



Flerspråkiga mellanstadieelevers användning av ordförståelsestrategier

Sakkunniggranskad forskningsartikel

Anna Lindholm^{1*} & Maria Dahlberg¹

Abstract

Denna studie utforskar vilka ordförståelsestrategier flerspråkiga mellanstadieelever använder för att förstå de ord som testas i DLS ordförståelsetest. Data samlades in våren 2023 med 15 flerspråkiga mellanstadieelever och metoden som användes var ”think aloud protocol”. DLS ordförståelse innehåller 40 testord där det till varje ord finns fyra svarsalternativ – tre distraktorer och ett korrekt svarsalternativ. Materialet analyserades både kvantitativt (med SPSS) och kvalitativt, med utgångspunkt i ett kodningsschema av Fonseca Saravia (1995). I kodningsschemat finns tre huvudkategorier: A) Kunskap om ordens egenskaper, B) Kunskap om andra språk och C) Andra strategier och förmågor. Resultaten visar att den mest använda strategin är Gissar utan att förklara, som används vid 362 tillfällen. Exempel på strategier som används fler än tio gånger inkluderar Del av tal, Ordform, och Ljudlikhet. Studien belyser även hur eleverna använder dessa strategier för att förstå några av testorden såsom exempelvis *nöjd*, *laglig* och *pålitlig*. Det framgår att vissa strategier, som Ljudlikhet, kan leda till felaktiga svar på grund av fonologiska eller ortografiska likheter mellan ord. Resultatet visar också att testets konstruktion orsakar problem i flera fall. Ett av testorden har inga tydliga betydelseskillnader mellan svarsalternativen, vilket gör en elev frustrerad eftersom han kan testordet.

Nyckelord

Ordförståelsestrategier, flerspråkiga elever, mellanstadiet, ordförståelsetest.

¹ Karlstads universitet

* Korresponderande författare:

Anna Lindholm

anna.lindholm@kau.se

KAPET, 21(1), 2025, 1-27

DOI: 10.69826/kapet.2025.39112

e-ISSN: 2002-3979

© 2025 Författarna

Artikeln publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons-licens CC-BY 4.0, som tillåter användning, nedladdning, distribution, länkning till och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.

Inledning

Forskning har under lång tid visat på ett samband mellan användning av ordinlärningsstrategier och effektiv inläring av ord (se t.ex. Gu, 2020). För flerspråkiga elever, här definierade som individers användning av flera språk i vardagen, inklusive i hemmet och i interaktion med vårdnadshavare (Hyltenstam & Milani, 2012), kan en medvetenhet om olika strategier för ordförståelse och ordinläring väsentligt främja utvecklingen av ordförrådet. Att behärska olika strategier är avgörande för att tillägna sig ett nytt språk och använda det i olika sammanhang. Inom detta område görs en distinktion mellan ordförståelsestrategier och ordinlärningsstrategier. De förstnämnda hjälper inlärare att identifiera och förstå ett ords betydelse vid första exponering, medan de senare syftar till att befästa och integrera ordet i ordförrådet för långsiktig språkutveckling (Schmitt, 1997). Schmitt benämner dessa *discovery strategies* (benämns fortsättningsvis ordförståelsestrategier) och *consolidation strategies* (benämns fortsättningsvis ordinlärningsstrategier). Båda är av vikt men i den här studien undersöks vilka ordförståelsestrategier elever använder när de genomför ett ordförståelsetest, exempelvis om de ser på ordets form eller ordklass, härleder betydelsen från ett annat språk eller om de gissar. Det som gör denna studie unik är dess fokus på mellanstadieelever, en åldersgrupp där forskning om strategianvändning i allmänhet, och om ordförståelsestrategier i synnerhet, är begränsad. Specifikt för studien är också valet av ordförståelsetest, Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) av Järpsten och Taube (2010), där orden presenteras isolerat utan kontext. Istället får eleven välja mellan fyra svarsalternativ, vilket gör testet särskilt utmanande eftersom orden inte kan stödjas av sammanhanget. Tidigare forskning har främst fokuserat på ordinlärningsstrategier, ofta genom enkäter där vuxna inlärare rapporterar sin strategianvändning vid ordinläring (Gu & Johnson, 1996; LaBontee, 2019). Interventionsstudier har visat att strategiundervisning kan utveckla inlärares kunskap om och användning av dessa strategier (t.ex. Mehrabian & Salehi, 2019; Mizumoto & Takeuchi, 2009). Däremot är kunskapen om elevers faktiska användning av ordstrategier begränsad i en nordisk kontext, särskilt i denna åldersgrupp. Att studien dessutom inkluderar flerspråkiga elever gör den till ett viktigt bidrag till forskningsfältet.

Studien syftar till att undersöka hur flerspråkiga mellanstadieelever tänker och resonerar kring ordens betydelse när de genomför DLS ordförståelsetest. Mer specifikt utforskas vilka typer av ordförståelsestrategier eleverna använder för att förstå de ord som testas i DLS.

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt redogör vi för studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis definieras ordkunskap och därefter redogörs för språkinlärningsstrategier, ordförståelsestrategier och ordinlärningsstrategier.

Ordkunskap

Det är inte helt enkelt att definiera vad det innebär att kunna ett ord men enligt Nation (2022) ingår tre huvuddelar i ordkunskapen, nämligen ordets form, ordets betydelse och ordets användning, vilket illustreras i Tabell 1.

Tabell 1

Definition av vad det innebär att kunna ett ord (fritt översatt från Nation, 2022, s. 54).

		Receptiv	Produktiv
Form	<i>Tal</i>	<i>Hur låter ordet?</i>	<i>Hur uttalas ordet?</i>
	<i>Skrift</i>	<i>Hur ser ordet ut?</i>	<i>Hur skrivs och stavas ordet?</i>
	<i>Morfologi</i>	<i>Vilka delar av ordet kan urskiljas?</i>	<i>Vilka delar behövs för att uttrycka den avsedda betydelsen?</i>
Betydelse	<i>Form och betydelse</i>	<i>Vilken betydelse förmedlar formen i fråga?</i>	<i>Vilken form kan användas för att uttrycka den avsedda betydelsen?</i>
	<i>Begrepp och referenter</i>	<i>Vad ingår i det aktuella begreppet?</i>	<i>Vad kan begreppet referera till?</i>
	<i>Associationer</i>	<i>Vilka andra ord kommer vi att tänka på?</i>	<i>Vilka andra ord (synonymer) kan användas i stället för detta ord?</i>
Användning	<i>Grammatiska funktioner</i>	<i>I vilka konstruktioner förekommer ordet?</i>	<i>I vilka konstruktioner ska ordet användas?</i>
	<i>Kollokationer</i>	<i>Vilka ord eller typer av ord förekommer i kombination med det aktuella ordet?</i>	<i>Vilka ord eller typer av ord ska användas i kombination med det aktuella ordet?</i>
	<i>Begränsningar i användning (register, frekvens)</i>	<i>Var, när och hur ofta kan vi förvänta oss att möta ordet?</i>	<i>Var, när och hur ofta kan vi använda ordet?</i>

I ordets form ingår tal, skrift och morfologi. Ordets betydelse inbegriper form och betydelse, begrepp och referenter samt associationer. För att förstå ett ords användning måste man behärska dess grammatiska funktioner, kollokationer och begränsningar i användning. Ordkunskap kan vara receptiv (passiv) eller produktiv (aktiv) och den förstnämnda handlar om förmågan att känna igen ett ords form, betydelse och användning medan den produktiva ordkunskapen handlar om att kunna använda ordet korrekt. Enligt Nations (2022) taxonomi innebär ordkunskap att förstå skillnaden mellan

receptiv och produktiv kunskap inom nio kategorier (se Tabell 1). I tal ingår till exempel hur ordet låter (receptiv förmåga) och hur ordet uttalas (produktiv förmåga). I skrift handlar det om hur ordet ser ut (receptiv förmåga) och hur ordet skrivs och stavas (produktiv förmåga). Nation (2022) beskriver också hur ordförrådet kan beskrivas i storlek (antal ord) och djup (i vilken utsträckning ordet behärskas).

Språkinlärningsstrategier, ordförståelsestrategier och ordinlärningsstrategier

Oxfords (1990) modell för språkinlärningsstrategier skiljer mellan *direkta* och *indirekta* strategier. Direkta strategier används medvetet för att nå ett mål, exempelvis att förstå ett ords betydelse, medan indirekta strategier handlar om att övervaka och styra sitt lärande. Utifrån Oxfords modell har forskare utvecklat olika taxonomier för ordinlärningsstrategier (Vocabulary Learning Strategies, VLS) (se LaBontee, 2019, s. 50). Schmitts (1997) taxonomi är särskilt relevant för denna studie, då den skiljer mellan *ordförståelsestrategier* (discovery strategies) och *ordinlärningsstrategier* (consolidation strategies), se Tabell 2. Ordförståelsestrategier hjälper inlärare att förstå ett ords betydelse vid första mötet och ordinlärningsstrategier befäster ordens betydelse, för framtida användning.

Tabell 2

Schmitts (1997) taxonomi för ordinlärningsstrategier.

