. Orden kan bytas ut, men tänk gärna på att inte ta alldeles vanliga ord och gärna ord som erbjuder direkta möjligheter till diskussion. Många sammansättningar har denna egenskap och de är väldigt vanliga i svenska språket. Man kan öka sitt ordförråd rejält om man förstår hur sammansättningar fungerar.

Ord i grönfärgade fält ingår också i läsmysteriet samma vecka (läsmysterierna är benämnda på samma sätt, vecka A, B, C). Grönmarkerat ord i en sammansättning markerar ett ord som dyker upp i läsmysteriet.

Vecka	Ordpromenad 1	Ordpromenad 2	Ordpromenad 3
A. Ordkorg:	I solen och på landet	På utflykten	Blommor
1	hängmatta	cykelkorg	gräslök
2	studsmatta	kompass	tulpan
3	parasoll	termos	blåklocka
4	trädgårdstomte	picknickkorg	vallmo
5	solbada	detektiv	rödklöver
6	sommarkatt	krusbärskräm	förgätmigej
7	myggnät	dike	solros
8	skogslänta	skugga	blomblad
9	solskydd	smörgåspapper	vitsippa
10	vaxduk	ta ett dopp	vattenbryn

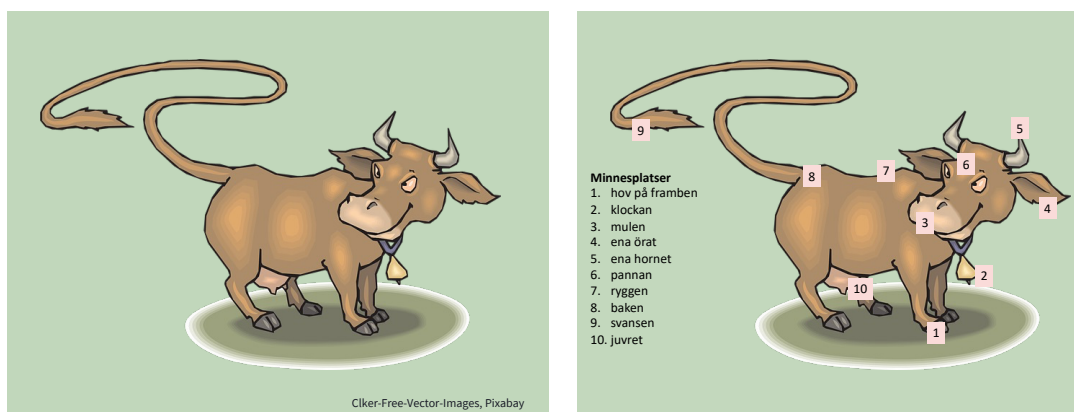
Vecka	Ordpromenad 1	Ordpromenad 2	Ordpromenad 3
B Ordkorg:	Bad och badvett	I solen och på landet	Blommor och natur
1	fiskmås	flugsmälla	prästkragen
2	brygga	sommarregn	blåklocka
3	dyka	hammock	knoppar
4	simpuffar	sommarvatten	bäck
5	snäckor	äng	porla
6	livboj	bukett	susa
7	bröstsims	jordgubbsland	stjälk
8	hålla andan	termos	skogslänta

9	vattenytan	hallonsaft	damm
10	vattenbrynet	cykelkarta	sommaräng

Vecka	Ordpromenad 1	Ordpromenad 2	Ordpromenad 3
C Ordorg:	Väder och på sjön	I solen och på landet	Sport och lek
1	eka	skogslänta	rimsaga
2	damm	uteplats	bygga sandslott
3	strandkant	trädgårdsmöbel	hopptorn
4	havets skum	trädgårdssoffa	simma under vattnet
5	gråt	sola sig	göra magplask
6	ro	diktläsning	vattenskidor
7	åror	vattenspridare	vattengymnastik
8	roddbåt	picknickfilt	strandtennis
9	stormvind	soltorka	fiska krabbor
10	åska	badtunna	håv

STÖDBILDER

Det är inte svårt att ta fram stödbilder. Det man ska tänka på är att skapa en logisk ordning som ger en promenad som är lätt att komma ihåg. Här är några exempel som kan användas för att snabbt komma igång. Stödbilderna återfinns också som stöddokument för utskrift på hemsidan. Vi har redan introducerat stödbilden *Den blundande flickan* ovan. Nedan är *Kossan med den långa svansen*.

