

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Denna teori uppfattar Ulla som alltför enkel

Akademiska ord för gymnasieelever
med svenska som andraspråk

Bo Hellgren

Beteckning på arbete: SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: vt 2017
Handledare: Sofie Johansson

Sammandrag

Gymnasieelever med svenska som andraspråk möter i sin skolvardag ett alltmer abstraherande och akademiskt språk. Det syns till exempel i hur ett mer komplext innehåll i det centrala innehållet i SVA-kurserna ställs mot ett språkkriterium som framhåller att elevernas språk inte skall begränsa dem.

I min uppsats har jag därför velat undersöka vilka receptiva kunskaper gymnasieelever i år 2 på gymnasiet, med svenska som andraspråk, har när det gäller *akademiska ord*. Min utgångspunkt för detta har varit att göra en undersökning utifrån ett ordtest där eleverna via flervalfrågor har fått svara på betydelsens hos ett akademiskt ord i en kontextskapande mening. För att kunna säkerställa resultatet har samma test gjorts av en grupp L1-inlärare, som har fungerat som referensgrupp. De akademiska orden har valts från *En svensk akademisk ordlista*.

Resultatet visar att L2-eleverna generellt har goda receptiva kunskaper om de akademiska orden, men resultatet påvisar också en mycket stor spridning inom gruppen. Detta speglar också gruppens sammansättning som helhet, bland annat genom olikheter när det gäller ålder, år med svenskundervisning och att det i gruppen finns åtta olika modersmål.

I min uppsats har jag också velat undersöka om ordklassstillhörigheten har betydelse för elevernas receptiva kunskap om ordet. Till skillnad från L1-gruppen finns det en mycket stor spridning över samtliga testade ord utom två, *tolkas* och *tolkning*. Det förefaller som att de ordklasserna substantiv och verb, är något svårare för L2-eleverna än adjektiv, adverb, prepositioner och konjunktioner. När det gäller nominaliseringar kontra verb i samma ordfamilj, verkar svårigheten i högre grad bero på abstraktionens svårighet än ordklassen.

En slutsats i uppsatsen är att variationsbredden i undersökningen pekar på behovet en undervisning som tar hänsyn till den enskilda elevens receptiva ordförråd när det gäller akademiska ord.

Nyckelord: *akademiska ord, ordförråd, ordförståelse, andraspråk*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.1.1. Om språk och ordförråd i gymnasieskolans styrdokument.....	2
1.1.2. Akademiska ord.....	3
1.2. Syfte och forskningsfrågor.....	4
2. Teoretisk bakgrund.....	5
2.1. Språkutveckling	5
2.2. Ordinläring	6
2.2.1. Tvärspråkliga perspektiv på ordinläring och undervisning.....	8
2.3. Ålder och inlärningshastighet	8
2.4. Förförståelse vid läsning	9
3. Tidigare forskning	9
4. Material	11
4.1. Elevurval	11
4.2. Testord	12
4.3. Testmeningar.....	13
5. Metod	13
6. Resultat.....	15
6.1. Resultat på gruppnivå i L1-gruppen.....	16
6.2. Resultat på ordnivå i L1-gruppen.....	17
6.2.1. Korrekta svar i L1-gruppen	17
6.2.2. Avvikande svar efter ordklassstillhörighet i L1-gruppen	17
6.3. Resultat på gruppnivå i L2-gruppen.....	18
6.4. Resultat efter modersmål i L2-gruppen	18
6.4.1. Resultat efter antal år med svenskundervisning och ålder	19
6.5. Resultat på ordnivå i L2-gruppen.....	20
6.5.1. Korrekta svar L2-gruppen	21
6.5.2. Avvikande svar L2-gruppen: substantiv.....	21
6.5.3. Avvikande svar L2-gruppen: verb.....	23
6.5.4. Avvikande svar L2-gruppen: adjektiv	24

6.5.5.	Avvikande svar L2-gruppen: adverb	24
6.5.6.	Avvikande svar L2-gruppen: konjunktioner och prepositioner	25
7.	Diskussion	25
7.1.	L1-gruppen på gruppnivå	25
7.2.	L1-gruppen på ordnivå	25
7.2.1.	Korrekta svar i L1-gruppen	26
7.2.2.	Avvikande svar i L1-gruppen efter ordklassstillhörighet	26
7.3.	L2-gruppen på gruppnivå	27
7.3.1.	Modersmål	27
7.3.2.	Svenskundervisning och ålder	27
7.3.3.	Sammanfattande diskussion om yttre faktorer	28
7.4.	L2-gruppen på ordnivå	28
7.4.1.	Korrekta svar L2-gruppen	28
7.4.2.	Avvikande svar L2-gruppen: substantiv	29
7.4.3.	Avvikande svar L2-gruppen: verb	31
7.4.4.	Avvikande svar L2-gruppen: adjektiv	32
7.4.5.	Avvikande svar L2-gruppen: adverb	32
7.4.6.	Avvikande svar L2-gruppen: konjunktioner och prepositioner	33
7.4.7.	Sammanfattande diskussion om L2-gruppens resultat på ordnivå	33
8.	Slutsatser	34
9.	Litteraturförteckning	37
Bilaga 1	40
Bilaga 2	44

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Ordförrådets storlek är avgörande för vår läsförståelse ur ett mer övergripande perspektiv, men målet med ett utvecklat ordförråd måste också vara att det kan appliceras på en rad olika texttyper (Enström 2010:37). Den vokabulär som en andraspråksinlärare på väg mot studier på en högre nivå kan komma i kontakt med, kan vara kopplat till det specifika ämnet, via ämnesrelaterade ord i akademiska texter. Men för att kunna förstå olika akademiska texter fordras också ett mer abstrakt, skriftspråkligt och akademiskt ordförråd som innehåller *ämnesneutrala ord* (Enström 2013:172f). På högskole- och universitetsnivå möter studenterna ett mer akademiskt orienterat språk i föreläsningar och handledningssituationer. Ett utökat akademiskt ordförråd blir inte bara ett verktyg för eleverna, utan också för föreläsare och lärare (Coxhead 2012:137f).

I gymnasieskolan befinner sig eleverna, särskilt på högskoleförberedande program, på väg mot den språkliga verklighet som råder på högskolor och universitet. Som lärare på gymnasiet intresserar jag mig särskilt för när elever brottas med de problem som är förknippade med ett innehåll som ställer större krav på abstraktion.

I min uppsats kommer jag därför undersöka hur det receptiva ordförrådet ser ut för gymnasieelever med svenska som andraspråk, när det gäller akademiska ord. Jag undersöker speciellt vilka kunskaper eleverna har om de akademiska orden i en akademisk kontext.

För att ge en bakgrund till ämnesområdet presenterar jag i följande avsnitt hur gymnasieskolans styrdokument uttrycker uppdragsgivarens ambitioner när det gäller språklig utveckling.

1.1.1. Om språk och ordförråd i gymnasieskolans styrdokument

I de inledande kapitlen av gymnasieskolans läroplan finns relativt lite skrivet om elevernas språkutveckling. Däremot går det att läsa om olika mål som implicit ställer höga krav på elevernas språkliga kunskaper. I första kapitlet av läroplanen går det till exempel att läsa att ett av skolans uppdrag är att eleverna skall närma sig ”ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” (Skolverket 2011:7). Detta vetenskapliga förhållningssätt skall eleverna tillägna sig genom att ”träna sig i att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Skolverket 2011:7). Ytterligare ett perspektiv på gymnasieutbildningen är att den skall ge eleverna goda förberedelser för det liv som väntar dem efter gymnasieskolan (Skolverket 2011:8). För elever som studerar på högskoleförberedande program innebär det att de skall ha kunskaper som gör dem väl förberedda för vidare studier på högskolor och universitet. (Skolverket 2011:9). I de *examensmål* som finns för respektive gymnasieprogram uttrycks de språkliga ambitionerna med utbildningarna något olika; i några fall inte alls, medan till exempel det naturvetenskapliga programmets examensmål uttrycker att språket ”är ett redskap för kommunikation men också för reflektion och lärande” (Skolverket 2011:47). En förutsättning för att dessa förhållningssätt och handlingar skall kunna få fäste hos de enskilda eleverna, är att de har ett språk som tillåter dem att bearbeta, hantera och uttrycka de fakta, förhållanden och konsekvenser som de kommer i kontakt med i de olika gymnasieämnena.

Dessa mer eller mindre explicita mål och ambitioner ställs i skarp relief till de kurser som eleverna kan läsa i Svenska som andraspråk. Där formuleras nämligen följande kunskapskrav på eleverna för kurserna SVA1, 2 och 3 för att nå betyget E:

Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärsningen är tillräckligt god för att den skriftliga och muntliga kommunikationen inte ska hindras annat än i undantagsfall. (Skolverket 2011:190)

Det betyder i klartext att en elev som är andraspråksinlärare inte kan passera igenom den svenska gymnasieskolan med ett ordförråd som annat än ”i undantagsfall”

begränsar dem i olika kommunikationssituationer. Ordförrådet i kunskapskraven måste förstås ställas i relation till SVA-kursernas centrala innehåll. I kursen Svenska som andraspråk 2, sammanfattas det centrala innehållet i 8 punkter som bland annat innehåller *utredande* och *argumenterande texter*, *språkvariation*, *språkläktskap*, och *skönlitteratur*. Men det centrala innehållet i kursen innefattar också att eleven skall kunna behärska det svenska ordförrådet i olika kommunikationssituationer, och också kunna läsa texter som används i arbetslivet och studielivet (Skolverket 2011:190). En konsekvens av det centrala innehållet och de kunskapskrav som krävs för betyget E är att eleverna behöver tillägna sig ett mer abstraherande synsätt, vilket också leder till ett mer akademiskt orienterat språk. I Skolverkets kommentarsmaterial (Skolverket [www]) där gymnasieskolans kurser i Svenska som andraspråk jämförs med ämnets natur i grundskolan står också:

Flera grundläggande färdigheter – som att kommunicera i olika situationer, utveckla strategier för att utöka sitt ordförråd och arbeta med olika slags texter – finns förstås också i grundskolans styrdokument, men i gymnasial utbildning förväntas kommunikationssituationerna, texterna och därmed också språket bli mer komplext och mångfacetterat. Kraven på att argumentera, möta andras argument och skriva texter av utredande och vetenskaplig karaktär är högre i gymnasial utbildning, liksom förmågan att föra metaspråkliga resonemang. (Skolverket)

Det finns alltså tydliga incitament i gymnasiets styrdokument att intressera sig för elevernas ordförråd, och i vilken utsträckning deras ordförråd och språk kan fungera som ett verktyg för ett mer abstraherat kunskapsstoff.

1.1.2. Akademiska ord

I uppsatsen utgår jag från ett urval av ord, som finns i *En svensk akademisk ordlista* [www]. Grundidén med att urskilja det som betecknas som *akademiska ord* är att excerpera de ord som är karakteristiska för det akademiska språket. Definitionen av akademiska ord i arbetet med framtagandet av *En svensk akademisk ordlista* lyder:

Vidare definierar vi *akademiska ord* som typiska för akademiska texter (**nyckelord**), där de är vanligt förekommande (**frekvens**) och jämt spridda (**dispersion**) oberoende av ämnesområde (**utbredning**). Dessutom ingår de **inte i basordförrådet**. (Ribeck, Jansson & Sköldberg (2013:376)

Coxheads *Academic Word List* utgår från en delvis annorlunda beskrivning av vad som är att betrakta som akademiska ord, då de akademiska orden sorteras ut via kriteriet att de inte skall förekomma bland de 2000 vanligaste orden i engelskan (Coxhead 2000:221). Det går att fråga sig om det inte är så att en del av orden i *En svensk akademisk ordlista* faktiskt också tillhör basordförrådet. Exempelvis finns det ord som är polysema, som *form* och *drag*. Dessutom finns det exempel på ord som nog för en gymnasieelev i många fall finns i basordförrådet, som till exempel *enkel*.

