

**Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och
lärande**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Grundskollärares metoder för
ordundervisning – en enkätundersökning**

*Primary school teachers' methods for teaching vocabulary – a
survey*

Mikaela Lindh
Ebba Bergstrand

Examen och poäng (Grundlärarexamen, 240 hp)

Datum för slutseminarium (2026-03-24)

Examinator: Catarina Economou
Handledare: Anders Agebjörn

Förord

Vi som skrivit detta examensarbete är två studenter vid Malmö Universitet. Vår utbildning riktar sig mot elever i årskurs F-3 och ett fördjupat arbete i ämnet Svenska. Tillsammans har vi genomarbetat varje del genom en god kommunikation, både över fysiska och digitala möten. Genom hela arbetet har vi båda bidragit med engagemang och vi har tagit hänsyn till varandras styrkor och svagheter för att uppnå en hög kvalitet på vårt arbete. Avgörande för att arbetet skulle kunna genomföras var tack vare både vår handledare och de lärare som tog sig tid att svara på vår enkät. Vi vill därför tacka vårt ömmaste till vår handledare som stöttat och hjälpt oss vidare i vår process och samtliga lärare som deltagit i vår studie och gjort studien möjlig.

Abstrakt

Syftet med vår studie är att bidra med kunskap om hur grundskollärare arbetar för att utveckla elevers ordförråd. Vi undersöker i vilken utsträckning lärare, beroende på vilken årskurs de arbetar i använder sig av olika metoder för att utöka, stärka och befästa elevers ordförråd. Men även på vilket sätt lärarna arbetar med olika strategier för att främja ordförrådsutveckling. Frågeställningen som genomsyrat arbetet lyder följande: "I vilken utsträckning använder lärare i grundskolans tre stadier metoder för att utöka, befästa och stärka elevers svenska ordförråd?". För att finna svar på frågeställningen har vi tagit del av tidigare forskning genom en egen kvantitativ studie. Vi skapade en enkät som besvarades av 33 lärare, från olika grundskolor och stadier. Studien belyser huruvida lärarna i grundskolan arbetade med olika ordinlärningsmetoder samt vilka olika strategier de använde sig av för att främja sina elevers ordförråd. Närmare bestämt undersöktes elva olika metoder som används i syfte för att främja ordförrådet hos eleverna. Resultatet visade att de metoder som användes mest aktivt av lärarna var *högläsning, dialogisk undervisning, ordinlärningsstrategier, synonymer/motsatsord samt att förklara ord och begrepp för varandra*. Resultatet kunde även variera beroende på stadium, lågstadielärare använde sig för det mesta av metoder som var konkreta med läraren i fokus. Mellanstadielärare visade sig vara de lärare som varierade olika strategier mest, medan högstadielärare framförallt använde sig av abstrakta strategier.

Nyckelord: grundskoleelever, grundskollärare, ordförråd, ordförrådsutveckling och ordinlärningsmetoder

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 LÄROPLANENS INVERKAN	6
1.2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	7
1.3 DISPOSITION	8
2. TIDIGARE FORSKNING	9
2.1 SAMTALA OM ORD.....	9
2.2 EXPLICIT ORDUNDERVISNING I ANSLUTNING TILL LÄSNING	10
2.3 KOGNITIVA METODER.....	12
2.4 KORRIGERANDE ÅTERKOPPLING	13
2.5 TRANSSPRÅKANDE.....	13
3. TEORETISKA PERSPEKTIV	15
3.1 SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET.....	15
3.2 RESURSPERSPEKTIVET.....	15
3.3 BEHAVIORISMEN	16
4. METOD.....	17
4.1 DELTAGARE.....	17
4.2 ENKÄTEN	18
4.3 RELIABILITET.....	20
4.4 ETIK.....	21
5. RESULTAT OCH ANALYS	22
5.1 INLEDANDE ARBETE MOT RESULTATDELEN	22
5.2 GENERELL ANVÄNDNING AV UNDERVISNINGSMETODERNA	23
5.3 JÄMFÖRELSE MELLAN STADIER	25
6. SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....	28
6.1 GENERELL ANVÄNDNING AV UNDERVISNINGSMETODER	28
6.2 JÄMFÖRELSE MELLAN STADIerna.....	30
6.3 METODDISKUSSION	31
6.4 KONSEKVENSER FÖR YRKESROLLEN	32
6.5 VIDARE FORSKNING	33
6.6 SLUTSATS	33
7. REFERENSER	35
BILAGA 1 - BAKGRUNDSFRÅGOR	39
BILAGA 2 - HUVUDFRÅGOR	40

1. Inledning

En av de mest centrala delarna för språkutveckling är inläringen av ord, eftersom att ordförrådet är en viktig komponent för att binda samman ord till fraser, satser och meningar (Axelsson, 2019, s. 4). Det är därför viktigt att eleverna utvecklar ett brett ordförråd. Något som Skolverket (2025) betonar i *Ord och begrepp i undervisningen*: "För att elever ska kunna delta i undervisningen behöver de under hela skoltiden lära sig nya ord och begrepp. Ett viktigt uppdrag för alla lärare är att stötta utvecklingen av ordförrådet". Enligt beräkningar brukar elever under grundskolan lära sig omkring 3 000 nya ord varje år. Inte minst lär sig skolelever abstrakta och ämnesspecifika ord som de bär med sig och har stor nytta av för resten av livet (Skolverket, 2025).

Frylmark, A (2016) förklarar att ordförråd är en samling av alla de ord som en person kan och förstår. Ordförrådet är en avgörande del för läs- och skrivförmågan, då ett större ordförråd gör det enklare att förstå och kunna producera texter. Strid (2018, s. 10) menar att ett outvecklat ordförråd påverkar elever negativt, vid saknad av ordförståelse kan en problematik gällande läsförståelse uppstå. Då läsförståelse genomsyrar alla skolämnen kan även elevens kunskaper i skolämnena påverkas.

Vidare menar Strid (2018) att resultaten från PISA-undersökningar som genomförts 1970 och 1990 redan då visade att elevers kunskaper i läsförståelse hade sjunkit. Ett samband med det sjunkande resultatet i läsförståelse kopplade Strid till resultatet från elevernas ordförståelse i samma PISA-undersökning (s. 10). Även Enström (2019) påpekar att ett brett ordförråd ger en ökad kapacitet att kunna fungera socialt i samhället, genom att det ger möjlighet till att kunna uttrycka sina tankar och idéer samt förståelsen för andra människor (s. 38). "Ju fler ord man kan, desto bättre kan man alltså klara av språkligt krävande situationer" säger Enström (s. 38).

Det finns två olika sätt att kunna ord på. Ett *receptivt ordförråd* innebär "aktiv kunskap", alltså att kunna sortera ut ett ord som är lämpligt att använda i en viss situation. Medan ett *produktivt ordförråd* kan förklaras som en förmåga att kunna förstå ett ord som en motpart använder (Enström, 2019, s. 43). Det *receptiva ordförrådet* är oftast mer utvecklat än det *produktiva ordförrådet*. Det beror på att det är enklare att förstå vad ett ord betyder genom att

koppla ihop ordet till sammanhanget när exempelvis en person pratar med en. I det *produktiva ordförrådet* måste eleven själv använda ordet aktivt, vilket kan vara svårt när man måste tänka på hur ordet ska böjas, hur det uttalas och hur det stavas (Enström, 2019, s. 44). För lärare som vill utveckla elevers ordförråd är det viktigt att jobba både med det *receptiva*- samt det *produktiva ordförrådet* och att vara medveten om skillnaden.

Ordförrådets omfång skiljer sig åt hos förstaspråks- och andraspråkselever. Tidigare forskning har kommit fram till att andraspråkselever tenderar att ha ett mindre utvecklat ordförråd, en svagare läsförståelseförmåga och grammatisk kompetens än vad förstaspråkselever har (Dixon m.fl, 2020, s. 313-314). Även Cox Eriksson & Edquist (2022) menar att andraspråkselever har ett mindre utvecklat ordförråd samt en mer begränsad kunskap vad gäller att förklara ord än vad förstaspråkselever har (s. 61).

1.1 Läroplanens inverkan

I Lgr22 står det följande: “Strategier för att förstå och tolka ord, begrepp och texter från olika medier” för grundskolans samtliga årskurser (s. 232). Även i förskoleklassens läroplan skrivs det tydligt fram att eleverna ska få möjlighet att möta ord i olika sammanhang (Skolverket, 2022). Det innebär att läraren har en viktig roll för att hjälpa och stötta sina elever i utvecklingen mot ett rikt ordförråd, som kan användas i elevernas vardag och i skolsammanhang.

Skolan förändras ständigt – just nu fokuserar förändringsprocesserna på att lärare behöver mer konkreta verktyg för undervisning av grundläggande kunskaper, så som ordkunskap.

Läroplansutredningen (2025) skriver att det finns bristfällande områden i Lgr22 som bör beaktas vid framtida förändringar (s. 133). Dessutom skriver Läroplansutredningen (2025) bland annat att den nuvarande kursplanen inte är anpassad efter elevernas kognitiva utveckling vilket grundar sig i att progressionen mellan årskurserna inte är tillräckligt anpassade (s. 133). En annan utmaning är att det inte finns tillräcklig vägledning i hur undervisningen ska genomföras. Utredningens mål är att få skolan att fokusera mer på grundläggande kunskaper, såsom ordförråd, som är en förutsättning för utveckling av mer avancerade förmågor som utvecklas längre fram (Läroplansutredningen, 2025, s. 133).

Informationen ovan ger oss perspektiv på att metoder som används i dagens undervisning bör

kritiseras och kan inte ses som en manual över hur skolan ska utformas eftersom det finns delar som är bristande.