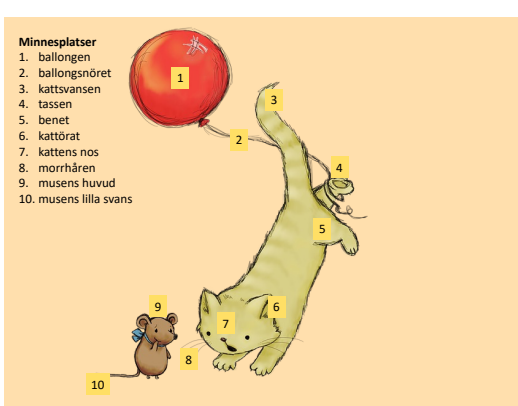
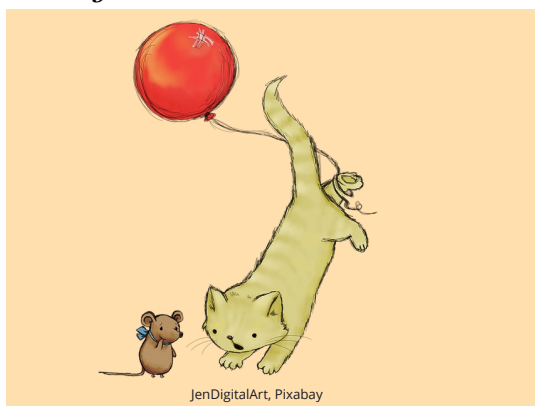


Minnesplatserna är viktigare än benämningarna på dem: Alla ser var juvret sitter och känner igen det från bilder på kor, men inte alla vet att det heter *juver* (det är inte viktigt i sammanhanget).

För den som lätt hittar ställen på en bil kan kanske *Den röda bilen* vara användbar.



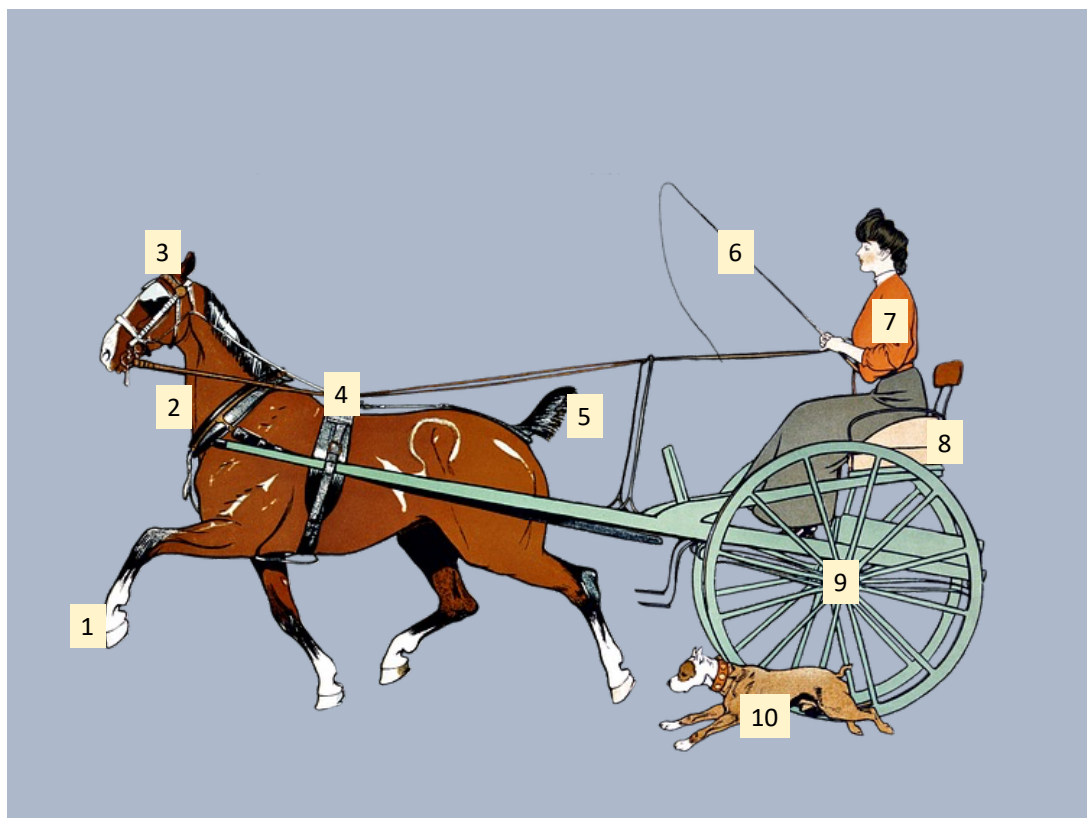
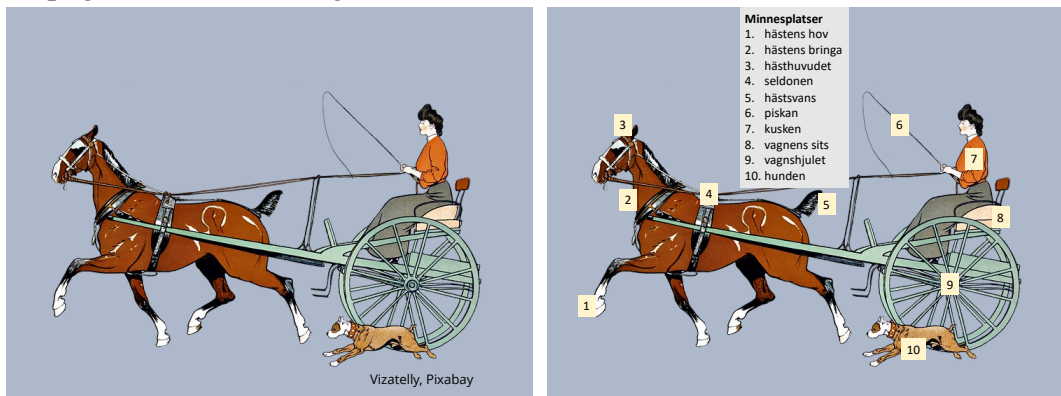
Ballongkatten