Det centrala i beskrivningen av vad som är att betrakta som *akademiska ord* är att dessa inte är knutna till ett ämnesområde eller vetenskap, men ändå utgör ett slags språkligt kännetecken, på en lexikal nivå, för en vetenskaplig text. I kapitlet forskningsbakgrund återkommer jag till tidigare forskning i ämnet *akademiska ord*.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min uppsats är att undersöka vilka receptiva kunskaper elever med svenska som andraspråk i år 2 på gymnasiet har när det gäller *akademiska ord*.

De forskningsfrågor som ligger till grund för min uppsats är därför:

- Vilka receptiva kunskaper har gymnasieelever med svenska som andraspråk om de akademiska ordens betydelse i en akademisk kontext?
- Vilken betydelse har det akademiska ordets ordklassstillhörighet för gymnasieelevens receptiva kunskap om ordet?
- Vilken eventuell betydelse har ålder, modersmål samt antal år med svenskundervisning för elevens receptiva kunskaper om akademiska ord?

2. Teoretisk bakgrund

2.1. Språkutveckling

Vygotskijs idéer om språket och tanken utgår från att den enskilda individens språkliga utveckling sker i ett socialt samspel. Genom *mediering*, olika former av stöd, kan inläraren nå vidare i sin språkutveckling, särskilt när inläraren inte har grunden för att utveckla sina språkliga kunskaper på egen hand (Lindberg 2013:492). För att inläraren via språklig interaktion skall kunna införliva ett språk och kunnande som ligger på en högre nivå måste inläraren befinna sig i *Zone of Proximal Development* (Mitchell, Myles & Marsden 2013:225). På så vis emfaserar Vygotskij betydelsen av inlärarens potentiella utveckling, snarare än att betona kunskaper som redan är befästa (Lindberg 2013:491). Vygotskij diskuterar också hur begreppsbildningen, särskilt när det gäller *vetenskapliga begrepp* ställer krav på att en rad psykologiska mekanismer aktiveras: ”den medvetna uppmärksamheten, det logiska minnet, abstraktionen, jämförelsen och särskiljandet” (Vygotskij 1934:256). Vygotskij menar alltså att inläraren måste orientera sig mot en tankevärld där abstraherandet är ett verktyg för att kunna beskriva en annan verklighet. Även om den dialogiska synen på språkutveckling är central hos Vygotskij, så ser han också hur de vetenskapliga begreppen utgör en ny typ av utmaning för inläraren. Hur barnet initialt saknar möjligheter att använda dem som ett verktyg: ”Det vetenskapliga begreppets svaghet är dess verbalism, den otillräckliga konkretionen” (Vygotskij 1934:254). Men Vygotskij menar också att det mer abstraherande språkbruket också banar väg för kunskapen om de mer vardagsnära begreppen (1934:254). Inläringen av ett mer abstraherande språk och det dialogiska perspektivet borde sålunda vara en del av kärnverksamheten i SVA-undervisningen på gymnasiet. Men det är också rimligt att tänka att det ur ett andraspråksperspektiv ställs särskilda krav för att inlärarna skall kunna nå ZPD och därmed internalisera det nya språket (Mitchell, Myles & Marsden 2013:227).

Den sociokulturella syn på språkutveckling som följer i Vygotskijs fotspår verkar också ligga som ett raster över kursplanerna i Svenska som andraspråk. Eleverna skall med stöttning (*scaffolding*), eller genom att utveckla strategier som tillåter dem att ta

nya steg, nå en språklig progression. Eleven skall också själv kunna identifiera inlärningsmöjligheter i vardagen och skolan (Skolverket 2011:198). En aspekt på språkutvecklingen i gymnasieåren är dock att de språkliga kraven är likformigt formulerade i gymnasiets SVA-kurser (se kapitel 1). De språkliga kraven definieras inte på något annat sätt än ett fast formulerat kriterium som endast ställs i relation till det centrala innehållet.

2.2. Ordinläring

När det gäller den teoretiska bakgrunden gällande ordinläring i relation till en andraspråksinlärare i kursen Svenska som andraspråk 2, i gymnasieskolan, så är det rimligt att betrakta dessa elever som *avancerade inlärare* (Enström 2013:169). Eleverna har rimligen klarat kursen Svenska som andraspråk 1 med ett godkänt betyg (E), och är åtminstone teoretiskt sett vid testtillfället, mindre än ett och ett halvt år från presumtiva högskolestudier. Bilden kompliceras dock i verkligheten av de ofta heterogena grupperna (se avsnittet 7.3 gällande L2-gruppen i den här undersökningen).

Enström menar att ordinläring generellt är ”en mycket komplicerad process” (Enström 2010:21). Detta eftersom ordinläringen kräver kunskaper på så många olika nivåer om vad ett ord kan betyda och hur det kan användas. Till skillnad mot de slutna system som omger fonologi och syntax, är ordförrådet ett öppet och föränderligt system, även om det finns en skillnad mellan de olika ordklasserna. De mest öppna ordklasserna är substantiv, verb och adjektiv, medan till exempel konjunktioner och prepositioner har en större stabilitet över tid (Enström 2010:22). Det finns i huvudsak tre vägar att gå när det gäller att lära sig ord, nämligen i kontext, eller med utgångspunkt i ordböcker, eller i undervisningssituationen (Enström 2010:23).

De särskilda svårigheter som finns för andraspråksinlärare på en avancerad nivå bryter Enström ner i flera kategorier: Ords frekvens och ursprung, skillnaden mellan abstrakta och konkreta ord, ords uttryckssida, ords innehållssida, samt ord i kombination (Enström 2013:183ff). När det gäller ords frekvens och ursprung menar Enström att det är svårt att avgöra hur svårt ett ord är efter dess frekvens, eftersom andraspråksinlärarnas bakgrund och förutsättningar är så olika (2013:183). De

inlärare som har goda kunskaper i engelska har större möjlighet att tillägna sig ord som tillhör det *internationella ordförrådet*, till exempel de ord som har sina rötter i grekiska eller latin (Enström 2013:183f). Däremot kan de nordiska och germanska orden orsaka större svårigheter för andraspråksinläraren (2013:184). Den ljudliga likheten hos de svenska orden kan orsaka stora svårigheter för en andraspråksinlärare, till exempel genom att det i svenskan är möjligt att skapa nya ord genom att byta prefix på ett verb som *stå*. Till exempel: *anstå*, *förstå* och *uppstå* (Enström 2013:186). Vidare påverkas ordinläringen av ”ordklassernas semantiska självständighet” (Enström 2013:185), där substantiven verkar vara mer självständiga och lättare att lära in än verben.

Enström lyfter fram hur andraspråksinläraren behöver hjälp med att förstå hur orden är organiserade via betydelsereationer, och att ords relationer kan se ut på många olika sätt (Enström 2001:79). I en studie över hur orden är organiserade i det mentala lexikonet går det att se att ord vid associationstester har olika former av semantiska korrelationer (Enström 2001:78). Men ordets uttryckssida kan också ha en betydelse för hur orden är lagrade i vårt mentala lexikon, vilket gör att man kan söka efter ett ord genom att kan något om ordets stavelser eller hur det betonas (Enström 2010:47).

Nation (2013:218) menar att inlärandet av ett receptivt ordförråd för läsning måste ta sin utgångspunkt i de fyra *strands* som bör känneteckna den goda andraspråkundervisningen. Det vill säga: meningsskapande input – att lära genom att läsa och lyssna, meningsskapande output – att lära genom att skriva och tala, fokuserad språkträning – att lära genom olika typer av språkövningar, samt avslutningvis genom att på olika sätt träna flytet i språket.

För att kunna tillägna sig ett rikt ordförråd verkar *input* vara ett nyckelbegrepp. Dels genom att som andraspråksinlärare utsätts för input, men också att utsätts för input på en nivå som är rätt nivå för respektive individ (Enström 2010:24, Nation 2013:216). Detta sätt att betrakta ordinläring verkar vara besläktat med Krashens *input-hypotes*, där vikten av att den input som inläraren får ligger på en nivå strax över dennes nuvarande nivå på målspråket (Krashen refererad i Hammarberg 2013:61).

2.2.1. Tvärspråkliga perspektiv på ordinlärning och undervisning

Källström lyfter fram möjliga tvärspråkliga perspektiv på andraspråksinlärning, bland annat genom att sortera upp språk efter deras morfologiska typ. Arabiska och albanska har till exempel en *fusionerande struktur* vid ordbildning, vilket innebär att böjningen och bestämningen inte radas upp efter rotmorfemet som i svenskans *agglutinerande* morfologi, utan böjs inom ordets rotmorfem (Källström 2012:32f). I praktiken innebär det att andraspråksinlärarens möjlighet att luta sig mot sitt modersmål vid språkinlärning ser olika ut beroende på vilket som är inlärarens modersmål (Källström 2010:24).

I undervisningssituationen är den kontrastivt baserade undervisningen svår att genomföra, beroende på den språkliga heterogenitet som ofta råder i andraspråksgrupper, men även beroende på att läraren måste kunna relativt mycket om elevernas modersmål (Källström 2012:205). I praktiken krävs det undervisningsgrupper som är språkhomogena för att det skall vara möjligt, alternativt att grupperna är så små att det är möjligt att individualisera undervisningen (Källström 2010:205).

2.3. Ålder och inlärningshastighet

Abrahamsson problematiserar användandet av ålder och tid som parametrar vid beskrivningen av andraspråksinlärning. Det som är intressant är vilken slutlig nivå en andraspråksinlärare kommer att befinna sig på, snarare än om det finns särskilda perioder åldersmässigt som är särskilt fruktbara för språkinlärning (Abrahamsson 2009:226). Abrahamsson ifrågasätter betydelsen och användandet av begreppet *inlärningshastigheten* i tidigare studier av Snow & Hoefnagel-Höhle som något avgörande för hur god språkutveckling en individ kan nå (Snow & Hoefnagel-Höhle 1978, refererade i Abrahamsson 2010:225). Däremot är ”attityder och motivation, språkbegåvning och inlärningsålder” (Abrahamsson 2010:234) särskilt avgörande för vilken slutgiltig nivå en andraspråksinlärare kan nå.

2.4. Förförståelse vid läsning

I ett test där eleverna skall redovisa sina receptiva kunskaper om akademiska ord, via flervalfrågor kopplade till en kontextskapande mening, är sannolikt förförståelsen något som delvis är avgörande för resultatet. Goodman menar att den vane läsaren utnyttjar tre olika kunskapsområden vid tolkningen av en text: *den semantiska kunskapen* – det vill säga de kunskaper som läsaren har om textens innehåll, *kunskap om den syntaktiska strukturen* – kunskaper om språkets struktur, samt *den grafematiska kunskapen* – kunskaper om hur kopplingen mellan bokstäver och ljud ser ut (Goodman 1967, Goodman refererad i Gibbons 2010:128). Gibbons menar att dessa tre led av förförståelse inte nödvändigtvis är något som en andraspråksinlärare kan luta sig mot vid läsning, vilket också leder till svårigheter att tolka informationen i en text (Gibbons 2010:129).

3. Tidigare forskning

En svensk akademisk ordlista [www] är resultatet av ett projekt vid Göteborgs universitet (se definitionen av *akademiska ord* i avsnitt 1.1.2.), som avsåg att skapa en språklig resurs som är fritt tillgänglig på webben (Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012:575). I ordlistan, som är korpusbaserad, finns för närvarande 652 ord som kan ordnas i tre olika visningslägen. Den svenska akademiska ordlistan har flera föregångare i den anglosaxiska universitetsvärlden, bland annat Coxheads *The Academic Word List* (Coxhead 1998). Coxhead utgår i sin akademiska ordlista från ordfamiljer, som hon menar är ett bärande system i det engelska språket och i det mentala lexikonet (Coxhead 2000:218f). När det gäller *En svensk akademisk ordlista* såg man inte samma vinster i att organisera uppslagsorden efter ordfamiljer, då det skulle innebära svårigheter att avgränsa ordfamiljerna efter vad som skulle vara användbart för användaren (Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012:583).

