

# Enbart ordinlärning eller ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer i ämnet engelska?

**En jämförande studie av undervisningsmetoder i  
årskurs tre**

Av: Jeanette Molin Haag

Handledare: Tove Larsson

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2, 15 hp

Engelska | Hötterminen 2017

Programmet för Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot  
förskoleklass och årskurs 1–3, 240 hp



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM  
sh.se

## Abstract

**Title:** "Vocabulary learning in English with or without semantic relations? A comparative study of two teaching methods for Year 3."

**Author:** Jeanette Molin Haag, autumn term 2017

**Supervisor:** Tove Larsson

The purpose of this study was to examine which of the two vocabulary-learning methods *non-contextualized vocabulary learning* and *vocabulary learning combined with semantic relations* promote the learning and retention of new vocabulary items. The following research questions were asked:

- Which of the two above-mentioned methods best promotes the students' vocabulary learning and word comprehension?
- What differences can be noted in the students' test results regarding learning and retention of new vocabulary items between these two methods?
- Which method promotes the students' long-term retention of vocabulary items and word comprehension?

In total, 36 students from two classes, divided into four groups, participated in the study. Each group was taught using one of the two methods. After the first round of lessons, the teaching methods were swapped such that all the students tried both methods and so that the survey could be considered reliable. The empirical material was obtained from field experiments and tests in direct connection with the lessons and retention tests four days later. The results were analyzed using *Schema theory* and a theory of memory processing called *Executive Control Processes*. These theories were used to investigate the students' retention of vocabulary items and how students use schematic knowledge to associate words to one another. The results showed that the second method, the combined method, seemed to be the most promising not only for retention, but also for the number of learned vocabulary items and for word comprehension.

**Keywords:** English vocabulary learning, semantic relations, teaching methods, word comprehension and word retention.

**Nyckelord:** Ordinlärning i engelska, semantiska betydelsrelationer, undervisningsmetoder, ordförståelse och retention.

## Innehåll

1.	Inledning .....	1
2	Syfte och frågeställningar .....	3
3	Bakgrund.....	4
3.1	Engelskundervisning ur ett historiskt perspektiv .....	4
3.2	Lgr 11 och Skolverket.....	5
3.3	Att kunna ett ord .....	6
3.4	Ordförråd.....	7
4	Centrala Begrepp .....	8
4.1	Begreppsförklaring av semantiska uttryck.....	8
4.2	Ordinlärningsstrategier.....	8
4.2.1	Ordinlärning utan kontext (enbart ordinlärning).....	8
4.2.2	Undervisning i ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer .....	9
5	Teori.....	10
5.1	Inläring- och bearbetningsprocesser .....	10
5.2	Schemateorin.....	11
5.3	Sammanfattning av teorier .....	12
6	Tidigare forskning.....	12
6.1	Studier och forskning.....	13
6.2	Sammanfattning av tidigare studier och forskning .....	16
7	Metod och material .....	16
7.1	Urval .....	17
7.2	Etiska överväganden .....	17
7.3	Metodbeskrivning av planering och undervisning.....	18
7.4	Undersökningens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	20
8	Resultat och analys .....	20
8.1	Resultat och analys, omgång 1.....	21
8.1.1	Klass A.....	21
8.1.2	Klass B.....	23
8.2	Resultat och analys, omgång 2.....	25
8.2.1	Klass A.....	25
8.2.2	Klass B.....	27
8.3	Översikt av resultat och analys .....	30
9	Diskussion och slutsats .....	32
9.1	Diskussion och slutsats, omgång 1 .....	32
9.1.1	Klass A.....	32

9.1.2	Klass B .....	33
9.2	Diskussion och slutsats, omgång 2 .....	34
9.2.1	Klass A.....	34
9.2.2	Klass B .....	34
9.3	Sammanfattande diskussion utifrån syfte och frågeställning.....	35
9.4	Metoddiskussion .....	37
9.5	Didaktisk diskussion .....	38
9.6	Vidare forskning .....	39
10	Slutord.....	40
	Referenser .....	41
	Bilagor .....	44

# 1. Inledning

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11* (2017a) betonas vikten av god läsförståelse för att kunna tillgodogöra sig information, granska och tolka texter i olika skolämnen. Bo Lundahl (2012) skriver angående engelsk språkdiraktik att det finns ett starkt samband mellan ordinläring och läsning. All kommunikation förutsätter ett rikt ordförråd och är framförallt den viktigaste förutsättningen för en framgångsrik läsförståelse. Att lära sig ord genom textsammanhang och lista ut vad de betyder är visserligen en betydelsefull lässtrategi men resulterar inte i att man lär sig mindre förekommande ord (Lundahl 2012, sid. 334–339). Det finns olika tillvägagångssätt att lära sig nya ord och begrepp. Ett som författaren redogör för är det avsiktliga sättet ”att studera ord och fraser och försöka lära sig dem (deliberate/intentional vocabulary learning)” (Lundahl 2012, sid. 338). Ett avsiktligt sätt är med semantiska fält eller kartor där man arbetar med ord inom samma ämnesområde, exempelvis synonymer och antonymer. Detta ger eleven möjlighet att koppla tidigare kunskaper med ny information (Lundahl 2012, sid. 346–347). Vidare refererar Lundahl (2012) till Paul Nation som menar att om man associerar ordet till ett annat, ökar chansen för bättre hågkomst (Nation 2001, se Lundahl 2012, sid. 348).

Även Patsy M. Lightbown och Nina Spada (2013) skriver om ordförrådets betydelse för en framgångsrik läsförståelse. De anser att man förvisso kan lära sig ett språk genom att läsa, speciellt texter som är intressanta eller viktiga för läsaren. En vägledning genom instruktioner och utveckling av bra strategier, för att lära sig och komma ihåg nya ord, gör dock mer nytta i slutändan än att enbart fokusera på att förstå helheten av en text på målspråket. För att lyckas gissa ett nytt ords betydelse i en text behöver du förstå och kunna över 90 procent av hela textstycket (Lightbown & Spada 2013, sid. 206).

Inger Bergström (2001) skriver om engelska i grundskolan och menar att engelskan har ett nyans- och synonymrikt ordförråd som stundtals kan leda till svårigheter att använda rätt ord vid rätt tillfälle. Därför är det viktigt att tidigt belysa dessa likheter och skillnader för eleverna i undervisningen och hon menar att det till och med kan vara viktigare i engelska språket jämfört med många andra språk (Bergström 2001, sid. 51). Ett liknande resonemang har Tricia Hedge (2000), ordinläring, som en viktig del i förmågan att tala och skriva engelska, belyser hon många gånger i sin bok *Teaching and learning in the language classroom*. Hon citerar G.D Pickett (1978) som säger: “This brings me to the subject of vocabulary learning, which to me always seems the key to any language. I am quite happy to pronounce badly and make grammatical mistakes but there is no escape from learning words.” (G.D. Pickett 1978,

sid. 71, se Hedge 2000, sid. 110–111). Med det citatet vill Hedge belysa vikten av ordförståelse och ett rikt ordförråd. Hon åskådliggör även vikten av detta när hon beskriver hur ett ord som används vid fel tillfälle och i fel kontext kan leda till stora missförstånd:

The neglect of vocabulary is also surprising in view of the fact that errors of vocabulary are potentially more misleading than those of grammar. Sometimes the context of the utterance would lead a listener to question their first interpretation, but a change response such as 'Yes my father has an affair in that village' (Confusing the Swedish *affär* meaning shop with the English affair which can mean extra-marital relationship) gives the listener the wrong impression (Hedge 2000, sid. 111).

För att önskvärda kommunikativa och ändamålsenliga mål ska uppfyllas inom engelskämnet behövs, enligt Gun Lundberg (2010), en ökad fokusering av ämnet redan i tidig skolålder. Hon menar att många elever lämnar grundskolan med en inställning att de inte kan använda det engelska språket i de kommunikativa sammanhang som krävs för att kommunicera och arbeta i framtiden (Lundberg 2010, sid. 136–137). En bred engelsk vokabulär är nödvändig för individens framtida behov av språklig och kommunikativ kompetens och för att kunna leva i samhället. Därför läggs i denna studie fokus på undervisningsmetoder för ordinläring i årskurs tre.

Lundberg (2011) anser att man bör undvika att arbeta med enbart gloslistor under de första skolåren. Att arbeta med gloslistor i isolerad form med enbart en svensk översättning sätter endast fokus på just översättning och stavning vilket kan vara en osäker språkinlärningsmetod för nybörjare. En sådan undervisningsmetod bör man vänta med till årskurs fyra och istället lära eleverna andra grundläggande ordinlärningsmetoder som sedan blir en naturlig del av arbetet med nya ord. En sådan metod kan exempelvis vara att sätta nya ord i olika sammanhang (Lundberg 2011, sid. 68 & 109). Ord i olika sammanhang skulle kunna betyda att man presenterar och associerar dem utifrån olika semantiska betydelsereationer.

Det verkar dock råda en diskrepans mellan vad olika språkdidaktiker (exempelvis Lundberg 2011 & Lundahl 2012) menar är en framgångsrik ordinlärningsmetod och den som vanligtvis används i undervisningen. Av egen erfarenhet från bland annat VFU och vad olika studier visar, bland annat Per Malmberg (2000), är den vanligaste inlärningsstrategin glosinläring genom engelsk-svenska ordlistor. Malmberg (2000) skriver att det i STRIMS-projektet (STRIMS= strategier vid inläring av moderna språk) framkom att den metoden är vanligast genom hela grundskolan och ända upp i gymnasiet (Malmberg 2000, sid. 19–24).

Med hänvisning till ovan redovisade utgångspunkter, gällande ordförståelse och memorering av ord som en betydelsefull del i elevers utveckling av läsförståelse i engelska, skulle det

därför vara av intresse att undersöka och jämföra två olika inlärningsstrategier i presentationen av (nya) engelska ord för elever i årskurs tre. Få tidigare studier är utförda på elever i årskurs tre varför min kan vara av vikt och det verkar vara ett faktum att de allra flesta skolor i Sverige tycks starta en schemalagd undervisning i engelska i årskurs tre. Med hänsyn till det fokuserar inte denna studie på elevernas läsförståelse utan på hur en sådan kan förberedas genom att arbeta med ordinläring och ordens betydelserelationer. Enligt *Lgr 11* ska elever fr.o.m. årskurs fyra arbeta med längre texter i ämnet engelska. I centrala innehållet för ämnet står bland annat att elever ska arbeta med strategier vid läsning för att uppfatta betydelsebärande ord och textens sammanhang (Skolverket 2017a, sid. 36). Därför kan ett arbete med olika ordinlärningsstrategier och ordens betydelserelationer i årskurs tre vara en förberedelse, och av betydelse, inför kommande årskurser. Baserad på tidigare studier och forskning (Hoshino 2010; Lundberg 2007; Morin & Goebel Jr. 2001; Thomas 2016; Zarei & Sepahian 2016, se rubrik 6) är min hypotes att en kombinerad metod av ordinläring och undervisning om semantiska betydelserelationer är den som främst främjar både elevernas ordinläring och varaktigheten i minnet.

## 2 Syfte och frågeställningar

För att undersöka ovanstående hypotes kommer studien jämföra två olika undervisningsmetoder beträffande ordinläring i engelska för elever i årskurs tre. Detta för att ta reda på om någon av metoderna är mer främjande än den andra gällande ordinläring, ordförståelse i bemärkelsen ords semantiska betydelserelationer samt varaktigheten av dessa. Den ena är en ordinlärningsmetod där orden i en ordlista har direktöversatts från engelska till svenska, vilket påminner om den metod som traditionellt kallas för glosinläring. Den andra metoden är en kombination av ordinläring och undervisning av ordens semantiska betydelserelationer (se avsnitt 7.3 i metoddelen).

### Frågeställningar:

- Vilken av metoderna *enbart ordinläring* eller *ordinläring kombinerat med semantiska betydelserelationer* främjar elevernas ordinläring och ordförståelse bäst? Hur visar det sig?
- Vilka skillnader framkommer i elevernas testresultat gällande ordinläring och ordförståelse efter att de har undervisats med dessa två metoder?
- Vilken av metoderna främjar varaktigheten vad gäller elevernas ordinläring?

### 3 Bakgrund

Under rubrik 3.1 följer några exempel på hur engelskundervisningen har sett ut i Sverige ur ett historiskt perspektiv. Därefter, under rubrik 3.2, följer några exempel från *Lgr 11:s* kunskapskrav, mål, centrala innehåll och syfte tillsammans med kommentarer från Skolverkets hemsida gällande engelskundervisning i grundskolans lägre åldrar. Dessa kan kopplas till vikten av att ha ett stort ordförråd för att kunna behärska engelska i tal och skrift. Vilka kriterier som behöver uppfyllas, enligt olika språkvetare och lärarutbildare inom främst språkdidaktik, för att kunna ett ord redogörs för under rubrik 3.3. Slutligen, under rubrik 3.4, redovisas vad som menas med ordförråd och hur det kan sammankopplas med läsförståelse.

#### 3.1 Engelskundervisning ur ett historiskt perspektiv

Vad som har ansetts vara viktigt att lägga fokus på i engelskundervisningen har varierat under olika tidsepoker. Efter andra världskrigets slut år 1945 tog det engelska språket över tyskans plats som det huvudsakliga främmande språket i undervisningen. Per Malmberg (2001) skriver att det engelska språket har setts som ett rent färdighetsämne där fokus på dess formella sida har dominerat undervisningen under sekler. Huvudsakligen har grammatik- och översättningsmetoden varit de mest dominerande områdena inom språkundervisningen. Det fanns flera orsaker till att de områdena ansågs nödvändiga i språkundervisningen. En kan ha varit ett så kallat formalbildningsvärde, det vill säga en hjälp till utveckling av en abstrakt och logisk medvetenhet. Andra orsaker kan ha varit lärarnas åsikter om att arbetet med analys i grammatik hade en mer intelligensstärkande roll och större värde än det språkliga. Lärarnas osäkerhet vid bedömning av friare talövningar kan ha varit en ytterligare orsak vilket resulterade i att de hellre arbetade med grammatik och översättning som var enklare att mäta och bedöma (Malmberg 2001, sid. 16–17).

Under senare delen av 1970-talet ledde en omformulering i Europarådets språkprojekt till att grammatikens roll förändrades. Språkundervisningen skulle inte längre utgå från traditionella begrepp som grammatik och ordförråd utan istället utgå från vad som behövdes för att uttrycka sig. Idén om baskunskaper i engelska presenterades vilka skulle innehålla både funktionella och kommunikativa nivåer. Det kom att få stor betydelse för utformningen av kursplaner på 1980-talet där grammatiken fick stå i bakgrunden för en mer kommunikativ inriktning. Ända in på 90-talet såg synen på språkundervisningen i stort sett likadan ut men då började även synen på inlärarna belysas. I en kommunikativ förmåga började man tala om en lingvistisk kompetens där man menade att en verbal kommunikation inte var möjlig utan kännedom om vokabulär och hur ord hör hemma i olika sammanhang (Malmberg 2001, sid.