<i>Ordförståelsestrategier</i>	<i>Ordinlärningsstrategier</i>
<i>Bestämning av ett ords betydelse</i>	<i>Sociala strategier</i>
<i>Sociala strategier</i>	<i>Minnesstrategier</i>
	<i>Kognitiva strategier</i>
	<i>Metakognitiva strategier</i>

Som Tabell 2 visar klassificeras ordförståelsestrategier vidare i *bestämning av ett ords betydelse* (determination strategies) och *sociala strategier*. Kategorin bestämning av ett ords betydelse används av en inlärare ”when faced with discovering a new word’s meaning without recourse to another person’s expertise” (Schmitt, 1997, s. 205). Strategin kan innefatta aktiviteter som att inläraren använder kunskap om andra språk för att härleda ett ords betydelse, exempelvis kognater, vilket innebär att ord från olika språk har samma ursprung och därmed liknar varandra. Även låneord kan ha vissa likheter med avseende på form och betydelse. Att använda kontexten kan också vara ett sätt att bestämma ett ords betydelse, exempelvis genom bilder eller ord som finns i den omgivande texten som kan ge ledtrådar till ordets betydelse. Användning av ordbok ingår även i den här kategorin. Sociala strategier är inkluderade i såväl ordförståelse- som ordinlärningskategorin då dessa kan användas för båda syften. De sociala strategierna handlar om att en klasskamrat eller någon annan person (t.ex. läraren) förklarar ett ords betydelse, nämner en synonym eller översätter det till inlärarens förstaspråk eller ett annat språk som båda kan.

Ordinlärningsstrategier delas in i *sociala*, *minnes-*, *kognitiva* och *metakognitiva strategier* (Schmitt, 1997). Minnesstrategier innebär att relatera nya ord till tidigare kunskaper eller personliga upplevelser. Kognitiva strategier omfattar repetition, både muntligt eller skriftligt, samt användning av ordlistor. Metakognitiva strategier innebär medvetenhet om och kontroll över inläringen, såsom att identifiera viktiga ord att fokusera på och planera repetition för att befästa betydelsen (Schmitt, 1997).

I föreliggande studie undersöks elevers användning av ordförståelsestrategier, med fokus på kategorin bestämning av ett ords betydelse. Sociala strategier kan i viss mån ha betydelse, då vi under genomförandet hjälpte eleverna att uttala orden korrekt om de hade svårt med det. För att specificera kategorin bestämning av ett ords betydelse har vi utvecklat en taxonomi baserad på en studie av Fonseca Saravia (1995) (se vidare metodavsnitt).

Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning om användning och betydelse av ordförståelse- och ordinlärningsstrategier, lexikal utveckling samt metoder för att mäta ordförståelse.

Användning och betydelse av ordförståelse- och ordinlärningsstrategier

Ordinlärningsstrategier har främst studerats genom enkätundersökningar, oftast med vuxna inlärare (se t.ex. LaBontee, 2019). Enligt vår kännedom finns det begränsad kunskap om mellanstadieelevers strategianvändning och det finns generellt få studier som fokuserar på flerspråkiga elever. LaBontee (2019) har i sin avhandling utforskat vuxna främmandespråksinlärare av svenska och deras användning av ordinlärningsstrategier. Resultatet visar bland annat att de mest använda strategierna för att tillägna sig ett större ordförråd i svenska var via kontext och källor som exempelvis ordböcker och digitala appar avsedda för språkinläring. Specifika strategier inkluderade att relatera ordkunskap i målspråket till andra språk, använda besläktade ord, slå upp ord i ordbok och att vara uppmärksam på användbara svenska ord. I Schmitts (1997) enkätstudie, som ligger till grund för den tidigare nämnda taxonomin, undersöktes vilka strategier japanska inlärare av engelska ansåg var behjälpliga för att lära sig nya ord. Resultatet visar att de viktigaste strategierna för att upptäcka ett ords betydelse var att gissa utifrån kontexten och att fråga klasskamrater. För att befästa kunskap ansåg studenterna att repetera ordets form, både i tal och skrift, samt att studera stavningen var mest effektivt.

Vilka ordinlärningsstrategier som används och hur effektiva de är beror på vilka strategier inlärare har tillgång till och föredrar. Dessutom är graden av engagemang i inlärningsprocessen avgörande (Gu, 2020; Wen & Naim, 2023). Empiriska studier har undersökt inlärares användning av ordförståelsestrategier och grupperat dem baserat på strategianvändning (Ahmed, 1989; Gu & Johnson, 1996). Framgångsrika inlärare

använde fler strategier och dessutom oftare än de mindre framgångsrika inlärarna. De var medvetna om vikten av att lära sig ord i kontext och relationen mellan kända och nya ord. Mindre framgångsrika inlärare var inte medvetna om vad de kunde lära sig om nya ord och var heller inte intresserade av att lära sig nya ord i kontext. De ignorerade okända ord, använde inte ordbok och utnyttjade inte andraspråket som resurs (Ahmed, 1989). Gu och Johnson (1996) benämner en av de mindre framgångsrika grupperna som passiva strategianvändare, vilka inte var intresserade av att lära sig nya ord och ansträngde sig minimalt. Deras resultat på tester av ordförrådets storlek och allmän färdighet i engelska var låga.

Forskning har under lång tid konstaterat att det finns ett samband mellan inlärares användning av ordinlärningsstrategier och storleken på ordförrådet. Ju större repertoar av ordinlärningsstrategier som en inlärare har, desto större är ordförrådet (Alnan & Halim, 2024; Gu, 2020). Samtidigt har interventionsstudier visat att strategiundervisning kan ha en betydelsefull roll i att utveckla inlärares kunskap om och användning av ordinlärningsstrategier. Genom explicit undervisning kan inlärare bli mer medvetna om vilka strategier som är mest effektiva och hur de kan tillämpas i praktiken, vilket i sin tur gynnar deras språkutveckling (t.ex. Mehrabian & Salehi, 2019; Mizumoto & Takeuchi, 2009). Forskning har också påvisat samband, både mellan ordkunskap och generell språkfärdighet (Qian & Lin, 2020) samt ordkunskap och läsförståelse (Lin & Morrison, 2010; Nation & Webb, 2011). Detta innebär att den lexikala kunskapen kan fungera som en prediktor för såväl L2-inlärares språkfärdigheter som deras akademiska prestationer.

Lexikal utveckling

I Sverige har flera forskare studerat tvåspråkiga barns och vuxnas ordförråd med hjälp av associationstest, vilket ger insikt i ordförrådets organisering och djup (Namei, 2004; Håkansson & Norrby, 2005; Salameh, 2011). Studier identifierar tre typer av associationer: fonologiska (baserade på ljudlikhet (t.ex. katt – matta), syntagmatiska (grundade på ord som ofta förekommer tillsammans, t.ex. hund – skaller) och paradigmatiska (hierarkiska relationer, t.ex. hund – djur) (Meara, 1996; Namei, 2002; Salameh, 2011). Paradigmatiska associationer är mer dekontextualiserade och underlättar generaliseringar, vilket är avgörande för förståelse av lärobokstexter (Schoonen & Verhallen, 2008). Tidigare forskning visar att andraspråksinlärare har en lägre andel paradigmatiska associationer än infödda talare av svenska (Håkansson & Norrby, 2005; Namei, 2004). Namei (2004) fann att nyligen inlärd ord huvudsakligen organiseras fonologiskt, medan delvis inlärd ord har starkare syntagmatiska kopplingar och fullt integrerade ord bildar paradigmatiska relationer. Det så kallade syntagmatisk-paradigmatiska skiftet, där barn successivt övergår till fler paradigmatiska associationer, sker mellan sex och tio års ålder och är centralt för en effektiv läsutveckling (Namei, 2002; Nelson, 1977; Verhallen & Schoonen, 1998). Elevers exponering för och användning av olika typer av ord spelar därför en avgörande roll i ordförrådets utveckling.

Ordförståelsetest

När det gäller ett ordtests konstruktion är både testord och svarsalternativ av betydelse för elevens möjlighet att svara rätt (Milton, 2009). Om svarsalternativen har ortografisk likhet med testordet, vilket innebär att det liknar testordet initialt eller finalt lockas ofta osäkra testtagare att välja ett av dessa svarsalternativ. Det kan särskilt vara fallet om testtagaren inte har någon djupare kunskap om ordet som testas eller dess betydelse. Enligt Hoshino (2013, s. 6) kan svarsalternativ klassificeras som fonologiska, syntagmatiska eller paradigmatiska (jfr. ovan). Fonologiska svarsalternativ låter som testordet, syntagmatiska beskriver ord som kan associeras med testordet utifrån egen erfarenhet, t.ex. morot-mat och paradigmatiska svarsalternativ handlar om lexikal kohesion relaterad till ordet, t.ex. morot-växt/grönsak. Hoshino (2013) anser att olika distraktortyper, dvs. olika kategorier av felaktiga svarsalternativ, inte bör varieras mellan olika testord i samma test, eftersom de potentiellt kan påverka elevers svar. Att ordförrådtest är valida och noga utprovade är således av vikt när de ska användas för att uttala sig om elevers ordkunskap (Milton, 2009).

Lindholm och Johansson (2025) har studerat DLS ordförståelsetest för årskurs 4–6 ur ett flerspråkighetsperspektiv. De undersöker bland annat om testord har korrekta betydelser eller synonymer att paras ihop med, genom att jämföra med definitioner i Svensk ordbok (www.svenska.se). Ett exempel är ordet *stuka* med svarsalternativen *vrida*, *sticka*, *vricka* och *sträcka*. Det korrekta alternativet är *vricka*, men *vricka* definieras även i svensk ordbok som *vrida*. Dessutom finns en gradskillnad mellan att *stuka* foten och att *vricka* foten. Om en elev inte har kännedom om nyanserna i orden och inte kan särskilja mellan de olika varianterna kan detta utgöra en försvårande omständighet, framför allt för flerspråkiga elever. Författarna undersöker också om testord och svarsalternativ är konsekvent utformade. Ett exempel är ordet *pålitlig* med svarsalternativen *osäker*, *slarvig*, *hederlig* och *påhittig*. I detta exempel sticker *osäker* ut eftersom det saknar suffixet -ig, och *påhittig* eftersom det har samma prefix *på-* som testordet. Dessa avvikelser kan påverka testtagarens val, särskilt för osäkra testtagare som kan dras till alternativ med fonologisk eller ortografisk likhet (La Heij m.fl., 1993). Författarna ifrågasätter DLS-testets validitet för flerspråkiga elever och påpekar att testet är särskilt utmanande för denna grupp, eftersom det saknar kontext och vissa testord inte ingår i ett allmänt ordförråd för den avsedda åldersgruppen.