Ett område som både angränsar och berör fältet *akademiska ord* är undersökningar om läromedelsspråk. I den svenska forskningen inom detta område, verkar det finnas två huvudspår. Ett där fokus ligger på läsbarhet och begripligt och ett som inriktar sig

på ett mer lexikalt perspektiv. När det gäller läsbarhet och begriplighet kan *Läroboksspråk* (red Strömquist 1995) nämnas, som bland annat diskuterar lärobokstexter ur ett textgrammatiskt och layoutmässigt perspektiv. Ordil-projektet (red Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007) undersöker läromedelspråket genom att kartlägga ordförrådet i läromedel från skolämnen i de senare åren av grundskolan.

I undersökningen utgår jag från antagandet att det går att dela upp kunskapen om ett ord i en receptiv sida och en produktiv sida. En beskrivning av skillnaden mellan receptivt ordförråd och produktivt ordförråd kan se ut enligt följande:

Essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form. (Nation 2013:47)

Men även om det receptiva och produktiva representerar kunskaper som används vid två divergerande aktiviteter så är det sannolikt så att vi har ”olika grader av kunskaper” (Enström 2010:40) om olika ord. Vilket också kan illustrera att gränsen mellan det receptiva och produktiva inte är knivskarp. Nation har definierat vilka aspekter det finns av att kunna ett ord.

Tabell 1. Nations definitioner av betydelsesidorna hos ett ord (Nation 2013:49)

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Note: R = receptive knowledge, P = productive knowledge

Nation sorterar sålunda upp ordet i tre olika betydelseområden: *form*, *meaning* och *use*. I dessa betydelseområden ryms både receptiva och produktiva funktioner, som här illustreras med frågor. De frågor som jag undersöker i min uppsats hör hemma i området *meaning* och hur det tar sig uttryck i dess receptiva frågor. I praktiken vilar de tre begreppen *form*, *meaning* och *use*, på varandra, vilket gör att det går att argumentera för att ordklassstillhörighetens eventuella betydelse för elevens receptiva ordförråd också tangerar *use*. I uppsatsen utgår jag dock snarast från ordklassstillhörighet som en möjlig förklaring till elevernas kunskaper om ordets betydelse.

4. Material

I kapitlet presenterar jag materialet för uppsatsen. Materialet kan brytas ner i tre delar och underrubriker: elever, testord samt testmeningar.

4.1. Elevurval

I min undersökning har jag utgått från en elevgrupp om 14 elever, som läser kursen Svenska som andraspråk 2 (SVASVA02). I elevgruppen finns åtta olika modersmål representerade, och den består av elever med ganska olika bakgrund. Någon elev har flytt krigets Syrien, men det finns också elever som är födda i Sverige, men har rätt att läsa SVA2 eftersom de pratar ett annat modersmål än svenska hemma. För att kunna jämföra resultatet i gruppen, har jag också använt mig av en referensgrupp med 17 elever som har svenska som sitt modersmål. Både SVA2-gruppen och referensgruppen består av elever som läser på studieförberedande program. I gymnasieskolan räknas till exempel samhällsprogrammet, naturvetenskapsprogrammet, ekonomiska programmet, estetiska programmet och International Baccalaureate till studieförberedande program. Fortsättningsvis refererar jag till elevgrupperna som *L2-gruppen* och *L1-gruppen*.

4.2. Testord

För att konstruera testet har jag valt ut 25 ord från *En svensk akademisk ordlista* [www] utifrån de 100 mest frekventa orden i listan. När det gäller urvalet av ord har jag försökt att tänka att det skall spegla ordlistans urval utifrån ordklassstillhörighet hos dessa 100 ord. I *En svensk akademisk ordlista* finns ord från ordklasserna substantiv, verb, adjektiv, adverb, konjunktioner samt prepositioner bland de 100 med högst akademiskt index. De fördelar sig på 58 substantiv, 20 verb, 7 adjektiv, 9 adverb, 3 prepositioner samt 3 konjunktioner. Fördelningen på ordklasser speglas till viss del i urvalet testord, genom att substantiv och verb utgör 15 av de 25 testorden. I urvalet har jag dessutom strävat efter ord som på olika sätt används för att beskriva, eller positionera sig till ett mer abstrakt innehåll, vilket också har varit ett skäl till att ge substantiven och verben ett något större utrymme än de rena formorden. Några av orden avviker, enligt min mening, genom att vara knutna till ett begränsat ämnesområde, till exempel adjektiven *ekonomisk* och *social*, varför jag inte tog med dessa ord som testord. Jag har också undvikit att ta med ord som sannolikt tillhör en gymnasieelevs basordförråd (se avsnittet 1.1.2.). Ytterligare en faktor avgjorde urvalet av ord. Bland de 100 vanligaste orden finns det 7 verb som också representeras via grammatiska metaforer i substantivform. Till exempel i *beskriva-beskrivning*. I testet finns 4 sådana ordpar representerade. Det är väl känt att nominaliseringar är något som uppfattas som ett försvårande drag i texter. Genom att verbhandlingar omformas till vetenskapliga ord skapas förutsättningar för ett mer abstraherande resonemang i ett informationsrikt och förtätat språk (Nygård Larsson 2013:589). Dessa utgångspunkter ledde till slut fram till följande akademiska ord:

Tabell 2. Testorden sorterade efter ordklassstillhörighet.

Substantiv:	tolkning, utveckling, sammanhang, utgångspunkt, perspektiv, förhållande, begrepp, beskrivning, uppfattning
Verb:	tolka, beskriva, diskutera, skilja, utveckla, uppfatta
Adjektiv:	gemensam, central
Adverb:	dock, exempelvis, snarare
Prepositioner:	enligt, utifrån
Konjunktioner:	samt, dels, respektive

I ordtestet finns olika former av verben och substantiven representerade, till exempel gällande bestämdhet, tempus och passiv respektive aktiv form.

4.3. Testmeningar

Varje testord har placerats i en kontext i form av en mening, totalt alltså 25 stycken meningar. Till dessa meningar har jag valt distraktorer, som presenteras tillsammans med den korrekta synonymen i ett flervalstest. Tillvägagångssättet för att konstruera testmeningarna och distraktorerna finns beskrivet i följande kapitel.

5. Metod

Eftersom syftet med testet har varit att testa elevernas receptiva ordförråd, har jag valt att använda mig av ett test där eleverna får en kort mening som ger ett kontextuellt sammanhang, vilket Nation (2013:547) framhåller som ett förfarande som ger inläraren stor chans att visa sin ordkunskap. Ett av orden har varit skrivet i versaler och skall av testpersonen ersättas med det ord som utgör dess synonym. Till varje ord har det funnits ett korrekt svar och tre distraktorer. Den här typen av flervalsfrågor är ett fungerande sätt att undersöka en persons ordkunskap, men det är viktigt att distraktorerna betydelsemässigt befinner sig på ett likvärdigt avstånd till det rätta svaret (Nation 2013:543). Milton (2009:18) menar tillika att flervalsfrågor är en metod som är reliabel när det gäller att testa ordkunskap i ett andraspråk.

När jag har konstruerat frågorna har jag sökt efter exempelmeningar i Korp (Borin et al 2012), via den hyperlänk som finns till varje lemma i *En svensk akademisk ordlista*. (Korp [www] är en webbplats under Språkbankens paraply där det är möjligt att söka efter ord och fraser i, för närvarande, 232 olika korpusar.) Per automatik listas då samtliga meningar där uppslagsordet förekommer i korpusarna Humaniora och Samhällskunskap. Dessa finns under rubriken Akademiska texter i Korp. Bland dessa meningar har jag strävat efter att hitta en exempelmening som skulle kunna fungera kontextuellt för en gymnasieelev. För att meningen skall fungera i ett ordtest bör den

påminna om hur ordet normalt används i en mening (Nation 2013:547). I praktiken har det inneburit att jag har valt meningar som ämnesmässigt inte har varit knutna till mycket specifika ämneskunskaper. Därefter har jag förkortat meningarna, då detta har varit nödvändigt, dels för att låta orden omges av en någorlunda likvärdig syntax, men också för att inte skapa ett för långt ordtest för elevgruppen. Kontexten till testordet *beskrivning* lyder till exempel i Korp: "Hans beskrivning av läget utmynnade i konklusionen att hela bilparken behövde förnyas". För att meningen skall fungera i ordtestet har jag förkortat den till: "Hans beskrivning av läget gjorde att företaget köpte nya bilar". I konstruktionen av meningarna har jag, i allt väsentligt, strukit bisatsled och fraser som innehåller information bortom testordets betydelse. En idé med dessa omformuleringar har dessutom varit att inte ha för ovanliga ord, som drar uppmärksamheten från det ord jag vill undersöka. Min förhoppning har varit att den här ordningen skall stärka ordtestets validitet (Milton 2009:18).

Syftet med att använda meningar som kommer från Korp har varit att placera testorden i en autentisk kontext, vilken är hämtad från en kommande språksituation för gymnasieeleverna. Det är mot detta språkliga sammanhang som eleverna på ett studieförberedande program i många fall är på väg. Jag har därför valt att inte hämta testets kontextskapande meningar från till exempel läromedel i gymnasieskolan, som ju snarare är ett exempel på den språkliga verklighet eleverna befinner sig i vid testtillfället. Att orden presenteras i en kontextskapande mening skall också ge eleverna en större chans att visa sina receptiva kunskaper om orden än om de bara fått utgå från själva testordet.

För att hitta ett korrekt svar till testordet har jag sökt lämpliga synonymer via synonymer.se [www] och *Bonniers Synonymordbok* (Walter 2000). Det har i stort sett fungerat, men när det gäller prepositionen *enligt*, var jag tvungen att förklara ordet med parafraivering, för att inte göra synonymen svårare än ordet jag undersöker.

Jag har vidare sökt efter passande distraktorer, genom att sträva efter att dessa betydelsemässigt skall vara på det konsistenta avstånd som Nation refererar till (se tidigare resonemang om Nation 2013:543). I övrigt har jag där det är tillämpligt försökt att finna distraktorer som i någon mån överensstämmer med det rätta ordets prefix eller suffix (Goodrich 1977:71). Dessa distraktorer kan ställas i relation till Enströms resonemang om hur ordens uttryckssida kan vålla svårigheter för en

andraspråksinlärare på avancerad nivå (se avsnitt 2.2.). Om en testperson inte vet betydelsen av ett ord, är sannolikheten med andra ord stor att testpersonen väljer en distraktor där ordbildningen påminner om det rätta svaret eller testordet.

Avslutningsvis har jag infogat meningen som utgör kontexten, och flervalsalternativen, i Google Forms (Google [www]). Jag har provat testet på en grupp gymnasielärare och en elevgrupp med L1-inlärare och efter deras återkoppling gjort några justeringar.

Samtliga elever har också fått tre styckande inledande frågor där de har fått ange ålder, modersmål samt hur länge de har haft svenskundervisning. Syftet med dessa frågor har varit att ringa in skillnaderna mellan L1-gruppen och L2-gruppen på gruppnivå. Men också att se om dessa faktorer har någon som helst betydelse för elevernas receptiva kunskap om akademiska ord i den aktuella gruppen.

Eleverna har sedan via en länk i den pedagogiska IT-plattformen kunnat göra testet i sina datorer, eller mobiltelefoner utan tidspress. Tidsåtgången för eleverna har varierat mellan 10 och 20 minuter. Eleverna har gjort testet under övervakning.

I arbetet med undersökningen har jag således utgått från en kvantitativ metod, men då gruppen består av blott 14 försökspersoner, kan resultatet knappast tolkas tvärsäkert, utan får snarast se som en indikation på hur kunskapsområdet akademiska ord *kan* vara representerat i en SVA-grupp på gymnasienivå. Det är också hypotetiskt möjligt att utfallet i undersökningen hade sett annorlunda ut med ett annat urval av akademiska ord. Hela testet redovisas i sin helhet i Bilaga 1.