Söderhavsön



Ekipage med häst och vagn



I dokumentet *Stödbilder och ordkorgar* finns dessa stödbilder och ord att skriva ut som undervisningsmaterial. Stödbilderna ges där i större format och med olika mycket information på. Detta illustreras ovan med Ekipage med häst och vagn där en bild är ren med attribution, en annan innehåller benämnda minnesplatser och en tredje bara innehåller minnesplatserna. Det är den sista av dessa dokument man i typfallet sätter upp på väggen och arbetar med eleverna med.

Referenser

- Beals, D. E., & Tabors, P. O. 1995. Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' exposure to rare vocabulary at home. *First Language*, 15(43, pt 1), 57–76.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Ebbinghaus, H. 1885. *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot
- Fälth, L., Selenius, H., & Egerhag, H. 2022. A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050973>
- Gibbons, P. 2008. “It Was Taught Good and I Learned a Lot”: Intellectual Practices and ESL Learners in the Middle Years. *Australian Journal of Language and Literacy* 31.3.2, 155–173.
- Gibbons, P. 2015. *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hart, B., & Risley, T. R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hyltenstam, K., & Viberg, A. (Eds). 1994. Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In *Progression and regression in*

- language* (pp. 340–383). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511627781.015>
- Kjeldsen, A.-C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. 2014. Gains From Training in Phonological Awareness in Kindergarten Predict Reading Comprehension in Grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452–467.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- Laufer, Batia. 2005. Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook* 5, 223–250.
- Lim Falk, M., & Riad, T. 2023. *Explicit ordundervisning för andraspråkselever*. Natur och Kultur.
- Logan, G. D. 1997. Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146.
<https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Nagy, William E., Richard C. Anderson & Patricia A. Herman. 1987. Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal* 24.2 (Summer, 1987), 237–270.
- Nation, P. 2022. *Learning Vocabulary in Another Language*. (3rd edition). Cambridge University Press.
- Nippold, M. A. 2006. Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 368–373). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00852-X>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. 2005. Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low - Income Families. *Child Development*, 76(4), 763–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>
- Perfetti, C., & Hart, L. 2002. *The lexical quality hypothesis* (L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma, Eds; pp. 189–214). John Benjamins Publishing Company.

- Pirolli, P. L., & Anderson, J. R. 1985. The Role of Practice in Fact Retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2(1), 136–153.
- Riad, T., & Lim Falk, M. 2020. *Minnesteknik för ordinlärning*. 14.
- Ribbing, M. 2013. *Vägen till maxade betyg: Mer fritid och kunskap för livet med effektiv minnesträning*. Forum.
- Rowe, M. L. 2012. A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child - Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Salameh, E-K. 2021. Flerspråkig utveckling. I: Specialpedagogik – förskoleklass, grundskola åk 1–9, gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning. Modul: Flerspråkighet. Skolverket.
- Saville-Troike, M. 1984. What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199.
<https://doi.org/10.2307/3586690>
- Schmitt, N. 2008. Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12.3, 329–363.
- Schleppegrell, M. 2004. The languaging of schooling. A Functional Linguistic Perspective. London: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. 2001. Language Development in the Preschool Years. In Dickinson, David K. & P. O. Tabors (Eds), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School* (pp. 1–25). Paul H Brookes Publishing.
- SOU 2025:19. 2025. *Kunskap för alla: Nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. Regeringskansliet.
- Tebelius Bodin, A. 2020. Ge barnen orden. *Förskoletidningen* 4/2020.

- Viberg, Å. 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. In E. Cerú (Ed.), *Svenska som andraspråk* (Lärbok 2). Natur & Kultur.
- Viberg, Å. 1994. Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. I: Hyltenstam, Kenneth & Åke Viberg (red.). *Progression & regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 340–383.
- Walter, H. C. 2003. *Reading in a second language*. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>
- Zogaj, I. 2011. *Minnets ABC: En grundbok i minnesträning*. Kikkuli : Zogaj.