För att öka kunskapen om vilka undervisningsmetoder som prioriteras för verksamma lärare har vi valt att undersöka hur lärare i grundskolan, stadierna F-9 arbetar med olika ordinlärningsmetoder i syfte att utveckla elevernas ordförråd. Undersökningen bygger på svar från 33 olika lärare, från olika grundskolor och stadier samt är baserad på tidigare forskning inom de olika strategierna. Studien bygger på en kvantitativ metod i form av en enkät där grundskollärare får ta ställning till i vilken utsträckning de använder elva metoder för ordundervisning. Genom en analys av vilka metoder för ordundervisning grundskolelärare i olika årskurser tenderar att använda bidrar studien med kunskap om vilka metoder som används i grundskolan F-9. Dessutom kan arbetet stötta blivande lärare och fungera som vägledning för hur man kan arbeta med ordundervisning.

Bakgrunden gör det särskilt intressant att undersöka hur svensklärare arbetar för att utveckla elevernas ordförråd i dagens skola. Påverkar de bristfälliga områdena i Lgr22 elevernas rätt till lärande, och hur tolkar lärarna det som står i läroplanen? Leder lärarnas egna tolkningar av det som står i läroplanen till att de använder olika metoder och i varierande grad arbetar med ordinlärningsmetoder? Vidare är det också relevant att undersöka hur lärarnas arbete med dessa metoder skiljer sig åt mellan olika stadier i grundskolan.

Vi vill även poängtera att vi genomgående i arbetet kommer att använda beteckningen L1 för elever som har svenska som förstaspråk och L2 för elever som har svenska som andraspråk.

1.2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur grundskollärare arbetar för att utveckla elevers ordförråd. Specifikt undersöker vi i vilken utsträckning lärare, beroende på vilken årskurs de arbetar i, använder olika metoder för att utöka, befästa och stärka elevernas ordförråd samt om de undervisar om ordinlärningsmetoder. Vi har valt att undersöka samtliga stadier inom grundskolans årskurser för att kunna göra en jämförelse dem emellan. En jämförelse hade varit svår att genomföra om endast ett stadium hade studerats. Vi utgår från att lärare i de olika stadierna kan arbeta på olika sätt med ordinlärningsmetoder, eftersom deras utbildning och inriktning är anpassade efter de specifika stadierna. Ambitionen är att

studien på detta sätt ska ge konkret kunskap om vad lärare gör idag. Denna kunskap måste ligga till grund för alla förändringar som syftar till att utveckla lärares undervisning om grundläggande kunskaper.

Studien besvarar således följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning använder lärare i grundskolans tre stadier metoder för att utöka, befästa och stärka elevers svenska ordförråd?
- Hur skiljer sig användningen av olika ordundervisningsmetoder åt beroende på vilket stadie lärarna är verksamma i?

1.3 Disposition

Nedan följer en bakgrund som tar upp relevant tidigare forskning och teoretiska perspektiv. Bakgrunden ligger även till grund för de enkätfrågor som vi utvecklat för den här studien (se bilaga 2). Därefter följer ett kapitel där vi beskriver vår metod samt ett kapitel där vi redogör för studiens analys och resultat. Avslutningsvis diskuteras resultaten i relation till den tidigare forskningen och avslutas i en slutsats.

2. Tidigare forskning

I följande kapitel kommer vi att beskriva forskning om olika typer av ordundervisning och visa hur vi utifrån denna forskning har skapat totalt elva enkätfrågor som tillsammans ska kunna ge en bra bild av hur lärare undervisar om ord. Först presenteras de ordundervisningsmetoderna som innefattar att “Samtala om ord”. Därefter redovisas de metoder som faller under “Explicit ordundervisning”. Följt av “Kognitiva metoder” som inkluderar tre ordundervisningsmetoder. Slutligen presenteras “Korrigerande återkoppling” och “Transspråkande”.

2.1 Samtala om ord

Vår genomgång av tidigare forskning visar att en stor del av den ordundervisning som sker i skolans klassrum utgörs av olika typer av samtal om ord. Flera studier visar exempelvis hur lärare under högläsning stannar upp och frågar eleverna om de förstår ett ord, vilket sker genom samtal kring ordets betydelse och hur det kan användas.

Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) observerade en klass där den närvarande läraren högläste ur en bok som handlade om moln och regn. För att ge eleverna möjlighet till att utforska dessa begrepp lät läraren eleverna lyssna på hur regn låter och även fundera över vad ett moln är. Därefter skulle eleverna skapa och beskriva sitt moln. När eleverna valde ett enskilt ord för att beskriva sitt moln, uppmanade läraren eleverna att precisera sina beskrivningar. Slutligen var elevernas uppgift att beskriva sina moln för sina klasskamrater. Lärarens uppfattning var att flertalet elever tog inspiration från varandra och använde varandras beskrivningar till sina moln (s. 87–89). I denna studie samtalade lärarna och eleverna om ord genom att gå djupare in på vad ordet faktiskt innebär, genom att bland annat lyssna, fundera och själv beskriva.

Två andra studier, Elam & Widhe (2020) och Söderberg et al. (2024) diskuterar kring högläsning och den potential som finns med användningen av högläsning i undervisningen. Däremot menar Elam & Widhe att högläsning är en metod som anses mest användas i de lägre årskurserna. Enligt deras forskning vill lärare i de högre årskurserna också ta del av metoden i en större grad (s. 90). Söderberg et al. (2024) lyfter fram elevernas syn på högläsning i årskurs 9. I studien uppmärksammades att majoriteten av eleverna i årskurs 9

hade en negativ syn på högläsning eftersom det anses som tråkigt och omotiverat enligt eleverna. Däremot nämner eleverna att det finns potential i högläsningen om den görs mer lustfylld (s. 14–17).

Sakar (2026) genomförde en studie för att undersöka två olika metoder för att lära elever synonymer. Den första metoden, "enkel synonym-matchning", innebar att eleverna fick koppla ihop ord med liknande betydelser, medan den andra metoden, "kontextuell synonymidentifiering", innebar att eleverna skulle välja det synonymord som bäst passade in i en mening (s. 3). Resultaten visade att den "kontextbaserade synonymundervisningen" var mest effektiv för eleverna och främjade deras långsiktiga inläring av ord. Metoden hjälpte också eleverna att minnas synonymer bättre eftersom att orden blev satta i ett sammanhang, vilket underlättade deras användning i olika språkliga situationer (s. 15–18).

Till vår enkät skapade vi två påståenden utifrån det som skrivits fram i detta avsnitt. Syftet var att ta reda på i vilken utsträckning svensklärare i grundskolan undervisar på ett sätt som motsvarar metoderna ovan. Det första påståendet handlar om högläsning: "Jag brukar under högläsning stanna upp och diskutera ord och uttryck med mina elever". Den andra frågan riktar in sig mer specifikt på samtal om de semantiska nätverk där ord ingår: "Jag brukar prata med mina elever om synonymer och motsatsord."

2.2 Explicit ordundervisning i anslutning till läsning

Under vår granskning av den tidigare forskningen fann vi att lärare idag använder sig till stor del av explicit ordundervisning på olika vis. Flertalet studier visar att det är vanligt för lärare i grundskolan att presentera ord i anslutning till läsning, såsom innan, efter eller samtidigt som de läser. Likaväl att lärare uppmanar elever att använda ordlistor och markera eller anteckna ord.

En studie av Yorke m.fl. (2018) undersökte ovanstående metod, explicit ordundervisning. Deras studie undersökte hur förskolebarn lärde sig nya ord genom högläsning kombinerat med explicit undervisning av begrepp och ords betydelse. Barnens förståelse testades genom att de fick koppla ord till bilder, vilket mätte deras receptiva ordförråd (s. 289–290).

Resultatet visade att barnen lärde sig orden bättre när undervisningen var explicit, alltså när viktiga ord och begrepp förklaras tydligt i metoden och att de behöll kunskapen flera veckor

efter avslutad undervisning. Forskarna drog slutsatsen att explicit ordundervisning i samband med högläsning är en effektiv metod för att utveckla och bibehålla det receptiva ordförrådet hos förskolebarn (s. 293–296).

En metaanalys gjordes av Yousefi och Biria (2018, s. 1–7) berörande bland annat ordlistor i undervisningen. Värt att nämna är att författarna har riktat in sig på andraspråkselever i den aktuella studien. Deras syfte var att ta reda på vilken metod som är mest lämpad för att lära sig nya ord. Genom flera olika undersökta studier kom författarna fram till att undervisning som inkluderar bland annat ordlistor, ger ett bättre resultat i ordförrådet än att exempelvis endast läsa en text (Yousefi & Biria, 2018, s. 7–17).

Förutom ordlistor finns det även andra metoder inom explicit ordundervisning. Att markera eller anteckna ord som man inte förstår är exempelvis ett vanligt arbetssätt i skolans verksamhet, vilket framgår av de erfarenheter som gjorts under vår verksamhetsförlagda utbildning. Lloyd et al. (2022, s. 219–222) har i sin forskning belyst vikten av att använda markeringar och/eller ta anteckningar i undervisningen av samhällskunskap. Författarna använde sig av både kvantitativ och kvalitativ data i form av en enkät med både slutna och öppna frågor som riktade sig både till lärare och elever. Eleverna fick även göra ett förtest för att författarna efter sex veckor skulle se om markeringar/ta anteckningar hade gett någon effekt. Uppgiften som lärarna och eleverna fick var att de skulle arbeta med detta minst två gånger i veckan och minst tio minuter per gång. Resultatet i studien visade att användningen av markeringar och/eller ta anteckningar ökade bland annat elevernas läsförståelse och prestation i ämnet där författarna även gjorde en jämförelse med traditionell undervisning. Författarna nämner särskilt att strategin hjälpte eleverna att reflektera över ord och begrepp som förekom i texten (Lloyd et al., 2022, s. 222–228).