18). Ansvar för språkinläringen lämnades över till eleverna och man talade om begreppet *learner autonomy* som lanserades av Europarådet redan år 1977. I kommentaren till kursplaner i engelska för grundskolan belyste man elevens ansvar för sin språkinläring (Malmberg 2001, sid. 19). I mitten av 1990-talet och fram till nutid finns målformuleringar för grundskolans engelska som belyser hur eleven behöver ”utveckla sin förmåga att använda språket för att kommunicera i tal och skrift” (Malmberg 2001, sid. 21).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att engelska språket har bibehållit sin ställning i Sverige under åren. Undervisningsmetoderna har ändrat fokus från en undervisning inriktad på grammatik och översättning till en som främjar en kommunikativ kompetens. Som nämndes redan i inledningen visade Malmbergs (2000) studie att ordlistor är och har traditionellt sett varit det främsta sättet att lära sig engelska. Eftersom fokus numera ligger på kommunikation skulle detta kunna innebära att undervisning om ord och betydelsereationer borde få större utrymme i skolan.

### **3.2 Lgr 11 och Skolverket**

Ett syfte med en engelskundervisning är enligt *Lgr 11* (2017a) att elever ska utveckla en kommunikativ kompetens där en förståelse för både talad och skriven engelska är viktig (Skolverket 2017a, sid. 35). Därefter står det att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin kapacitet att ”förstå och tolka innehållet i talad engelska och i olika slags texter, formulera sig och kommunicera i tal och skrift, /.../använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda, anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang /.../” (Skolverket 2017a, sid. 35). I de centrala delarna i *Lgr 11* (2017a), angående undervisning i engelska för elever i årskurs 1–3, kan man läsa att undervisningen bland annat ska beröra ord och fraser i närmiljön och behandla ämnesområden som är välkända för eleverna (Skolverket 2017a, sid. 36).

I kommentarsdelen på Skolverkets hemsida till syftesdelen i engelska belyses återigen vikten av att kunna behärska engelska språket eftersom det anses vara det viktigaste informations- och kommunikationsspråket. De skriver att språket används ”i många olika miljöer och används inom så skilda områden som politik, ekonomi, /.../ Ämnet är också viktigt ur ett medborgerligt perspektiv, eftersom det ger ökade möjligheter att ta del av olika informations- och kunskapskällor och sociala medier även på engelska.” (Skolverket 2017b). En kommunikativ kompetens anses därmed viktig för att klara sig i samhället, detta kan kopplas till vikten av att ha ett stort ordförråd, vilket belystes av samtliga författare i inledningen.

### 3.3 Att kunna ett ord

Bo Lundahl (2012) skriver att det finns många olika dimensioner beträffande ordkunskap och vad det innebär att kunna ett ord. En åtskillnad kan göras mellan *receptivt* och *produktivt* ordförråd. Ett *receptivt* ordförråd innefattar de ord vi förstår när vi lyssnar och läser. Ett *produktivt* ordförråd består av de ord vi använder vid samtal eller när vi skriver. Det receptiva ordförrådet är alltid större än det produktiva då vi förstår mer ord än vi kan uttrycka i tal eller text. Ett sätt att förklara ordkunskapens olika dimensioner är att särskilja mellan ords *betydelse*, *form* och *användning*. Man behöver veta vad ett ord betyder (*betydelse*), hur ordet stavas, uttalas och böjs (*form*) och hur ordet används, det vill säga i rätt sammanhang och sätt (*användning*). Det kan även innebära att man har kunskap om vilka ord som hör ihop med varandra, s.k. *kollokationer*, exempelvis ”do the dishes” och inte ”make the dishes” (Lundahl 2012, sid. 334).

Nation (2013) refererar till Waring (2002) som menar att det ibland kan vara svårt att jämföra, särskilja och mäta ordkunskap utifrån receptiv och produktiv inläring men att det är viktigt att belysa särdragen. Ett förslag är att använda sig av ett självskattningsschema där fem kategorier av betygsättning angående ens ordkunskap kan utvärderas. Kategorierna är A. Jag förstår ordet och vet hur det ska användas, B. Jag förstår ordet men vet inte hur det ska användas, C. Jag tror att jag förstår ordet och vet hur det ska användas, D. Jag tror att jag förstår ordet men vet inte hur det ska användas och slutligen E. Jag känner inte till ordet (Waring 2002 se Nation 2013, sid. 52–53).

Nation (2013) delar, precis som Lundahls beskrivning ovan, upp ordförståelse i huvudkategorierna; form, betydelse och användning. Inom dessa finns det vissa dimensioner som avgör om man kan ett ord eller inte. Att kunna ett ord innebär att man vet

- hur ett ord stavas,
- hur ordet betonas och uttalas,
- hur man gör associationer till andra ord, t.ex. synonymer och antonymer,
- hur man böjer ordet,
- hur man använder ordet i kontext,
- vilka andra ord som kan förekomma ihop med ordet, s.k. kollokationer,
- vad ordet har för betydelse och
- vilka ordets grammatiska böjningsformer är.

(Nation 2013, sid. 48–50).

Ulrika Tornberg (2000) menar att man inte har lärt sig ett ord eller uttrycks betydelse om man inte kan använda det i en ny kontext. Isolerade ordlistor ska överges så snart som möjligt för att ge plats åt ordens integrering i andra sammanhang och nya texter. Då som först förstår man ordets innebörd och hur det ska användas (Tornberg 2000, sid. 100).

För att kunna besvara uppsatsens frågeställningar (se rubrik 2) kommer denna studie undersöka ordförståelse utifrån dimensioner där elever ska känna till vad orden betyder och hur man gör associationer med hjälp av semantiska betydelsereationer vilket till viss del även innebär kunskap att använda ord i kontext. Fokus ligger i denna studie till störst del på ett produktivt ordförråd, men eftersom eleverna även får lyssna på läraren samt sina klasskamrater när de förhör varandra kommer även ordförrådets receptiva del innefattas men inte undersökas.

### **3.4 Ordförråd**

Ett ordförråd är enligt Nationalencyklopedin ”det förråd av olika ord som ingår i ett språk eller som behärskas av en enskild språkbrukare” (Nationalencyklopedin 2017).

Lena Börjesson skriver i sin publikation *Om strategier i engelska och moderna språk* (2012) att flera studier har visat på ett starkt samband mellan ordförråd och läsförståelse. Därför är det viktigt att belysa betydelsen av ett stort ordförråd för eleverna och hjälpa dem att göra sin ordinläring mer effektiv och inte lämna över ansvaret åt eleverna själva att utöka sitt ordförråd. Risken finns att elever på ett ensidigt sätt använder sig av en strategi där de enbart lär sig en ordlista och översättningen om ansvaret för ordinläring överlämnas till dem. Börjesson hänvisar till forskning som har visat att elever lär sig ord lättare om det görs i ett vidare sammanhang där de aktivt får bearbeta nya ord på olika sätt. Likt Tornberg skriver Börjesson vidare att ord som lärs in isolerat utan sammanhang riskerar att glömmas bort då det inte finns något stöd för minnet (Börjesson 2012, sid. 9).

Sambandet mellan ordförråd och läsförståelse belyser även Abbas Ali Zarei och Soheila Sepahian (2016) och menar att ett stort ordförråd är direkt avgörande för förståelsen. De refererar till olika författare och forskare vilka är eniga om att ett stort engelskt ordförråd gör att studenten läser snabbare och enklare. Dessutom får studenterna högre poäng i tester än de med mindre ordförråd (Allington 2006, Kojik-Sabo & Lightbown 1999, Stahl & Fairbanks 1986, se Zarei & Sepahian 2016, sid. 16).

## 4 Centrala Begrepp

I följande kapitel kommer centrala begrepp som är viktiga för uppsatsen att förklaras. I avsnitt 4.1 redovisas och förklaras de semantiska begrepp vilka kommer att användas i denna studie. Under rubrik 4.2 kommer de två ordinlärningsstrategierna som ska jämföras i studien redogöras för.

### 4.1 Begreppsförklaring av semantiska uttryck

Enligt Östen Dahl (2017) avser semantik läran om innebörden hos språkliga uttryck eller kort sagt betydelselära. Det finns olika typer av semantik och de kan ses ur olika perspektiv, bland annat som lexikal semantik, logisk semantik, satssemantik, diskurssemantik och datalogisk semantik. För att göra en avgränsning kommer denna studie röra sig om lexikal semantik (ordsemantik) och dess betydelsereationer. Den lexikala semantiken handlar, enligt författaren, om studiet av ords och frasers betydelse (Dahl 2017).

Mats Dahllöf (1999) återger några av de begrepp som används för lexikala betydelsereationer. *Synonym* innebär att ord har samma eller i det närmaste samma innebörd, exempelvis *gosse*, *pojke* och *kille*. *Antonym* är ord med motsatt betydelse, exempelvis *varmkall*, *liten-stor* och *rik-fattig*. *Hyponym* är ord som står i begreppslig underordning till ett annat, exempelvis är *hammare* och *såg* hyponymer till *verktyg*. *Hyperonym* är ord som står i begreppslig överordning till ett annat, som i exemplet innan där *verktyg* är hyperonym till *hammare* och *såg* (Dahllöf 1999, sid. 63). Begreppet betydelse som Dahllöf (1999) använder kan uppfattas på tre olika sätt, bland annat som en orsaksmässig konsekvens eller verkan, som grund för kunskap och som språkligt innehåll. Han menar dock att fokus ligger på det språkliga innehållet när man talar om semantiska betydelsebegrepp (Dahllöf 1999, sid. 19). Ordens betydelsereationer kallas, enligt Ingegerd Enström (2013, sid. 16, 30 & 36) för *semantiska fält* vilket är detsamma som ordfält eller betydelsefält.

### 4.2 Ordinlärningsstrategier

Det finns många olika ordinlärningsstrategier och som en avgränsning kommer denna studie omfatta samt jämföra en undervisning i enbart ordinläring och en undervisning i ordinläring kombinerat med semantiska betydelsereationer.

#### 4.2.1 Ordinläring utan kontext (enbart ordinläring)

En glosa är enligt Nationalencyklopedin (2017) ett ord på främmande språk som är försedd med en översättning. I denna studie kommer glosinläring och enbart ordinläring vara synonymt med varandra och referera till ordinläring utan kontext. Glosinläring görs ofta

genom den så kallade listmodellen som går ut på att orden på målspråket lärs in isolerat från sammanhang tillsammans med en översättning (Tornberg 2000).

I likhet med ovan beskrivning kommer denna studies undervisning i enbart ordinlärning innebära att de engelska orden endast presenteras tillsammans med den svenska översättningen i en ordlista.

#### **4.2.2 Undervisning i ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer**

Börjesson (2012) ger exempel på hur elever kan, som hon kallar, ”mentalt processa” nya ord och ordkombinationer. Det kan handla om att förklara orden på målspråket och använda dem i meningar samt översätta dem. De kan sortera orden och sätta rubriker på dem beroende på innehållet, exempelvis känslor, djur, kroppsdelar och därefter göra en tankekarta där orden klassificeras på liknande sätt, vilket påminner om en semantisk kartläggning där man hieratiskt delar in ord efter hyponymer och hyperonymer. Det kan också underlätta att lära in nya ord genom att hitta ordens antonymer och synonymer (Börjesson 2012, sid. 11).

Undervisning i ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer kan betyda att man arbetar med semantisk kartläggning som ordinlärningsmetod. Semantisk kartläggning som strategi innebär, enligt Zarei och Sepahian (2016), till exempel inlärning av relationer till andra bekanta ord, exempelvis ordet *enslig* lärs in med synonymer som *ensam* och *isolerad*. Vidare innebär det att studenter, tillsammans med läraren, uppmärksammar, diskuterar samt jämför orden med likheter och skillnader (Zarei & Sepahian 2016, sid. 33).

Även Paul Nation (2013) skriver om semantiska betydelsereationer och använder sig av begreppet associationer. Han beskriver hur användbara de är för att skapa aktiviteter som utökar elevers förståelse och förklara relationen samt betydelsen av ord. Associationer handlar om semantiska samband mellan ord, exempelvis synonymer, antonymer och hierarkiska betydelsereationer mellan ord i form av hyponymer och hyperonymer. Han skriver att associationer är mycket användbara utgångslägen för kategoriseringsaktiviteter och kan innefatta särskiljning och gruppering av ord med hjälp av schematiska hjälpmedel som trädidiagram eller andra semantiska kartor. Att ta hjälp av några ord som eleverna redan känner till kan vara bra utgångspunkter i dessa kategoriseringsaktiviteter (Nation 2013, sid. 79–82).

I denna studie kommer undervisning i ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer innebära att orden i ordlistorna belyses utifrån relationer som hyponymer,

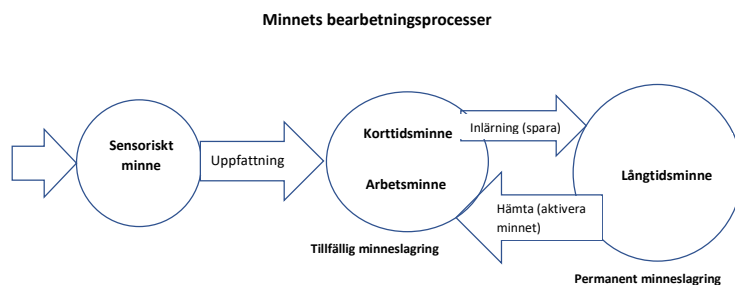
hyperonymer, synonymer och antonymer. Detta beskrivs mer i detalj under rubrik 7 samt i lektionsplaneringarna vilka återfinns i bilaga 2 och 3.

## 5 Teori

Under följande rubrik redovisas två teorier, vilka kan knytas till ordinläring, minne och ordförståelse, som kommer att användas för att analysera studiens resultat. Teorin om inläring- och bearbetningsprocesser handlar om hur information, i det här fallet nya engelska ord, bearbetas och lagras i minnet. Denna teori återges under rubrik 5.1. Under rubrik 5.2 beskrivs schemateorin som en inlärningsstrategi där inlärningsmodeller med hjälp av associationer och kategoriseringar knyts till tidigare kunskap. Dessa förförståelsemodeller aktiveras och används med fördel när man stöter på orden i nya sammanhang.

### 5.1 Inläring- och bearbetningsprocesser

Ulla Håkanson (2001) menar att elever som språkligt analyserar ett ord, för att förstå dem, lär sig orden bättre eftersom man bearbetar orden djupare i inlärningsprocessen. Att medvetandegöra elever på den djupare bearbetningen av ord i inlärningsprocessen kan även vara ett stöd för att minnas orden. Hon refererar till Anita Woolfolk (1997), doktorand i pedagogisk psykologi, som har tagit fram en teoretisk modell, *executive control processes*, över hur minnet fungerar:



Tolkad och översatt av Jeanette Molin Haag 2017-10-17

Via det sensoriska minnet, det man hör, ser, känner etc., går informationen in till arbetsminnet, där den ligger kvar tills bearbetningen är klar. Därför, menar författaren, är beteckningen arbetsminne bättre lämpat än korttidsminne då man faktiskt befinner sig i en arbetsprocess. När bearbetningen är klar behöver man få över kunskapen till långtidsminnet och därefter lära sig hur den lagrade informationen hittas för att återigen kunna använda den. Här spelar elevers inlärningsstrategier och själva inkodningen av information en viktig roll för minnet. Inlärningsstrategier där eleverna lär sig att förstå orden på ett djupare plan tillsammans med en varierad inkodning av information lagras förmodligen lättare i

långtidsminnet än isolerade gloslistor. Men, ordlistan kan bearbetas djupare om de lägger till mening och språkligt analyserar orden. När eleverna sedan vill plocka fram informationen ur långtidsminnet använder de sig av samma kod som vid lagringen av den. Långtidsminnet har därmed flera roller vilka används för att koda in ny information, lagra och hämta information (Håkanson 2001, sid. 63–64).