Metod och material

I detta avsnitt redogör vi för urval, deltagare, DLS ordförståelsetest, genomförande, analys och forskningsetik.

Urval och deltagare

I studien användes metoden ”think-aloud protocol” eller ”tänka-högt-protokoll” (van Someren m.fl., 1994) för att få insikt i elevers tankegångar genom att låta dem verbalisera

sina tankar när de genomför DLS ordförståelsetest. Studien omfattade 15 flerspråkiga mellanstadieelever (årskurs 4–6) från två skolor, rekryterade via våra professionella nätverk. Urvalet baserades på två kriterier: För det första skulle eleverna vara flerspråkiga, dvs. använda flera språk dagligen, inklusive i hemmet och i interaktion med vårdnadshavare (Hyltenstam & Milani, 2012). För det andra skulle de ha varierande vistelsetid i Sverige, då detta påverkar elevers språkutveckling. Vi exkluderade helt nyanlända elever samt de som hade kommit alltför långt i sin språkutveckling, eftersom elever som redan behärskar orden inte använder ordförståelsestrategier (Nassaji, 2006), medan nyanlända elever skulle ha haft svårigheter att genomföra testet. En översikt av deltagarna visas i Tabell 3. Vissa av eleverna var födda i Sverige och vissa födda utomlands och en jämn könsfördelning med åtta flickor och sju pojkar kunde konstateras (se Tabell 3). Eleverna benämns E1, E2 osv. i artikeln. Som Tabell 3 visar varierar elevernas resultat på DLS mellan 9 och 34 poäng av maxpoängen 40. För att tolka resultaten i DLS används en niogradig stanineskala, vars utgångspunkt är att visa hur normeringspopulationens resultat fördelar sig på en normalfördelningskurva. Elever vars resultat är låga, dvs. hamnar på stanine 1 och 2, behöver hjälp med att förbättra sin ordförståelse enligt lärarhandledningen (Järpsten & Taube, 2010). De flesta elevernas resultat bedöms enligt lärarhandledningen som svaga. Att tolka flerspråkiga elevers resultat i kvantitativa studier utan att beakta faktorer som födelseland eller vistelsetid i Sverige ger en osäker bild av elevernas ordkunskap. Eftersom denna studie är kvalitativ kan inga generaliserande slutsatser dras om sambandet mellan vistelsetid och ordförståelse på individnivå. Vi berör dock frågan i diskussionen.

Tabell 3

Översikt deltagare.

<i>Elev</i>	<i>Kön F/P</i>	<i>Årskurs</i>	<i>Resultat DLS</i>	<i>Stanine</i>	<i>Född i Sverige</i>	<i>Om nej, tid i Sverige</i>
<i>E1</i>	F	5	12	1	nej	3 år
<i>E2</i>	P	5	16	2	nej	8 år
<i>E3</i>	P	5	23	3	ja	
<i>E4</i>	P	5	27	4	ja	
<i>E5</i>	F	5	17	2	nej	8 år
<i>E6</i>	P	5	18	2	ja	
<i>E7</i>	F	6	34	5	nej	6 år
<i>E8</i>	F	6	12	1	nej	3 år
<i>E9</i>	P	5	13	1	nej	6 år
<i>E10</i>	P	5	29	4	ja	
<i>E11</i>	P	6	13	1	nej	6 år

E12	F	4	9	1	nej	4 år
E13	F	4	13	2	nej	3 år
E14	F	4	15	2	nej	9 år
E15	F	4	17	2	nej	8 år

DLS ordförståelsetest

DLS (Diagnostiska läs- och skrivprov) finns för olika stadier och är utvecklade som ett screeningtest, främst avsett att användas på gruppnivå. Testen består av fyra delprov: *Rättstavning*, *Ordförståelse*, *Läsbastighet* och *Läsförståelse*. DLS ordförståelsetest som användes i denna studie består av 40 flervalsuppgifter som alla har fyra svarsalternativ, varav tre är distraktorer och ett korrekt svarsalternativ. Orden som ingår i testet består av 9 verb, 14 substantiv, 13 adjektiv och 4 uttryck. Enligt lärarhandledningen har testet för avsikt att ge en allmän uppfattning om elevernas kunskaper om ord och deras innebörd (Järpsten & Taube, 2010). Orden som ingår är hämtade från olika typer av texter och är exempel på ord som elever i aktuella åldrar möter. Dock poängteras att vissa ord inte tillhör elevernas aktiva ordförråd. Specifikt för DLS ordförståelse är att orden som testas inte ingår i någon kontext utan testas isolerat.

Genomförande

Studien genomfördes våren 2023 och inleddes med en pilotstudie med två elever, för att testa den skriftliga instruktionen och uppskatta tidsåtgången för testet. Intervjuerna skedde på skolorna, en trygg miljö för eleverna, och en neutral plats för oss. Deltagarna satt ensamma med en av oss i ett mindre rum i nära anslutning till klassrummet. Förutom DLS-testet hade vi några bakgrundsfrågor samt en skriftlig instruktion med ett manus för att säkerställa att alla elever fick samma information. Vi modellerade även ”think aloud protocol” med exempelfrågorna på första sidan av testet. Instruktionen till eleverna var att ta ett ord i taget och tänka högt, dvs. tala medan de tänker. Eleverna uppmanades att berätta om de hört ordet tidigare och om de kände till betydelsen. Vid tystnad uppmuntrades de att tala genom frågor som ”Vad tänker du på?”. Under tiden förde vi fältanteckningar om gester, mimik och kroppsspråk. I think aloud-studier kan intervjusituationen påverka deltagarnas verbalisering av sina kognitiva processer. Närvaron av en intervjuare och ljudinspelning kan öka deltagarnas medvetenhet om sina egna tankar, vilket i sin tur kan påverka deras sätt att uttrycka sig. Faktorer såsom trötthet, social önskvärdhet och en strävan att prestera väl kan ytterligare påverka resultaten. I analysarbetet har vi reflekterat över dessa aspekter för att säkerställa studiens validitet.

Intervjuerna ljudinspelades och själva ”think aloud”-delen varierade mellan 7 och 45 minuter. Den stora variationen i tid kan bero på graden av säkerhet hos deltagarna samt

förmågan att tänka högt kring orden och svarsalternativen i testet. Intervjuerna transkriberades därefter ordagrant med standardsvenska.

Analys

Materialet analyserades både kvantitativt och kvalitativt. De kvantitativa analyserna (deskriptiv statistik) gjordes med hjälp av Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 29). Syftet med dessa var att visa frekvensfördelningen av elevernas användning av ordförståelsestrategier – både för hela testet och för enskilda testord. I det kvalitativa analysarbetet, som gjordes av båda författarna, utgick vi från ett modifierat kodningsschema (Fonseca Saravia, 1995) baserat på studiens syfte. Fonseca Saravias studie (1995) hade en explorativ ansats och taxonomin grundades på lexikal förmåga (vocabulary ability) definierad utifrån kontexten för ordförrådsanvändning, ordförråds kunskap och processer och metakognitiva strategier. Kodningsschemat innehåller fyra huvudkategorier: kunskap om ordens egenskaper, kunskap om kontexten, kunskap om förstaspråket samt övriga förmågor. Eftersom orden i vår studie inte förekom i någon kontext, exkluderades den andra kategorin (kunskaper om kontexten). Vår version av kodningsschemat innehåller således tre huvudkategorier:

A. Kunskap om ordens egenskaper

B. Kunskap om andra språk

C. Andra strategier och förmågor

I Tabell 4A, 4B och 4C visas huvudkategorierna samt underkategorierna som ingår under dessa. Varje kategori exemplifieras med utdrag från det empiriska materialet och strategins funktion förtydligas även i tabellen. I den första huvudkategorin (se Tabell 4A) *Kunskap om ordens egenskaper* (A) ingår åtta underkategorier. Under *Semantiska egenskaper* (A1) finns *Synonymi* (A1a) och *Antonymi* (A1b). I *Morfemiska/syntaktiska egenskaper* (A2) finns *Ordbildning och härledning* (A2a) och *Del av tal* (A2b). I *Fonemiska/grafemiska egenskaper* (A3) finns *Ordform* (A3a) och *Liknande lexikal form* (A3b), *Liknande ljud* (A3c) och en kategori som vi lade till var *Räkna grafem* (A3d). I Fonseca Saravias studie (1995) användes kategorin ”Uttal” men vi valde att exkludera den i vårt kodningsschema. Några av eleverna hade svårigheter med uttalet och fick hjälp av oss, vilket gjorde att de hörde orden uttalas korrekt. Av den anledningen kunde vi inte inkludera uttal i vår analys. Vi kan endast spekulera om vad övriga elevers eventuella fel läsning ledde till i form av ordförståelse.

Tabell 4A

Kodningsschema, del A.