Utifrån ovanstående tidigare forskning har vi kommit fram till dessa påståenden till vår enkät: “Jag brukar gå igenom ord och uttryck med mina elever innan de ska läsa en text”, “Jag brukar be mina elever att anteckna/markera ord de inte förstår när de läser”, “Jag brukar låta mina elever ställa frågor om ord som de inte förstått efter att de läst en text” samt “Jag brukar ge mina elever ordlistor i anslutning till läsning”.

2.3 Kognitiva metoder

När vi granskade den tidigare forskningen uppmärksammades kognitiva metoder som välanvänt i grundskolan. Flertalet studier uppvisade att repetition, lära ut ordinlärningsstrategier samt låta eleverna förklara ord för varandra som prioriterade metoder att använda sig av.

Shin & Kim (2023, s. 299–304) har i sin studie undersökt förhållandet mellan repetition och ordinläring genom en undersökning i en årskurs 5 där forskarna valde åtta nya ord som eleverna inte kunde sedan tidigare. Elevernas uppgift blev sedan att de skulle läsa en kort text där dessa åtta nya orden befann sig. Orden förekom olika antal gånger, fyra av orden förekom fyra gånger och de resterande fyra andra förekom en gång. Resultatet visade att eleverna mindes de orden som upprepat sig och den faktor som hade den främsta effekten på ordförrådsresultaten var antal mätupprepningar (Shin & Kim, 2023, s. 304–306). Det innebär att resultatet synliggör hur repetition är en viktig del för ordförrådsutvecklingen.

En annan metod som anses ha en positiv påverkan på elevers ordförråd är att låta eleverna förklara ord för varandra, vilket García Mayo och Zeitler (2016) har forskat på. Forskarna genomförde en studie där 30 elever deltog, de delades in i smågrupper eller par och skulle skapa samt skriva ner en berättelse utifrån femton bilder som de hade tilldelats. Innan momentet började genomfördes ett förtest där elevernas begreppsförståelse sattes på prov. Efter samarbetsövningen fick eleverna genomföra samma test i begreppsförståelse (s. 67). Efter testet kom forskarna fram till att det är till elevernas fördel att förklara ord för varandra, antingen i smågrupper eller i par. Genom interaktion mellan eleverna drar de nytta av varandras språkliga kunskaper, vilket bidrar till att orden befästs med mer framgång (s. 78).

Utifrån den forskning som presenterats i detta avsnittet ansåg vi det relevant att i vår studie undersöka kognitiva metoder och hur lärare i Sverige arbetar med dem. Det resulterade i tre påståenden till vår enkät: “Jag brukar hjälpa mina elever att repetera ord”, “Jag brukar lära ut ordinlärningsstrategier till mina elever” samt “Jag brukar låta mina elever förklara ord för varandra”.

2.4 Korrigerande återkoppling

Tidigare forskning berörande *korrigerande återkoppling*, det vill säga att läraren ger eleverna återkoppling på exempelvis ord och begrepp de använt felaktigt, har visat på att metoden är utvecklande för elevers ordförrådsutveckling. Kamiya och Nakata (2021) har sammanställt forskning inom området och kommit fram till att metoden hjälper eleverna att utveckla ordförrådet. Då en elev får respons på en text och därefter reviderar texten språkligt, leder till att eleven lättare kan komma ihåg ordet från sammanhanget det användes i (s. 394–395). Utifrån tidigare forskning kring “korrigerande återkoppling” tyckte vi att det skulle vara intressant att undersöka även denna metod i vår studie. Det ledde oss fram till enkätfrågan: “Jag brukar kommentera mina elevers ordval när jag läser deras texter”.

2.5 Transspråkande

Den tidigare forskningen vi utgått ifrån visade att transspråkande numer är en vanlig metod att använda sig av i grundskolan. Däremot skiljer sig denna metod avsevärt från de andra metoderna eftersom den är lämplig framförallt för andraspråkselever. Lupsa (2020) har i sin studie undersökt hur och när ett modersmål kan användas som resurs för en L2-elevs lärande (s. 130). Utifrån observationer har forskaren kommit fram till att metoden hjälper eleverna att förstå ord, att kunna göra sig förstådda samt ta stöttning av andra elever med samma modersmål (s. 139–141). Även Hill (2022) har undersökt metoden transspråkande, i en situation där en elevs modersmål användes vid högläsning. Eleven, vars modersmål användes, fick förklara ordets betydelse för sina klasskamrater, vilket Hill upplevde stärkte elevens ordförråd (s. 166).

Däremot finns det en annan sida av forskningen som pekar på att transspråkande inte är en fungerande metod för att främja L2-elevs ordförråd. Qureshi och Aljanadbah (2021) genomförde en forskningsstudie som pekar på att metoden transspråkande inte är effektiv till att främja L2-elevs lärande. Deras studie gav ett resultat som visade att elever som hade använt transspråkande vid ett test visade sig få ungefär samma resultat som elever som inte hade använt sig av metoden (s. 254).

En annan forskningsstudie som är skriven av Tincheloven m.fl. (2019) har intervjuat lärare angående metoden transspråkande. Studien kom fram med ett resultat som visade att lärarna

allmänt hade en dålig inställning till metoden. Lärarna menade att eftersom metoden bygger på att eleven växlar mellan sitt första- och andraspråk skapades det en oro hos läraren eftersom att de inte förstod vad som sades av eleverna när de använde sitt modersmål. Det ledde till att lärarna inte kunde veta vad eleverna pratade om på lektionstid, därför undvek lärarna transspråkande (s. 500).

Av den aktuella forskningen kring transspråkande valde vi att undersöka vidare i vilken utsträckning metoden används. Därför skapades påståendet: “Jag brukar uppmana mina elever att översätta svenska ord och uttryck till och från deras modersmål med ordböcker/översättningsverktyg.” i vår enkät.

3. Teoretiska perspektiv

I kommande avsnitt presenterar vi våra teoretiska perspektiv som utgör en stor del av vår analys- och resultatdel.

3.1 Sociokulturella perspektivet

En uppmärksammas teori inom lärande är det sociokulturella perspektivet. Säljö (2022) beskriver det sociokulturella perspektivet praktiskt lagt som innebär att människan lär sig i samspel med andra (s. 93). Han nämner även begreppet “scaffolding” som en del av det sociokulturella perspektivet som kan förstås som en “byggnadsställning” runt om eleven (Säljö, 2022, s. 105). Jämväl, finns det skrivet i Alexandersson och Swärd (2021) hur ett sociokulturellt perspektiv innebär hur lärande sker i interaktion mellan elever som i sin tur medför att den sociala miljön i klassrummet utgör en stor del (s. 1). Alexandersson & Swärd (2021) beskriver även precist, att flera forskningsstudier visar på hur en samtalspartner kan vara central för att elever, oavsett kunskapsnivå, kan göra sig förstådda och skapa förståelse (s. 1). Det sociokulturella perspektivet utgör en stor del i vårt arbete. Vi kan aktivt koppla ihop några av våra elva metoder till detta perspektiv och detta visas även i vår analys- och resultatdel.

3.2 Resursperspektivet

Resursperspektivet är en annan teori som kommer användas genom arbetets gång för att kunna analysera de olika metoderna och lärares användning av dem. Wedin (2022, s. 2) beskriver resursperspektivet, i sin artikel på Skolverket, som ett sätt för samtliga parter att dra nytta av varandras erfarenheter. Det innebär att både lärare och elever kan befinna sig i situationer där de kommer vara *novis*, alltså den nyfikna personen som är öppen för att lära sig, likaväl som båda parter även kommer vara experter. Experter i detta fall kan förklaras som “den som kan”.

3.3 Behaviorismen

Genomgående i arbetet kommer vi även använda en teori som benämns som behaviorismen. I undervisningen fokuserar det behavioristiska perspektivet på stimulans och respons (Säljö, 2020, s. 238). För att ge ett exempel kan det innebära att man ser ett ord på ett papper, exempelvis "vatten" (stimulans). Därefter säger eller tänker man ordet "vatten" (respons). Situationen innebär ett direkt svar på en signal. En annan faktor som spelar roll inom behaviorismen är förstärkningsprincipen som i stort sett innebär bekräftelse (Säljö, 2020, s. 238). Praktiskt sett kan det innebära att en elev läser en text som sedan ska kunna återberättas för läraren. När eleven återberättat får den bekräftelse genom att antingen få till sig att återberättelsen är felfri (positiv förstärkning) eller att det behövs en del justeringar och då behöver eleven repetera och försöka igen (Säljö, 2020, s. 238). För att utöka själva repetitionsbegreppet beskriver Säljö (2020, s. 232–233) den betingade reflexen som Pavlov uppmärksammade i ett experiment där hundars avsöndring av saliv studerades. Pavlov insåg att hundarna började att associera mellan en klocka och mat och efter upprepade gånger ringa i klockan samtidigt som maten serverades. Detta innebär att hundarna egentligen ofrivilligt *repeterade* att mat kommer komma i samband med att klockan ringer.

4. Metod

Syftet med vår studie är att undersöka vilka olika metoder lärare i grundskolan använder för att utveckla sina elevers ordförråd. Vi har valt att använda en kvantitativ metod i form av en enkät för att möjliggöra en undersökning av generella förhållanden i dagens skola, snarare än djupdykning i några få klassrum. Christoffersen och Johannessen (2015) förklarar att vid kvantitativa metoder är det viktigt att forskaren har en god insikt i hur frågorna ska redogöras för, vilket tillvägagångssätt man ska ha när frågan ställs samt fundera över resultatet (s. 16). Kopplat till vår metod valde vi därför att använda oss av en testgrupp med personer som gjorde en testenkät. När vi fick tillbaka svaren på enkäten insåg vi att det behövdes göra en del justeringar för att öka validiteten och för att få svar på det vi sökte. Det gav oss en bättre insikt över hur frågorna behövde formuleras samt gav oss en tanke kring hur möjliga resultatet kunde se ut. Christoffersen och Johannessen (2015) redogör även för att fördelen med en kvantitativ metod, specifikt av en enkät, gör det enkelt att jämföra olika resultat om det uppstår (s.15). Det var en fördel för oss eftersom vi bland annat ville jämföra hur olika lärare på de olika stadierna arbetar för att stärka elevers ordförråd.