Lundahl (2012) skriver att oavsett vilka ordinlärningsstrategier olika forskare hävdar ger goda ordinlärningsresultat bör de även kunna påvisa på så kallad retention, vilket innebär bevarande hågkomst av ord, över tid. Därför bör ordinläringen upprepas och undersökas vid olika tidpunkter för att säkerställa att elever kan minnas och använda orden i rätt sammanhang. Återanvändning av ord i andra sammanhang är en viktig del av repetitionen och författaren menar att det är enklare att glömma än att minnas ord (Lundahl 2012, sid. 339 & 345).

## **5.2 Schemateorin**

En tolkning av schemateorin kan vara att nya förklaringar kodas in i befintlig erfarenhetsbank. Det kan förenkla bearbetningen, i det här fallet inläring av nya ord, och göra inläringen snabbare. Scheman påverkar även hur eleven minns ett ord. Hedge (2000) skriver att scheman inom schemateorin är de mentala representationer i form av associationer som aktiveras när man stöter på ett ord. Hon menar att i ordinläring kan detta vara en fördelaktig inlärningsstrategi, för bland annat minnet, där eleven får möta ett nytt ord genom att det presenteras i olika sammanhang exempelvis med hjälp av synonymer, hyponymer och andra ord och uttryck relaterade till ordet ifråga. När de sedan möter ordet i en text kan en förförståelse utifrån de associationer man gör om ordet i förlängningen underlätta en läsförståelse. Ett förslag hon nämner är bland annat ordkartor som är en slags tankekarta där huvudordet kategoriseras utifrån liknande associationer (Hedge 2000, sid. 124–127).

Shuying An (2013) skriver att begreppet schema användes först inom psykologin där man menade att schema ska ses som en aktiv kategorisering av tidigare reaktioner eller erfarenheter. Inom den del av schemateorin som handlar om språk kan man säga att den grundläggande principen för teorin förutsätter att ord eller en text inte bär mening i sig utan instruktioner till eleven om hur de ska hämta betydelse från sin egen tidigare inhämtade och kategoriserade kunskap. Denna kunskap kallas för elevens förkunskap. Information lagrad i hjärnan i form av schema, till exempel språkschema med kunskap om ordförråd och relationer av ord, kan förenkla eller försvåra en förståelse av en text beroende på hur utvecklade schemana är och på hur framgångsrikt de aktiveras. När eleven läser ett ord i en

text, avgör det inte isolerat betydelsen. Den bildas även av den information och sammanhang som eleven frambringar genom sina scheman. Ordförståelse och minnets bibehållande (retention) beror därför mest på vilket schema eleven har (An 2013, sid. 130–134).

Schemateorin kan alltså användas som en pedagogisk strategi vilken hjälper till att förbättra elevers inläring. Den innebär att förståelsen av ett ord står i en relation till de förförståelsemodeller, exempelvis arbete med semantiska betydelsereationer, som eleven redan har blivit presenterad för och har i sitt minne. Schemateorin understryker att eleven använder sig av dessa inlärd modeller när exempelvis ett ord ska hämtas fram ur minnet eller läsas i en text.

### **5.3 Sammanfattning av teorier**

Sammanfattningsvis åsyftar teorin om inläring- och bearbetningsprocesser sambandet mellan en djupare bearbetning av ny information i inlärningsprocessen, i denna studie rörande ord och semantiska betydelsereationer, samt förståelsen av informationen och hur detta lagras i långtidsminnet. I schemateorin ser man till förförståelsen och de mentala kategoriseringar man gör i form av associationer i inlärningsprocessen av exempelvis ett ord och hur dessa förförståelsemodeller sedan aktiveras när man vid senare tillfälle stöter på ordet i olika sammanhang. Nya förklaringar kodas in i befintlig erfarenhetsbank t.ex. med hjälp av mentala representationer i form av associationer (ex. synonymer, antonymer etc.). Teorierna kompletterar varandra då båda fokuserar på inläring och hur information kodas i minnet men med något skilda utgångspunkter, den förstnämnda tar avstamp i minnets bearbetningsprocesser och den andra i förförståelsen i form av exempelvis schematiska associationer av ord.

## **6 Tidigare forskning**

Under denna rubrik kommer olika avhandlingar och studier redovisas i kronologisk ordning. Få studier och tidigare forskningsresultat verkar ha fokuserat på ordinlärningsstrategier riktat mot årskurs 3 och åldersspannet 8–9 år, framförallt rörande svensk undervisning. De som redovisas nedan är några från årskurs 4 men de flesta rör äldre elever. Trots att vissa av de redovisade studierna undersöker andra målspråk och har annorlunda metodval än denna studie så är de av hög relevans då de undersöker och arbetar med semantiska betydelsereationer i undervisning av ordinläring. Alla berör på ett eller annat sätt olika inlärningsstrategier av ord i främmandespråksundervisningen och undersöker hur de hjälper



till att bygga upp ett ordförråd. Vidare undersöks även effekten av ordförståelse genom olika strategier för ordinlärning samt hur orden stannar kvar i minnet.

## 6.1 Studier och forskning

I sin avhandling *Basic Vocabulary Instruction: Teaching Strategies or Teaching Words?* undersökte doktoranderna och biträdande lektorena Regina Morin och Joseph Goebel Jr. (2001) två olika undervisningsmetoder av ordinlärning. Metoderna var ordförrådsundervisning med hjälp av kommunikativa aktiviteter och ordförrådsundervisning med hjälp av kommunikativa aktiviteter kombinerat med semantiska kartläggningar. Studiens syfte var att undersöka vilken av metoderna som var mest gynnsam för inlärnarnas ordförrådsstorlek. De undersökte också om eleverna, förutom att lära sig ord, skulle förvärva och tillämpa strategier för att organisera och behålla målspråkets vokabulär. Eleverna i den aktuella studien var engelsktalande studenter, i Sverige motsvarande högskolan, vilka läste sin första termin i spanska och var således nybörjare. Studiens resultat visade något svagt på den kombinerade metodens fördel gällande förvärv av ordförråd och dess storlek, det vill säga ordförrådsundervisning med hjälp av kommunikativa aktiviteter kombinerat med semantiska kartläggningar. Däremot visade resultatet på en signifikant skillnad mellan metoderna beträffande förmåga till semantisk kartläggning. Eleverna som fått undervisning i den kombinerade metoden kunde gruppera sitt ordförråd och tillämpa strategier vilka underlättade förståelsen av orden med hjälp av exempelvis tematiskt indelade grupper (Morin & Goebel Jr. 2001, sid. 8–16).

Liknande positiva resultat av ordinlärning med hjälp av semantiska ordfält och betydelsereationer redovisas i läraren och forskaren Gun Lundbergs (2007) doktorsavhandling *Teachers in action: att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*. Hon menar att engelska ord och fraser lärs in bättre och lättare samt stannar kvar i minnet längre om de representeras i ett meningsfullt sammanhang. Lundberg hänvisar till ett svenskt forskningsprojekt, *Strategier vid inlärning av moderna språk: STRIMS*, som pågick under 1990-talet, där man undersökte vilka inlärningsstrategier elever i skolår 4–9 använde för att bygga upp ett ordförråd på målspråket samt memorera ord. Resultaten från projektet påvisade bland annat att ord och strukturer lärdes in bättre och stannade kvar längre i minnet om de introducerades i en meningsfull kontext istället för att de memorerades isolerade. Ordinlärning kan enligt Lundbergs slutsats förbättras av att eleven organiserar och grupperar orden i kategorier, så kallade semantiska ordfält, jämfört med om orden lärs in som fristående ord, exempel i form av gloslistor. Det kan också innebära att

eleverna organiserar och grupperar ord med hjälp av exempelvis tankekartor och bilder (Lundberg 2007, sid. 33). Detta kan tolkas som att memorering samt förståelse av ord underlättas av att elever bland annat får arbeta med ordlistor där semantiska betydelserektioner presenteras.

En liknande undersökning om olika strategier för ordinlärning utfördes av docenten och språkforskaren Yuko Hoshino (2010). Hon har sin studie *The Categorical Facilitation Effekt on L2 Vocabulary Learning in a Classroom Setting* undersökt effekten av att lära sig ordpar utifrån olika slags ordlistor; ordpar isolerade från sammanhang, ordpar i ordlistor indelade och förklarade utifrån kategorier (hierarkiskt indelade ord eller ord associerade till varandra och tillhör samma kategori), ordlistor med ordpar indelade med synonymer, och ordpar indelade med antonymer. Studien utfördes på 119 stycken universitetsstuderande vilka alla läste engelska som främmande språk. Ordlistor är enligt Hoshino (2010) vanligt förekommande i undervisning om ordinlärning och ordförråd för japanska studenter både i grundskolan, högstadiet och gymnasiet. I sin studie ville hon undersöka vilka ordlistpar som är mest effektiva för att memorera flest antal ord och betydelsen av orden. Studiens slutsats är att kategoriska listor är en mer effektiv typ av inlärning samt memorering av ordförråd än andra ordlistor i ett klassrumssammanhang och oberoende av vilken inlärningsstil eleverna i undersökningen vanligtvis brukade ha. Hennes förklaring är att kategoriskt indelade ordpar delar ett gemensamt semantiskt fält och därför fungerar som ”minnesutlösare” för det andra ordet i paret. Även om orden stundtals blandades ihop genererade kategoriskt indelade ordparslistor flest ihågkomna ord.

Professor Abbas Ali Zarei och Soheila Sepahian, fil.mag. (2016) har i sin studie *Second language vocabulary learning: through glossing, semantic mapping, and imagery* undersökt och jämfört tre olika inlärningsstrategier för att lära sig ett andra språks vokabulär. Beträffande ordinlärningsstrategier refererar de till tidigare studier av Margosein, Pascarella och Pflaum (1982) som jämförde två olika ordinlärningsstrategier, semantisk kartläggning och ordinlärning i andra kontexter. Semantisk kartläggning av ett ord visade sig ha en större positiv inverkan på förvärvet av ordförråd än ordinlärning i kontext, exempelvis text (Margosein, Pascarella och Pflaum 1982, se Zarei & Sepahian 2016, sid. 33). Zarei och Sepahians undersökning utfördes på kvinnliga studenter i åldern 18–28 vilka studerade engelska som främmande språk (Zarei & Sepahian 2016, sid. 43). Strategierna som jämfördes var *glossing*, *semantic mapping* och *imagery*. Glossing innebar i det här fallet att studenterna gavs definitioner av ett ord genom isolerade ordlistor under en text. Semantic mapping avsåg en visuell teknik där studenters utveckling av ordförrådet åstadkoms genom att ord

relaterades till varandra i kategorier i en, som författarna kallar, semantisk kartläggning. Sista inlärningstekniken, imagery, är en bildteknik som används för att introducera nya ord genom att koppla dem till bilder och exempelvis hänga upp dessa på väggarna i klassrummet (Zarei & Sepahian 2016, sid. 9, 24, 31 & 36). De gör i studien skillnad på implicit (underförstådd) inlärning och explicit (tydligt uttryckt) inlärning. Resultatet av studien pekade på att strategin semantisk kartläggning visade sig ha en mer signifikant effekt än de andra två strategierna på både förståelse av ordförrådet och produktion. Vidare visade resultatet därmed att en explicit inlärning var effektivare då den förbättrade elevernas kunskaper om sina ordförråd på kortast möjliga tid. Författarna menade att man kunde dra slutsatsen att implicita inlärningsstrategier av ord lämnar överdrivet mycket åt slumpen och att orden bör läras uttryckligen genom explicit presentationsteknik. De drog också slutsatsen att även när man väljer explicita presentationsstrategier finns det några mer effektiva än andra. Det innebär att elever och lärare bör uppmanas att använda de mest gynnsamma. Samtidigt, med tanke på att olika inlärningsstrategier har olika effekt på förståelse och produktion av ordförrådet, konstaterade de att en kombination av strategier bör användas för att säkerställa att både förståelse och produktion av ordförrådet blir tillfredsställande. Med andra ord behöver en inlärningsstrategi som är lämplig för ordförståelse inte vara lika lämplig för ordproduktion (Zarei & Sepahian 2016, sid. 65–66).

Ett något avvikande resultat jämfört med ovanstående avhandlingar och studier har Chloé Thomas (2016) studie erhållit beträffande vilken ordinlärningsmetod som är mest gynnsam för ordförrådet och varaktigheten (retentionen) av densamma. Hon undersökte och jämförde två strategier, glosläxor i form av ordlistor isolerade från sammanhang och ord i kontext, för engelsk ordinläring i två klasser i årskurs 5. Metod 1 kallar hon i studien för ”glosläxor”. Eleverna i ena gruppen fick i denna metod sju stycken engelska ord (glosor) att studera och lära sig i läxa. Gloslistan med de sju orden fanns både på engelska och med svensk översättning. Eleverna fick dock inte se orden i någon kontext, ej heller hade de något gemensamt med varandra. Sammanlagt hade eleverna med metod 1 tio dagar på sig att öva på orden i fråga. Med metod 2, som hon i studien kallar för ”studera ord i kontext”, fick den andra gruppen elever studera samma ord i kontext under en 40 minuters lektion. Eleverna fick under lektionen med metod 2 även öva genom att läsa och lyssna samt tala och skriva orden. Därtill fick eleverna i grupp 2 med metod 2 försöka koppla de sju orden till andra ord som de trodde att de kunde kopplas till, s.k. kollokationer. Efter detta testades de båda grupperna två gånger med samma tester. Dels som ett minnestest och dels för att låta eleverna sätta orden i ett textsammanhang. Det sistnämnda testet gjordes med avsikten att undersöka

elevernas förståelse för i vilken kontext orden förekommer och kan kopplas till. Båda grupperna testades efter 10 dagar och därpå efter 7 dagar. Resultaten visade att eleverna i grupp 1 vilka hade lärt sig orden genom metod 1 (glosläxor) hade bättre resultat, både på antal ord i minnestestet och ord i kontext jämfört med grupp 2 som lärt sig orden i kontext under en 40 minuters lektion. En stor bidragande orsak kan enligt Thomas (2016) vara att grupp 1 hade haft många fler tillfällen att repetera orden än grupp 2. De hade processat orden och lyckats sätta dem, omedvetet, i ett sammanhang då orden förmodligen hade kunnat kopplas till deras förståelse av orden på sitt modersmål, något grupp 2 enbart hade haft möjlighet att göra vid enbart ett lektionstillfälle.