A Kunskap om ordens egenskaper		
Typ	Exempel	Funktion
A1 Semantiska egenskaper		

A1a Synonymi	<i>Att göra något med flit betyder samma som att – med flit, jag vet det, när man gör något med mening.</i>	Relaterar till ord med liknande betydelse för att förstå det efterfrågade ordets betydelse.
A1b Antonymi	<i>Olaglig det är förbjuden, laglig är tillåten.</i>	Relaterar till ord med motsatt betydelse för att förstå det efterfrågade ordets betydelse.
A2 Morfemiska/ syntaktiska egenskaper		
A2a Ordbildning och härledning	<i>Först skulle jag tro att det var tvättmedel. Men det står liksom LIVS medel – det räddar nånting typ, medicin tror jag. Asså att man tar en mer medicin för att leva.</i>	Fokuserar på ordets rot, böjer ord eller gör ett sammansatt ord för att förstå det efterfrågade ordets betydelse.
A2b Del av tal	<i>Jag tänker på, att sticka, det går inte. För att kolla, när man sticker, när man typ sticker något, jag tar en nål och så sticker jag in i något, men vricka, sträcka och vrida tänker jag då på. Vrida, det är när man vänder på något, så att tror inte det. Men jag tror sträcka. [tyst 9 s] Jag tror jag vet svaret, men typ-, jag måste tänka länge...</i>	Förhandlar, resonerar sig fram.
A3 Fonemiska/ grafemiska egenskaper		
A3a Ordform	<i>I: Har du hört ordet nöjd förut? E: Alltså ja, men det är inte dom här.</i>	Känner igen testordet men kommer inte på betydelsen (och svarsalternativen är ingen hjälp).
A3b Liknande lexikal form (synform på engelska)	<i>Alltså skygg har jag hört ordet, till exempel när vi läser berättelser i klassen, och så ibland är det typ skuggiga bilder också när vi läser, så att jag tänkte så där.</i>	Förvirring mellan två ord, t.ex. skygg och skugga.
A3c Liknande ljud (initial eller final likhet eller annat)	<i>De kan vara kontroll eller kontant. För att ja tänker på dom här tre första bokstäverna.</i>	Testordet låter som något av svarsalternativen.
A3d Räknar grafem	<i>För att det är inte så mycket o det är inte så lite det är typ samma.</i>	Samma antal bokstäver i testordet som i det valda alternativet.

Den andra huvudkategorin (B) som visas i Tabell 4B benämns *Kunskap om andra språk* (i stället för Fonseca Saravias Kunskap om förstaspråket). Vi ansåg det vara alltför

begränsande att enbart utgå från elevernas förstaspråk då vi i våra urvalskriterier valt att studera elever som använder flera språk dagligen. Dessutom studerar alla elever engelska och har möjlighet att även studera ett ytterligare främmandespråk från årkurs 6. Underkategorier till B är *Översätter/kopplar till andra språk* (B1) och *Kognater och falska kognater* (B2). Vi valde att slå ihop kognater och falska kognater till en grupp, då vi fann få exempel av dessa i vårt material (se Tabell 4B).

Tabell 4B

Kodningsschema, del B.

B Kunskap om andra språk		
Typ	Exempel	Funktion
B1 Översätter/ kopplar till andra språk	<i>Jag tänkte-, jag översätter från (nämner språk) här så fick jag svaret.</i>	Översätter till annat språk för att förstå ordets betydelse.
B2 Kognater/falska kognater	<i>I engelska vrsten tror jag låter typ (nästan sak) som wrist och (-) wrist är typ nästan typ nära handen och sånt. Så det är därför jag skulle välja handen.</i>	Relaterar till andra språk som har liknande stavning (men ibland olik betydelse) för att förstå ordet.

Vår tredje huvudkategori (C) benämns *Övriga strategier och förmågor* (i stället för Fonseca Saravias *Övriga förmågor*) och denna är en uppsamling för de strategier och förmågor som inte riktigt passade in i någon av de andra kategorierna (se Tabell 4C). Vi behöll *Miner och gester* (C1) som en av underkategorierna och lade till kategorin *Gissar utan att förklara* (C2).

Tabell 4C

Kodningsschema, del C.

C Andra strategier och förmågor		
Typ	Exempel	Funktion
C1 Mimik/gester	<i>kanske arm, fot och hand tar jag bort, eller kanske hand och mage, kanske vrsten är den hära (pekar på handleden) så jag tar handen.</i>	Visar eller förtydligar med mimik, gester eller ljud.
C2 Gissar utan att förklara	<i>I: Hade du hört snatta? E: Nej. I: Om du skulle gissa på nåt, vilket skulle du ta? E: Smyga omkring.</i>	Säger att de aldrig hört ordet och väljer ett alternativ på måfå (finns också ex. där de väljer bort ett eller flera alt. som ej passar).

Kodningsschemat består av tolv kategorier. Vi noterade även de tillfällen då eleverna var säkra på ett ords betydelse, eftersom ingen ordförståelsestrategi används då, vilket

kodades som *Kunskap om ordet* (D). Vi ansåg det vara av intresse att jämföra antalet tillfällen eleverna sa sig kunna ordet med när de gissade betydelsen. Detta redovisas i den första figuren i resultatdelen, som visar en översikt över alla använda strategier. Eleven måste uttryckligen svara jakande på en konkret fråga om hen kan ordet eller nämna att hen kan svaret för att det ska kodas som D (*Kunskap om ordet*). Ett exempel är när en elev förklarar ordet kista och säger: ”Asså en kista är... Ja vet inte hur ska man säga, men typ som är en låda”. Att eleven kan ordet bekräftas också i valet av rätt svarsalternativ. I redovisningen av elevernas användning av ordförståelsestrategier i relation till enskilda testord gjordes urvalet i två steg. Först identifierades testord där flera olika strategier användes för att illustrera variationen i resultatet. Därefter valdes kvalitativa utdrag ut, huvudsakligen exempel på strategier som förekom minst tio gånger, för att säkerställa en representativ bild av materialet.

Forskningsetik

Projektet följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024) och vi har även konsulterat det lokala lärosätets etikrådgivare. Eleverna informerades och tillfrågades om medverkan av de undervisande lärarna. Samtycke inhämtades även från de deltagande elevernas vårdnadshavare. För att säkerställa att vårdnadshavarna tagit del av informationen på samtyckesblanketten förde vi en dialog med lärarna som fick avgöra om informationen behövde förtydligas eller översättas. I något fall tog lärarna stöd av en modersmålslärare. Vid genomförandet informerades eleverna muntligen om studiens syfte och upplägg, hur materialet skulle hanteras, förvaras och pseudonymiseras samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att ange något skäl. Samtliga elever samtyckte till att medverka. Av etiska skäl avstod vi från att samla in uppgifter om eleverna som kan vara känsliga, t.ex. språkbakgrund. I vissa fall framkom emellertid information om olika språk som eleverna kunde, i samband med att de tänkte högt. Språken nämns dock inte i artikeln (förutom engelska) utan i förekommande fall kommenteras bara att eleven refererar till ett annat språk.

Resultat

I följande avsnitt redovisas först elevernas totala användning av ordförståelsestrategier och därefter visas exempel på strategier som eleverna använder för att förstå enskilda testord baserat på huvudkategorierna A, B och C. Exempelen illustreras både kvantitativt genom figurer och kvalitativt med utdrag från ”tänka högt”- samtalen med eleverna.

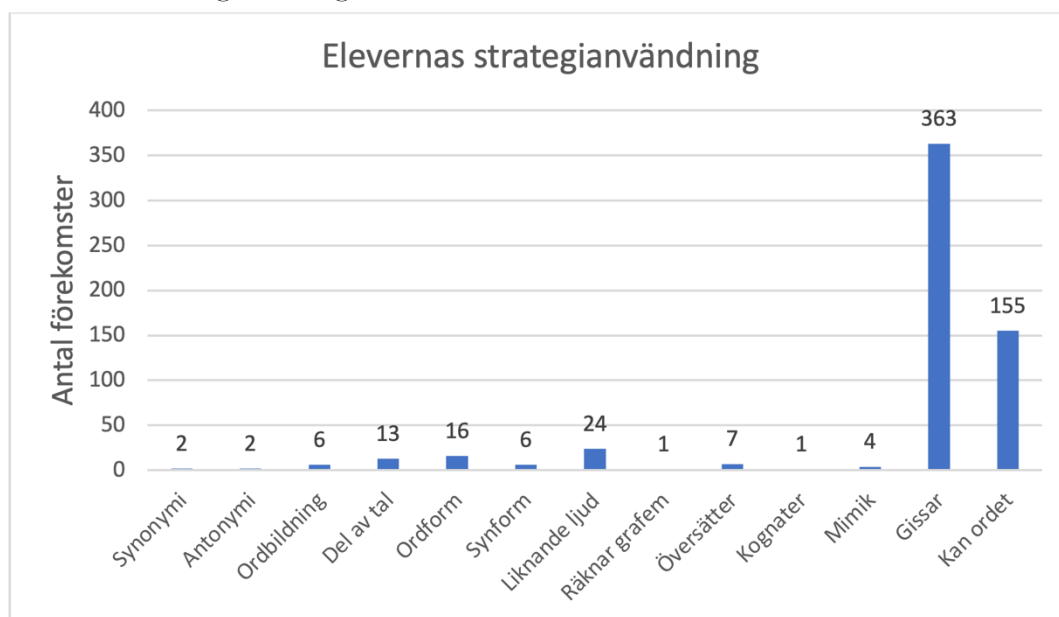
Elevernas totala användning av ordförståelsestrategier

Resultatet i Figur 1 visar att eleverna generellt använder få ordförståelsestrategier, och att flera av strategierna endast används vid enstaka tillfällen. När det gäller huvudkategori A: Kunskap om ordens egenskaper och de åtta strategier som tillhör den visas i Figur 1 att Synonymi och Antonymi förekommer vid totalt två tillfällen vardera. Ordbildning och Liknande lexikal form (synform) förekommer båda vid sex tillfällen i materialet och

strategin Räkna grafem används endast vid ett tillfälle. Elevernas användning av strategier som tillhör huvudkategori B: Kunskap om andra språk är också relativt få. Vid sju tillfällen används Översätter/kopplar till andra språk och vid ett tillfälle används Kognater/falska kognater. Ordförståelsestrategin Mimik/gester som tillhör huvudkategori C: Andra strategier och förmågor används vid fyra tillfällen.