6. Resultat

I kapitlet kommer jag att inledningsvis presentera hur L1-gruppens resultat ser ut på gruppnivå och ordnivå. Därefter kommer jag att redovisa hur L2-gruppen har svarat utifrån yttre parametrar som modersmål, antal år eleven har varit i Sverige, och hur länge eleven har haft svenskundervisning. Vidare går jag igenom L2-gruppens resultat på ordnivå, efter ordklastillhörighet. Jag utgår från premissen att tre elever måste ha svarat fel på respektive ord, för att det skall vara relevant att diskutera ordet utifrån

dess svårighetsgrad. Detta för att inte eventuella slumpmässiga felval skall ges för stor vikt i undersökningen.

6.1. Resultat på gruppnivå i L1-gruppen

L1-gruppen består av 17 elever som samtliga är födda 1999. Totalt svarade eleverna i gruppen på 25 frågor som testar deras förmåga att ersätta ett testord med en synonym (se Tabell 2 i avsnitt 4.2 för att se de ord som testats). L1-gruppens svar placerar sig i spannet 21–25 avseende korrekta svar, vilket ger en variationsbredd på 4. Hela 15 av eleverna hade 23–25 korrekta svar, varav sju elever hade samtliga rätt. Ett medelvärde för gruppen är 23,88, och medianen är 24. Av L1-gruppens 425 svar var endast 20 felaktiga, vilket motsvarar en total felprocent på knappt 5%. 16 av orden ger inga felsvar alls. Ytterligare fem av orden ger ett felsvar var. Totalt fyra ord, tre substantiv och ett verb, ger tre felsvar eller fler. Av dessa är substantiven *beskrivning* och *uppfattning* de som ger flest felsvar, med fyra felaktiga svar vardera. Adjektiven vållar inga problem för L1-gruppen, medan adverbena orsakar ett felaktigt svar totalt. Noterbart är också att de så kallade formorden i undersökningen: prepositioner och konjunktioner totalt bara genererar ett fel. Totalt var det inget ord som orsakade mer än fyra felsvar. För att se hela resultatet fördelat per testperson, se Bilaga 2.

Tabellen nedan visar hur de korrekta och avvikande svaren har fördelat sig efter ordklassstillhörighet. Adverbet *dock* har till exempel genererat ett avvikande svar.

Tabell 3. Ordtest L1-gruppen, efter antal felsvar och ordklasser.

Felsvar	Substantiv	Verb	Adjektiv	Adverb	Prep.	Konj.
0	sammanhanget perspektiv förhållande utgångspunkt	beskriver skiljer sig diskuterar tolkas	central gemensam	snarare exempelvis	utifrån	respektive samt dels
1	utveckling begreppet	utvecklats		dock	enligt	
2						
3	tolkning	uppfattar				
4	uppfattning beskrivning					

6.2. Resultat på ordnivå i L1-gruppen

6.2.1. Korrekta svar i L1-gruppen

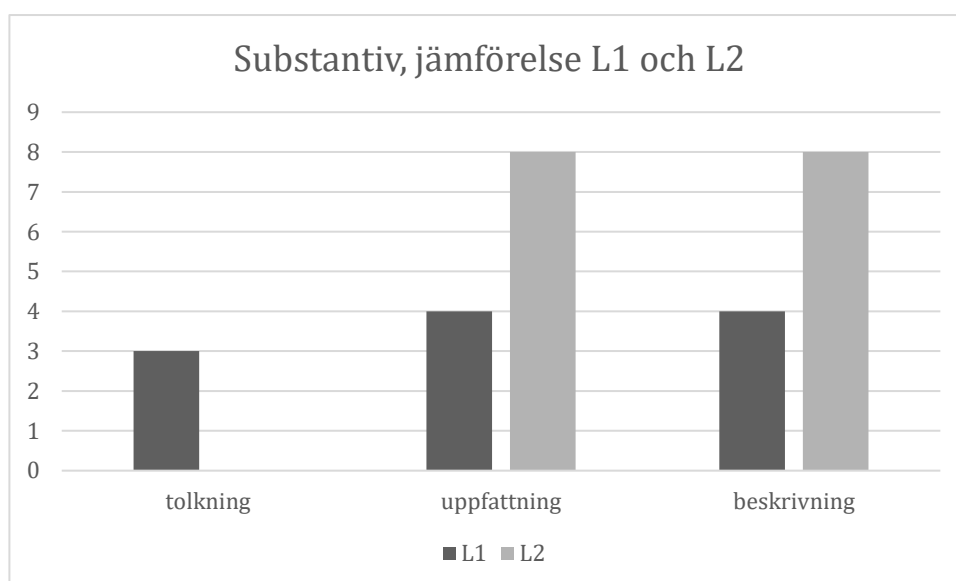
Vid en analys av hela resultatet för L1-gruppen så är det, som konstaterats i föregående avsnitt, en övervägande del korrekta svar. Fyra av ordklasserna får dessutom endast korrekta svar eller ett felaktigt svar per ord.

6.2.2. Avvikande svar efter ordklassstillhörighet i L1-gruppen

Vid premissen att tre felaktiga svar eller fler är intressanta att diskutera, finns det endast fyra ord som kvalificerar sig. Precis som hos gruppen med L2-elever är *uppfattning* samt *uppfattar* de ord som ger flest felaktiga svar, tillsammans med substantivet *beskrivning*. Anmärkningsvärt är att *tolkning*, som passerar som felfritt i L2-gruppen i L1-gruppen ger tre felaktiga svar. L1-gruppens felaktiga svar på *tolkning* fördelar sig på alternativen *placering* (2) samt *undersökning* (1).

Grafen nedan visar hur L1-gruppens avvikande svar inte är helt i analogi med L2-gruppens avvikande svar.

Graf 1. Jämförelse avvikande svar på substantiv i båda grupperna.



I sammanhanget bör noteras att L2-gruppen hade avvikande svar på andra substantiv, som kommenteras vidare i avsnittet 6.4.2.

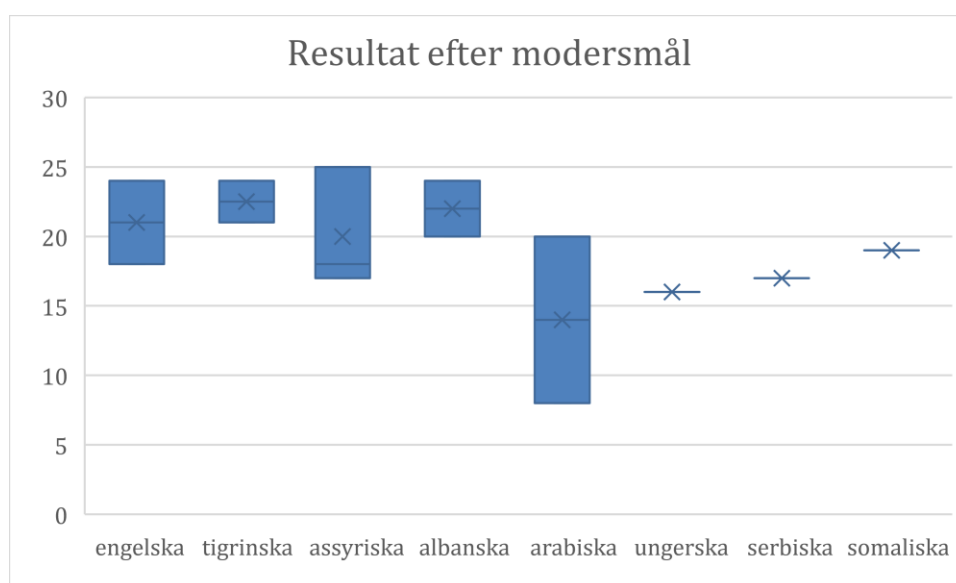
6.3. Resultat på gruppnivå i L2-gruppen

L2-gruppens resultat är totalt högt i den här undersökningen, men spridningen i gruppen är också stor, mellan 8 och 25 korrekta svar, vilket ger variationsbredden 17. En av eleverna hamnar på 25 korrekta svar av 25 möjliga. En av eleverna har dessutom endast ett fel. Nio elever hamnar i spannet 16–21, medan en elev har åtta korrekta svar. Ett medelvärde i gruppen är 19,36. och medianen är 18. För en graf över L2-gruppens resultat, se Bilaga 2.

6.4. Resultat efter modersmål i L2-gruppen

I L2-gruppen finns åtta olika modersmål representerade. Dessa är albanska, arabiska, assyriska, engelska, serbiska, somaliska, tigrinska och ungerska. Grafen nedan visar att de elever i just den här L2-gruppen, som har tigrinska, albanska och engelska som modersmål, hamnar relativt högt med en ganska samlad resultatbild om 18–24 rätta svar. De elever som har assyriska som modersmål har 17–25 korrekta svar, medan de som har arabiska som modersmål får resultatet 8–21.

Graf 2. Graf över antal rätt i relation till modersmål.

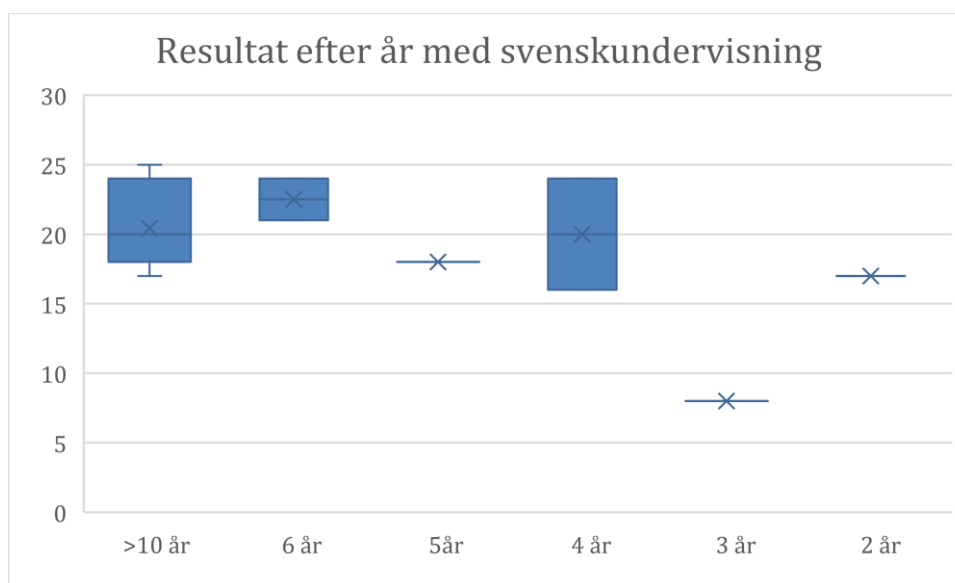


De resultat som redovisas med kryss (medelvärde) och streck (median) på samma värde avser språk med endast en försöksperson. Det gäller med andra ord ungerska, serbiska och somaliska.

6.4.1. Resultat efter antal år med svenskundervisning och ålder

Hälften av eleverna i gruppen har deltagit i svenskundervisning sedan åk 1 i grundskolan. Då eleverna går i år 2 i gymnasiet borde det innebära att de har kunnat tillägna sig undervisning i svenska i 10 år eller mer. Dessa placerar sig i spannet 17–25 korrekta svar. I grafen nedan visas en sammanställning av samtliga elevers resultat i relation till år med svenskundervisning.

Graf 3. Graf över resultat i relation till år med svenskundervisning.