## **6.2 Sammanfattning av tidigare studier och forskning**

Med undantag från Chloé Thomas studie, pekar tidigare forskning på ett samband mellan en ordinläring där ord associeras till andra, i exempelvis semantiska betydelsereationer, och en positiv inverkan på förvärvet av ordförråd samt ordförståelse. Dock har ingen av ovanstående enbart fokuserat på en jämförelse mellan enbart ordinläring och ordinläring kombinerat med semantiska betydelsereationer i klassrumssammanhang och för årskurs 3, vilket denna studie gör.

## **7 Metod och material**

Det empiriska materialet inhämtades genom fältexperiment där jag genomförde två olika lektioner med de två tidigare beskrivna undervisningsmetoderna för att undersöka min frågeställning och syfte (se rubrik 2). Staffan Stukát (2011) skriver att metoden experiment inte är vanlig inom pedagogiken utan ses oftare inom naturvetenskapliga sammanhang. Det är däremot vanligt förekommande vid jämförelser och utvärderingar av olika undervisningsmetoder. I sådana sammanhang brukar man dela in deltagarna, i det här fallet eleverna, i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Experimentgruppen ska undervisas på det nya sättet vilket i det här fallet är undervisning av ordinläring kombinerat med semantiska betydelsereationer. Kontrollgruppen ska undervisas på det vanliga sättet som de är vana vid. Allt annat bör vara så likt som möjligt angående gruppstorlek, tid på dagen och undervisningstid. Ett kunskapsprov både före och efter lektionen bör utföras för att säkerställa att gruppernas skillnad är så pass liten som möjligt. Stukát (2011) menar att om man har lyckats kontrollera alla dessa faktorer bör studiens resultat och eventuella skillnader mellan grupperna vara ett resultat på effekten av undervisningsmetoderna. Dock bör man komplettera undervisningsexperimentet med en kvalitativ analys för att belysa utfallet och dess faktorer, vilka kan ha påverkat resultatet av undersökningen (Stukát 2011, sid. 61–63).

Min studie följer ovanstående tillvägagångssätt och beskrivning av metoden experiment, experimentgrupp och kontrollgrupp för att undersöka olika strategier av ordinlärning. Jag har utfört och jämfört två olika undervisningsmetoder i ordinlärning och har därefter kvalitativt analyserat mitt empiriska material utifrån tidigare redovisade teorier (se rubrik 5). Därtill har jag utfört för- och eftertester enligt beskrivning under rubrik 7.3. Klassernas indelning av grupper påminner om Stukát (2011) beskrivning av experimentgrupp och kontrollgrupp. Undervisning i enbart ordinlärning kan betraktas som den metod eleverna känner igen och vanligtvis får gällande inlärning av ordförråd och tilldelas därmed kontrollgruppen. Gruppen som får den kombinerade undervisningen i ordinlärning och semantiska betydelsereationer kan betraktas som studiens experimentgrupp.

## **7.1 Urval**

Två lärare i årskurs tre kontaktades angående möjligheten att undervisa eleverna i halvklass vid sammanlagt åtta tillfällen under en fyraveckorsperiod med en veckas avbrott för höstlov mellan omgång 1 och 2. Efter ett möte med båda lärarna kom vi överens om att jag skulle undervisa två halvklasser i taget varje måndag och utföra ett minnestest i helklass på fredagen fyra dagar senare.

Eleverna i undersökningen är alla födda i Sverige, ingen läser svenska som andraspråk men flera har föräldrar med ett annat modersmål. Detta har troligtvis inte påverkat studien då alla elever talar, skriver och har svenska som huvudspråk. I ena klassen, i studien kallad klass A, skulle 23 elever medverka och i den andra klassen, i studien kallad klass B, skulle 21 elever medverka. Det var dessvärre ett stort antal elever i båda klasserna som inte kunde medverka i studien på grund av sjukdom och några elever ville inte vara med i undersökningen. Stukát (2011) skriver att ett bortfall på grund av exempelvis sjukdom inte är mycket att göra åt. Det finns ingen regel över för hur stort bortfall som kan accepteras men för att studien ska kunna ses som trovärdig är det viktigt att beskriva undersökningsgruppen, tydligt redogöra för hur man har utfört urvalet av deltagare och uppge storleken samt orsaken på bortfallet (Stukát 2011, sid. 72–73). Antal elever i varje delstudie kommer därför redovisas tydligt i diagram och tabeller.

## **7.2 Etiska överväganden**

Jag förhöll mig till vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska huvudprinciper, vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I god tid innan mina besök skickades mail ut med förfrågningar till lärare med information. I mailet framgick, och i enlighet med informationskravet, vad studien i huvudsak skulle röra sig om

och hur lång tid den ungefärligen skulle ta att genomföra. Vårdnadshavare fick även de en förfrågan, i enlighet med samtyckeskravet, och information både via mail, klassens hemsida och per brev i pappersform om de forskningsetiska huvudprinciperna med en försäkran om att dessa skulle efterföljas, se bilaga 1. De vårdnadshavare som inte ville att deras barn skulle vara med i studien hade möjlighet att meddela mig. Eleverna delgavs information om syftet med studien, sin uppgift i den och att deltagandet var frivilligt samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan vilket speglar samtyckeskravet där deltagarna delgavs information om att de själva bestämde över sin medverkan samt under vilka villkor de skulle delta. Alla inblandade underrättades om konfidentialitetskravet genom att det klargjordes hur deltagarnas personuppgifter skulle avidentifieras. Informanternas kön och namn utelämnades i studien för att göra det praktiskt omöjligt att identifiera någon enskild individ. Information om vilka skolor som deltog i studien behandlades med konfidentialitet. Gällande nyttjandekravet upplystes deltagarna om att tester och annat material rörande undersökningen skulle förvaras på säkert ställe som ingen utomstående kan få tillgång till. En försäkran delgavs alla medverkande om att allt material skulle, efter avslutad studie och att uppsatsen är godkänd, makuleras. Dessutom underrättades alla deltagare om att inget av undersökningens insamlade material skulle delas eller användas av någon annan än mig, vilket är en del av nyttjandekravets princip.

### **7.3 Metodbeskrivning av planering och undervisning**

Lektionerna utfördes i två klasser i årskurs tre, i studien kallade klass A och B. Klasserna delades in i två grupper där ena gruppen enbart fick lära sig och öva på engelska ord utifrån en ordlista med översättning och den andra gruppen lärde sig och övade på orden utifrån en ordlista där även semantiska betydelsereationer belystes. Metod 1 innebär en undervisning med enbart ordinlärning och kommer i redovisade diagram samt tabeller ha förkortningen M1. Metod 2 innebär en undervisning med ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer och kommer i redovisade diagram samt tabeller ha förkortningen M2. För en mer utförlig redovisning av lektionsplanering, ordlistor, tester och undervisningsmetod se bilaga 2–13. Således blev det fyra grupper med metod 1 och fyra grupper med metod 2.

I slutet av lektionerna fick eleverna göra ett eftertest för att undersöka hur många ord de memorerat och om de kunde se ordens betydelsereationer (se tidigare beskrivning under rubrik 4). Frågorna i delmoment 2 som berörde semantiska betydelsereationer var formulerade på ett vis så att de inte skulle efterlikna hur undervisningen med metod 2 var utformad. Efter fyra dagar fick eleverna göra ett varaktighetstest, det vill säga ett minnestest

för att undersöka hur många av orden de mindes och vilken grupp som mindes flest ord. Orden i de ordlistor som eleverna fick arbeta med under lektionstid var inte i samma ordning i varaktighetstesterna. Här nedan följer ett schema över de lektioner och tester som utfördes.

Vecka, veckodag	Klass A, Grupp 1	Klass A, Grupp 2	Klass B, Grupp 1	Klass A, Grupp 2
1, måndag	Metod 1 med test	Metod 2 med test		
1, fredag	Varaktighetstest 1	Varaktighetstest 1		
2, måndag			Metod 1 med test	Metod 2 med test
2, fredag			Varaktighetstest 1	Varaktighetstest 1
3, måndag	Metod 2 med test	Metod 1 med test		
3, fredag	Varaktighetstest 2	Varaktighetstest 2		
4, måndag			Metod 2 med test	Metod 1 med test
4, fredag			Varaktighetstest 2	Varaktighetstest 2

Båda klassernas indelade grupper undervisades på samma sätt och med samma ordlistor. Därefter gjordes tvärlektioner där jag bytte metod på grupperna, detta för att alla elever skulle få prova båda inlärningsmetoderna. Nya ordlistor med liknande ord behövdes således för den andra testomgången. Sammanlagt undervisade jag vid totalt åtta lektionstillfällen, eleverna deltog i två tester i sina grupper och två varaktighetstester i helklass.

Undervisningens ordlistor var utformade efter Cambridge Young Learners English Tests vocabulary lists och framförallt från boken *Cambridge English: Young learners, handbook for teachers* (2016). Ordlistorna är utifrån tre olika svårighetsnivåer; *Starters*, *Movers* och *Flyers*, vilka motsvarar pre-A1 level, A1-level och A2-level, dessa är nybörjarnivåer för barn som lär sig engelska som andraspråk i grundskolan. Ett urval från ordlistorna i nivån *Flyers* gjordes av ord lämpade för undervisning i semantiska relationer.

I början av varje undervisningstillfälle undersöktes om eleverna redan visste vad orden betydde i ett så kallat förtest. Detta genomfördes genom att eleverna fick ordlistan på engelska varpå de ombads skriva ut orden de kände till på svenska. Om eleverna kunde översätta dem, förutom de jag valt ut i hopp om att de redan kunde, plockades orden bort från resultatet i de utförda testerna i slutet av lektionerna. Orden fick dock vara kvar på ordlistan under lektionens gång. Ordlistorna i sin helhet återfinns i bilaga 4 och 9.

I första lektionsomgången (V.1 och V.2) hade exempelvis orden *bird* och *insect* valts ut medvetet i hopp om att eleverna eventuellt kände igen eller hade förkunskaper om dem. Utifrån samma resonemang valdes orden *hammer* och *instrument* ut i andra lektionsomgången (V.3 och V.4). Detta för att de orden möjligtvis kunde hjälpa eleverna att se semantiska betydelsrelationer med några av de andra orden från ordlistan. Därefter fick

båda grupperna göra samma eftertest i slutet av lektionerna. I eftertestets första del, i tabeller och diagram kallat delmoment 1, skulle eleverna översätta sex av orden från ordlistan från engelska till svenska, där kunde de få max 6 poäng. Varken orden *bird*, *insect*, *hammer* eller *instrument* fanns med i den delen. I eftertestets andra del, i tabeller och diagram kallat delmoment 2, skulle eleverna visa vilka olika semantiska betydelsereationer orden hade. Uppgifterna berörde synonymer, antonymer och semantiska ordfält där hyperonymer och hyponymer fanns med. I den andra delen kunde de få max 10 poäng. Som tidigare nämnts, utfördes även ett varaktighetstest fyra dagar efter varje lektionsomgång för att bland annat undersöka vilken undervisningsmetod som genererade flest ihågkomna ord.

Då det fanns flera elever i alla indelade grupper som har diagnoser, framförallt ADHD, var en ur arbetslagets personal med vid alla undervisningstillfällen. Detta för att omständigheterna så långt som möjligt ska vara på samma vis som eleverna är vana vid och för att kunna fortsätta lektionen utan avbrott om något skulle hända. Inget oförutsett skedde dock och personalen var enbart med som observatör i bakgrunden.

#### **7.4 Undersökningens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

En undersöknings *reliabilitet* är enligt Stukát (2011) ett mått på hur noggrant man har uppmätt värden i t.ex. ett test eller experiment. Reliabiliteten beskriver med andra ord tillförlitligheten eller hur väl testet mäter det som ska mätas. *Validitet* handlar med ett annat ord om studiens giltighet, vilket innebär att man mäter det man hade för avsikt att mäta. Studiens *generaliserbarhet* handlar om att resonera kring vem studiens resultat gäller för. Frågan man måste diskutera är om resultatet enbart gäller för gruppen man har undersökt eller om det kan generaliseras och göras allmängiltigt (Stukát 2011, sid. 132–136). Avseende ovan nämnda parametrar på studiens tillförlitlighet kommer dessa diskuteras under rubrik 9. Dock kan redan nu nämnas att testets reliabilitet kan anses vara relativt hög då alla lektionsmetoder har utförts på samma vis och testerna har utformats och använts på samma sätt i båda klassernas grupper. Resultaten av testerna har sedan räknats och omräknats minst tre gånger. Dessutom har alla grupper undervisats med både metod 1 och 2 för att minska risken att resultatet i någon grupp skulle kunna anses missvisande på grund av omständigheter som gruppammansättning och olika förmågor hos eleverna i grupperna.

### **8 Resultat och analys**

Under följande rubrik redovisas resultaten och analyser för omgång 1 och 2 i både klass A och B. Resultaten och tillhörande analyser av eftertester i direkt anslutning till



undervisningen samt varaktighetstesterna fyra dagar senare är indelade i fyra olika rubriker beroende på vilken omgång och klass det gäller. Att resultat och analys är uppdelat på detta vis betyder inte att klass A och B jämförs med varandra utan uppdelningen speglar metodval och hur undervisningstillfällena var planerade och utförda. Det är således metoderna som jämförs med varandra i de olika omgångarna.

## 8.1 Resultat och analys, omgång 1

### 8.1.1 Klass A

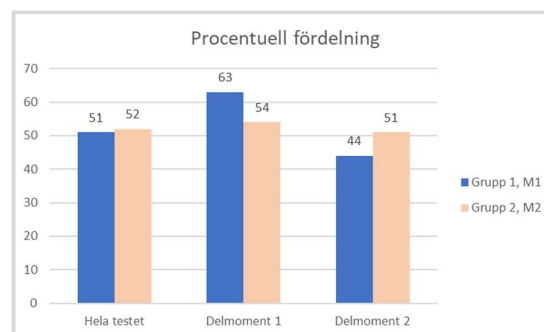
I förtestet inför första omgången lektioner kunde en majoritet i klass A, 11 stycken av de totalt 18 deltagarna, vad ordet *bird* betyder på svenska. 4 stycken av 18 kunde ordet *insect*. Så snart de övriga eleverna fick veta vad *bird* och *insect* betydde mindes de orden och den svenska översättningen. 5 elever medverkade inte på grund av sjukdom och ingick därför inte i studien alls men fick vara med i de andra omgångarnas undervisning och tester.

Nedan följer resultat och analys av eftertester i direkt anslutning till undervisningen. Utifrån resultaten av den första omgångens eftertester kan man konstatera att gruppen som undervisats med metod 2, vilken innebar den kombinerade metoden, fick ett något högre resultat gällande hela testet. Detta kan ses i Tabell 1 och Diagram 1 nedan. Gruppen med metod 1 fick ett litet högre medelvärde i delmoment 1 som handlade om att översätta orden från engelska till svenska. Värt att notera är att deltagarna i grupp 2, som hade fått undervisning med metod 2, fick högre medelvärde i eftertestets andra del som handlade om att se och avgöra ordens olika semantiska betydelse relationer vilket kan kopplas till ordförståelse. I den delen krävs det likväl ett ordförråd och kunskap för att kunna se de semantiska betydelse relationerna som efterfrågades i eftertestet.