Figur 1

Elevernas totala strategianvändning.



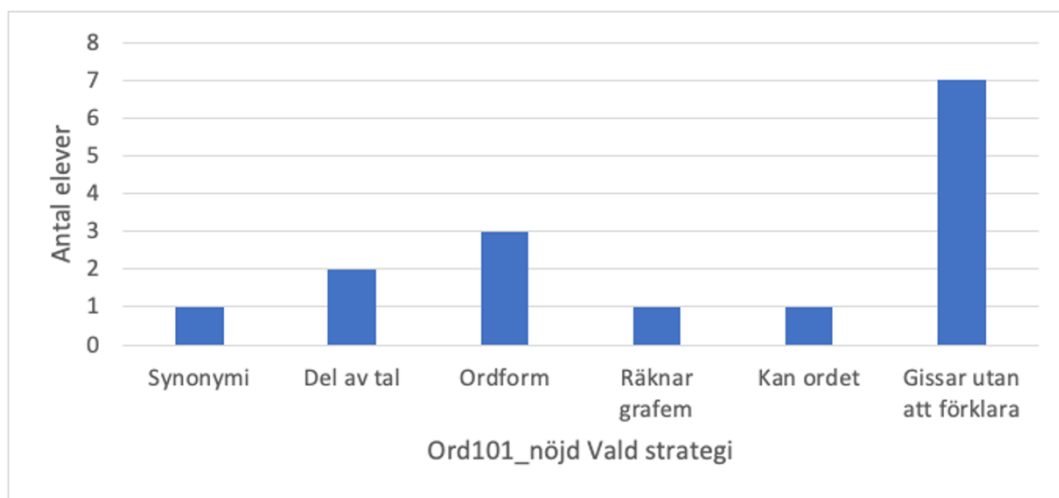
De strategier som används vid fler än tio tillfällen är: Del av tal, dvs. eleverna förhandlar/resonerar sig fram till korrekt svar (13 förekomster), Ordform, dvs. eleverna känner igen testordet men de kommer inte på betydelsen eller förstår inte svarsalternativen (16 förekomster) och Liknande ljud, dvs. att testordet låter som något av svarsalternativen (24 förekomster). Som visas i Figur 1 är den mest använda ordförståelsestrategin Gissar utan att förklara och den förekommer vid 362 tillfällen. Det kan även konstateras att eleverna vid 155 tillfällen är säkra på vad testordet betyder. Dock visar det sig vid en närmare analys att vid 22 av dessa tillfällen väljer eleverna fel svarsalternativ trots att de uppger sig vara säkra. Härnäst visas några exempel på strategier som eleverna använder i samband med enskilda testord.

Kategori A: Kunskap om ordens egenskaper

I Figur 2 illustreras att eleverna använder flera olika strategier för att förstå ordet *nöjd* men sju av eleverna gissar vad ordet betyder. Svarsalternativen som ges till ordet är *vänlig*, *belåten*, *snäll* och *lugn* och det korrekta alternativet är *belåten*.

Figur 2

Ordförståelsestrategier i samband med testordet "nöjd".



De fyra kategorierna Synonymi, Del av tal, Ordform, och Räknar grafem tillhör huvudkategori A. När det gäller ett ords fonemiska eller grafemiska egenskaper använder E5, som har varit i Sverige i åtta år, strategin Ordform, som innebär att eleven känner igen testordet men kommer inte på betydelsen eller förstår inte svarsalternativen. Eleven säger:

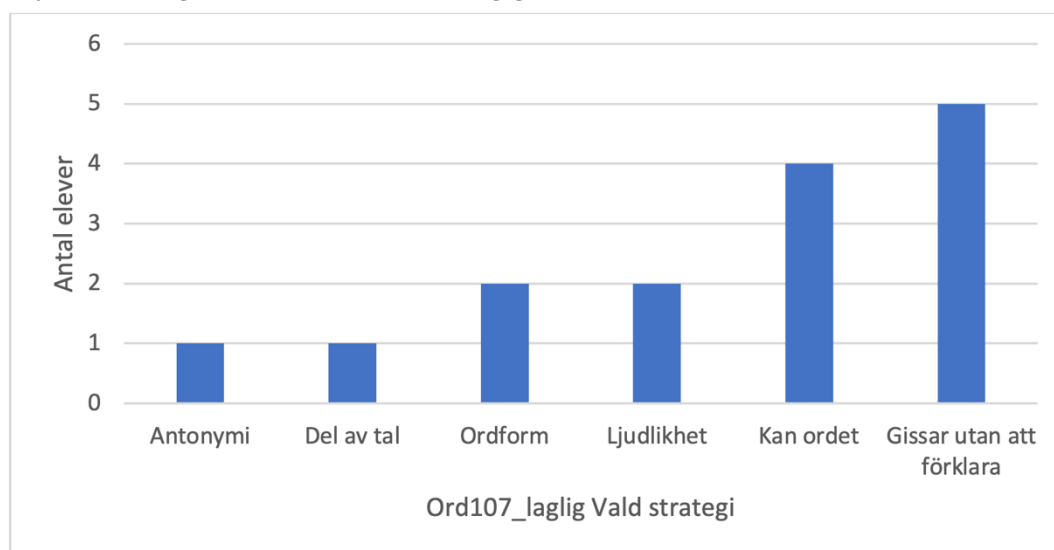
Elev: Nöjd betyder detsamma som vänlig, belåten, snäll, lugn. Nöjd...
 Intervjuare: Har du hört ordet nöjd förut?
 Elev: Alltså ja, men det är inte dom här.
 Intervjuare: Nej. Inte snäll och inte lugn.
 Elev: ...Snäll och inte lugn. Belåten, jag tror det.

I utdraget ovan visar eleven att hen känner igen ordet men anser inte att något av svarsalternativen stämmer överens med betydelsen. Det skulle kunna vara så att *belåten*, som är det korrekta svarsalternativet, är ett obekant ord för eleven. Efter att ha valt bort några av alternativen väljer E5 till slut *belåten*, efter viss tvekan. Vi konstaterar också att distraktorerna *vänlig* och *snäll* ligger nära varandra betydelsemässigt, vilket man bör undvika bland distraktorer i ett ordförståelsetest (Milton, 2009).

Även i nästa exempel visas att eleverna använder olika typer av ordförståelsestrategier för att förstå testordet *laglig* (se Figur 3). Svarsalternativen som ges till det här ordet är *tillåten*, *lagom*, *riktig* och *förbjuden*, varav *tillåten* är det korrekta alternativet.

Figur 3

Ordförståelsestrategier i samband med testordet ”laglig”.



Den här variationen av strategier i samma testord förekommer bara i ett fåtal fall. En elev (E2) använder strategin Antonymi (motsatt betydelse) för att förstå laglig. E2, som har varit i Sverige i åtta år, säger:

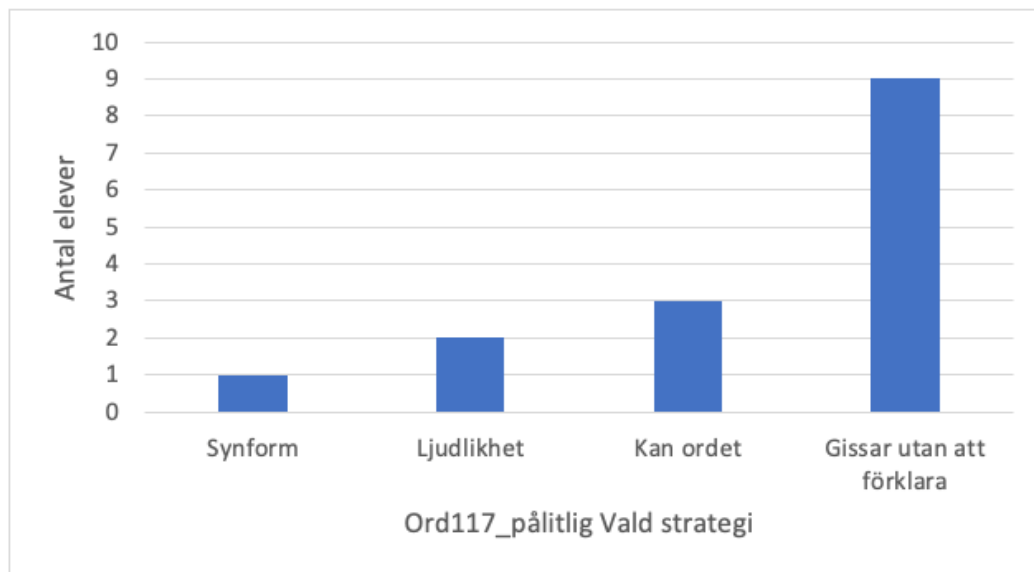
Elev: Tillåten lagom riktig förbjuden... förbjuden [sågs i frågande ton]
Intervjuare: Vet du det eller gissar du?
Elev: Lag nej... Jag vet.
Intervjuare: Vet du vad laglig betyder?
Elev: Aa, olaglig det är förbjuden, laglig är tillåten.
Intervjuare: Då kryssar du det.
Elev: Båda två?
Intervjuare: Nehej [skrattar] tänk nu!
Elev: Jag tar det här för det står inte o-laglig.