Deltagarna i studien, som alla undervisar i svenska i grundskolan, presenteras i 4:1. Hur enkäten är utformad beskrivs sedan i 4.2. Därefter beskriver vi i 4.3 den tillförlitlighet som finns i undersökningen. Avslutningsvis redovisar vi för etiska ställningstaganden i 4.4.

4.1 Deltagare

Deltagarna i föreliggande studie är verksamma lärare som undervisar i svenska och/eller svenska som andraspråk i ordinarie grundskola (F–9). Totalt 33 lärare valde att besvara enkäten: 16 F-3 lärare, tio 4–6 lärare och sex 7–9 lärare. Av de 16 lärare som är verksamma i årskurserna F-3 angav sju lärare som besvarat att deras elever läser utifrån kursplanen i svenska. Medan övriga nio angav att deras elever läser utifrån kursplanerna för både svenska och svenska som andraspråk. En lärare som är verksam i årskurserna 4–6 hade elever som läser kursplanen svenska medan de andra nio lärarna har elever som läser både svenska och svenska som andraspråk. Av de sex lärarna som är verksamma i årskurserna 7–9 var det två lärare vars elever läste utifrån kursplanen i svenska och fyra som läste utifrån både svenska

och svenska som andraspråk. Vi la stor vikt på att sprida enkäten till lärare i samtliga årskurser i skolan. Se tabell 1.

4.1.1 Tabell 1

	Antal	sve	sve och sva
Lärare åk F-3	16	7	9
Lärare åk 4–6	10	1	9
Lärare åk 7–9	6	2	4

En av urvalsmetoderna vid en kvantitativ undersökning kallas *obundet slumpmässigt urval*, som innebär att alla potentiella deltagare har samma möjlighet att delta (Greve, 2021, s. 101). Det är det aktuella i vår studie eftersom enkäten publicerades via globala sociala medieplattformar i olika lärargrupper som förekommer bland annat på Facebook, vilket gör att vilken lärare som helst kan besvara enkäten som är aktiv i dessa forum. Utöver Facebook grupper delade vi även enkäten med våra VFU-platser. Det finns alltså ingen vetskap om vem lärarna är eller vilken skola lärarna är verksamma i.

Enkäten riktar sig endast till lärare i svenska och svenska som andraspråk som är verksamma i grundskolan och berör inte andra yrkesgrupper, som rektorer, elevassistenter och resurser med mera. Den bakomliggande anledningen är för att vi anser att lärare är den yrkesgrupp som är mest ämnad till det som är aktuellt i vår studie. Vi är medvetna om att andra yrkesgrupper kan befinna sig i klassrummet och ha kunskap om vår forskningsfråga. Däremot är vår avsikt att rikta in oss på en viss grupp, i detta fall lärarna.

4.2 Enkäten

Enkäten utgörs av två delar: bakgrundsfrågor samt frågor om vilka metoder för ordundervisning som lärarna använder. I bakgrundsdelen fick lärarna besvara frågor om vilken årskurs de undervisar i, vilken kursplan deras elever läser utifrån, andel av andraspråkselever i klassrummet, behörighet samt erfarenhet. I huvuddelen, om ordundervisning, skulle lärarna ta ställning på en skala som berör påståenden om användandet av olika typer av metoder för ordinlärning i grundskolan för att stärka elevers ordförråd. I enkäten, som vi utformade i ett google formulär, fanns det fyra svarsalternativ på samtliga frågor, “Stämmer helt” som omvandlades till siffran 3, “Stämmer delvis” som omvandlades

till siffran 2, “Stämmer inte så bra” som omvandlades till siffran 1 och “Stämmer inte alls” som omvandlades till siffran 0. Omvandlingen till siffror gjorde att vi kunde räkna ut ett medelvärde för varje strategi och i sin tur efter varje årskurs. Det blev sedan till grund för ett stapeldiagram.

Genom bakgrundsfrågorna fick vi vetskapen om, som tidigare nämnt, att majoriteten av de som besvarat enkäten undervisade i årskurs F-3 medan ett lägre antal undervisade i årskurs 4–6 och 7–9. Svaren visade att en övervägande del av lärarna hade både elever som läser både utifrån svenska och svenska som andraspråk. Däremot var denna andel låg eftersom de flesta svaren låg mellan 0–25% andraspråkselever i klassrummet. De flesta lärarna besvarade att de hade behörighet i både svenska och svenska som andraspråk. Erfarenheten hos lärarna varierade men den större delen av lärarna medgav att de arbetat som lärare mellan 0–5 år.

För att möjliggöra en jämförelse mellan de olika resultaten samt kunna hitta mönster och samband ansåg vi att det var viktigt att ha ett antal bakgrundsfrågor. Se bilaga 1 för att ta del av hur bakgrundsfrågorna formulerades samt vilka svarsalternativ som fanns att välja på. Utifrån erfarenhet och kunskap om olika metoder för att stärka elevers ordförråd tog vi fram 11 olika påståenden kopplade till temat, se bilaga 2. Vårt fokus var att formulera påståendena på ett sätt för att få fram så tillförlitliga svar som möjligt för att sedan kunna komma fram till ett svar på frågeställningen. Avslutningsvis, har varje fråga fått en kort titel som vi använder oss av när vi skriver om enkäten och presenterar resultaten i diagram. Se tabell 2.

Som vi förut har nämnt var den tidigare forskningen till stor hjälp i utformandet av enkäten. Med denna information och kunskap formulerade vi elva påståenden som studien bygger på, berörande olika typer av metoder för ordinlärning. För att öka validiteten använde vi oss av en testgrupp som gjorde en testenkät. När vi fick tillbaka svaren på enkäten blev det tydligt att det behövdes göra en del justeringar. Testenkäten gav oss en överblick över hur frågorna behövde formuleras för att öka möjligheten att få svar på vår frågeställning.

4.2.1 Tabell 2

Enkätfrågor	Förkortning
Jag brukar under högläsning stanna upp och diskutera ord och uttryck med mina elever.	Högläsning

Jag brukar uppmana mina elever att översätta svenska ord och uttryck till och från deras modersmål med ordböcker/översättningsverktyg.	Transspråkande
Jag brukar gå igenom ord och uttryck med mina elever innan de ska läsa en text.	Explicit ordundervisning
Jag brukar be mina elever att anteckna/markera ord de inte förstår när de läser.	Markera ord
Jag brukar låta mina elever ställa frågor om ord som de inte förstått efter att de har läst en text.	Dialogisk undervisning
Jag brukar kommentera mina elevers ordval när jag läser deras texter.	Responsbaserad ordundervisning
Jag brukar ge mina elever ordlistor i anslutning till läsning.	Ordlistor
Jag brukar hjälpa mina elever att repetera ord.	Repetera
Jag brukar lära ut ordinlärningsstrategier till mina elever.	Ordinlärningsstrategier
Jag brukar prata med mina elever om synonymer och motsatsord.	Synonymer och motsatsord
Jag brukar låta mina elever förklara ord för varandra.	Förklara för varandra

4.3 Reliabilitet

Vi har säkerställt arbetets reliabilitet genom att noggrant utforma enkätfrågor så att alla lärare hade samma förutsättningar att besvara den. För att minska risken att skillnader i svaret beroende på formuleringen av påståendena, har alla påståenden i enkäten utformats på samma sätt. Svaren har dessutom kodats konsekvent, vilket gör det enklare att tolka data och säkerställa att resultaten blir tillförlitliga. Genom dessa medvetna val ökar sannolikheten att resultaten är stabila och att andra forskare skulle kunna genomföra studien och få liknande resultat. Tillförlitlighet är en av de grundprinciper som Vetenskapsrådet (2024) lyfter fram i sin rapport om god forskningssed (s. 11). Denna princip har vi beaktat vid utformningen av vår studie.

En negativ konsekvens för reliabiliteten är att endast 33 lärare svarade på vår enkät. Vilket kan påverka reliabiliteten i den utsträckning att slumpmässiga variationer i svaren får ett större genomslag. Samtidigt hade ett större antal respondenter kunnat påverkat resultaten,

eftersom fler lärare från olika stadier, varierande socioekonomiska områden samt varierande erfarenheter hade kunnat ge andra svar än de som kom fram i vår enkät.

4.4 Etik

I arbetet med denna studie har vi följt lagar och etiska riktlinjer som reglerar forskning som involverar människor: “Lagen (2019:504) om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning” (s. 107, Vetenskapsrådet, 2025). Det innebär att studien genomförts på ett sätt där vi som forskare kan garantera att de etiska reglerna följs. Två specifika regler som blev aktuella för vårt forskningsprojekt är respekt för forskningsdeltagare och ärlighet (Vetenskapsrådet, 2025). För att säkerställa att forskningsdeltagarna upplevde att de blev behandlade med omtanke, valdes inga personliga bakgrundsfrågor som hade kunnat kränka eller skada deras integritet. Bakgrundsfrågorna är endast till för att ge ett sammanhang och ger ingen individuell information om lärarna som deltar i enkäten. Vi kan även gå i god om ärlighet i vår studie, all information som presenteras är sanningsenlig och objektiv.

För att deltagarna inte skulle kunna identifieras var enkäten helt anonym. Det innebär att lärarnas identitet är okänd, vilket medför en ökad tillförlitlighet eftersom de medverkande kan svara uppriktigt utan att riskera eventuella negativa åsikter eller tankar gentemot deras svar.