**Tabell 1:** En jämförelse mellan grupp 1 med metod 1 (M1) och grupp 2 med metod 2 (M2) i klass A gällande eftertest i direkt anslutning till undervisningstillfället.

**Diagram 1:** En procentuell jämförelse i klass A av gruppernas resultat.

Klass A	M1	M2
Antal deltagare	9 st.	9 st.
Medelpoäng, hela testet (Max:16p)	8,22	8,28
Medelpoäng, delmoment 1 (Max:6p)	3,78	3,22
Medelpoäng, delmoment 2 (Max:10p)	4,44	5,05



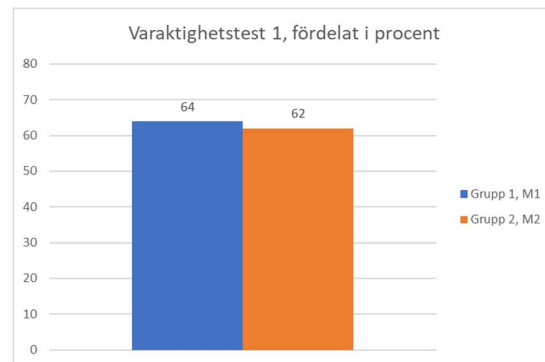
Grupp 2:s resultat i delmoment 2 skulle kunna ses ur ett schemateoretiskt perspektiv då de hade uppmärksammats på semantiska betydelsrelationer under lektionen. Uppdelning av orden i ordlistan tillsammans med orden *bird* och *insect* hjälpte förmodligen till att väcka en förförståelse hur de kunde kategoriseras tillsammans med ord som exempelvis *butterfly* och *seagull*. Den pedagogiska tanken och planeringen tog avstamp i ett försök att ta tillvara elevernas eventuella förförståelse vid arbetet med kategorisering och associationer av ord utifrån semantiska betydelsrelationer vilket även det kan ses ur ett schemateoretiskt perspektiv. Resultatet skulle även kunna analyseras utifrån teorin om minnets bearbetningsprocesser. Eftersom eftertestet utfördes i direkt anslutning till lektionen kan informationen, det vill säga kunskapen om orden, möjligtvis fortfarande bearbetats i arbetsminnet och inte förflyttats till långtidsminnet. Varaktighetstest 1 genomfördes fyra dagar efter lektionstillfällena och undersökte hur många ord eleverna mindes.

Nedan följer resultat och analys av varaktighetstest fyra dagar efter undervisningstillfället. Utifrån varaktighetstestet som presenteras i Tabell 2 och Diagram 2 kan man utläsa att den procentuella skillnaden mellan grupperna och metoderna var 2 %. Gruppen som hade undervisats med M1 hade därmed fått ett något bättre resultat i varaktighetstestet än gruppen som undervisats med M2.

**Tabell 2:** Resultat av varaktighetstest 1 för båda grupperna i klass A.

**Diagram 2:** Resultat av varaktighetstest 1 procentuellt fördelat mellan grupperna med M1 och M2.

Varaktighetstest 1, klass A	M1	M2
Antal deltagare	9 st.	9 st.
Medelpoäng för test (Max:14 p)	9 p	8,71 p
Fördelning i procent	64	62



Eleverna som undervisats med M2 fick ett lägre resultat i varaktighetstestet men av de ord som gruppen, 6 av 9 elever, mindes kunde minst fyra ordpar kopplas till varandra utifrån semantiska betydelsrelationer, främst kategoriskt och hierarkiskt indelade efter hyperonymer och hyponymer men även antonymer och synonymer.

I motsats till min tidigare hypotes, kunde man konstatera att gruppen som hade undervisats med metod 1 hade fått ett litet högre resultat än gruppen med metod 2. Att eleverna mindes mer än hälften av orden efter enbart ett undervisningstillfälle var i och för sig ett gott resultat men anmärkningsvärt är det dock att grupp 1 med metod 1 fick ett litet bättre resultat. Utifrån teorin om minnets bearbetningsprocesser talar detta för att gruppen med metod 1 hade lyckats koda, lagra och hämta informationen från långtidsminnet i något större utsträckning än gruppen som undervisats med metod 2. Det kan finnas flera olika orsaker till att utfallet blev så i varaktighetstestet. En skulle kunna vara att gruppen med något sämre resultat inte hade medvetandegjorts tillräckligt angående hur de skulle hämta fram informationen ur långtidsminnet enligt Håkansons (2001) beskrivning under rubrik 5.1 över hur elever behöver lära sig att använda samma kod som vid lagringen av den. En annan anledning kan bero på elevernas eventuella ovana att arbeta schematiskt enligt schemateorin, som redovisats under rubrik 5.2. Hedge (2000) beskriver hur en förförståelse, vilken elever har fått genom att tidigare arbetat med associationer vid introducerandet av nya ord, i förlängningen underlättar deras kunskap och minne av ord. Schemateorin sett ur det perspektivet kan kopplas till teorin om minnets bearbetningsprocess där elevers förmåga till kodning av ny information, lagring och hämtning av informationen är avgörande för deras ordförråd samt retention av detsamma.

### **8.1.2 Klass B**

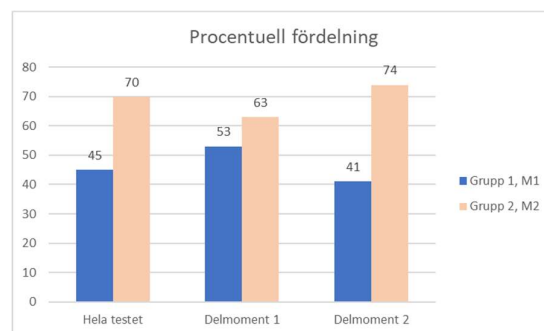
Under den första omgången lektioner och teststillfällen ville två av eleverna från klass B inte vara med i studien. Det visade sig även att en av eleverna hade en engelsktalande förälder och visste redan i förkunskapstestet vad 11 av de 14 orden betydde, därför räknades dennes testsvaret bort från studiens resultat. Av 18 stycken deltagare visste 13 stycken vad ordet *bird* betydde i förkunskapstestet. 10 stycken av deltagarna visste vad *insect* betydde.

Nedan följer resultat och analys av eftertester i direkt anslutning till undervisningen. Utifrån resultaten i klass B kan man utläsa att eleverna i gruppen, som undervisats med M1, hade lägre resultat än gruppen som undervisats med M2. Detta gällde för hela eftertestets totala maxpoäng men även i de två delmomenten och kan ses i Tabell 3 och Diagram 3.

**Tabell 3:** En jämförelse mellan grupp 1 med metod 1 (M1) och grupp 2 med metod 2 (M2) i klass B gällande eftertest i direkt anslutning till undervisningstillfället.

**Diagram 3:** En procentuell jämförelse i klass B av gruppernas resultat gällande eftertestets totala poäng samt för delmoment 1 och 2.

Klass B	M1	M2
Antal deltagare	10 st.	8 st.
Medelpoäng, hela testet (Max:16p)	7,25	11,19
Medelpoäng, delmoment 1 (Max:6p)	3,2	3,75
Medelpoäng, delmoment 2 (Max:10p)	4,05	7,44



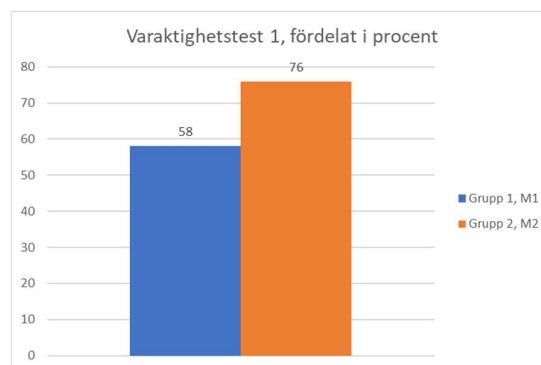
Med andra ord hade gruppen som undervisats med metod 2, det vill säga undervisning i ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsrelationer, ett högre resultat i eftertestet i direkt anslutning till lektionen. Detta gällde för hela eftertestet men även testets två delmoment. Utifrån ett schemateoretiskt perspektiv undervisades och arbetade denna grupp, i likhet med klass A med metod 2, med ordens semantiska betydelsrelationer för att vid testerna förhoppningsvis kunna använda sig av dessa förförståelsemodeller när de skulle hämta fram ett ord ur minnet. Det kan även kopplas till teorin om minnesbearbetning och visa på att eleverna lyckades bearbeta ordlistan i arbetsminnet på ett sätt som gjorde att de sedan kunde orden och dess betydelsrelationer.

Nedan följer resultat, vilka redovisas i Tabell 4 och Diagram 4, och analys av varaktighetstest fyra dagar efter undervisningstillfället. Utifrån varaktighetstestet kan man utläsa att gruppen som undervisats med metod 2 hade 18 % högre resultat än de som undervisats med metod 1.

**Tabell 4:** Resultat av varaktighetstest 1 för båda grupperna i klass B.

**Diagram 4:** Resultat av varaktighetstest 1 procentuellt fördelat mellan grupperna med M1 och M2.

Varaktighetstest 1, klass B	M1	M2
Antal deltagare	10	8
Medelpoäng för test (Max:14 p)	8,1	10,62
Fördelning i procent	58	76



I varaktighetstestet noterades att gruppen som undervisats med M2 mindes ord som hade någon form av betydelse relation till varandra. 5 av 8 elever i gruppen med undervisning med M2 mindes alla ord vilka hade presenterats som antingen synonymer eller antonymer. 2 av 10 elever i gruppen som undervisats med M1 kunde dessa ord.

Varaktighetstestets resultat kan tolkas ur både ett schemateoretiskt perspektiv samt teorin om minnets bearbetningsprocesser. Utifrån schemateorin skulle resultatet i varaktighetstestet kunna bero på att eleverna som undervisats med metod 2 hade tagit hjälp av den förförståelse de erhållit i undervisningen där orden hade uppmärksammas utifrån sina semantiska betydelse relationer och därmed schematiskt indelats utifrån olika associationer samt kategorier. Detta skulle kunna betyda, i likhet med Hedge (2000, sid. 124–127) beskrivning av schan, att eleverna med undervisning med metod 2 kunde göra mentala representationer utifrån de associationer som aktiverades när de läste orden i ordlistan.

Med teorin om minnets bearbetningsprocesser skulle resultatet kunna likställas med tidigare förda resonemang utifrån schemateorin. Kategoriseringar och schematiskt indelade ordassociationer representerar en form av inkodningsstrategi som hjälper eleverna att koda in ny information, lagra den och hämta fram informationen från långtidsminnet med hjälp av samma strategi som användes vid inkodningen.

Som tidigare nämnts visade varaktighetstestet att 5 av 8 elever i gruppen med undervisning med metod 2 mindes alla ord som hade presenterats som antingen synonymer eller antonymer och 2 av 10 elever i gruppen som fått undervisning med metod 1 mindes dessa ordpar. Resultaten i varaktighetstestet skulle kunna sammankopplas med resultaten från testet i direkt anslutning med undervisningen som även där påvisade att gruppen vilken undervisats med metod 2 hade högre resultat i delmoment 2 som handlade om semantiska betydelse relationer.

## **8.2 Resultat och analys, omgång 2**

### **8.2.1 Klass A**

I förkunskapstestet inför andra omgången lektioner visade det sig att av totalt 18 deltagare visste 10 stycken elever vad *instrument* och 4 stycken vad *hammer* betyder på svenska. Så snart de övriga eleverna fick veta vad *instrument* och *hammer* betyder kom de ihåg orden.

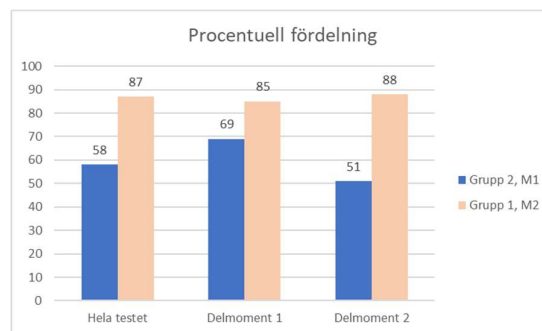
Nedan följer resultat av eftertester i direkt anslutning till undervisningen. Utifrån resultaten kan man utläsa att gruppen med M2 fick högre resultat i hela eftertestet och i varje delmoment. I den procentuella fördelningen kan man utläsa att gruppen med M2 hade mellan

85–88 % rätt i alla delmoment och gruppen med M1 fick mellan 51–69 % rätt i de olika delmomenten. Detta ses i Tabell 5 och Diagram 5.

**Tabell 5:** En jämförelse mellan gruppen med metod 2 (M2) och gruppen med metod 1 (M1) i klass A gällande eftertest i direkt anslutning till undervisningstillfället.

**Diagram 5:** En procentuell jämförelse i klass A av gruppernas resultat gällande eftertestets totala poäng samt för delmoment 1 och 2.

Klass A	M1	M2
Antal deltagare	9	9
Medelpoäng, hela testet (Max:16p)	9,22	13,89
Medelpoäng, delmoment 1 (Max:6p)	4,11	5,11
Medelpoäng, delmoment 2 (Max:10p)	5,11	8,78



Gruppen som undervisats med M2 hade ett högre resultat i både eftertestet i direkt anslutning till lektionen och i varaktighetstestet fyra dagar senare.

Nedan följer resultat och analys av varaktighetstest fyra dagar efter undervisningstillfället.

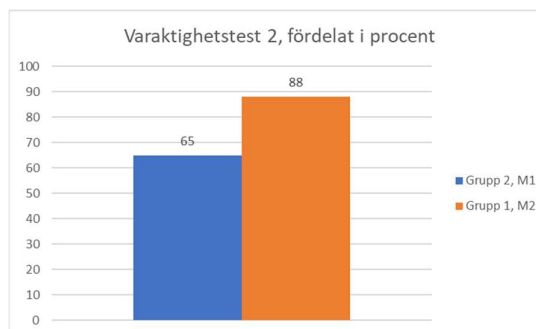
Vid varaktighetstest 2 i klass A var en av eleverna sjuk i gruppen som undervisats i M1.

Resultatet av andra omgångens varaktighetstest visade att gruppen som undervisats med M2 hade 23 % högre resultat än gruppen som undervisats med M1, vilket kan ses i Tabell 6 och Diagram 6.

**Tabell 6:** Resultat av varaktighetstest 2 för båda grupperna i klass A.

**Diagram 6:** Resultat av varaktighetstest 2 procentuellt fördelat mellan grupperna med M1 och M2.

Varaktighetstest 2, klass A	M1	M2
Antal deltagare	8	9
Medelpoäng för test (Max:14 p)	9,13	12,33
Fördelning i procent	65	88



I resultatet av varaktighetstestet noterades att 6 av 8 elever i gruppen som undervisats med

M1 kunde orden som tillhörde de hierarkiskt och semantiskt relaterade orden *instrument*, *violin* och *drum*. I övrigt var orden de kom ihåg inte i någon större utsträckning relaterade till varandra utifrån semantiska betydelsereationer. Gruppen som undervisats med M2 kunde i stor sett alla betydelsereationer, de flesta fel var med synonymerna *huge* och *large* samt ordet *furniture*.