Eleven säger att hen kan ordet och resonerar sig fram till rätt svarsalternativ genom att konstatera att motsatsordet *olaglig* betyder förbjuden och ”laglig är tillåten”. *Laglig* är för övrigt ett testord som finns i läromedelstexter för den aktuella åldersgruppen årskurs 4–6 (Lindholm & Johansson, 2025) men en tredjedel av eleverna vet alltså inte vad ordet betyder utan gissar dess betydelse.

Ett annat testord i DLS är *pålitlig* och i Figur 4 visas att majoriteten av eleverna inte är bekanta med ordet utan gissar dess betydelse. Svarsalternativen som ges till ordet är *osäker*, *slarvig*, *bederlig* och *påbittig* och det korrekta alternativet är *bederlig*.

Figur 4

Ordförståelsestrategier i samband med testordet ”pålitlig”.



I följande utdrag visas hur eleven E14, som har varit i Sverige i nio år, använder strategin Ljudlikhet för att försöka förstå testordet *pålitlig*.

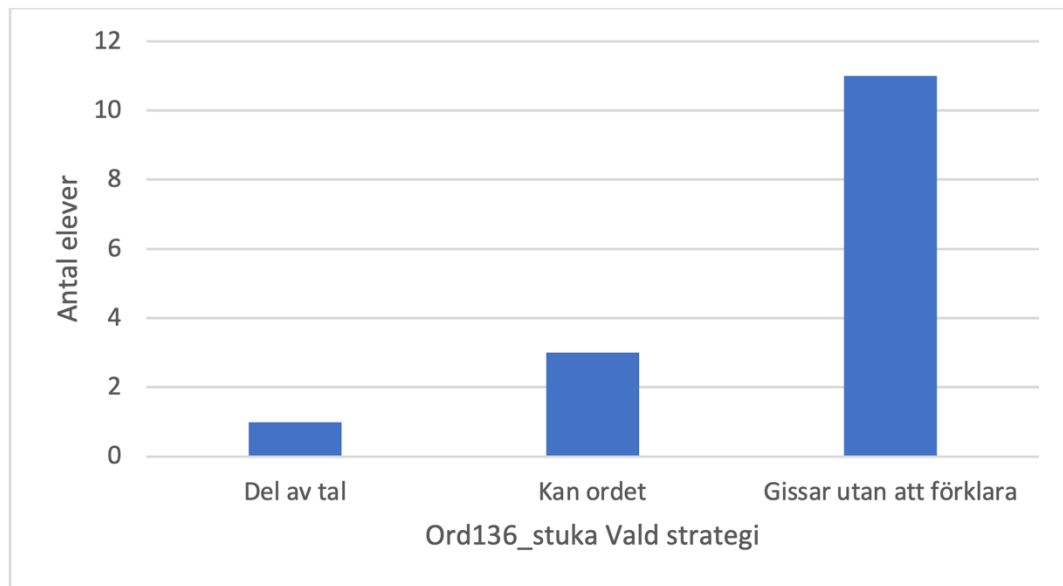
- Intervjuare: Då ska vi se... En pålitlig person...
- Elev: Mm...
- Intervjuare: Har du hört pålitlig?
- Elev: Näe. Mm... Jag tror att det är påhittlig.
- Intervjuare: Tänkte du på nåt särskilt sätt?
- Elev: Att alltså bokstäverna eller ordet, den är ju nästan som varandra
- Intervjuare: Dom liknar varandra.

I utdraget ovan visas hur E14 väljer det svarsalternativ som låter mest likt testordet och i det här fallet har både testordet och det alternativ som eleven väljer prefixet ”på”. Det kan vara ett exempel på det La Heij m.fl. (1993) beskriver, nämligen att distraktörerna ”drar till sig” osäkra testtagare på grund av en fonologisk eller ortografisk likhet mellan svarsalternativet och testordet.

Nästa exempel är testordet *stuka* och svarsalternativen som ges är *vrida*, *sticka*, *vricka* och *sträcka*, varav *vricka* är det korrekta alternativet. I Figur 5 visas att tre elever kan ordet *stuka* medan elva gissar vad ordet betyder.

Figur 5

Ordförståelsestrategier i samband med testordet "stuka".



Eleven E3, som är född i Sverige, använder strategin Del av tal när hen ska försöka att förstå vad ordet *stuka* betyder i följande utdrag:

- Elev: Stu-, ja! Okej, okej, jag fattar. [tyst 6 s] Vricka-, nej nej nej nej. Stuka, det är typ att man har ramlat och så att man får ont, kanske i en vecka eller något sånt. Så att jag tänker på att...
- Intervjuare: Vad gör man då när man stukar, liksom?
- Elev: Ibland foten, så har-, jag tror, strä-, nej. Vrickat. [frustrerat] Alltså nej, vänta...
- Intervjuare: Vilka väljer du mellan?
- Elev: Kolla. Jag tänker på, att sticka, det går inte. För att kolla, när man sticker, när man typ sticker något, jag tar en nål och så sticker jag in i något, men vricka, sträcka och vrida tänker jag då på. Vrida, det är när man vänder på något, så att tror inte det. Men jag tror sträcka. [tyst 9 s] Jag tror jag vet svaret, men typ-, jag måste tänka länge...
- Intervjuare: Ja, jag förstår det.
- Elev: ... för att få rätt. Tror inte sträcka, för att sträcka, det är när typ man sträcker sig, så att...
- Intervjuare: Vill du ändra?
- Elev: Ja.

I utdraget ovan visas elevens frustration när hen inledningsvis känner igen ordet och förklarar dess betydelse men sedan blir hen förvirrad när svarsalternativen läses. Majoriteten av eleverna gissar vad ordet betyder utan att förklara vidare hur de tänker. Det kan tänkas att svarsalternativens utformning och liknande betydelse bidrog till att det var svårt att särskilja de olika alternativen. Flera av eleverna uttrycker också att de

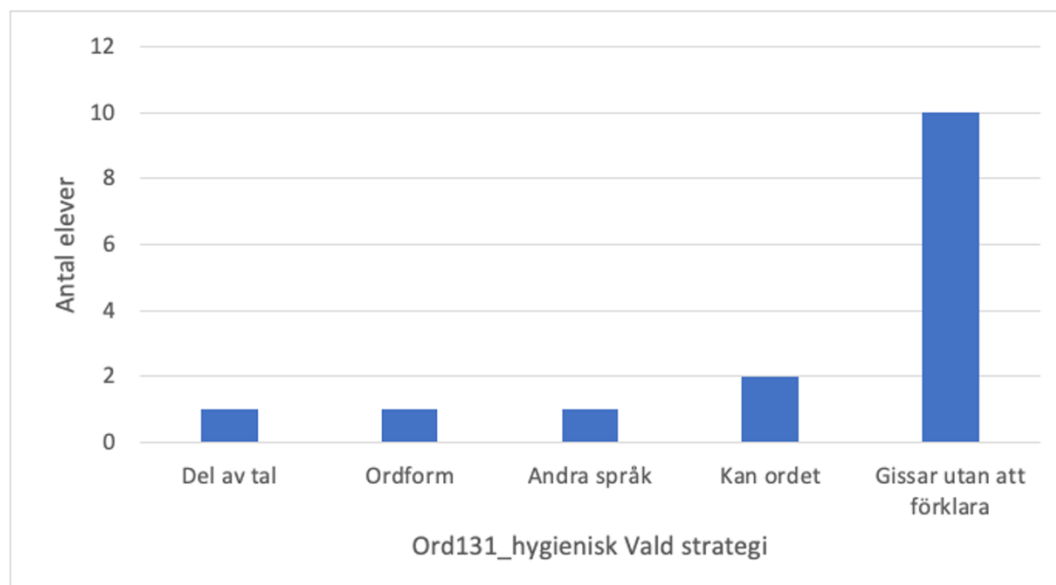
inte hört ordet förut, vilket gör att de bara väljer ett av alternativen, utan närmare eftertanke. I Lindholm och Johansson (2025) beskrivs svarsalternativen *vrida*, *sticka*, *vricka* och *sträcka* som tveksamma alternativ, eftersom det inte är klara betydelseskillnader mellan dessa. Att urskilja tvetydiga nyanser mellan ords betydelser kan utgöra en försvårande omständighet, framför allt för flerspråkiga elever. I exemplet ovan väljer eleven till slut korrekt svarsalternativ *vricka*, efter en stunds förhandlande med sig själv. Det faktum att majoriteten av eleverna gissar ordets betydelse skulle också kunna tolkas som en konsekvens av att svarsalternativen var alltför lika varandra.

Kategori B: Kunskap om andra språk

I huvudkategori B, Kunskap om andra språk ingår endast två kategorier och dessa är: Översätter/kopplar till andra språk (sju förekomster totalt) och Kognater/falska kognater (en förekomst). Denna kategori av strategier används således i relativt liten utsträckning. Ordet *hygienisk* är ett ord som två elever uppger att de kan och tio elever gissar betydelsen av (se Figur 6).

Figur 6

Ordförståelsestrategier i samband med testordet "hygienisk".



Eleven E3, som är född i Sverige, kopplar till andra språk i samband med ordet:

- Elev: Vara hygienisk är detsamma som att... [tyst 9 s]
 Intervjuare: Känner du igen det ordet från något annat språk?
 Elev: Ja. Inte annat språk, men, ja, från [nämner ett språk] finns, ger också ordet, och [nämner ett annat språk] också ibland, båda två. Men vet inte exakt vad det betyder.
 Intervjuare: Nej, men är det något så här som, utav alternativen som kan stämma, ungefär?

- Elev: [tyst 8 s] Ordning, tror, nej, eller? Punktlig eller artig, det är något av dom. Hygien, nej, renlig, renlig. Jag tänkte, jag översätter från [nämner ett språk] här så fick jag svaret.
- Intervjuare: Smart!