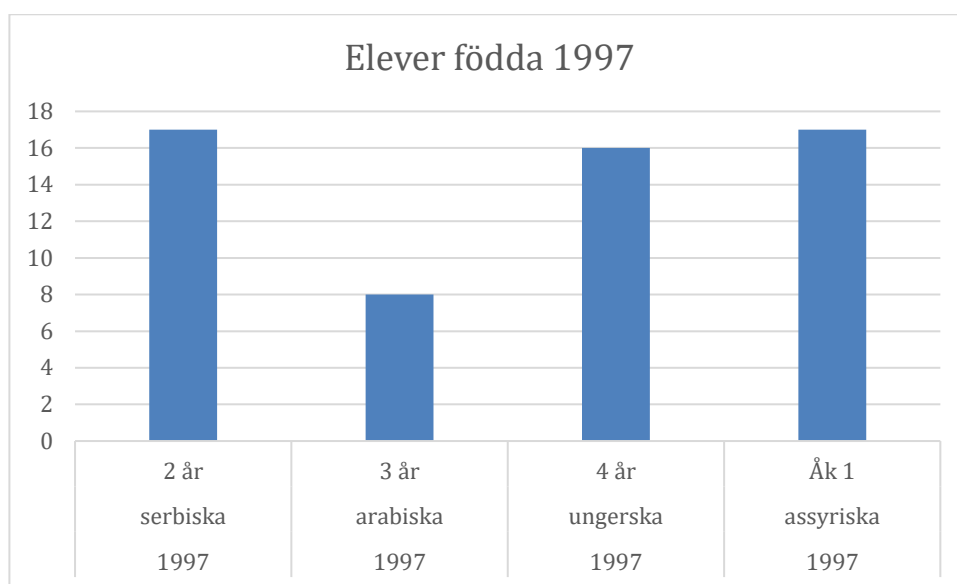


Den största variationsbredden, 8, redovisas hos de elever som har haft undervisning i svenska i 4 år, där resultatet sträcker sig från 16 till 24 rätta svar.

De elever som endast har tillgodogjort sig svenskundervisning i två respektive tre år har också de lägsta resultaten, men paradoxalt nog i en omvänd ordning.

De fyra äldsta eleverna i undersökningen är alla födda 1997, och fyller därmed 20 år samma år testet gjordes. Dessa elever redovisas separat i grafen nedan.

Graf 4. Resultat elever födda 1997, i relation till modersmål och svenskundervisning.



6.5. Resultat på ordnivå i L2-gruppen

Totalt sett lämnade L2-gruppen 14 enkäter om 25 ord vardera, vilket således innebär totalt 350 svar att undersöka. I gruppen kunde samtliga elever den efterfrågade betydelsen av *tolkas* och *tolkning*. En grupp om 11 ord får endast en eller två felträffar, medan de svårare orden, *beskrivning*, *central*, *utvecklats*, *uppfattning* och *uppfattar*, alltså två substantiv, två verb och ett adjektiv, får 6–8 felträffar per ord i elevgruppen. Totalt svarar gruppen fel på 77 av 350 ord, vilket motsvarar ungefär 22%.

Tabell 4. Ordtest i SVA-grupp fördelat på antal felsvar och ordklasser.

Antal felsvar	Ordklasser					
	Substantiv	Verb	Adjektiv	Adverb	Prep.	Konj.
0	tolkning	tolkas				
1		beskriver	gemensam			samt
2	utveckling sammanhanget utgångspunkt	diskuterar		dock exempelvis	enligt utifrån	dels
3	perspektiv förhållande	skiljer sig				
4	begreppet			snarare		
5						respektive
6	beskrivning		central			
7		utvecklats				
8	uppfattning	uppfattar				

Substantiven sprider sig över hela registret i undersökningen, från 0 till 8 felsvar. Detsamma gäller verben. När det gäller de olika nominaliseringarna verkar det inte finnas några riktigt samstämmiga korrelationer. *Uppfattning* och *uppfattar* är de enskilda ord som ger flest felsvar. Medan substantivet *utveckling* endast ger två felsvar, resulterar det passiva verbet *utvecklats* i sju felsvar. Å andra sidan renderar *beskriver* bara i ett felsvar, till skillnad från nominaliseringen *beskrivning* som sex elever svarar fel på.

Adjektivet *gemensam* ger ett felsvar medan *central* orsakar hela sex felaktiga svar. När det gäller adverb, prepositioner och konjunktioner så orsakar de i SVA2-gruppen inga större problem. De svåraste orden i dessa ordklasser är adverbet *snarare* liksom konjunktionen *respektive*.

I de följande avsnitten går jag igenom testorden efter ordklass.

6.5.1. Korrekta svar L2-gruppen

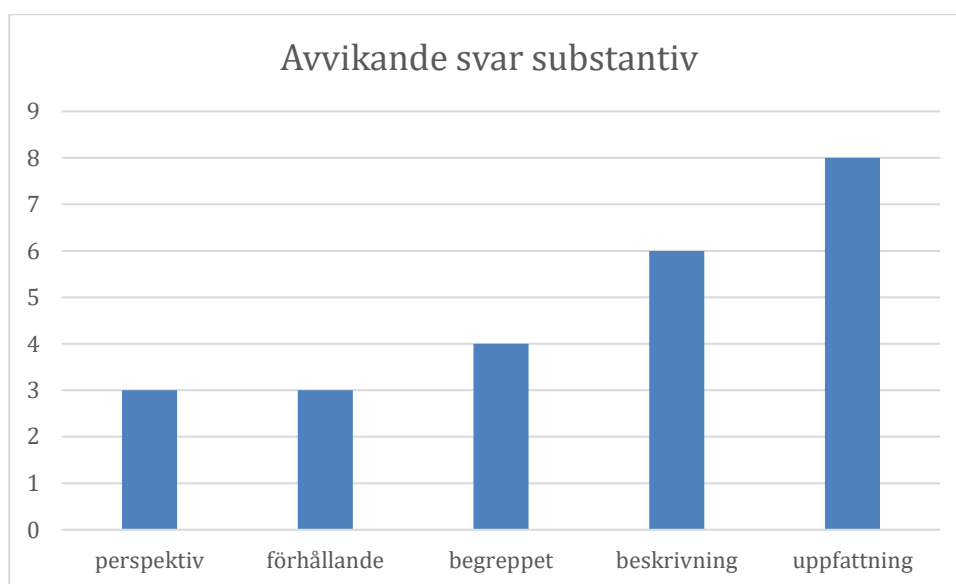
I undersökningen finns två ord som alla SVA-elever kan i de givna kontexterna: *tolkning* och *tolkas*. Ordparet är ett av exemplen på hur en verbhandling också kan illustreras och abstraheras via en nominalisering. I just det här fallet har inte nominaliseringen varit svårare än verbformen för SVA-eleverna.

6.5.2. Avvikande svar L2-gruppen: substantiv

I ordklassen substantiv fick fem ord fler än tre felsvar. Två av dessa är nominaliseringar av verb, *beskrivning* och *uppfattning*, medan de övriga tre är utgör abstrakta begrepp.

Substantivet *perspektiv*, som är synonymt med *synsätt*, förväxlas av tre av eleverna med distraktorn *objektiv*. *Förhållande* ger ett blankt svar, och två svar som föreslår *tilltagande*. I L1-gruppen valde samtliga elever det korrekta alternativet till *förhållande*. Grafen nedan visar en sammanställning över substantiv som har renderat i tre eller fler avvikande svar.

Graf 5. Substantiv med fler än tre felaktiga svar i L2-gruppen



Substantivet *begreppet* orsakar problem för fyra av L2-eleverna, som fördelar svaren på två av distraktorena.

Tabell 5. L2-gruppens svar på testordet 'begreppet'. Rätt betydelse i fet stil.

16. Han visar på kopplingen mellan BEGREPPET sanning och BEGREPPET verklighet.

längtan efter	känslan av	beräkningen av	idén om
0	1	3	10

Det näst svåraste substantivet för L2-gruppen är *beskrivning*. Fem av de sex felsvaren tog fasta på *bedömning av* som alternativ, medan ett svar väljer det något vagare *behandling av*:

Tabell 6. L2-gruppens svar på testordet 'beskrivning'. Rätt betydelse i fet stil.

6. Hans BESKRIVNING AV läget gjorde att företaget köpte nya bilar.

beräkning av	behandling av	bedömning av	redogörelse för
0	1	5	8

Det svåraste substantivet i ordtestet är för L2-gruppen *uppfattning*.

Tabell 7. L2-gruppens svar på testordet 'uppfattning'. Rätt betydelse i fet stil.

8. En vanlig UPPFATTNING är att förändringar i kroppen säger när någon är gammal.

översättning	åtgärd	översikt	åsikt
0	4	4	6

L2-eleverna ratade alltså *översättning* till förmån för åtgärd, översikt samt åsikt.

6.5.3. Avvikande svar L2-gruppen: verb

De verb som gav tre eller flera felsvar är *skiljer sig* (3), *utvecklats* (7) samt *uppfattar* (8). Alla tre verben står i presens, men *skiljer sig* åt i övrigt. Ett av verben har en reflexiv form, ett har passiv form, medan ett av verben står i aktiv form. Jag presenterar inledningsvis resultatet för den reflexiva konstruktionen *skiljer sig*.

Tabell 8. L2-gruppens svar på testordet 'skiljer sig'. Rätt betydelse i fet stil.

6. Lektion 4 SKILJER SIG gentemot de andra.

fullföljs	skickas	avslöjar sig	avgränsar sig
0	1	2	11

Verbet *utvecklats* är ett av få testord där elevsvaren är spridda över samtliga distraktorer:

Tabell 9. L2-gruppens svar på testordet 'utvecklats'. Rätt betydelse i fet stil.

6. De här idéerna har UTVECKLATS i en bok som handlar om hur man samtalar med varandra.

utgivits	samlats ihop	avskaffats	förklarats närmare
1	3	3	7

Verbet står i passiv form och presenteras i en mening med agentstrykning; det vill säga att det inte framgår vem som har utvecklat idéerna i en bok.

Det verb som ger störst antal felaktiga svar i undersökningen är verbet *uppfattar* med åtta felaktiga svar. Svaren fördelade sig enligt följande:

Tabell 10. L2-gruppens svar på testordet 'uppfattar'. Rätt betydelse i fet stil.

4. Denna teori UPPFATTAR Sonja som alltför enkel.			
beklagar	förklarar	påstår	förstår
0	4	4	6

I den givna kontextmeningen är alltså åtta av eleverna i L2-gruppen osäkra på betydelsen av *uppfattar*.

6.5.4. Avvikande svar L2-gruppen: adjektiv

Ett av adjektiven gav ett utslag på fler än tre träffar i gruppen av SVA-elever, nämligen *central*. Elevernas svar har spridit sig över samtliga alternativ:

Tabell 11. L2-gruppens svar på testordet 'central'. Rätt betydelse i fet stil.

9. En CENTRAL fråga handlar om vad människorna tycker om Stockholm.			
sensationell	vinnande	normal	viktig
1	1	4	8

6.5.5. Avvikande svar L2-gruppen: adverb

Snarare är det enda adverbet som renderar i fler än tre fel:

Tabell 12. L2-gruppens svar på testordet 'snarare'. Rätt betydelse i fet stil.

22. Eleven gör som läraren gör SNARARE än som han säger.			
tröttare	sämre	bättre	hellre
0	0	4	10

De fyra felaktiga svaren, hamnar på alternativet *bättre* medan distraktorerna *tröttare* och *sämre* var för uppenbart felaktiga för eleverna.

6.5.6. Avvikande svar L2-gruppen: konjunktioner och prepositioner

Konjunktionen *respektive* resulterade i fem felsvar som fördelade sig över samtliga distraktorer.

Tabell 13. L2-gruppens svar på testordet 'respektive'. Rätt betydelse i fet stil.

21. Vi skall prata om vad det innebär att vara man RESPEKTIVE kvinna i samhället.

utan	men inte	knappast	eller också
1	2	2	9

I redovisningen av resultaten för L2-gruppen finns endast två avvikande svar för ordklassen prepositioner, varför dessa inte redovisas mer än i tabellen i avsnittet 6.3. En mer ingående analys av resultaten redovisas i följande kapitel.