5. Resultat och analys

Som framgått ovan var syftet med föreliggande studie att bidra med kunskap om hur grundskollärare arbetar för att utveckla elevers ordförråd. För att besvara vår forskningsfråga genomfördes en enkät som berör frågor och påståenden kopplat till vårt syfte och här presenteras resultatet och analysen av denna enkät. I avsnitt 5.1 presenteras vårt inledande arbete i analysen. I avsnitt 5.2 redovisas lärarnas generella rapporterade användning av de elva undervisningsmetoderna som enkäten behandlar i relation till de teoretiska perspektiven. I avsnitt 5.3 redovisas sedan hur användningen av de olika metoderna varierar mellan grundskolans tre stadier.

5.1 Inledande arbete mot resultatdelen

Vi började att omvandla svaren till numeriska värden för att kunna beräkna medelvärdet på varje fråga. För att jämföra stadierna grupperade vi lärarna i stadier baserat på vilken årskurs de uppgett att de är verksamma i, därefter kunde medelvärde beräknas för varje stadium separat. En intressant detalj är att detta tillvägagångssätt möjliggör att medelvärdet inte påverkas av det faktum att antalet deltagande lärare varierar mellan de tre stadierna. Något värt att nämna är att nedan kommer årskurs F-3 benämnas som lågstadiet, 4–6 som mellanstadiet och 7–9 som högstadiet. Förskoleklassen är inräknat i lågstadiet eftersom den numera är en obligatorisk skolform.

Resultaten rapporteras i form av stapeldiagram. I diagrammen satte vi upp riktlinjer som innefattade att skillnader på mindre än 1 på den 4-gradiga skalan betraktas som "samma" och skillnader på 1–2 betraktas som små, medan skillnader på mer än 2 betraktas som stora.

I första steget av analysen fokuserade vi på vilka metoder som generellt används mer eller mindre vilket gick att tyda genom stapeldiagrammet. I andra steget av analysen fokuserade vi på hur användningen varierade mellan stadierna. Vi sökte även likheter och skillnader i de olika årskurserna för att få svar om det eventuellt finns olikheter i hur lärarna i de olika årskurserna undervisar om ord.

5.2 Generell användning av undervisningsmetoderna

Diagram 1 visar de 33 deltagarnas generella användning av de elva undervisningsstrategierna för ordinläring. Resultatet visar att de mest använda strategierna är *högläsning*, *dialogisk undervisning*, *ordinlärningsstrategier* samt *synonymer och motsatsord*, som alla får en genomsnittlig poäng över 2,5 (vilket ligger emellan “stämmer delvis” och “stämmer helt”). Dessa metoderna används alltså i en hög utsträckning av grundskollärare i studien. De aktuella metoderna går framförallt att koppla till det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2022, s. 1–105). I såsom högläsning, dialogisk undervisning, ordinlärningsstrategier samt ett arbete med synonymer och motsatsord får eleverna stöd genom en social interaktion. I högläsning sker detta genom att boken diskuteras och eleverna får ta del av både vad läraren uttrycker men också vad andra elever kan komma med för synpunkter. Vid den dialogiska högläsningen när elever får ställa frågor om ord de inte förstått hamnar vi i samma situation likt vid högläsningen. Läraren kan förklara men andra elever kan också delge sina tankar respektive åsikter som bidrar till ett socialt lärande. Genom att lära ut ordinlärningsstrategier får eleverna stöd från lärare vilket även landar under det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2022, s. 1–105). Likaså innebär ett arbete med synonymer och motsatsord ett tillfälle för eleverna att dels lära sig av varandra och dels av läraren vid förklaringar av exempelvis synonymer.

Av diagram 1 framgår även att metoderna *explicit ordundervisning*, *markera ord*, *responsbaserad ordundervisning*, *repetition* samt att *förklara ord för varandra* används aktivt men inte i samma utsträckning som de mest använda metoderna. På en skala från 0–3 uppvisar de ovannämnda metoderna att de befinner sig mellan 1,5 och 2,5 (vilket ligger mellan “stämmer inte så bra” och “stämmer helt”).

I dessa metoder som används, men inte i lika stor utsträckning, ser fördelningen kopplat till teorier annorlunda ut. Den explicita ordundervisningen och att låta eleverna förklara ord för varandra går framförallt att koppla till det sociokulturella perspektivet eftersom en interaktion finns mellan lärare/elev och/eller elev/elev i arbetet med ord i anslutning till läsning (Säljö, 2022, s. 1–105). Eleverna får möjlighet att samspela och lära tillsammans genom att förklara ord för varandra (Säljö, 2022, s. 1–105). Att be eleverna markera ord kan istället ses som ett resursperspektiv eftersom den markering som en elev gör blir en slags strategi som hjälper eleven att fokusera på viktiga ord för att sedan minnas dem (Wedin, 2022, s. 2). Vid en

responsbaserad ordundervisning där läraren ger respons på elevens ordval är ett arbetssätt inom det sociokulturella perspektivet, närmare bestämt begreppet scaffolding som innebär att läraren arbetar för att ge stöd som med tiden avtar alltmer utifrån att eleven utvecklas. Under ett tillfälle när läraren kommenterar ordval fungerar det alltså som ett stöd som hjälper eleven att förstå och även använda ordval mer korrekt. Repetition och att be sina elever att repetera ord kan framförallt kopplas till ett behavioristiskt arbetssätt eftersom behaviorismen till stor del handlar om repetition, som tidigare nämnts i vårt avsnitt om teoretiska perspektiv (Säljö, 2020, s. 232–238).

Vidare visar diagram 1 att metoderna *transspråkande* och *ordlistor* används i relativt låg utsträckning. Resultatet visar att metoderna används i låg utsträckning och utifrån poängskalan kan man utläsa att metoderna används 1 och 1,5 (vilket ligger emellan “stämmer inte så bra” och “stämmer delvis”). Metoden transspråkande går att ses som ett resursperspektiv genom att man drar nytta av varandras erfarenheter när språket används i anslutning till varandra. I vår studie appliceras metoden dock annorlunda eftersom transspråkande i vår undersökning framförallt handlar om att översätta ord med översättningsverktyg. Det gör att transspråkande i detta fall kan kopplas till behaviorismen där ordet som ska översättas blir ett stimuli och översättningen via ett översättningsverktyg blir en respons (Säljö, 2020, s. 232–238). Vidare sker även inläringen ofta via repetition av de översatta orden vilket i sin tur också går att ses som ett behavioristiskt arbetssätt (Säljö, 2020, s. 232–238).

Att använda ordlistor i undervisningen kan, likt transspråkande i vår studie, kopplas till behaviorismen genom att en elev ser ett ord på en ordlista, exempelvis “tröja”. När eleven ser ordet blir det ett stimuli som i sin tur går över till en respons när eleven antingen säger eller tänker ordet (Säljö, 2020, s. 232–238). För ett förtydligande innebär detta konkret att eleven ger ett direkt svar på en signal.

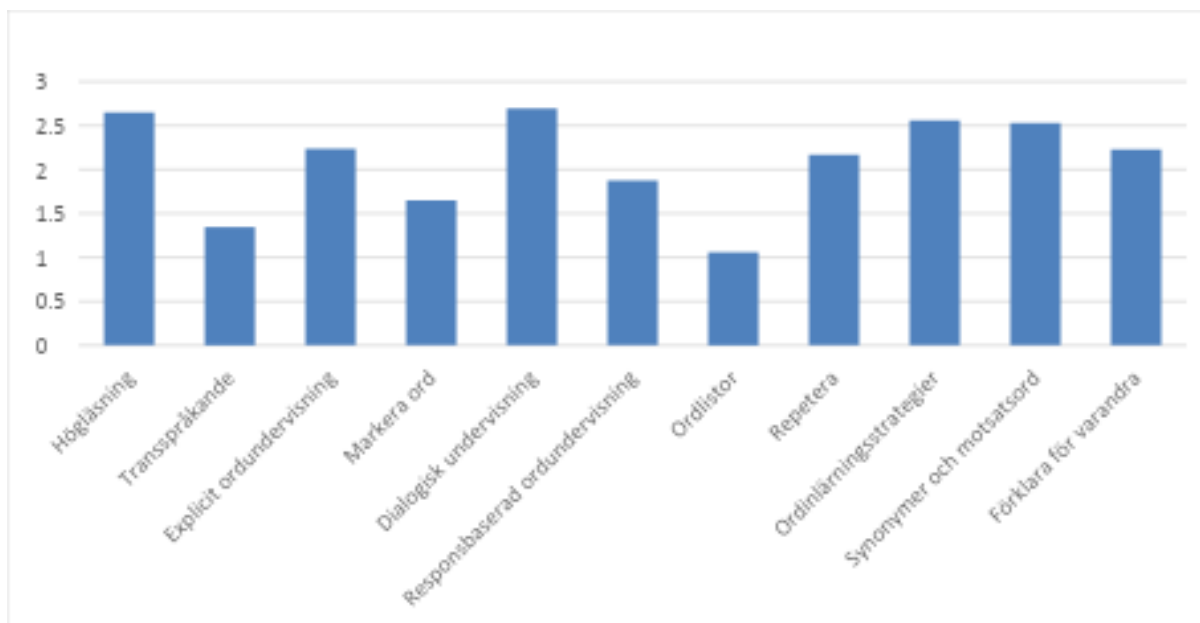


Diagram 1: Generell användning av undervisningsstrategierna.

5.3 Jämförelse mellan stadier

Diagram 2 presenterar de 33 deltagarnas svar utifrån årskurs i relation till användningen av de elva olika undervisningsstrategierna för ordinläring. Resultatet visar att de vanligast förekommande metoderna på låg- och mellanstadiet är *högläsning*, *dialogisk undervisning*, *synonymer och motsatsord* samt strategin *att förklara ord för varandra*. Poängmässigt ligger resultaten för ovannämnda strategier för låg- och mellanstadiet på 2,5 och upp mot 3 (vilket ligger emellan “stämmer delvis” och “stämmer helt”). Medan det generella resultatet för högstadielärarna ligger på den genomsnittliga poängen 2 till 2,5 (vilket ligger på poängen “stämmer delvis”).