Det verkade således som att gruppen vilken undervisats med metod 2 kunde se de semantiska betydelsereationerna mellan orden i större utsträckning än gruppen som undervisats med metod 1, detta gällde för eftertestet i anslutning till lektionen men också för varaktighetstestet fyra dagar senare. Ur ett schemateoretiskt perspektiv kan detta betyda att gruppen med metod 2 i större utsträckning, än gruppen med metod 1, kunde ta hjälp av de förförståelsemodeller av orden som de fick presenterade under lektionen, enligt tidigare beskrivning under rubrik 5.2. Utifrån teorin om minnets bearbetningsprocesser (se rubrik 5.1) skulle detta innebära att eleverna använde sig av samma kod för att hämta informationen ur långtidsminnet som de använde sig av när de först bearbetade och lagrade informationen. Det vill säga att de schematiska associationerna de gjort och använt sig av vid varaktighetstestet är en inlärningsstrategi som de använt för att koda in ny information, bearbeta den i arbetsminnet, lagra informationen i långtidsminnet och sedan hämta information därifrån med hjälp av samma inkodningsmetod.

### **8.2.2 Klass B**

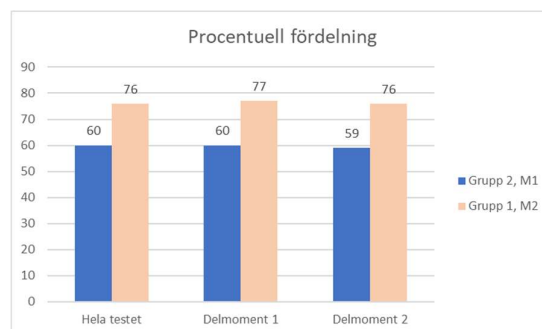
I förkunskapstestet kunde 16 av 18 elever orden *instrument* och *hammer*. Så snart översättningen uppmärksammades kände samtliga elever igen orden.

Nedan följer resultat och analys av eftertester i direkt anslutning till undervisningen. Utifrån resultaten av andra omgången kan man utläsa att gruppen som undervisats med M2 fick högre resultat i hela testet och i varje delmoment. I den procentuella fördelningen kan man utläsa att gruppen med M2 hade mellan 76–77 % rätt i alla delmoment och gruppen med M1 fick mellan 59–60 % rätt i de olika delmomenten. Detta kan ses i Tabell 7 och Diagram 7.

**Tabell 7:** En jämförelse mellan grupp 2 med metod 1 (M1) och grupp 1 med metod 2 (M2) i klass B gällande test i direkt anslutning till undervisningstillfället.

**Diagram 7:** En procentuell jämförelse i klass B av gruppernas resultat gällande testets totala poäng samt för delmoment 1 och 2.

Klass B	M1	M2
Antal deltagare	8	10
Medelpoäng, hela testet (Max:16p)	9,56	12,15
Medelpoäng, delmoment 1 (Max:6p)	3,62	4,6
Medelpoäng, delmoment 2 (Max:10p)	5,94	7,55



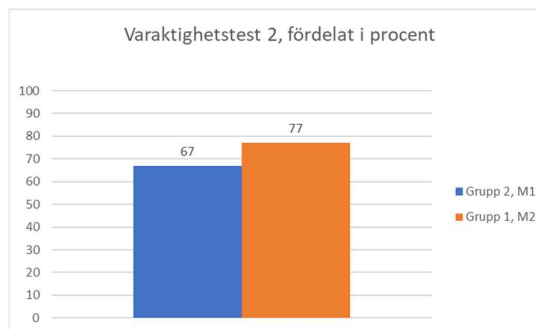
Även i denna omgång kan gruppens resultat, vilka undervisats med metod 2, analyseras utifrån schemateorin (rubrik 5.2). Återigen verkar det som att den förförståelse av orden som eleverna aktiverar i undervisningen när de får semantiska betydelsrelationer presenterade underlättar när de sedan möter orden i testernas olika delmoment. Detta kan i sin tur sammankopplas till teorin om inlärnings- och bearbetningsprocesser (rubrik 5.3) där följande kan ses som den djupare bearbetning av orden i arbetsminnet vilken behövs innan informationen, i det här fallet orden, kan förflyttas över till långtidsminnet.

Nedan följer resultat och analys av varaktighetstest fyra dagar efter undervisningstillfället. Varaktighetstestets resultat, vilket redovisas i Tabell 8 och Diagram 8, visar att gruppen som undervisats med M2 hade högre poäng och kom ihåg fler ord än gruppen som undervisats med M1.

**Tabell 8:** Resultat av varaktighetstest 2 för båda grupperna i klass B.

**Diagram 8:** Resultat av varaktighetstest 2 procentuellt fördelat mellan grupperna med M1 och M2.

Varaktighetstest 2, klass B	M1	M2
Antal deltagare	8	10
Medelpoäng för test (Max:14 p)	9,38	10,8
Fördelning i procent	67	77



Ett mönster började urskiljas där man skulle kunna sammankoppla resultaten från varaktighetstestet med delmoment 2 från testet i direkt anslutning till undervisningen.



Förutom vid det allra första testet har det vid alla andra tillfällen inneburit att gruppen som haft flest rätt i första testets delmoment 2 inte bara fick fler rätt i varaktighetstestet utan mindes också orden utifrån semantiska betydelsereationer. Exempelvis mindes alla, 10 av 10 elever, i gruppen som undervisats med metod 2 orden som tillhörde de hierarkiskt och semantiskt relaterade orden *instrument*, *violin* och *drum* samt *tools*, *chainsaw* och *hammer*. I gruppen som undervisats med metod 1 mindes 2 av 8 elever samma hierarkiskt indelade ordkategorier. Något som också uppmärksammades var att de elever som hade diagnoser fick mycket höga resultat när de undervisats med metod 2. Exempelvis fick sex av dessa elever alla rätt på varaktighetstesterna i sista omgången. Ambitionen har hela tiden varit att enbart lyfta gruppernas och inte enskilda elevers resultat. Detta också för att försvåra en identifiering av någon särskild elev. Efter ett noga övervägande frångås dock den strävan något eftersom det är av betydelse och därav motiverande att återberätta eleverna med diagnoser, främst ADHD, strålande resultat. De eleverna arbetar vanligtvis inte särskilt mycket under lektionerna enligt skolpersonalen, därför blev personalen förvånad över hur målmedvetet och uppmärksamt eleverna arbetade under lektionerna.

Än en gång skulle detta ur ett schemateoretiskt perspektiv kunna innebära att undervisningen med metod 2 hade byggt på elevernas förförståelse om orden. Därigenom hade det underlättat för gruppen med metod 2 att minnas orden utifrån de mentala representationer av orden som aktiverades när de sedan stötte på dem igen i varaktighetstestet. Utgående från att analysen stämmer kan man även i så fall hävda att de scheman som eleverna utvecklade i undervisningen kan anses vara främjande för ordförståelsen och ordförrådet.

Sett ur teorin om inläring- och bearbetningsprocesser kan man utifrån gruppens, som undervisats med metod 2, resultat av varaktighetstestet se att de mentala representationer som schemateorin beskriver hade medfört en djupare bearbetning av orden. Detta i större utsträckning än gruppen som undervisats med metod 1. De mentala representationerna kan likställas med en inkodning av information vilken sker när eleverna får orden presenterade och via det sensoriska minnet förflyttas till arbetsminnet där orden samt de semantiska betydelsereationerna bearbetas för att sedan överföras till långtidsminnet. Senare, när eleverna stöter på orden igen behöver de använda sig av samma kod, det vill säga schematiska associationer och mentala representationer, som de använde vid inkodningen av informationen. Utifrån resultaten skulle man därmed kunna konstatera att de båda teorierna, schemateorin och teorin om (minnets) inläring- och bearbetningsprocesser kompletterar varandra i analyser angående ordförståelse och retention av ord.

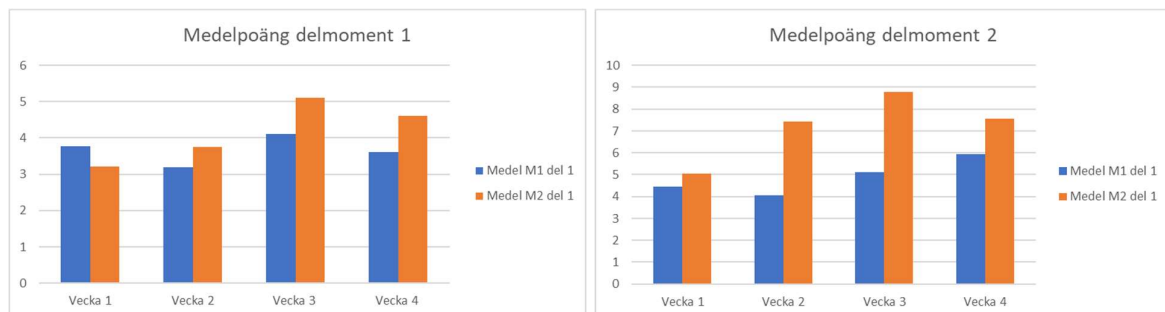
### 8.3 Översikt av resultat och analys

Under denna rubrik kommer en översikt av de sammantagna resultaten från alla omgångars eftertester och delmoment i direkt anslutning till undervisningen redovisas i Diagram 9 och 10. Delmoment 1 i eftertesterna handlade om att översätta engelska ord till svenska och delmoment 2 handlade om att kunna se olika semantiska betydelsereationer. Resultat av varaktighetstester redovisas i Diagram 11. Därefter följer en kort sammanfattande analys av samtliga testresultat.

Nedan följer resultat av delmoment 1 och 2 i alla eftertesters omgångar under en fyraveckorsperiod, vilka kan ses i Diagram 9 och 10. Eftertesterna i direkt anslutning till undervisningen visade att det var vid enbart ett delmoment vid ett provtillfälle som undervisning i M1 resulterade i högre medelpoäng. I övrigt fick elevgrupperna som undervisats med metod 2 högre resultat i alla tester och delmoment.

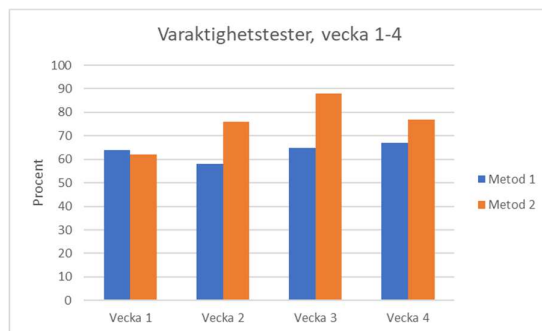
**Diagram 9:** En jämförelse av medelpoängen i delmoment 1 gällande eftertesterna i direkt anslutning till undervisningen av de två inlärningsmetoderna under en fyraveckorsperiod, med avbrott för en veckas höstlov.

**Diagram 10:** En jämförelse av medelpoängen i delmoment 2 gällande eftertesterna i direkt anslutning till undervisningen av de två inlärningsmetoderna under samma fyraveckorsperiod som ovan.



Nedan följer resultat av alla varaktighetstester under samma fyraveckorsperiod och kan ses i Diagram 11. I översikten av de fyra varaktighetstesterna kan man läsa att grupperna som har undervisats med M2 har, vid förutom ett tillfälle, fått högre poäng.

**Diagram 11:** En översikt och jämförelse av alla varaktighetstesters resultat procentuellt fördelat mellan grupperna som undervisats med M1 och M2 gällande densamma fyra veckorsperiod som diagrammen ovan.



Resultaten av testerna i direkt anslutning till lektionerna och varaktighetstesterna fyra dagar senare pekar på en trend där grupperna vilka undervisats med M2 fått högre resultat än grupperna som undervisats med M1. I majoriteten av alla utförda tester påvisas denna tendens.

I en avslutande och sammanfattande analys kan man av ovan redovisade diagram se hur en undervisning med metod 2 verkar ur ett schemateoretiskt perspektiv förenklat bearbetningen och inläringen av nya ord. Hedge (2000) menar att en ordinlärningsstrategi där man tar hjälp av associationer i form av semantiska betydelsrelationer är en effektiv inlärningsmodell. Detta kan anses vara en användbar förförståelsemodell att aktivera när man stöter på orden i andra sammanhang. Det innebär, som tidigare nämndes under rubrik 5.2, att förståelsen av ett ord står i en relation till de förförståelsemodeller, exempelvis arbete med semantiska betydelsrelationer, som eleven redan har blivit presenterad för och har i sitt minne (Hedge 2000, sid. 124–127). När eleven läser ett ord i en text anger det inte isolerat innebörden enligt An (2013). Den bildas även av den information och de samband som eleven frambringat genom sina scheman. Ordförståelse och minnets bibehållande (retention) beror därför mest på vilket schema eleven har (An 2013, sid. 130–134). Båda författarnas resonemang kan anses stämma överens med denna studies resultat. En ordinläring där semantiska betydelsrelationer har belysts verkade vara den mest framgångsrika av de båda metoderna som jämförts och det förefaller vara den inlärningsmetod som gagnat elevernas förförståelse mest. Det i sin tur har hjälpt dem att minnas och förstå orden när de vid senare tillfälle har stött på dem igen.

Ur teorin om inläring- och bearbetningsprocesser skulle ovan ställda analys innebära att en undervisning med metod 2, där ordassociationer som semantiska betydelsrelationer

behandlas, kan länkas till den bearbetningsprocess som sker i arbetsminnet innan informationen sänds vidare till långtidsminnet. Därefter behöver eleven kunna frambringa samma kod som vid inkodningstillfället för att minnas ordet, vilket följaktligen och i detta fall skulle innebära den schematiskt skapade förförståelsen som aktiveras.

## **9 Diskussion och slutsats**

Här nedan följer först en diskussion och slutsats utifrån analyserna av tidigare redovisade resultat. Diskussionerna är uppdelade efter lektionsomgångar och klasser under rubrikerna 9.1 och 9.2. Under rubrik 9.3 besvarar jag uppsatsens frågeställningar genom att sammanfatta min studie och dess resultat samt analys tillsammans med en diskussion och slutsats. Därefter, under rubrik 9.4 följer en metoddiskussion och sedan, under rubrik 9.5, följer en didaktisk diskussion. I sista delen, rubrik 9.6, presenteras förslag på vidare forskning.

### **9.1 Diskussion och slutsats, omgång 1**

#### **9.1.1 Klass A**

Resultatet av eftertesterna i slutet av lektionerna i klass A i omgång 1 visade, i motsats till min hypotes att gruppen med metod 1, enbart ordinlärning, hade ett litet bättre resultat gällande antalet ihågkomna ord i testets första delmoment. Liknande resultat fick tidigare redovisade studie, under rubrik 6, av Chloé Thomas (2016) i sin undersökning där de två ordinlärningsmetoderna glosläxor och ord i kontext under lektionstid jämfördes. Elevgruppen som lärt sig orden i glosläxa, vilket kan jämföras med min undervisningsmetod enbart ordinlärning, hade bättre resultat på antalet inlärd ord och kunskap om hur dessa skulle användas i kontext än gruppen där orden undervisats i kontext under lektionstid. En möjlig förklaring, trodde Thomas, var att gruppen med glosläxor hade haft möjlighet att öva på orden i över en veckas tid, och vid upprepade tillfällen, och hade därför lyckats minnas fler ord och omedvetet bearbetat deras betydelser. Det förklarar dock inte mitt resultat då eleverna i båda grupperna och undervisningsmetoderna enbart fick öva på orden under lektionstid. En möjlig förklaring skulle kunna vara att jag som undersökningsledare, trots att jag gjort mitt bästa för att alla lektioner skulle vara likadana, inte hade hunnit öva upp en tillräckligt strukturerad undervisningsrutin vid det tillfället.