7. Diskussion

I avsnittet utgår jag från samma struktur som i resultatkapitlet, och diskuterar möjliga förklaringar till resultaten i såväl L1-gruppen som L2-gruppen.

7.1. L1-gruppen på gruppnivå

L1-gruppen visar sig vara mycket homogen som grupp. Samtliga elever är födda 1999 och fyller alltså 18 år, året för testtillfället. Det finns, som beskrivet i avsnittet 6.1, en väl sammanhållen bild av elevernas kunskap om de akademiska orden, där ingen av eleverna kan färre än 21 av orden i testet.

7.2. L1-gruppen på ordnivå

Trots att L1-gruppen har en mycket låg andel felaktiga svar, går det att urskilja att de felaktiga svaren i stort hamnar i ordklasserna substantiv och verb.

7.2.1. *Korrekta svar i L1-gruppen*

En markant skillnad jämfört med L2-gruppens resultat är att de absolut flesta av orden inte vållar några större problem. Totalt är det 21 ord som alla kan eller endast renderar i ett felsvar. I en undervisningssituation skulle det i praktiken innebära att det skulle gå att lyfta fram endast de fyra ord som gav fler än tre felaktiga svar, vilket också indirekt fungerar som en beskrivning av gruppens homogenitet när det gäller den receptiva kunskapen om ett akademiskt ordförråd.

7.2.2. *Avvikande svar i L1-gruppen efter ordklassstillhörighet*

I L1-gruppen finns endast ett svar som avviker negativt jämfört med L2-gruppen, nämligen substantivet *tolkning*, där tre elever tolkar ordet som *placering* respektive *undersökning* (se avsnitt 6.1.2). Dessa alternativ placerar sig i kategorin distraktorer som Goodrich kallar *false synonyme*, alltså ord som ligger mycket nära det korrekta svaret betydelsemässigt, men ändå inte är helt korrekt i den givna kontexten (Goodrich 1977:71). I den kontextuella utgångspunkten ”Hennes TOLKNING av ordet auktoritet är svår att förstå” går det ju att resonera sig fram till att en *tolkning* skulle kunna resultera i en *placering* av ordet auktoritet i ett speciellt sammanhang, kanske i en slags rangordning av ord. *Tolkning* och *undersökning* är också mycket närliggande begrepp; båda orden är grammatiska metaforer som är sprungna ur verben *tolka* och *undersöka*. När man undersöker något studerar man det på detaljnivå, medan att tolka inbegriper att försöka att utläsa något i det man har läst eller på annat sätt tagit del av, enligt Nationalencyklopedin [www]. En förklaring till att felsvaren i L1-gruppen är fler än i L2-gruppen skulle kunna vara att eleverna i högre grad låter sig vilseledas av distraktortypen i fråga, eftersom de också uppfattar de betydelsemässiga likheterna och nyanserna i de två distraktorerna.

Ordet *uppfattning* uppfattar 5 elever vara synonymt med *översikt* som ljudmässigt väl överensstämmer med det rätta svaret *åsiikt*. Den ljudmässiga likheten hos distraktorerna som ett skäl till feltolkningar bekräftar såväl Lindberg & Johansson Kokkinakis (2007:33) som Goodrich (1977:71). Med tanke på att *uppfattar* renderar de inkorrekta orden *påstår* (3 svar) samt *förklarar* (1 svar), så signalerar det också att

ordparet *uppfattar-uppfattning* är betydelsemässigt svåra. Även för elever med svenska som modersmål.

7.3. L2-gruppen på gruppnivå

7.3.1. Modersmål

Eftersom det är så få elever i gruppen, och några modersmål är representerade med endast enstaka elever, är det förstås svårt att dra några övergripande slutsatser om relationen modersmål och akademiska ord. En försiktig generell slutsats i gruppen är dock att resultaten för de elever som har tigrinska, albanska och engelska som modersmål är något mer sammanhållna, medan assyriska och arabiska har en större spridning.

7.3.2. Svenskundervisning och ålder

I L2-gruppen finns en för gymnasieskolan stor spridning i ålder, från 18 till 20 år. Men antal år med svenskundervisning verkar vara mer avgörande för hur eleverna har lyckats, än deras ålder. Ett tecken på det är att fyra av de äldsta eleverna, födda 1997, presterade sämre, med resultat mellan 8–17. Tre av dessa elever har dock endast två till fyra år med svenskundervisning. Resultatet för dessa elever visar dessutom att en elev som har läst svenska i två år i praktiken kan ha lika stora receptiva kunskaper gällande det akademiska ordförrådet, som en elev som har läst svenska i minst tio år. Biologisk ålder verkar med andra ord betyda mindre än det antal år som eleverna har deltagit i undervisning i svenska.

Även om resultatet bara gäller fyra elever, är det intressant att konstatera att den elev med serbiska som modersmål, med endast två års svenskundervisning bakom sig når samma resultat som eleven med som assyriska som modersmål, trots svenskundervisning sedan årskurs 1 i grundskolan. Även om serbiskan tillhör den indoeuropeiska språkfamiljen, så tillhör serbiskan den slaviska språkgrenen och skiljer sig avsevärt från de germanska språken (Andersson 2001:74). Det är sannolikt inte språket i sig själv som avgör den relativa framgången för eleven i fråga.

7.3.3. *Sammanfattande diskussion om yttre faktorer*

I L2-gruppen finns av naturliga skäl inte den homogenitet som präglar L1-gruppen. Det märks också på spridningen av avvikande svar i ordtestet. I L1-gruppen svarade alla rätt på 16 av testorden, medan L2-gruppens felaktiga svar sprider sig över alla ord utom två. Eleverna har olika språkbakgrund avseende modersmål, och antal år de har läst svenska, men det är också en åldersmässig skillnad som i praktiken kan motsvara närmare tre år. Det förefaller som att antal år med svenskundervisning är den faktor som starkast påverkar resultatet för den enskilda eleven. Men jämförelsen mellan de elever som är födda 1997, visar också att den receptiva kunskapen om akademiska ord inte kommer via åren med svenskundervisning per automatik. Det intressanta och i undervisningssituationen möjligen problematiska är att eleverna befinner sig i så olika språkliga faser. Några av eleverna är i praktiken uppvuxna med det svenska språket, via det svenska skolsystemet, och har därför nått en språklig nivå som är väldigt nära en L1-inlärare. Åter andra har några få års bakgrund med det svenska språket och ordtestet blir därför snarast ett mått på deras inlärningshastighet.

I den här gruppen har de elever som har arabiska som modersmål ett något sämre resultat, men det är svårt att dra en slutsats gällande två elever.

7.4. L2-gruppen på ordnivå

7.4.1. *Korreakta svar L2-gruppen*

Skälet till att *tolkning* och *tolkas*, som ändå beskriver en abstrakt handling, är så inkorporerade i elevernas lexikon är inte alldeles enkelt att få svaret på. Möjligen är det så att *tolka* är ett ord som förekommer i många kursplaner och därmed blir en naturlig del av elevernas vokabulär. I beskrivningen av matematikämnets syfte står det att eleven skall utveckla sin förmåga att ”tolka en realistisk situation” (Skolverket 2011:91), medan det i Religionskunskapens syftesbeskrivningar finns formuleringar som ”livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv” (Skolverket 2011:137). Vidare är ett av engelskämnets syften att eleven skall utveckla förmågan ”att tolka innehållet” (Skolverket 2011:54). En möjlig slutsats skulle kunna vara att *tolkning*

som begrepp är ett slags skolord vars betydelse har varit omöjligt att undgå för eleverna.

7.4.2. *Avvikande svar L2-gruppen: substantiv*

I avsnittet diskuteras testresultatet för substantiven *perspektiv*, *förhållande*, *begreppet*, *beskrivning* samt *uppfattning*.

Substantivet *perspektiv* är enligt tre av eleverna synonymt med *objektiv*. Det går förstås att ställa sig frågan om valet av distraktor lurar eleverna att välja fel, då det ljudmässigt (enligt samma beskrivning som avsnittet 7.2.2.) överensstämmer med själva testordet, snarare än den rätta synonymen. Å andra sidan är orden betydelsemässigt långt från varandra, vilket talar för att eleverna helt enkelt inte har den receptiva kunskapen om ordet. I L1-gruppen hade samtliga elever svarat rätt på *perspektiv*.

När det gäller valet av distraktorn *tilltagande* som synonym till *förhållande*, finns också en ljudmässig överensstämmelse med testordet, dock inte till det korrekta *jämförelse*. Diskussionen ovan är förstås även överförbar på dessa distraktorer, men betydelseavståndet mellan *jämförelse* och *tilltagande* är också här stort.

I meningen som skall kontextualisera *begreppet* som ord förekommer ordet två gånger: ”Han visar på kopplingen mellan BEGREPPET sanning och BEGREPPET verklighet”. Ett skäl till det var att den ursprungliga exempelmeningen i Korp var konstruerad på det sättet, och att mitt subjektiva intryck var att upprepningen betonade ordets funktion i meningen. Tre av eleverna har valt *beräkningen av* som alternativ. En förklaring till *beräkningen av* skulle kunna vara att *begreppet* får eleverna att associera till *matematiska begrepp*. Kanske är det också så att den dubbla förekomsten av ordet förstärker intrycket av en slags abstrakt beräkning. Ur ett feltolkningsperspektiv verkar det dock som att eleverna har svårt att separera ordets betydelse och användning i olika kontexter (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007:33). I L1-gruppen svarade endast en elev fel på *begreppet*.

Eftersom distraktorerna gör att prepositionen förändras, valde jag att införliva prepositionen i testordet *beskrivning av*. *Bonniers synonymordbok* ger följande förslag på synonymer: *skildring*, *framställning*, *berättelse*, *redogörelse*, *instruktion* samt

recept (Walter 2000:57). Både *bedömning av* och *behandling av* ligger mycket nära betydelsemässigt, men distinktionen av *beskrivning* tycks förutsätta att det inte föreligger någon värdering (bedömning) eller att det som beskrivs har utsatts för någon bearbetning (behandling). I en vetenskaplig metod föregår till exempel den rena beskrivningen ofta en mer utredande diskussion, eller en behandling av de data som har beskrivits. I den kontextuella meningen så framgår klart och tydligt att *beskrivningen av läget* resulterar i en mycket konkret handling, nämligen att *företaget köpte nya bilar*. Det indikerar att företaget gjorde en värdering av situationen utifrån hans beskrivning, vilket i sin tur leder till handlingen att förnya bilparken. Med andra ord så kanske kontexten ledde nästan hälften eleverna bort från tolkningen av ordet till ett ord som ligger kontextuellt nära, eller utgör en liknande handling (Goodrich 1977:71, Johansson Kokkinakis & Lindberg 2007:33). Uppgiften kan tjäna som ett exempel på hur komplext det är att konstruera den här typen av ordtest, med ord som är mer abstraherande till karaktären. Distraktorerna måste å ena sidan klart skilja sig från det rätta svaret betydelsemässigt, och å andra sidan inte vara betydelsemässigt så långt från det rätta svaret att det blir ett helt orimligt val (Goodrich 1977:70). Synonymordboken uttrycker med andra ord en väl definierad gräns mellan de olika distraktorerna, det rätta svaret och testordet. I realiteten är det dock svårt att avgöra var testordet börjar och slutar betydelsemässigt. Det är sannolikt så att språkhandlingen *beskrivning* i skolvardagen och arbetslivet inte alltid, helt och hållet, avgränsar sig mot språkhandlingarna *bedömning* och *behandling*. I en lista över vad det innebär att kunna ett ord på en receptiv nivå, använder Nation frågan: ”What meaning does this word form signal?” (2013:49). Men han resonerar också vidare om den konceptuella delen av ordet: ”knowing the concept behind the word which will allow understanding in a variety of contexts (Nation 2013:50). Skall man överföra det påståendet till en gymnasieelev i Sverige 2017, så kan det innebära att det jag har bedömt som ett felaktigt svar på ordtestet, snarast är ett tecken på att eleven kan se hur ordet faktiskt används i olika kontexter. Fyra elever i L1-gruppen svarade för övrigt också fel på *beskrivning*.