Två av de elva metoderna, ordlistor och transspråkande, används mest frekvent på mellanstadiet och framstår som mer omfattande än de andra metoderna. Metoderna används mer på mellanstadiet än på låg- och högstadiet. Dessa metoder är för övrigt i undersökningen de som används i minst utsträckning (se diagram 2). Metoderna ligger genomsnittligt på poängen 1,5 till 2 (vilket ligger mellan “stämmer inte så bra” och “stämmer delvis”). Däremot förekommer metoderna ännu mer sporadiskt på lågstadiet. De ligger genomsnittligt på poängen 0,5 och 1 (vilket motsvarar “stämmer inte alls” och “stämmer inte så bra”). Strategierna används mest sällan på högstadiet där resultatet visar att metoderna ligger mellan poäng 0 och 0,5 (vilket ligger på poängen “stämmer inte alls”). Den enda strategin som mellan- och högstadielärare använder ungefär lika mycket är markera ord, som används i

betydligt lägre utsträckning av lågstadielärare. Båda årskurserna ligger mellan 1,5 och 2 poängmässigt (vilket ligger mellan “stämmer inte alls” och “stämmer delvis”). Utöver det skiljer sig årskurserna åt markant i deras svar vilket tydliggörs i diagrammet som visar skillnaden poängmässigt. Det generella resultatet för lågstadielärarna ligger mellan 1 och 1,5 (vilket motsvarar “stämmer inte så bra”).

För sex av de elva metoderna är skillnaden mellan låg- och mellanstadielärare försumbar medan de i betydligt lägre utsträckning används av högstadielärare. Det gäller metoderna *högläsning*, *explicit ordundervisning*, *dialogisk undervisning*, *repetera*, *synonymer/motsatsord* och *förklara för varandra*, som möjligen har det gemensamt att de alla är praktiskt lagda. Den enda strategin som används mest av högstadielärarna är *responsbaserad undervisning*. Utifrån poängen vi omvandlat resultatet till hamnar högstadielärarna på en genomsnittlig poäng mellan 2 och 2,5 (det motsvarar mellanskillnaden mellan “stämmer delvis” samt “stämmer helt). Därefter är strategin *responsbaserad undervisning* vanligast på mellanstadiet där metoden hamnar mellan poängen 1,5 och 2 (alltså emellan “stämmer inte så bra” och “stämmer delvis”). Lågstadielärarna visade sig använda metoden minst då de hamnade på poängskalan mellan 1 och 1,5 (vilket motsvarar “stämmer inte så bra”).

Slutligen visade resultatet att mellanstadielärare var de som i högst utsträckning svarade att de använde metoden *ordinlärningsstrategier*. De hamnade på poängen 2,5 (vilket är mellan “stämmer delvis” och “stämmer helt”) medan lågstadielärarna hamnade på poängen 2 (vilket motsvarar “stämmer delvis”). Lågst poäng i metoden hade högstadielärarna där de hamnade på 1,5 i poängskalan (det motsvarar ett resultat emellan “stämmer inte så bra” och “stämmer delvis”).

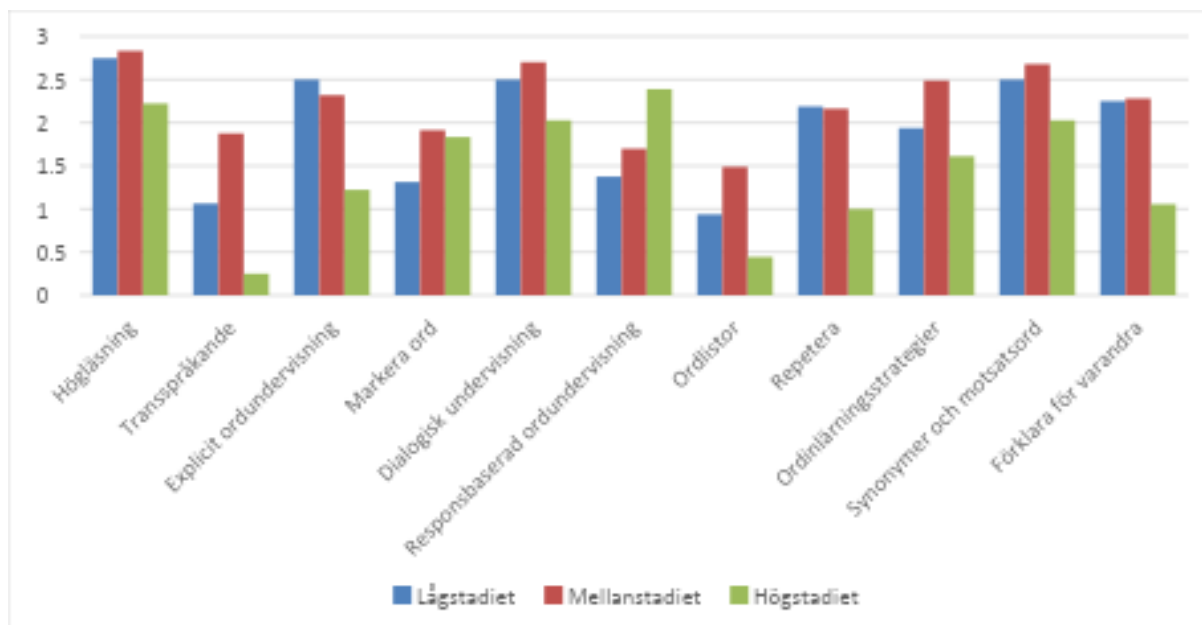


Diagram 2: Undervisningsstrategierna presenterade utifrån årskurs.

6. Slutsatser och diskussion

Vi har utgått från frågeställningen: “I vilken utsträckning använder lärare i grundskolans tre stadier metoder för att utöka, befästa och stärka elevers svenska ordförråd?” där syftet har varit att bidra till kunskap om hur olika grundskollärare arbetar för att utveckla elevers ordförråd. Syftet har också varit att jämföra de olika stadierna med varandra, att svara på frågan om det skiljer sig i ordinlärningsmetoderna beroende på stadie. I denna studie har vi med en kvantitativ enkät undersökt i vilken utsträckning lärare i svenska och svenska som andraspråk i svensk grundskola använder olika metoder för ordundervisning som vi identifierat genom en genomgång av tidigare forskning. Totalt 33 lärare svarade på enkäten. När det gäller metodernas generella användning visar resultaten att lärarna främst använder sig av undervisningsmetoder som bygger på högläsning, samtal samt arbete om ordets betydelse. Metoder som transspråkande och ordlistor används mer sällan. När det gäller skillnaden mellan skolans tre stadier visar resultaten framför allt att högläsning, dialogisk undervisning, att förklara ord samt synonymer/motsatsord används mest på låg- och mellanstadiet. Responsbaserad undervisning är vanligast förekommande på högstadiet och på mellanstadiet är undervisning om ordinlärningsstrategier den mest förekommande metoden.

I diskussionen kommer vi att diskutera våra resultat i relation till den tidigare forskningen om ordinlärning. Vi har delat in diskussionen i två olika delar: *Generell användning av undervisningsmetoder och jämförelse mellan stadierna*. Därefter presenteras vår metoddiskussion, konsekvenser på vår yrkesroll samt förslag på vidare forskning. Arbetet avslutas med en slutsats som summerar det vi upptäckt genom studiens gång.

6.1 Generell användning av undervisningsmetoder

I vår studie visade resultaten att lärare i lågstadiet ofta använder undervisningsmetoder som är kopplade till samtal, såsom högläsning, dialogisk undervisning och synonymer/motsatsord. Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) har i sin studie sett att läraren låtit sina elever inspireras av varandra och använda varandras ord i sina beskrivningar (s. 87–89). Våra resultat stärks av Sakar (2026), som visade att kontextbaserad synonymundervisning var mer effektiv än enkel matchning då eleverna fick använda orden i meningar och på så vis kunde minnas dem bättre samt öka sin förståelse för hur orden kan användas i olika situationer (s.15–18). Tillsammans

tyder detta på att ordinlärningsmetoderna högläsning, dialogisk undervisning samt synonymer/motsatsord stärker elevernas förståelse och användande av ord.

Den tidigare forskningen visar dock att högläsning kan uppfattas olika. Elam och Widhe (2020) menar att högläsning oftast används i de lägre årskurserna och att lärare i högre årskurser också vill använda metoden än mer (s. 90). Söderberg et al. (2024) visade att elever i årskurs 9 ofta tyckte högläsning var ointressant, men att den kan bli roligare och mer intressant om den görs på ett lustfyllt sätt (s. 14–17). Våra resultat är samstämmigt med den tidigare forskningen eftersom vårt resultat visade att metoden högläsning används mest på låg- och mellanstadiet. En annan metod som också förekom mest i låg- och mellanstadiet är explicit ordundervisning. Med tanke på att den tidigare forskningen som vi fann riktade sig till förskolebarn och att bilder kombinerat med ord utvecklade barnen språkmässigt Yorke m.fl. (2018) är resultatet inte överraskande. Orsaken till resultatet kan alltså bero på det vi tidigare nämnt, att metoden är mest adekvat för yngre elever.

Forskning visar blandade resultat kring transspråkande för L2-elever. Vissa studier som exempelvis Lupsa (2020) och Hill (2022) visar att metoden kan hjälpa elever att förstå ord, förklara dem samt få stöd av klasskamrater med samma modersmål. Andra studier som Qureshi & Aljanadbah (2021) och Tincheloven m.fl. (2019) visar dock att metoden inte alltid fungerar, eftersom lärare kan ha svårt att förstå vad eleverna säger till varandra på sitt modersmål och därför undviker metoden. Våra resultat visar en liknande tendens, att lärarna sällan använder transspråkande. Då vår studie bygger på enkätsvar kan vi dock inte med säkerhet säga varför. En möjlig förklaring är att lärarna har begränsad kunskap i elevernas modersmål. Detta skulle kunna tyda på att metoden kan ha en viss potential, men att det kan vara svårt att använda i praktiken eftersom språkbarriären kan skapa utmaningar för läraren.