Varaktighetstestet fyra dagar senare var till, som tidigare redovisats, för att undersöka elevernas retention av orden i ordlistan. Det visade sig emellertid att gruppen med metod 1 kunde något fler ord än gruppen med metod 2. Skillnaden mellan gruppernas resultat var ytterst liten men talade dock emot min hypotes. Vad som dock kunde noteras i resultatet var

att gruppen, vilka undervisats med metod 2, verkade minnas orden i ordpar utifrån deras semantiska betydelsrelationer, främst de hierarkiskt indelade orden i hyperonymer och hyponymer men även synonymymer och antonymer. Att gruppen hade kommit ihåg orden på detta vis påminner om Hoshinos (2010) forskningsresultat där det visade sig att främst hierarkiskt indelade ord fungerade som minnesutlösare för varandra. Detta skulle även kunna kopplas till Morin och Goebel Juniors (2001) liknande resultat som pekade på att ordinläring med kommunikativa aktiviteter kombinerat med semantisk kartläggning ökade elevernas ordförråd jämfört med ordinläring med enbart kommunikativa aktiviteter. Därtill hade eleverna lärt sig gruppera sitt ordförråd vilket underlättade deras förståelse av orden.

I testet i direkt anslutning till undervisningstillfället visade resultatet och jämförelsen mellan metoderna dock att gruppen som undervisats med metod 2 hade ett bättre resultat i provdelen, delmoment 2, som handlade om semantiska betydelsrelationer än gruppen som undervisats med metod 1. Detta kan knytas till och påminner om Nations (2013) definition av vad det innebär att kunna ord där ena dimensionen handlar om att kunna göra associationer till andra ord, exempelvis synonymymer och antonymer (se rubrik 4.2). Resultatet i delmoment 2 liknar både Lundbergs (2007) avhandling samt Zarei och Sepahians (2016) forskningsresultat där semantisk kartläggning och belysning av ordens semantiska betydelsrelationer hade en större effekt på elevers ordförståelse än andra redovisade ordinlärningsstrategier (se rubrik 6).

### **9.1.2 Klass B**

Till skillnad från klass A talade klass B för min hypotes som innebar att en undervisning med metod 2 skulle ge högre testresultat i antalet ihågkomna ord och bättre ordförståelse i bemärkelsen semantiska betydelsrelationer. Detta gällde både för testresultaten i direkt anslutning till lektionerna och varaktighetstestet fyra dagar senare. Undersöker man och jämför båda grupperna i båda klassernas resultat med varandra kan man notera att gruppen med metod 2 i klass B hade ett avsevärt högre resultat än motsvarande grupp i klass A. En orsak kan vara, och i så fall medför en viss ifrågasättande av studiens reliabilitet, att jag omedvetet möjligen undervisade med mer tydlighet vid detta tillfälle jämfört med det första. Övning ger ju trots allt färdighet. Däremot hade gruppen med metod 1 i klass A bättre resultat än motsvarande grupp i klass B. Hur det kan komma sig är svårt att svara på men dagsformen på eleverna och grupp sammansättningen kan vara en av orsakerna men det borde inte vara så då eleverna har samma gruppindelning när de i vanliga fall arbetar i halvklass.

Resultatet i klass B pekade på den kombinerade metodens fördel (metod 2) där en semantisk kartläggning och kategorisering av ords olika betydelsrelationer var mest främjande gällande

både storleken på ordförrådet och ordförståelsen. Liknande resultat fick Zarei och Sepahian (2016) i sin studie där en inlärningsstrategi med semantisk kartläggning gav bättre effekt både på deltagarnas ordförståelse och antal memorerade ord jämfört med exempelvis ordinläring utifrån en gloslista.

## **9.2 Diskussion och slutsats, omgång 2**

### **9.2.1 Klass A**

Vid denna omgång började ett mönster urskiljas angående relationen mellan undervisningsmetod och testresultat. Den grupp som undervisats med metod 2 hade högre poäng i testerna, både det i direkt anslutning till lektionen och varaktighetstestet fyra dagar senare. Detta skulle kunna betyda att eleverna upplevde att orden lärdes in i meningsfyllda sammanhang vilka Lundberg (2007) beskrev i sin avhandling och menade resulterade i bättre ordförståelse och varaktighet av antal memorerade ord. Att kategorisera och gruppera ord i så kallade semantiska ordfält, istället för en inlärningsmetod där fristående ord i gloslistor utan sammanhang presenteras, verkade enligt hennes resultat vara en mer framgångsrik inlärningsstrategi. Denna studies resultat pekade på liknande tendenser, det vill säga att en ordinlärningsstrategi där semantiska betydelsereationer presenteras och ord kategoriseras samt associeras till varandra främjar ordförrådet och ordförståelsen samt retentionen.

Varaktighetstestet visade, i likhet med Hoshinos (2010) forskningsresultat, att eleverna i gruppen som undervisats med metod 2 mindes i större utsträckning orden förklarade och grupperade efter hierarkiskt indelade kategorier än gruppen som undervisats med metod 1. Detta talar även det för min hypotes som redovisades i inledningen som baserades på tidigare forskning och går därmed emot Thomas (2016) resultat där gloslistor genererade bättre resultat än ord inlärd i kontext.

### **9.2.2 Klass B**

Även i denna klass fick gruppen som undervisats med metod 2 högre resultat i alla tester samt delmoment, både det i direkt anslutning till undervisningen samt varaktighetstestet. Arbetet med semantiska betydelsereationer verkade återigen givit gruppen ett försprång gällande både antalet memorerade ord, ordförståelse och retention jämfört med gruppen som undervisats i enbart ordinläring, det vill säga metod 1.

I likhet med Zarei och Sepahians (2016) studie skulle man kunna dra slutsatsen att explicita presentationstekniker vid ordinläring är att föredra då de verkar vara mest framgångsrika och effektiva. Implicita inlärningsstrategier verkar, som framkommer i denna studie och även

i Zareis och Sepahians (2016), lämna alltför mycket åt slumpen vad gäller elevers ordinlärning och förståelse. Detta är något många andra författare också belyser, bland annat Tornberg (2000) och Lundberg (2011), och menar är en osäker språkinlärningsmetod. Att arbeta med gloslistor utan kontext och med enbart en svensk översättning resulterar oftast i att fokus endast sätts på just översättning och stavning anser Lundberg (2011), se vidare under rubrik 1. Torberg (2000) skriver, vilket återges under rubrik 3.3, att man bör låta ord ingå i sammanhang och belysa ordens innebörd. Inte förrän då förstår man orden och hur de ska användas, därför ska isolerade ordlistor överges så snart som möjligt.

### **9.3 Sammanfattande diskussion utifrån syfte och frågeställning**

Syftet med uppsatsen var att jämföra två olika undervisningsmetoder, *enbart ordinlärning* (glosinlärning) och *ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer*, för ordinlärning i engelska. Detta för att undersöka vilka skillnader som framkom i elevernas testresultat och om någon av metoderna var mer främjande gällande ordinlärning och ordförståelse samt varaktigheten av dessa. I eftertestet i direkt anslutning till undervisningen handlade första delen, det vill säga delmoment 1, om att översätta engelska ord till svenska. I andra delen av eftertestet, det vill säga delmoment 2, skulle eleverna avgöra ords semantiska betydelsereationer (se bilaga 6 och 11). Studiens frågeställningar kommer här nedan besvaras i tur och ordning.

- Vilken av metoderna *enbart ordinlärning* eller *ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer* främjar elevernas ordinlärning och ordförståelse bäst? Hur visar det sig?

Förutom i delmoment 1 vid första testtillfället vecka 1 har grupperna som undervisats i metod 2, det vill säga *ordinlärning kombinerat med semantiska betydelsereationer*, haft högre resultat i alla eftertesters båda delmoment (se diagram 9 och 10). I första delen av testet, delmoment 1, skulle eleverna översätta sex av de engelska orden till svenska. I eftertesternas delmoment 2 undersöktes om eleverna kunde se de semantiska betydelsereationer som efterfrågades (se bilaga 6 och bilaga 11), vilka skulle kunna kopplas till elevernas ordförståelse utifrån bland annat Nations (2013) dimensioner av vad det innebär att kunna ett ord, vilka återges under rubrik 3.3. De dimensioner som behandlades i delmoment 2 var bland annat hur man gör associationer till andra ord, t.ex. synonymer, antonymer, hyperonymer och hyponymer samt kunskap om vad ordet har för betydelse. I självskattningsschemat som Nation (2013) återger skulle ett högt resultat i delmomentet kunna betyda att eleven befinner sig någonstans mellan kategorierna A-C. Slutsatsen blir

därmed och utifrån testresultaten att metod 2 verkar vara mer främjande när det gäller elevernas ordinlärning och ordförståelse.

- Vilka skillnader framkommer i elevernas testresultat gällande ordinlärning och ordförståelse efter att de har undervisats med dessa två metoder?

En av skillnaderna som framkom i studien var att de grupper som undervisats med metod 2 hade överlag fler rätt i testets delmoment två, i direkt anslutning till lektionen, där eleverna skulle besvara frågor som berörde semantiska betydelsereationer. I varaktighetstestet fyra dagar senare kunde man avläsa att eleverna som undervisats med metod 2 i större utsträckning än de som undervisats med metod 1 verkade komma ihåg orden i så kallade kluster istället för komma ihåg orden som isolerade enheter. I vidare omfattning än grupperna som undervisats med metod 1 kunde grupperna som undervisats med metod 2 svara utifrån ordpar i kategorier som berörde synonymer och antonymer samt ordgrupper med hyponymer och hyperonymer. Ett exempel var att orden *insect*, *beetle* och *butterfly* verkade ha fungerat, i likhet med Hoshinos (2010) studieresultat, som varandras minnesutlösare. Det förefaller vara så att de som undervisats med metod 2 inte bara kom ihåg fler ord än andra gruppen utan även ord associerade till varandra. Ord indelade i kategorier och ord associerade till varandra verkar, med andra ord, även i denna studie påvisa ett positivt resultat på antalet inlärd ord. Att ta hjälp av några för eleven redan kända ord i associations- och kategoriseringsaktiviteter är, som nämndes under rubrik 4.2.2, något som Nation (2013) förespråkar och anser vara en fördel.

Det är dock viktigt att nämna att resultaten i eftertesternas delmoment 1, även om grupperna som undervisats med metod 2 fått högre resultat, var relativt jämnt mellan grupperna. Det kan betyda att grupper som undervisats med metod 1 eventuellt memorerat orden från ordlistan men inte djupare lyckats analysera ordens betydelse, tendenser i den riktningen visade resultaten i delmoment 2. Där fick, vilket tidigare nämnts, grupperna som undervisats med metod 2 mycket högre resultat än grupperna med metod 1. Liknande resultat fick Morin och Goebel (2001) i sin avhandling där en undervisning i ordinlärning med hjälp av kommunikativa aktiviteter kombinerat med semantiska kartläggningar visade på ett litet bättre resultat gällande ordförrådets storlek än en undervisning med hjälp av enbart kommunikativa aktiviteter. Men eleverna i deras studie påvisade att de som undervisats i semantisk kartläggning hade avsevärt bättre ordförståelse vilket verkar vara ett faktum även i denna studie.



Även i Zareis och Sepahians (2016) studie resulterade en inlärningsstrategi med semantisk kartläggning till högre resultat både på deltagarnas ordförståelse och antal memorerade ord jämfört med ordinläring utifrån en gloslista.

- Vilken av metoderna främjar varaktigheten vad gäller elevernas ordinläring?

Efter en sammanställning av de fyra varaktighetstesterna pekade resultaten på den kombinerade metodens, metod 2, fördel gällande varaktigheten (retentionen) av flest antal memorerade ord. Beträffande elevernas varaktighet av ordförståelse är den svår att avgöra. I likhet med svaret till föregående fråga, visade elevernas svar i varaktighetstestet ansatser till att de, som undervisats med metod 2, kunde och mindes ord(par) utifrån semantiska betydelsereationer. Det pekar på en större ordförståelse om man utgår från det antal semantiska betydelsereationer de mindes efter fyra dagar jämfört med grupperna som undervisats med metod 1.

#### **9.4 Metoddiskussion**

Trots noggrann planering finns det mer eller mindre oundvikliga problem med studien som bör tas i beaktande. Möjligtvis är ett undervisningstillfälle och ett varaktighetstest per omgång för litet med tanke på vad som skulle undersökas, men de förutsättningar och inom den tidsram som studien skulle utföras begränsade den möjligheten. För att denna studie ska anses vara generaliserbar borde fler elevgrupper undervisas med metoderna för att sedan jämföras. Även om undersökningen inte fullt ut kan anses vara generaliserbar, med tanke på antalet deltagare och under den begränsade tidsperiod som den utfördes, kan den ändå ge en fingervisning om vilken metod som var mer främjande utifrån studiens frågeställning.

Studiedesignens styrka har varit, trots det något begränsade antalet deltagare, att samtliga elever har getts möjlighet att prova båda inlärningsmetoderna vilket resulterade i ett större resultatunderlag. Det har i sin tur medfört att studiedesignen torde anses vara robust. Alla för- och eftertester har utformats enligt Stukáts (2011) anvisningar som redovisades under rubrik 7. Under rubriken beskrivs även hur elevgrupper i jämförelser och utvärderingar av undervisningsmetoder bör delas upp i experimentgrupper och kontrollgrupper vilket jag har gjort och finns även det beskrivet under samma rubrik. Undervisningens aktiviteter planerades utifrån de ordinlärningsstrategier som återges under rubrik 4.2 där bland annat Nations (2013) beskrivning av semantiska betydelsereationer och associationer återges. Därtill har Börjessons (2012) samt Zareis och Sepahians (2016) beskrivning av semantiska kartläggningar som återges under samma rubrik legat till grund för min lektionsplanering samt utformning av tester. Alla tester har utförts och resultaten har noggrant uppmätts på

samma vis och har därför kunnat bidra till studiens reliabilitet. Detta har sammantaget gjort att studiens frågeställning därmed kunnat besvarats vilket i sin tur är ett mått på studiens validitet, det vill säga att studien har fått svar på det den hade för avsikt att undersöka.