Eleven refererar till två olika språk i utdraget ovan men uttrycker inledningsvis en viss osäkerhet i valet av svarsalternativ. I slutet av utdraget konstateras att hen kom fram till rätt svarsalternativ genom att översätta ordet från ett av de språk eleven kan. Strategin Översätter/kopplar till andra språk används totalt vid sju tillfällen av de flerspråkiga eleverna. Med tanke på att samtliga elever kan flera språk skulle detta kunna ses som en underutnyttjad ordförståelsestrategi, vilket kommenteras vidare i diskussionen.

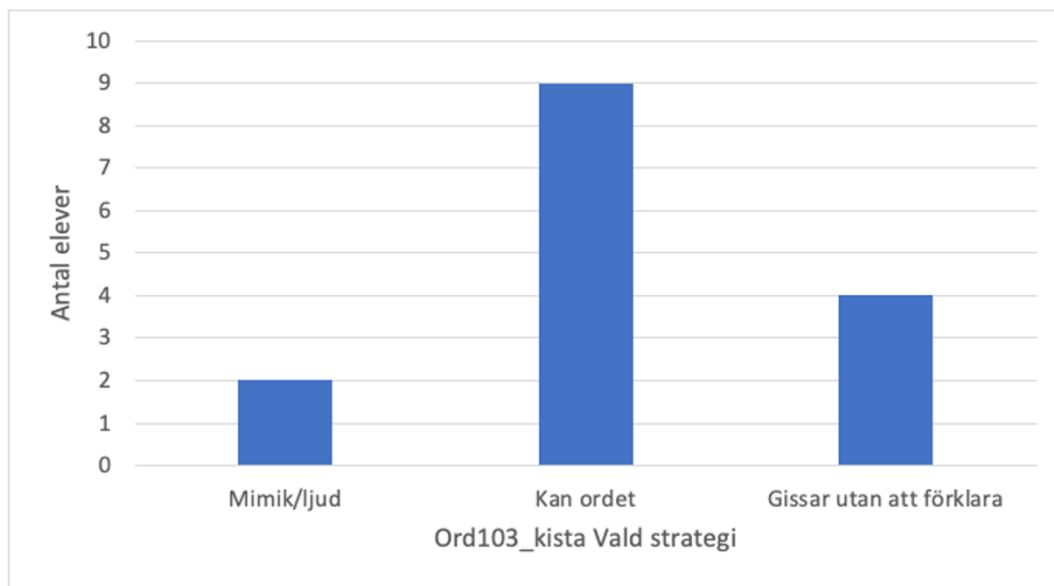
Eleven E13, som har varit i Sverige i tre år, tänker på det engelska ordet *wrist* i samband med att testordet *vråsten* ska förklaras, vilket innebär att strategin Falska kognater (liknande stavning men olik betydelse) leder till ett felaktigt svarsalternativ. Den här strategin är inte gynnsam, då så kallade "false friends" inte hjälper eleven att förstå ordet.

Kategori C: Andra strategier och förmågor

I huvudkategori C som handlar om andra strategier och förmågor ingår två kategorier: Mimik/ljud, som innebär att eleven visar med gester eller ljud att hen förstått ordets betydelse och Gissar utan att förklara. I den sistnämnda säger eleverna i vissa fall uttryckligen att de bara gissar, t.ex. då de aldrig har hört testordet förut. I andra fall kan de också välja bort några av svarsalternativen som de menar inte passar, innan de sedan gissar på ett alternativ. När det gäller Mimik/ljud finns det i materialet totalt fyra förekomster av den strategin. I Figur 7 visas att nio elever kan testordet *kista*, fyra använder Gissar utan att förklara och två elever använder Mimik/ljud i samband med testordet.

Figur 7

Ordförståelsestrategier i samband med testordet ”kista”.



I båda exemplen med Mimik/ljud gestikulerar eleverna för att illustrera hur en kista ser ut. De formar en rektangel med händerna för att visuellt representera objektets form. Strategin innebär således att eleven kan visa för intervjuaren att hen har förstått ordet, vilket är en framgångsrik kommunikationsstrategi, men den hjälper inte eleven att välja rätt svarsalternativ i en testsituation. I samband med ordet *vristen* finns de två andra exemplen av användning av strategin Mimik/ljud och elev E7, som har varit i Sverige i sex år, säger exempelvis: ”När man har ont i vristet, gör det ont i handen, eller här” (pekar på handleden). Det framgår inte om hen tänker på det engelska ordet *wrist* men det skulle kunna ha varit så med tanke på att en annan elev gjorde den associationen. Resultatet visar tydligt att strategin Gissar utan att förklara är den i särklass mest frekvent använda bland eleverna. Vid hela 363 tillfällen gissar eleverna på ett svarsalternativ och i många av dessa fall säger de uttryckligen att de aldrig har hört testordet förut.

Diskussion

I diskussionsavsnittet sammanfattar vi först studiens resultat. Därefter kopplas resultatet till teori och tidigare forskning under rubrikerna framgångsrika ordförståelsestrategier och användning av ordförståelsetest. Artikeln avslutas med didaktiska implikationer.

Sammanfattning av resultat

Artikeln fokuserar på vilka typer av ordförståelsestrategier flerspråkiga mellanstadieelever använder för att förstå de ord som testas i DLS ordförståelsetest. Resultatet visar att eleverna generellt använder få ordförståelsestrategier men att vissa av strategierna är mer vanligt förekommande än andra. I relation till huvudkategori A: Kunskap om ordens egenskaper och de åtta strategier som tillhör den konstateras att

flera av strategierna endast används vid ett fåtal tillfällen (mellan en och sex förekomster) såsom Räknar grafem (A3d), Synonymi (A1a), Antonymi (A1b), Ordbildning och härledning (A2a) samt Ordform (A3a). De strategier som används vid fler än tio tillfällen är: Del av tal (A2b), Ordform (A3a) och Ljudlikhet (A3c). Elevernas användning av strategier som tillhör huvudkategori B: Kunskap om andra språk är också relativt få. Vid sju tillfällen används Översätter/ kopplar till andra språk (B1) och vid ett tillfälle används Kognater/falska kognater. Ordförståelsestrategin Mimik/gester (C1) som tillhör huvudkategorin C: Andra strategier och förmågor används vid fyra tillfällen och den mest använda ordförståelsestrategin Gissar utan att förklara (C2) förekommer vid 362 tillfällen.

När det gäller elevernas användning av ordförståelsestrategier kopplat till enskilda testord visas några exempel på testord där flera olika typer av strategier används. Det framgår att vissa strategier, som Ljudlikhet, kan leda till felaktiga svar på grund av att eleven väljer ett svarsalternativ som ortografiskt liknar testordet. Resultatet visar också att testets konstruktion orsakar problem i flera fall. Ett av testorden har inga tydliga betydelseskillnader mellan svarsalternativen, vilket gör en elev frustrerad eftersom han vet vad testordet betyder.

Framgångsrika ordförståelsestrategier

Tidigare forskning visar ett positivt samband mellan inlärares användning av ordförståelsestrategier och ordförrådets storlek (Ahmed, 1989; Gu, 2020; Gu & Johnson, 1996). Dock är inte alla strategier som eleverna i denna studie använder framgångsrika för ordförrådsutveckling. När det gäller kategori A, Kunskap om ordens egenskaper, kan strategier kopplade till semantiska (synonmer, antonymer) och morfemiska egenskaper (ordbildning och härledning) underlätta förståelsen av ett ord, exempelvis testordet *laglig*. Morfologisk medvetenhet, definierad av Nation (2022) som förmågan att identifiera och förstå ordens minsta betydelsebärande enheter, är central för ordförståelse och läsutveckling. Däremot bidrar strategier kopplade till fonemiska och grafemiska egenskaper (ordform, liknande lexikal form, liknande ljud och räknar grafem) inte till förståelsen, utan kan tvärtom leda till missuppfattningar, som vid ljudlikhet med testordet *pålitlig*.

Ordförståelsestrategier inom kategori B, Kunskap om andra språk,(översätter/kopplar till andra språk och kognater/falska kognater), har visat sig vara effektiva för att utveckla elevers ordkunskap – med undantag för falska kognater. I resultatet visas att flerspråkiga elever använder sin kunskap om andra språk för att härleda ords betydelse (se ex. med testordet *hygienisk*), vilket är en framgångsrik strategi (LaBontee, 2019; Schmitt, 1997). Samtidigt kan eleverna tänka strategiskt rätt men ändå vilseledas av så kallade ”false friends” eller falska kognater som i fallet med testordet *vrst* och det engelska *wrist*. Strategier inom kategori C, Andra strategier och förmågor, inkluderar mimik/gester och gissar utan att förklara. Mimik och gester kan vara hjälpsamma i muntlig kommunikation

(Stridsman, 2024), men bidrar inte till förståelse av ett ord i en testsituation. Gissningsstrategier kan vara effektiva vid textläsning (se t.ex. LaBontee, 2019; Schmitt, 1997), men erbjuder ingen egentlig hjälp i ett test, utöver möjligheten att slumpmässigt välja rätt svar och därmed få poäng på testet.

Forskning har visat att vistelsetid i ett land påverkar både språkinlärning och ordförståelse (Cummins, 1979; Nation, 2022). En längre vistelsetid i en språklig miljö innebär generellt sett större exponering för språket, vilket gynnar ordförrådsutveckling (Nagy & Herman, 1987). Det finns emellertid även andra faktorer som påverkar språkinlärning såsom kunskaper i förstaspråket (Cummins, 1979), typologiska likheter mellan språk (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003) och pedagogiska metoder i undervisningen (Nation, 2022). Eftersom studien är småskalig och kvalitativ kan inga slutsatser dras om bakgrundsvariablernas betydelse. Vi kan dock konstatera att det finns stora individuella skillnader i elevernas resultat på DLS (se Tabell 3), både bland elever födda i Sverige och de som anlänt vid olika åldrar, vilket tyder på att de ovan nämnda faktorerna har betydelse. Detta skulle behöva studeras vidare med en större population.