En annan metod som visade sig användas mer sällan är ordlistor. Yousefi och Biria (2018) visar att ordlistor kan hjälpa elever, särskilt andraspråkselever, att lära sig nya ord bättre än om man bara läser en text (s. 1–17). Trots det visar våra resultat att metoden används sällan i praktiken. Under vår verksamhetsförlagda utbildning såg vi inga lärare som använde ordlistor. En intressant detalj är att båda våra skolor har få andraspråkselever, vilket kan ha påverkat resultatet, eftersom flera av de svarande lärarna i vår enkät kom från just dessa skolor.

6.2 Jämförelse mellan stadierna

Undersökningens andra del visade att vissa metoder används ungefär lika mycket oberoende av i vilket stadium läraren arbetar medan andra metoder kan kopplas mer till äldre eller yngre elever. Exempel på metoder som används frekvent i alla årskurser är högläsning och synonymer/motsatsord. Det innebär att vår enkäts resultat visar på att högläsning är en metod som praktiskt används i undervisningen, vad gäller samtliga aktuella årskurser, vilket stämmer överens med det vi fick fram i vår tidigare forskning. Schmidt & Hvit Lindstrand (2022), Elam & Widhe (2020) och Söderberg et al. (2024) beskriver i sina studier att högläsning är en metod som ofta används i undervisningen och i diagram 2 i resultatet av enkäten går det att utläsa att högläsning är en av de metoder som prioriteras mest av lärarna. I enkäten synliggörs även ett lägre resultat för högstadiet gällande högläsning och som kan kopplas till vår tidigare forskning. Elam & Widhe (2020) nämnde hur det finns en norm att högläsning används mer på låg- och mellanstadiet (s. 90). Söderberg et al. (2024) beskrev att elever i högstadiet oftare har en negativ syn på högläsning (s. 14–17). Det kan förklara varför högstadiet har ett lägre resultat poängmässigt för högläsning som metod. Möjligen kan det praktiskt innebära att lärare som arbetar i högstadiet avstår att använda högläsning i undervisningen, dels för att en del menar att det är en metod som tillämpas i låg- och mellanstadiet och dels för elevers eventuella negativa syn på högläsning.

I vår studie visade resultatet att metoden synonymer och motsatsord används ofta av lärare, särskilt i låg- och mellanstadiet. Den tidigare forskningen av Sakar (2026) visade att det är bättre när elever använder orden i meningar istället för att bara koppla ihop ord med samma betydelse. På så sätt minns eleverna orden bättre och kan använda dem i olika situationer (s. 3, 15–18). En annan metod som användes mest i låg- och mellanstadiet är att “låta eleverna förklara ord för varandra”. Gracia Mayo och Zeitler (2016)’s resultat visade att eleverna som fick diskutera och förklara ord i par eller smågrupper lärde sig orden bättre. Genom att prata med varandra kunde eleverna använda varandras kunskaper, vilket resulterade i att orden fastnade bättre (s. 67 & 78). Vår resultat visar att synonymer/motsatsord och att “förklara ord för varandra”, används mest i låg- och mellanstadiet. Tidigare forskning tyder på att dessa metoder kan vara effektiva för att hjälpa elever att *förstå* och *använda* ord, vilket är en tänkbar teori kring varför vårt resultat visade att metoderna framförallt användes i låg- och

mellanstadiet. Utifrån vår egna erfarenhet brukar de lägre årskurserna arbeta mer gemensamt och kommunikativt än vad exempelvis högstadiet gör.

En annan metod som i vårt resultat visade sig vara mer förekommande på låg- och mellanstadiet jämfört med högstadiet var repetition. Detta kan kopplas till Shin och Kim (2023), som visar att repetition hjälper elever att minnas nya ord bättre. Eleverna i deras studie kom ihåg ord som de stött på flera gånger (s. 304–306). En möjlig förklaring till vårt resultat är att repetition är viktigare i de lägre årskurserna, där eleverna fortfarande bygger upp sitt ordförråd till skillnad från högstadiet där eleverna redan har ett större ordförråd.

Sammanfattningsvis kan resultatet därför tolkas som att låg- och mellanstadiet ofta använder liknande metoder i sin undervisning medan högstadiet för det mesta sticker ut och använder möjligen andra strategier. Den aktuella utgången kan bero på att övergången mellan låg- och mellanstadiet är mer tydlig som kan resultera i liknande arbetssätt i årskurserna. Övergången mellan mellan- och högstadiet kan vara mer diffus vilket gör att lärarnas arbetssätt skiljer sig åt.

Det förekom en metod där högstadiet framförallt stack ut på genom att de använde metoden mest vilket var "responsbaserad ordundervisning" som motsvarar att läraren ger respons på det som eleverna skriver. Som tidigare nämnt i tidigare forskning nämner Kamiya och Nakata (2021, s. 394–395) att metoden utvecklar sitt ordförråd genom att eleverna får respons och behöver sedan korrigera det som eleven skrivit. Resultatet är inte överraskande eftersom att metoden inkluderar ett mer självständigt arbete från elevens sida vilket möjligtvis inte prioriteras i framförallt lågstadiet men möjligtvis också mellanstadiet. Detta kan vara en anledning bakom resultatet.

6.3 Metoddiskussion

Fördelen med att vi använde oss av en kvantitativ metod i form av en enkät är bland annat att det inte är lika tidskrävande som exempelvis en kvantitativ intervju samt att den ger oss möjlighet att undersöka en grupp i större utsträckning.

Däremot kan vi tänka kritiskt gällande metodvalet då det även finns en del nackdelar med användandet av kvantitativ metod. Greve (2025) menar att användandet av kvantitativ metod i

relation till en enkät kan resultera i att forskaren inte kommer fram till de tänkta resultaten då problematiken med enkät är att det inte går att ställa några följdfrågor. I sin tur leder det till att forskaren inte har samma lägeskontroll som man hade haft om det gick att leda ett samtal och ställa följdfrågor (s. 91). Trots att det finns flera fördelar med att välja en enkät som metod, framkommer även en del utmaningar med att använda enkäter. Wenemark (2017) beskriver i sin bok *“Enkätmetodik med respondenterna i fokus”*, att få enkäten att spridas och besvaras kan bli en svårighet i dagens samhälle på grund av flera orsaker, personerna kan få uppfattningen att mailet är reklam eller bedrägeri eller att enkäten kan uppfattas ointressant (s. 224). För att resultaten faktiskt ska representera en generalisering i samhället behövs en gynnsam andel besvara enkäten vilket vi tagit med i vårt övervägande av val av metod. Det innebär att de aktuella utmaningarna som nämnts ovan har vi tagit till oss för att minimera att de svårigheter som eventuellt kan dyka upp vid en enkät.

I vårt arbete har vi upplevt viss problematik i samband med följdfrågor. Vår enkät skapar inte tillfälle för att ställa följdfrågor till lärarna som möjligen skulle kunna behövas vid vissa tillfällen. I sin tur vill man göra det för att få en bredare förståelse och koppling mellan lärarna, vilket en kvantitativ metod inte har möjliggjort. Det kan innebära att det finns olika perspektiv och delar som vi missat i vår studie på grund av metodvalet.

6.4 Konsekvenser för yrkesrollen

Målet med vår studie är att sprida kunskap till lärare och blivande lärare kring hur man kan arbeta med olika metoder för att främja elevers ordförråd. Genom studien är vår idé att det ska bli enklare för framförallt nya lärare, som är nya i sin yrkesroll, att sälla ut vilka metoder som andra lärare använder sig av. Då kan man tänka sig att de mest använda metoderna har mest beprövad erfarenhet och evidens för att vara fungerande. Man kan se vår studie som en vägledning och inspiration till vilka olika metoder man kan prova använda för att se vad som främjar ens egna elever på bästa möjliga sätt. Vår tanke är också att studien ska föra samman de olika stadierna mer, att lärare från olika stadier kan ta lärdom och inspiration av varandra. Att samarbeta när det kommer till att dela med sig av olika tips om strategier för ordförrådsutveckling. Genom vår studie påverkas därför läraryrket på ett positivt sätt.

6.5 Vidare forskning

Utifrån den problematik vi stött på under arbetets gång tycker vi att det behövs mer forskning på området. Ett problem vi stött på är bland annat i delen “tidigare forskning”, då det på inte har gjorts så mycket forskning på flera av metoderna. De flesta forskningsstudier som vi tagit del av är inte gjorda i Sverige eller i Norden utan är framtagna från andra delar av världen och förmodligen inte alls har samma skolsystem som här i Sverige. Anledningen till varför vi ville forska inom området var för att det inte fanns så många studier gjorda i Sverige på temat ordinlärningsmetoder.

Problemet vi framförallt har stött på var det faktum att datainsamlingen var väldigt begränsad och svår. Trots kontinuerliga mailutskick, publiceringar i facebookgrupper samt kontakter uppnådde vi inte det vi tänkt. Vårt mål var att få in ungefär 100 deltagare till vår studie, men möjligheten att nå ut till olika lärare har varit begränsad. I kombination med att vi endast hade enkäten öppen för svar i två veckor räckte inte heller tiden till. Hade vi haft mer tid hade vi gärna velat att fler lärare skulle svara på enkäten för att få ett så evidensbaserat resultat som möjligt. Ett annat problem vi stött på under studiens gång har varit vårt val av metod, det positiva med vår metod är att vi kunnat samla in 33 olika svar, det negativa är att vi inte har kunnat ställa några följdfrågor till lärarna som gjort enkäten. I vissa fall hade det varit intressant att kunna ställa frågor kring deras svar i enkäten samt hur de arbetar med de olika metoderna ute i sina klasser, vilket vi gått miste om då vi valt att göra en enkät. Det är något vi hade tyckt varit intressant att forska vidare om då det är något som är väldigt inspirerande och användbart för lärare i grundskolan.