Det svåraste substantivet för L2-gruppen är *uppfattning*. Enligt mönster som har redovisats tidigare, se avsnitt 7.2.2., har eleverna valt den distraktor, *översikt*, som har ett suffix som överensstämmer med det korrekta *åsi*kt. Eller *åtgärd*, som anaforiskt

påminner om det korrekta svaret. *Uppfattning* i den här kontexten motsvarar rimligen betydelsesidan *åsikt, mening, inställning, tyckande, förmenande* eller *övertygelse* (Walter 2000:543). *Åtgärd* å sin sida signalerar en aktiv handling och *översikt* någon form av övergripande sammanfattning eller överblick. Här råder det med andra ord mindre tvivel om att eleverna inte kan betydelsen av ordet i fråga. *Uppfattning* tillhör den typ av ord som kan förekomma i många olika ämnesområden, men som av karaktären är mer ”generellt fackspråkligt” (Enström 2013:172). L1-gruppen svarade fel fem gånger på *uppfattning*.

7.4.3. *Avvikande svar L2-gruppen: verb*

I avsnittet diskuterar jag särskilt de avvikande svaren på verben *skiljer sig, utvecklats* och *uppfattar*.

I eftertankens kränka blekhet framgår det att uppgiften nog i lika hög grad testar relationen mellan substantivet *lektion* och de verb som är möjliga att kombinera detta substantiv med, som den reflexiva konstruktionen *skiljer sig*. Alltså det som kallas *selektionsrestriktion* (Ekerot 2013:57). Exemplet tangerar dessutom vilka semantiska roller en lektion kan ha i relation till en annan lektion (Ekerot 2013:55). Det vill säga, hur kan en lektion samspela semantiskt med en annan lektion. Kan den till exempel skickas? Nation använder sig av frågeställningen: ”What words or types of words occur with this one?” Han kategoriserar den också under *användning* och *kollokationer* (2013:49). Det här var inte en fråga som jag aktivt sökte svar på i undersökningen. Men kontexten till det här exempelordet sätter onekligen det perspektivet under lupp. Att distraktorerna presenteras i aktiv eller passiv form, verkar dock inte ha stört testgruppen nämnvärt.

I sammanhanget är det intressant att notera nominaliseringen av *utveckla*, nämligen *utveckling*, endast orsakade ett felsvar i testet. Möjligen kan resultatet bero på att det kontextuella sammanhanget till verbformen är svårare, men samtidigt är de tre distraktorerna också på ett betryggande betydelsemässigt avstånd från det korrekta alternativet. Svaret på den stora skillnaden står sannolikt att finna i att de båda meningarna lyfter fram två helt olika sidor av uttrycken. Det vill säga *utveckling* i betydelsen *framsteg*, och *utveckla* i betydelsen *förklara*. I just det här exemplet blir

alltså inte nominaliseringen något som blir mer abstrakt, utan snarare något mer konkret.

Meningen som skall ge en kontext till *uppfattar* har formen av en topikalisering, det vill säga att objektet, med ett framförställt attribut hamnar i spetsställning i satsen (Ekrot 2013:187). Trots att syntaxen påverkar ordföljden till objekt-verb-subjekt, är ändå typen av transformation mycket vanlig, och borde sålunda inte påverka elevens val. Det förefaller däremot som att eleverna har valt distraktorer som har samma prefix eller suffix som det korrekta svaret, enligt samma princip som i avsnittet 6.1.2. När det gäller det betydelsemässiga förhållandet, så är *förstår* något som signalerar en insikt eller ett införlivande av ett ställningstagande, medan *förklarar* och *påstår* antyder en mer utåtriktad språklig handling. Det torde tala för att det finns ett betryggande avstånd mellan det korrekta svaret och distraktorerna.

7.4.4. Avvikande svar L2-gruppen: adjektiv

Den mest valda distraktorn *normal* rimmar med *central*, medan *sensationell* har ett ljudmässigt överensstämmande prefix med testordet. *Vinnande* å sin sida börjar på samma sätt som det korrekta *viktig* (se 7.2.2). Den betydelsemässiga differensen mellan det korrekta svaret och distraktorerna är klar.

7.4.5. Avvikande svar L2-gruppen: adverb

Vid en granskning av den kontextuella meningen så visar det sig att *hellre* är det enda ordet som riktigt passar in syntaktiskt i den kontextuella meningen till testordet *snarare*. De tre distraktorerna hade krävt det relativa pronomenet *vad* för att vara idiomatisk svenska. Den felaktiga syntaxen resulterar trots allt i fyra felsvar, men kan också säkert ha varit en bidragande orsak till att flera elever har svarat rätt. Den ordkunskap som testas är förvisso ur ett receptivt perspektiv, men det går inte att utesluta att eleverna även har kunnat resonera sig fram till ett korrekt svar utifrån vilket grammatiskt mönster som ordet kan finnas i (Nation 2013: 49). Det var helt enkelt en effekt av uppgiften som jag inte såg när jag konstruerade densamma.

7.4.6. *Avvikande svar L2-gruppen: konjunktioner och prepositioner*

Precis som i exemplet i 7.4.5. så går det att ifrågasätta den syntaktiska konsekvensen av ett par av distraktorerna till testordet *respektive*. Distraktorn *knappast* skulle behöva ett framförställt *men* eller en annorlunda kommatering för att göra meningen riktigt *idiomatisk*. Distraktorn *utan* kan fungera syntaktiskt, men låter innehållsmässigt som ett resonemang taget från, om inte stenåldern, så åtminstone för länge sedan. Konjunktioner, i det här fallet just *respektive*, är ett oböjligt formord och också den ordklass till vilken det är svårast att hitta fungerande synonymer. Detta eftersom synonymerna förklarar ordens betydelse, men inte nödvändigtvis fungerar sömlöst idiomatiskt i kontextmeningarna. Eleverna tvingas därför i det här fallet välja det som låter och känns minst illa. Även om inte den primära avsikten var att testa det, så tror jag att eleverna i det här fallet och även när det gäller adverbet *snarare* (6.3.4.) hittar de svar som är bäst lämpade i något som snarare är sidoordnade uttryck än exakta synonymer (Enström 2010:53).

Antalet avvikande svar på prepositionerna *enligt* och *utifrån* var endast fyra till antalet, vilket borde tyda på att de inte orsakar L2-eleverna några större problem.

7.4.7. *Sammanfattande diskussion om L2-gruppens resultat på ordnivå*

Sammantaget lyckas L2-gruppen mycket väl i ordtestet, men en avgörande skillnad jämfört med L1-gruppen är hur de avvikande svaren sprider sig över samtliga ordklasser. De ordklasser som står för ett mer substantiellt innehåll, substantiv och verb, är också de ordklasser som är svårast för eleverna. Medan de ord som signalerar ett sammanhang och fungerar textbindande, i stort sett verkar inlemmade i elevernas receptiva ordförråd. I undersökningen fanns fyra ordpar där ett verb också uttrycks via en nominalisering. Det gäller testorden *tolkas-tolkning*, *utvecklats-utveckling*, *beskriver-beskrivning* samt *uppfattar-uppfattning*. Som jag har redovisat i resultatavsnittet så fördelar sig elevernas kunskap om dessa ord oavsett ordens ordklassstillhörighet. Ordparet *tolkning-tolkas* kunde samtliga SVA-elever, och *uppfattar-uppfattning* var de klart svåraste orden med 8 felsvar per ord. Det resultatet skulle kunna tyda på att eleven antingen kan, eller inte kan den abstraktion som ett

verb och dess nominalisering uttrycker, och då spelar inte nominaliseringens komprimerade form någon roll för det receptiva ordförrådet. Åtminstone inte i kortare kontextuella meningar. Men det resonemanget kompliceras något av att eleverna å ena sidan har avsevärt lättare för nominaliseringen *utveckling* än verbet *utvecklats*, och å andra sidan avsevärt svårare för nominaliseringen *beskrivning* än verbet *beskriver*. En förklaring till det kan vara att de kontextuella meningarna har berört olika betydelser hos testorden (se 7.4.3.), men det kan också betyda att ett substantiv mycket väl kan bli mer konkret trots att det är en grammatisk metafor. Ett verb som *utveckla* kan helt enkelt kopplas till en mer abstrakt tankeprocess än vad den enklaste betydelsen av nominaliseringen innebär. När det gäller förhållandet *beskriver-beskrivning* är förhållandet det omvända. Det vill säga att *beskrivning* blir något som är svårare att avgränsa än handlingen *beskriver*.

8. Slutsatser

Mina slutsatser när det gäller gymnasieelevers receptiva kunskaper om *akademiska ord* utifrån de två forskningsfrågorna presenteras i kapitlet. Jag kommer också att värdera undersökningen retrospektivt, och lyfta fram vad jag skulle förändra i eventuella framtida studier av ämnet.

Trots att undersökningen av elevernas receptiva kunskaper om *akademiska ord* har gjorts i en grupp om 14 elever, så tror jag att resultatet illustrerar förutsättningar som många SVA-lärare på olika nivåer kan relatera till. Elevernas kunskaper är ur ett grupperspektiv goda, men de stora variationerna är slående. Jag har redovisat hur eleverna har presterat efter ålder, modersmål samt år med undervisning i svenska språket. Sannolikt samspelar dessa yttre faktorer, som jag frågade efter i enkäten, också med andra faktorer, som till exempel studiemotivation, attityder till skolarbetet och den tid som eleven lägger ner på sitt skolarbete. Vilket också Abrahamsson (2010:234) i stora drag redovisar som en förklaringsmodell till vilken slutlig språklig nivå en andraspråksinlärare kan nå.

På frågan hur L2-elevernas kunskaper ser ut när det gäller akademiska ords betydelse i en kontext, så är svaret: mycket olika, men en stor del av gruppen har

relativt goda receptiva kunskaper om de akademiska ord som har testats. I en undervisningssituation kompliceras den bilden av att gruppen av elever som kan relativt många av orden också omges av elever som kan alla ord, och de som kan betydligt färre antal ord. Konsekvensen av det borde bli att läraren måste intressera sig för varje elevs kunskapsnivå när det gäller akademiska ord. Eftersom de akademiska orden också fungerar som en betydelsebärande länk till de mer ämnesspecifika orden, så kan bristande kunskaper om de akademiska orden ha en avgörande betydelse för hur en elev kan tillägna sig innehållet i till exempel läromedelstexter.

I undersökningen så testades sammanlagt 15 ord från ordklasserna substantiv och verb, medan övriga 10 ord fördelades över adjektiv, adverb, prepositioner och konjunktioner. Sammantaget går det att säga att substantiv, verb och adjektiv sprider sig resultatmässigt, medan formorden samt adverb i stort inte orsakar så stora problem för L2-gruppen i fråga. Det förefaller som att eleverna i en kontextskapande mening har något lättare att isolera formordens betydelse än de ord som bär en mer innehållslig betydelse. Med tanke på att verb och substantiv kan ha ett betydelsemässigt släktskap via nominaliseringar, kan det vara lämpligt att lägga ner en större vikt vid dessa i en undervisningssituation. Dessa ord bär också ofta större del av betydelsen i meningarna än formorden.

Med utfallet av undersökningen i hand är det lämpligt att reflektera över val av material och metod. I arbetet med *En svensk akademisk ordlista* har jag varit tvungen att göra ett urval, men det är också viktigt att komma ihåg att ordlistan i sig består av ett urval ord som finns inom två avgränsade områden inom det akademiska språket; samhällskunskap och humaniora. Naturvetenskapliga ämnen finns till exempel inte representerade i korpusarna. *En svensk akademisk ordlista* är därför kanske inte representativ för det akademiska ordförrådet generellt, vilket är värt att beakta. Det är också viktigt att konstatera att det resultat som jag har fått fram gäller just de 25 ord jag har undersökt.