Användning av ordförståelsetest

I enlighet med tidigare forskning om tvåspråkiga inlärares associationer (Namei, 2004) visar vår studie att vissa elever väljer svarsalternativ som liknar testordet fonologiskt eller ortografiskt, vilket indikerar att eleverna inte har kommit så långt i sin ordförrådsutveckling. Enligt Namei (2004) är nyligen inlärd ord organiserade fonologiskt i det mentala lexikonet, medan delvis inlärd ord har starkare syntaktiska kopplingar. Detta är viktigt ur ett testkonstruktionsperspektiv, då osäkra testtagare ofta väljer svarsalternativ med fonologisk eller ortografisk likhet (La Heij m.fl., 1993), vilket vårt resultat bekräftar. Testets utformning, med isolerade ord och flervalsalternativ, påverkar också elevernas val. Tidigare forskning visar att kontexten har stor betydelse för inlärares användning av ordinlärningsstrategier (LaBontee, 2019; Schmitt, 1997). Om eleverna aldrig har mött ordet som testas, är det svårt att använda ordförståelsestrategier effektivt.

Eftersom gissningsstrategin är den vanligaste kan vi konstatera att många ord var okända för eleverna. Exemplet med *stuka* visar att svarsalternativen ibland skapar en osäkerhet, då de ligger nära varandra betydelsemässigt. Detta kan förvirra eleverna, även om de vet vad ordet betyder. Det kan ta tid för flerspråkiga elever att utveckla kunskap om ords nyanser (Nation, 2022), vilket kan påverka deras testresultat negativt. Vid 16 tillfällen uttryckte eleverna att de kände igen testordet men inte kom på betydelsen eller förstod svarsalternativen (se ex. med *nöjd*). Detta visar att testets utformning påverkar elevernas möjlighet att svara rätt. Hoshino (2013) framhåller att olika distraktortyper inte bör varieras mellan olika testord i samma test, eftersom de kan påverka elevers svar. Att ordförrådtest är valida och noga utprovade är väsentligt för att uttala sig om elevers ordkunskap (Milton, 2009). När det gäller DLS ordförståelsetest menar Lindholm och Johansson (2025) att validiteten kan ifrågasättas när det används med flerspråkiga elever.

Didaktiska implikationer

Forskning har under lång tid visat konstaterat att framgångsrika inlärare använder fler och mer varierade strategier än mindre framgångsrika inlärare (Ahmed, 1989; Gu & Johnson, 1996). Dessutom utvecklar strategiundervisning inlärares ordinlärningsstrategier (Mehrabian & Salehi, 2019; Mizumoto & Takeuchi, 2009). Eftersom resultatet visar att många elever förlitar sig på strategin Gissar utan att förklara, anser vi att det finns en potential för lärare att undervisa om både ordförståelsestrategier och ordinlärningsstrategier, redan i tidiga skolår. Eftersom inlärare ofta bara använder de strategier de är bekanta med, bör undervisningen inkludera explicit undervisning om olika strategier, såsom till exempel att gissa ords betydelse utifrån kontext, slå upp ord i ordböcker och aktivt befästa ord genom repetition, både i tal och skrift (Fonseca Saravia, 1995; LaBontee, 2019; Mehrabian & Salehi, 2019; Nation, 2022; Schmitt, 1997).

Gynnsamma förutsättningar för att utveckla elevers såväl receptiva som produktiva ordförråd inkluderar aktiviteter där eleverna får uppmärksamma och använda orden i olika sammanhang i en meningsfull kontext (Nation, 2022; Stridsman, 2024; Webb & Nation, 2017). För att öka engagemang och motivation kan eleverna uppmuntras att använda digitala verktyg och appar som stödjer individuell ordinlärning och ger direkt återkoppling (LaBontee, 2029; Mehrabian & Salehi, 2019; Mizumoto & Takeuchi, 2009). Elevernas användning av nya ord kan också stöttas genom att involvera alla sinnen, kroppsspråk, bilder, filmer och andra multimodala resurser (Stridsman, 2024).

Resultatet visar att eleverna endast i begränsad utsträckning använder strategin Översätter/kopplar till andra språk, trots att tidigare forskning pekar på att denna strategi är effektiv för ordinlärning. Något som ofta framhålls i forskning är vikten av att skapa en undervisningsmiljö där elevernas flerspråkighet ses som en tillgång snarare än en begränsning (se t.ex. Lin & Morrison, 2010). En sådan miljö främjar språkinlärning på flera plan. Till exempel kan lärare uppmuntra eleverna att jämföra nya ord med förstaspråket och andra språk som de kan (Gu, 2020). Vidare kan eleverna tränas på att känna igen besläktade ord och kognater i olika språk (Fonseca Saravia, 1995; Nation & Webb, 2011). Morfologisk medvetenhet kan också stödja flerspråkiga elevers utveckling av ordkunskap samt deras läsförståelse. Resultatet i vår studie visar att eleverna i liten utsträckning använder strategier som är kopplade till ords morfologiska och semantiska egenskaper, såsom synonymer, anonymer och ordbildning. Nation (2022) framhåller att morfologisk kunskap är något som bör uppmärksammas mer i undervisningen, då det bidrar till att utveckla elevernas språkliga medvetenhet och förståelse för hur ord delar kan kombineras med exempelvis prefix och suffix.

Referenslista

- Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. I P. Meara (Red.), *Beyond words* (ss. 3–14). British Association for Applied Linguistics, in association with Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Alnan, A., & Halim, H. A. (2024). Examining vocabulary learning strategies and vocabulary size among Syrian EFL learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.17509/ijal.v14i1.70356>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Fonseca Saravia, A. M. (1995). *Using the think aloud protocol to investigate vocabulary strategies used in two vocabulary tests*. [Masteruppsats, Iowa State University]. Iowa State University Digital Repository. <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/212>
- Gu, Y. (2020). Strategies for learning vocabulary. I S. Webb (Red.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (ss. 271–287). Routledge.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46(4), 643–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Hoshino, Y. (2013). Relationship between types of distractor and difficulty of multiple-choice vocabulary tests in sentential context. *Language Testing in Asia*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-16>
- Hyltenstam, K., & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (ss. 17–152). Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 25(2), 197–236. <https://doi.org/10.1017/s0272263103000090>
- Håkansson, G., & Norrby, C. (2005). Flicka – dricka eller tjej? Ordassociationer hos Andraspråksinlärare. I G. Byrman, J. Einarsson, S. Hammarbäck, M. Lindgren & P. Stille (Red.), *Svenskans beskrivning 27*. Växjö University Press.
- Järpsten, B., & Taube, K. (2010). *DLS för skolår 4-6 Reviderad utgåva*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- LaBontee, R. (2019). *Strategic vocabulary learning in the Swedish second language context*. [Avhandling Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.2.4>
- La Heij, W., Starreveld, P. A., & Steehouwer, L. C. (1993). Semantic interference and orthographic facilitation in definition naming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(2), 352. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.19.2.352>
- Lin, L. H. F., & Morrison, B. (2010). The impact of the medium of instruction in Hong Kong secondary schools on tertiary students' vocabulary. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 255–266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.09.002>
- Lindholm, A. & Johansson, S. (2025). *En studie av L2-elevs prestationer på DLS ordkunskapstest och testets innehållsvaliditet* [Manuskript inlämnat för publicering]. Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. I G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Red.), *Performance and competence in second language acquisition* (ss. 33–53). Cambridge University Press.

- Mehrabian, N., & Salehi, H. (2019). The effects of using diverse vocabulary learning strategies on word mastery: a review. *Journal of Applied Studies in Language*, 3(1), 100–114. <https://doi.org/10.31940/jasl.v3i1.1368>
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425–449. <https://doi.org/10.1177/1362168809341511>
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. I M. G. McKeown & M. E. Curtis (Red.), *The nature of vocabulary acquisition* (ss. 19–36). Lawrence Erlbaum Associates.
- Namei, S. (2004). Bilingual lexical development: A Persian–Swedish word association study. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 363–388. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00070.x>
- Namei, S. (2002). *The bilingual lexicon from a developmental perspective: A word association study of Persian-Swedish bilinguals* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A395363&dswid=-4280>
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 90(3), 387–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00431.x>
- Nation, I.S.P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3 uppl.). Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. & Webb, S.A. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Heinle, Cengage Learning.
- Nelson, K. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: A review for research and theory. *Psychological Bulletin*, 84, 93–116. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.1.93>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Qian, D. D., & Lin, L. H. F. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and language proficiency. I S. Webb (Red.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (ss. 66–80). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-5>
- Salameh, E.K. (2011). Lexikal utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *Educare*, 3, 205–227. <https://doi.org/10.24834/educare.2011.3.1203>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. I N. Schmitt & M. McCarthy (Red.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (ss. 199–227). Cambridge University Press.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25, 211–236. <https://doi.org/10.1177/0265532207086782>
- Stridsman, M. (2024). Ordförrådsutveckling i klassrummet [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1900333/FULLTEXT01.pdf>
- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modeling cognitive processes*. Academic Press
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452–470. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.452>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf>

- Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wen, W. N. L., & Naim, R. M. (2023). Vocabulary Learning Strategies (VLS) in Second Language Acquisition (SLA): A Review of Literature. *Journal of Language, Literacy and Translation*, 6(2), 223–241. <https://doi.org/10.36777/ijollt2023.6.2.087>