6.6 Slutsats

Syftet med arbetet var att undersöka i vilken utsträckning lärare använder sig av metoder för att utveckla elevers ordförråd. Utifrån vår diskussion har vi kommit fram till att det finns metoder som är mer prioriterade att använda för att utveckla elevers ordförråd, såsom högläsning, dialogisk undervisning, ordinlärningsstrategier, synonymer/motsatsord samt förklara ord för varandra. Vi upptäckte även att det finns vissa skillnader i hur de olika årskurserna undervisar trots att vår generalisering är diskuterbar. Lågstadielärare använder metoder som är mer konkreta och där en lärare är närvarande. Med konkreta metoder menar

vi i detta fall arbetssätt som är tydliga och där eleverna arbetar aktivt med ord på ett praktiskt sätt, vilket gäller bland annat högläsning, explicit ordundervisning, repetera ord samt förklara ord för varandra. Mellanstadielärare använder istället majoriteten av de metoder som presenterades i enkäten. Högstadielärarna använder metoder som kan uppfattas som mer abstrakta även om högstadielärarna generellt sett inte använder de aktuella metoderna i samma utsträckning som låg- och mellanstadiet. Med abstrakta metoder menar vi arbetssätt som inte ger eleverna en direkt och tydlig väg till förståelse utan eleverna måste själva göra en stor del av tankearbetet och de metoderna innefattar framförallt att markera eller anteckna ord och att läraren ger respons på det som eleverna har skrivit. Studien visar även att det finns likheter i hur låg- och mellanstadiet använder metoder i ordundervisning. Sammanfattningsvis visar vårt resultat att lärare idag använder sig av ordinlärningsmetoder men att de varierar i utsträckning. Dessutom har vi också gjort en koppling mellan hur låg- och mellanstadielärare ofta arbetar med liknande arbetssätt, medan högstadielärare mestadels använder andra metoder.

7. Referenser

Alexandersson, U., & Swärd, A. (2021). *Om lärande och undervisning*. Skolverket.se

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177267>

Axelsson, M. (2019). *Andraspråksinläring och flerspråkighet i den flerspråkiga förskolan med fokus på barn med ett annat modersmål än svenska som nyligen anlänt till Sverige*.

Skolverket.se

<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c3174/1623052651942/artikel-andraspraksinlaarning-forskola-2.pdf>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1:1 uppl., s. 15-16). Studentlitteratur AB.

Cox Eriksson, C. & Edquist, G. (2022). *Ordförråd hos elever på flerspråkig skola*. Ericsson, S., Grahn, I. & Karlsson, S (RED). *Språklig mångfald* (s. 6-274). Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1694191/FULLTEXT01.pdf>

Dixon, C., Thomson, J. & Fricke, S. (2020). *Language and reading development in children learning English as an additional language in primary school in England*. (s. 310-328) <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12305>

Elam, K. & Widhe, O. (2020). *Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever*. Johansson, M., Martinsson, B. & Swärd, S (RED). *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Bildning, utbildning, fortbildning*. (s. 5–317). Nationella nätverk för svenska med didaktisk inriktning.

<https://drive.google.com/file/d/1XMQ693KXa-UWFFMH6XEfMG6eyLyApVX2/view>

Enström, I. (2019). *Ordens värld* (uppl 2, s. 38-155). Studentlitteratur.

Frylmark, A. (2016) Ordförrådet utgör grunden i språkförståelsen. LegiLexi Stiftelse.

<https://legilexi.org/kunskapsbank/artiklar/sprakfoerstaelse/ordfoerrad>

García Mayo, M. & Zeitler, N. (2016). *Lexical language - related episodes in pair and small group work*. International Journal of English Studies, 62-82.

<https://doi.org/10.6018/ijes/2017/1/255011>

Greve, J. (2021). *Uppsats med kvantitativ ansats* (1 uppl., s. 101). Studentlitteratur.

Hill, K. (2022). "I BUILD MY CASA FROM ROCKS!": TRANSLANGUAGING IN SHARED READING FOR MULTILINGUAL LEARNERS.

Education, 142(4), 157-168.

<https://www.thefreelibrary.com/%22I+BUILD+MY+CASA+FROM+ROCKS!%22%3A+TRANSLANGUAGING+IN+SHARED+READING+FOR...-a0754005464>

Kamiya, N., & Nakata, T. (2021). *Corrective Feedback and the Development of Second Language Vocabulary*. Cambridge University Press, 388- 406.

<https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-corrective-feedback-in-second-language-learning-and-teaching/corrective-feedback-and-the-development-of-second-language-vocabulary/39A72C6ED12FA6686174C69AF97859A2>

Lloyd, Z. T., Kim, D., Cox, J. T., Doepker, G. M., & Downey, S. E. (2022). *Using the annotating strategy to improve students' academic achievement in social studies*. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 15(2), 218-231.

<https://www.emerald.com/jrit/article-pdf/15/2/218/1663702/jrit-09-2021-0065.pdf>

Lupsa, M. (2020). *Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass*, 130-141. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1806408/FULLTEXT03.pdf>

Läroplansutredningen. (2025). *Kunskap för alla - nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* (SOU 2025:19). Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/>

Qureshi, M. & Aljanadbah, A. (2021). Translanguaging and reading comprehension in a second language. *International Multilingual Research Journal*, 16 (4), 247-257.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313152.2021.2009158>

Sankar, R. (2026). *The effect of contextual synonym instruction in Russian on the vocabulary learning and retention of Turkish RFL students*. *Language Testing In Asia*, 16 (5), 2-19.

<https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-025-00412-6>

Schmidt, C., & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: "Jag tycker att molnbullen smakar delikat", 79-89.

<https://publicera.kb.se/forskul/article/view/19054/15595>

Shin, J., & Kim, J. (2023). *Effects of Exposure Frequency, Depth of Processing, and Activity Repetition Types on Vocabulary Learning*, 78 (4), 294-

316. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414704.pdf>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr 22*.

Skolverket.se.

<https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf>

Skolverket. (2025). *Ord och begrepp i undervisningen*. Skolverket.se.

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/organisation/nationellt-centrum-for-sprak--las--och-skrivutveckling-samt-skolbibliotek-ncs/stod-och-information-fran-ncs/ord-och-begrepp-i-undervisningen>

Strid, A. (2018). Bygg barns ordförråd (1 uppl., s. 10). Natur Kultur Läromedel och Akademi.

Säljö, R. (2020). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning* (5 uppl., s. 232-238). Natur & Kultur.

Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer* (2 uppl., s. 93). Gleerups Utbildning AB.

Söderberg, E., Rejman, K., & Vuorenpää, S. (2024). *Årskurs 9 högläser skönlitteratur – elevperspektiv på läsning och litteraturundervisning*. (s. 1–24)
<https://doi.org/10.5617/adno.9780>

Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P. & McMonagle. (2019). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18 (3), 491-514.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>

Vetenskapsrådet. (2025). *Etik i forskningen och god forskningssed*.
<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Wedin, Å. (2018). *Flerspråkighet i klassrummet - språklig mångfald som resurs*. Skolverket.
https://www.google.com/url?q=https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf845/1574098745106/flersprakighet-i-klassrummet-spraklig-mangfald-som-resurs-asa-wedin-20180418.pdf&sa=D&source=docs&ust=1774804230677855&usg=AOvVaw2N99pb9E07tfO19_Yh6jDN

Wenemark, M. (2017). *Enkätmetodik med respondenten i fokus* (1:1 uppl., s. 224). Studentlitteratur AB.

Yorke, A. M., et al. (2018). *The effects of explicit vocabulary instruction during shared reading for preschool children with communication needs*. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 288-300. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1506823>

Bilaga 1 - Bakgrundsfrågor

Fråga	Svarsalternativ
Vilken årskurs undervisar du i?	- Förskoleklass - Åk1 - Åk2 - Åk3 - Åk4 - Åk5 - Åk6 - Åk7 - Åk 8 - Åk9
Vilken kursplan läser dina elever utifrån?	-Svenska - Svenska som andraspråk - Både svenska och svenska som andraspråk
Om du har både SVE- och SVA-elever i samma klass, hur stor andel av eleverna har SVA?	- 0-25% -25-50% -50-75% -75-100%
Har du behörighet att undervisa i svenska som andraspråk?	- Ja - Nej
Har du behörighet att undervisa i svenska?	- Ja - Nej
Hur länge har du arbetat som lärare?	- Upp till 5 år - Upp till 10 år - Upp till 20 år - Över 20 år

Bilaga 2 - Huvudfrågor

Fråga	Svarsalternativ
Jag brukar under högläsning stanna upp och diskutera ord och uttryck med mina elever.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar uppmana mina elever att översätta svenska ord och uttryck till och från deras modersmål med ordböcker/översättningsverktyg.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar gå igenom ord och uttryck med mina elever innan de ska läsa en text.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar be mina elever att anteckna/markera ord de inte förstår när de läser.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar låta mina elever ställa frågor om ord som de inte förstått efter att de läst en text.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar kommentera mina elevers ordval när jag läser deras texter.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls

Jag brukar ge mina elever ordlistor i anslutning till läsning.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar hjälpa mina elever att repetera ord.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar lära ut ordlärningsstrategier till mina elever.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar prata med mina elever om synonymer och motsatsord.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls
Jag brukar låta mina elever förklara ord för varandra.	<ul style="list-style-type: none"> - Stämmer helt - Stämmer delvis - Stämmer inte så bra - Stämmer inte alls