Det går att diskutera om valen av kontextmeningar i några fall har gjort testorden lättare alternativt svårare (se diskussion i 7.4.5. samt 7.4.6.). En del av dessa tvetydigheter hade sannolikt kunnat undvikas om de första utprovningarna av ordtestet hade gjorts av L2-inlärare och inte elever och kollegor med svenska som

modersmål. Den återkoppling jag fick från dessa grupper visade sig inte ha bäring gentemot L2-gruppens svårigheter. I framtida liknande ordtest är det något som bör övervägas.

Även om undersökningen bara har omfattat 25 ord så visar den också vilket brett område de akademiska orden utgör. Det skulle vara intressant att i framtiden undersöka hur elevernas kunskaper ser ut när det gäller *olika* betydelser av ett akademiskt ord. Vidare skulle det vara intressant att undersöka vilken typ av abstraktioner som är problematiska i ett större kontextuellt material. I förlängningen skulle det möjligen gå att utarbeta strategier, som skulle kunna hjälpa L2-elever på gymnasiet att ta sig an akademiska ord i olika kontexter.

9. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Lars-Gunnar 2001. *Språktypologi och språksläktskap*. Stockholm: Liber.
- Borin, Lars, Forsberg, Markus & Johan Roxendal 2012. *Korp – the corpus infrastructure of Språkbanken. Proceedings of LREC 2012*. Istanbul: ELRA, pages 474–478.
- Coxhead, Averil 1998. *An academic wordlist*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Coxhead, Averil 2000. A New Academic Word List. I: *Tesol Quarterly Vol.34, No. 2, Summer 2000*.
- Coxhead, Averil 2012. *Academic Vocabulary, Writing and English for Academic Purposes: Perspectives from Second Language Learners*. I: *RELC Journal 42(1) 2012*, s137-145.
- Ekerot, Lars-Johan 2013. *Ordföljd, tempus och bestämdhet*. Malmö: Gleerups.
- En svensk akademisk ordlista*. <<https://spraakbanken.gu.se/ao/om.html>>
Hämtad 2017-04-07.
- Enström, Ingegerd 2001. Det mentala lexikonet – en spegel av den aktuella språkinlärningsnivån? I: Börestam, Ulla m.fl. (red.) *Språkliga studier till minnet av Elsie Wijk-Andersson*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Enström, Ingegerd 2013. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Enström, Ingegerd 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Goodrich, H.C. 1977. *Distractor efficiency in foreign language testing*. *TESOL Quarterly*, 11, 1, s69-78.
- Google forms. <<https://www.google.se/intl/sv/forms/about/>> (Hämtad 2017-04-28)

- Hammarberg, Björn 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Korp <<https://spraakbanken.gu.se/korp/>> (Hämtad 2017-05-31)
- Källström, Roger 2012. *Svenska i kontrast. Tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Sofie Johansson-Kokkinakis (red.) 2007. *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Mitchell, Rosamund, Myles, Florence & Emma Marsden 2013. *Second language theories*. Oxon: Routledge.
- Milton, James 2013. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nation I.S.P. 2013. *Learning Vocabulary in a Another language. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nationalencyklopedins nätupplaga 2017. <www.ne.se> Hämtad 2017-04-11
- Nygård Larsson, Pia 2013. Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ribeck, Judy, Jansson, Håkan & Emma Sköldbberg 2013. *Från aspekt till övergripande – en ordlista över svensk akademisk vokabulär*. I: Nordiske Studier i Leksikografi i Norden, Oslo 13.-16. august 2013. <https://spraakbanken.gu.se/ao/pdf/Ribeck_et_al_2014.pdf> Hämtad 2017-04-15.
- Skolverket 2011. Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/vi-sa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705> Hämtad 2017-03-22.

Skolverket. Kommentar: *Jämförelse med grundskolan.*

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=sva&tos=gy#COMPARISON_GR>

Hämtad 2017-03-24.

Sköldberg, Emma & Sofie Johansson Kokkinakis 2012. A och O om akademiska ord.

Om framtagning av akademisk ordlista. I: *Nordiska studier i lexikografi 11. Rapport från Konferensen om lexikografi i Norden.* Lund, maj 2011.

Strömquist, Siv 1995. *Läroboksspråk.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Walter, Göran 2000. *Bonniers synonymordbok.* Stockholm: Bonniers.

Vygotskij, Lev S. 1934. *Tänkande och språk.* Översättning Kajsa Öberg Lindsten 1999. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Vilka ord har samma eller liknande betydelse?

Markera det ord som har en betydelse som mest liknar det ord som står i versaler (STORA BOKSTÄVER).

1. Han BESKRIVER att miljön är romantisk.

tröttnar på
siktat på
längtar efter
berättar om

2. Lektion 4 SKILJER SIG gentemot de andra.

fullföljs
avgränsar sig
avslöjar sig
skickas

3. Elsa DISKUTERAR författarens sätt att beskriva utanförskapet i sin uppsats.

kontrollerar
organiserar
resonerar om
fokuserar på

4. Denna teori UPPFATTAR Sonja som alltför enkel.

förklarar
påstår
förstår
beklagat

5. Hennes TOLKNING av ordet auktoritet är svår att förstå.

placering
sökning
förklaring
undersökning

6. Hans BESKRIVNING AV läget gjorde att företaget köpte nya bilar.

behandling av
redogörelse för
bedömning av
beräkning av

7. Leken är viktig för barnets UTVECKLING.

framsteg

felsteg

framkomlighet

stormsteg

8. En vanlig UPPFATTNING är att förändringar i kroppen säger när någon är gammal.

översikt

åtgärd

översättning

åsikt

9. En CENTRAL fråga handlar om vad människorna tycker om Stockholm.

normal

viktig

vinnande

sensationell

10. På vardagarna äter alla lunch på skolan, men på helgerna är det en GEMENSAM middag på en restaurang.

ensam

allmän

inställd

förändrad

11. En adel växte fram i Frankrike. Så var DOCK inte fallet i Sverige.

verkligen

därför

trots allt

kanske

12. Att driva egna företag, EXEMPELVIS enskilda firmor, är vanligt i gruppen.

troligen

vanligen

naturligtvis

som

13. Att dela in människor UTIFRÅN etnisk bakgrund är en svår uppgift.

oberoende av

trots

från

utan

42

14. De språkliga olikheterna är ENLIGT HENNE kopplade till den kvinnliga identiteten.

med hjälp av henne

trots henne

efter vad hon anser

liksom hon

15. De här idéerna har UTVECKLATS i en bok, som handlar om hur man samtalar med varandra.

avskaffats

utgivits

samlats ihop

förklarats närmare

16. Han visar på kopplingen mellan BEGREPPET sanning och BEGREPPET verklighet.

längtan efter

beräkningen av

idén om

känslan av

17. Den vita färgen kan TOLKAS som något rent eller gudomligt.

målas

spjälkas

tydas

tordas

18. I SAMMANHANGET är det viktigt att prata om integrationen.

situationen

samhället

landet

problemet

19. Skriv en text på 12 sidor med UTGÅNGSPUNKT i de två artiklarna.

startpunkt

slutpunkt

svårigheter

olikheter

20. Maria Gripe har skrivit från barnets PERSPEKTIV, genom att använda ett lite barnsligare språk.

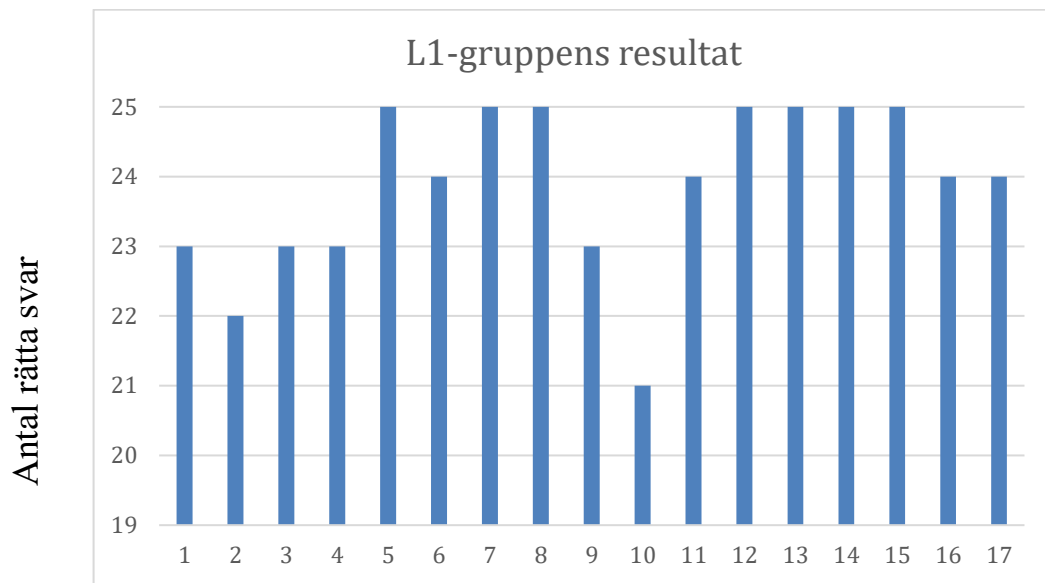
synsätt

objektiv

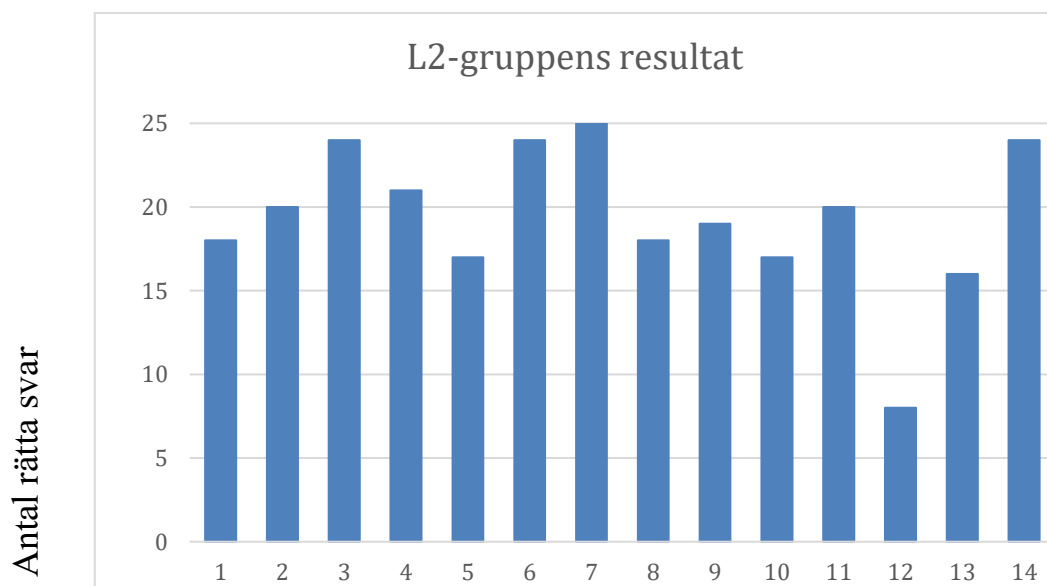
glädje

längtan

21. Vi skall prata om vad det innebär att vara man RESPEKTIVE kvinna i samhället.
men inte
knappast
eller också
utan
22. Eleven gör som läraren gör, SNARARE än som han säger.
tröttare
hellre
sämre
bättre
23. Det man undersöker är lyssning, läsning SAMT skrivning.
men inte
förutom
och
och kanske
24. Syftet med partiernas affischer är DELS att locka nya väljare, DELS att behålla
de gamla.
förmodligen inte
varken eller
kanske kanske
både och
25. Livet i Väst framstod som normalt i FÖRHÅLLANDE till ett onormalt liv i Öst.
tilltagande
meddelande
jämförelse
förändring

Bilaga 2

Elever



Elever