## 9.5 Didaktisk diskussion

Beträffande resultaten i omgång 1 och 2 är det också av vikt att belysa det faktum att de elever som undervisades med metod 2 i första omgången skulle eventuellt kunnat anammat den strategin och därför använt sig av den när de sedan undervisades med metod 1 i andra omgången. Det skulle i så fall innebära att den gruppen borde fått högre eller lika höga resultat som den andra gruppen. Som går att avläsa från klass A och omgång två verkade så inte vara fallet. Gruppen vilken i omgång 1 undervisats med metod 2 hade, i nästa omgång och efter att ha undervisats med metod 1, sämre resultat än gruppen som undervisats med metod 2. Det i sin tur kan innebära att fler undervisningstillfällen i framförallt metod 2 är nödvändiga innan eleverna anammar den inlärningsstrategin. Å andra sidan kan det också innebära, vilket Lundberg (2011) säger och återges i studiens inledning, att ansvaret för ordinlärning inte får lämnas över till eleverna. Även Börjesson (2012) belyser detta och menar att betydelsen av ett stort ordförråd är viktig för eleverna. Hon anser att elever behöver hjälp att göra sin ordinlärning mer effektiv och man bör inte lämna över ansvaret åt eleverna själva att utöka sitt ordförråd. Risker finns då att elever på ett ensidigt sätt använder sig av en strategi där de enbart lär sig en ordlista och översättningen om ansvaret för ordinlärning överlämnas till dem. Om ord lärs in isolerat utan sammanhang riskerar att de glömmas bort. Lärarens roll är därmed viktig och en förutsättning för att tillgodose att eleverna använder sig av olika strategier vid ordinlärning i engelska språket, till exempel denna studies kombinerade ordinlärningsmetod. Inlärningsstrategier för engelska kan anses vara extra viktigt då engelska språket är det första främmande språk vi lär oss i skolan i Sverige förutom vårt modersmål. Därtill är vikten av en kommunikativ kompetens i engelska något som förespråkas och påtalas vid ett flertal tillfällen i denna studie, bland annat i inledningen och under rubrik 3.1 och 3.2.

Inte alla engelska ord kan indelas med hjälp av de semantiska betydelsereationer som denna uppsats behandlar. Om orden inte kan indelas i synonymer, antonymer, hyperonymer och hyponymer som ingår i denna studies undervisning kan de med all säkerhet semantiskt kartläggas och relateras till varandra utifrån teman eller kategorier. Semantisk kartläggning på detta vis är något som redovisas i exempelvis Hoshinos (2010) samt Zarei och Sepahians (2016) studier, se rubrik 6, och verkade även de främjande för ordinlärning. Exempelvis

skulle *tema sjukhus* kunna indelas i ordkategorier som personal, utensilier, sjukdomar etc. och därmed skulle orden kunna fungera som varandras ”minnesutlösare” enligt Hoshinos (2010) tidigare beskrivning.

Hedge (2000) menar att en förförståelse utifrån ord associerade till varandra i exempelvis semantiska betydelsereationer kan underlätta en läsförståelse för elever när de möter orden i en text. Som tidigare nämnts har olika forskare (bl.a. Börjesson 2012; Zarei & Sepahian 2016) visat på ett starkt samband mellan ordförråd och läsförståelse. Om man utgår från detta perspektiv borde den kombinerade undervisningen som utförts i denna studie vara att föredra. Eftersom resultaten pekade på att den inte bara gjorde att eleverna kom ihåg fler ord utan även främjade deras ordförståelse i bemärkelsen semantiska betydelsereationer borde detta i förlängningen lägga grund för en bättre läsförståelse.

I tidigare återgiven forskning av Zarei och Sepahian (2016) konstaterades det att olika ordinlärningsstrategier hade olika effekt på förståelse och produktion, därmed blev deras slutsats att olika strategier passar för olika mål med undervisningen. Även om deras studieresultat medgav att en semantisk kartläggning hade den största effekten på både ordförståelse och ordförråd ansåg de att en kombination av ordinlärningsstrategier var bättre. Snarlika tendenser kunde utläsas i denna studies resultat och med grund i denna studies resultat bedömer jag att en kombination av olika ordinlärningsstrategier bör förekomma i undervisningen och är mest främjande för eleverna.

Ett starkt samband mellan ordförråd och läsförståelse var något som i stort sett alla författare belyste i denna studies inledning. Den didaktiska implikationen utifrån resultaten av denna studies undersökning är därför att en kombination av ordinlärningsstrategier, där en del av undervisningen berör semantiska betydelsereationer, är att föredra. Syftet med studien var att undersöka vilken undervisningsmetod som kunde hjälpa eleverna att lära sig nya engelska ord bättre vilket i förlängningen leder till en förbättring av deras engelska. Det ger även i slutändan förhoppningsvis en bättre läsförståelse och även en förbättrad kommunikativ kompetens.

## **9.6 Vidare forskning**

Det finns skillnader mellan de tidigare redovisade forskningsresultaten, under rubrik 6, gällande vilket modersmål deltagarna har, vilket kan försvåra en direkt jämförelse av studiernas resultat med denna. Min undersökning har dock utgått från andra perspektiv än språkliga förutsättningar. Jag har fokuserat på och jämfört vilka inlärningsstrategier som gynnar dels tillägnandet av ordförråd, retentionen av detsamma och ordförståelse i form av

semantiska betydelsereationer. Det är även viktigt att förtydliga det faktum att deltagarna i tre av de fem redovisade forskningsresultaten är högskole- och universitetsstudierande. I min studie har inlärningsstrategierna undersökts hos elever i årskurs tre och det verkar finnas få publicerade undersökningar riktade mot den åldersgruppen. Av den orsaken föreslås en fortsatt studie i vidare omfattning, vilket nämdes redan under rubrik 9.4, med fler deltagare och under en längre tidsperiod än denna.

Något som också är väsentligt att belysa och har nämnts tidigare, bland annat under rubrik 5.1, är vikten av repetition av orden och ordinläringen. Lundahl (2012) skriver om retention av ord och hur viktigt det är att ordinläringen upprepas och repeteras samt undersökt vid olika upprepade tidpunkter för att detta ska säkerställas. Därför skulle det vid vidare forskning vara en fördel att upprepa undervisningen och repetera ordlistan för att fördjupa undersökningen ytterligare.

Då både jag och andra ur skolans personal såg tydliga tendenser på att undervisning med metod 2 underlättade inläringen speciellt för elever med diagnoser såsom ADHD, skulle detta kunna vara något för framtida studier att undersöka närmare. En fråga som bör ställas är om en undervisning (om ords semantiska betydelsereationer) planerad och utförd med stöd av schemateorin underlättar elevers, framförallt de med diagnoser, kognitiva arbete och därav hjälper dem att minnas samt förstå orden.

Ett ytterligare förslag på vidare forskning skulle vara att granska läromedlen som används i engelskundervisningen för att undersöka i vilken omfattning semantiska betydelsereationer nämns i samband med att nya glosor presenteras. Vad som också skulle vara av intresse är att under en längre period undervisa i denna studies metoder och därefter studera hur elevernas läsförståelse, av enklare engelska texter, påverkas. Som sista förslag på vidare forskning föreslås även, och i kombination med fältexperiment, att eleverna intervjuas eller får svara på en enkät för att undersöka vad de anser om undervisningsmetoderna och vilken de anser mest främjar ordinläring, ordförråd, ordförståelse och retention.

## **10 Slutord**

Sist, vill jag tacka min handledare samt alla fantastiska elever som medverkade i studien för all hjälp. Den har varit ovärderlig och jag är tacksam för den feedback ni givit vilken har bidragit till studiens utformning. Tack!

## Referenser

An, Shuying (2013). *Schema Theory in Reading*. I: Theory and Practice in Language Studies, Jan. 2013, Vol. 3, No. 1, pp. 130-134

Tillgänglig på Internet: <https://search-proquest-com.till.biblextern.sh.se/docview/1346774359/fulltextPDF/6FCE8A37F30642D9PQ/1?accountid=13936> (Hämtad 2017-10-04)

Bergström, Inger (2001). *Ordförståelse, ordinlärning och ordanvändning. Engelska i grundskolan*. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.) (2001). *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinlärning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Börjesson, Lena (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Stockholm: Skolverket  
Tillgänglig på Internet: <http://docplayer.se/7581463-Om-strategier-i-engelska-och-moderna-sprak.html> (Hämtad 2017-10-03)

Dahl, Östen (2017). *Semantik*. I: Nationalencyklopedin

Tillgänglig på Internet: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/semantik>  
(Hämtad 2017-10-12)

Dahllöf, Mats (1999). *Språklig betydelse: en introduktion till semantik och pragmatik*. Lund: Studentlitteratur

Tillgänglig på Internet: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:88459/FULLTEXT01.pdf>  
(Hämtad 2017-10-01)

Enström, Ingegerd (2013). *Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling*. Göteborgs universitet

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/34261> (Hämtad 2017-10-01)

Hedge, Tricia (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press

Hoshino, Yuko (2010). *The Categorical Facilitation Effect on L2 Vocabulary Learning in a Classroom Setting*. RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, 2010, Vol.41(3), p.301–312

Tillgänglig på Internet:

<http://journals.sagepub.com.till.biblextern.sh.se/doi/abs/10.1177/0033688210380558>

(Hämtad 2017-10-02)

- Håkanson, Ulla (2001). *Moderna språk i gymnasieskolan*. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.) (2001). *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2013). *How languages are learned*. 4. ed. Oxford: Oxford univ. Press
- Lundahl, Bo (2012). *Engelsk språkdidaktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, Gun (2007). *Teachers in action: att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*. Licentiatavhandling Umeå: Umeå universitet, 2007
- Lundberg, Gun (2010). *Att förändra och utveckla det egna språkklassrummet*. I: Estling Vannestål, Maria & Lundberg, Gun (red.) (2010). *Engelska för yngre åldrar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, Gun (2011). *De första årens engelska*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Malmberg, Per (red) 2000. *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS. Strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier
- Malmberg, Per (2001). *Språksynen i dagens kursplaner*. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.) (2001). *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Morin, Regina & Goebel JR, Joseph (2001). *Basic Vocabulary Instruction: Teaching Strategies or Teaching Words?* Foreign Language Annals. Vol. 34. No. 1: New York: American Council on the Teaching of Foreign Languages
- Nation, I. S. Paul (2013). *Learning vocabulary in another language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press
- Nationalencyklopedin (2017). *Glosa*. Tillgänglig på Internet: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/glosa> (Hämtad 2017-10-17)
- Nationalencyklopedin (2017). *Ordförråd*. Tillgänglig på Internet: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/ordförråd> (Hämtad 2017-10-26)
- Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11): reviderad 2017 [Elektronisk resurs]*. (2017). Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813> (Hämtad 2017-11-01)

Skolverket (2017b). *Avdelningen för läroplaner. Kommentarer till ämnens syfte*. Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/engelska> (Hämtad 2017-11-01)

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Thomas, Chloé (2016). *Glosläxor eller ord i kontext? En studie i hur mellanstadieelever lär sig nya ord i engelska*. Studentuppsats, Södertörns högskola, Institutionen för lärarutbildningen, årskurs 4–6. Huddinge: Södertörns högskola

Tornberg, Ulrika (2000). *Språkdiraktik*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Gleerup

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet

Zarei, Abbas Ali & Sepahian, Soheila (2016). *Second language vocabulary learning: through glossing, semantic mapping, and imagery*. Saarbrücken: Scholars' Press

## Bilagor

### Bilaga 1: Information och förfrågan till vårdnadshavare

Hej alla föräldrar till barn i årskurs 3,

Jag heter Jeanette Molin Haag och är lärarstudent på Södertörns Högskola. Jag har precis påbörjat min C-uppsats och fått tillåtelse av ansvarig lärare att göra en studie där jag jämför två olika undervisningsmetoder i ordnlärning i engelska. Under lektionstid kommer jag därför utföra två-tre lektioner i ordnlärning, det som förr traditionellt kallades för inläring av glosor. Det kommer inte innebära några extra glosläxor utan kommer, som sagt, ske på lektionstid.

Barnens deltagande är anonymt och varken barnens namn, skola eller annan information kommer att redovisas i min studie. Allt insamlat material kommer enbart användas till min uppsats och raderas när den är klar. Inget av materialet kommer att spridas eller användas av någon annan än mig själv.

Av forskningsetiska skäl och principer behöver jag ert godkännande att ert barn får delta i min undersökning. Det vore mycket roligt om ditt barn kan delta i undersökningen då syftet är att hjälpa eleverna att lära sig nya ord bättre, vilket i förlängningen leder till att deras engelska förbättras. Därför ber jag er att kryssa i ett alternativ här nedan och skriva under. Pappret ska ert barn lämna tillbaka till sin lärare så fort som möjligt.

Tack för er hjälp.

Med vänliga hälsningar

Jeanette Molin Haag

E-mail: [REDACTED]

- Jag tillåter att mitt barn \_\_\_\_\_ (barnets namn) är med i studien.
- Jag tillåter **inte** att mitt barn \_\_\_\_\_ (barnets namn) är med i studien.

Underskrift av förälder/vårdnadshavare

Ort & datum



## Bilaga 2: Lektionsplanering för omgång 1 och 2, metod 1

### Lektionsplanering

Göra ordlistor där orden kan paras ihop som synonymer, antonymer samt indelas i kategorier, d.v.s. hyperonym och hyponym där exempelvis orden *parrot* och *seagull* i omgång 1 är hyponymer till *bird* som är en hyperonym samt *drum* och *violin* är hyponymer till *instrument* i omgång 2. (Betydelserektionerna ska **inte** förklaras i undervisningsmetod 1 men undersökas ifall dessa kategoriseringar kan göras av eleverna vid testet i slutet av lektionen.)

### Metod 1 (M1), Enbart ordinlärning. Kl. 9.45-10.25 (40 min)

1. Berätta snabbt vad lektionen handlar om. (1–2 min)
2. Dela ut förtestet med de engelska orden till eleverna och kontrollera vilka ord de redan kan. (4 min)
3. Presentera orden med direktöversättning och ge eleverna orden på papper. (3 min)
4. Se till att de skriver namn på alla papper!
5. Låta eleverna repetera orden högt både på engelska och med översättning, efter att läraren sagt dem, för att höra hur orden uttalas. (3 min)
6. Låt eleverna förhöra varandra på ordlistan. (10 min)
7. Repetera ordlistan en gång till muntligt tillsammans med eleverna. (2 min)
8. Samla ihop ordlistorna eleverna har fått. (1 min)
9. Dela ut ord/minnestestet där eleverna ska kryssa i/dra streck till rätt översättning av hälften av orden. Andra hälften ska översättas från engelska till svenska. Nästa uppgift är att para ihop synonymer, antonymer och svara på vilka ord som är fåglar och insekter. (15 min)

Fem minuter till godo för att byta till nästa grupp!

## Bilaga 3: Lektionsplanering för omgång 1 och 2, metod 2 (M2), Ordinlärning kombinerat med undervisning om semantiska betydelserelationer. Kl. 10.30-11.10 (40 min)

1. Berätta snabbt vad lektionen ska handla om. (1 min)
2. Dela ut förtestet med de engelska orden till eleverna och kontrollera vilka ord de redan kan. (3 min)
3. Dela ut ordlista 2 som tillhör metod 2 och presentera orden, eleverna ska repetera orden muntligt. Fråga därefter om de kan gissa varför orden i ordlistan är uppdelade på detta sätt, se bilaga 7 och 12. (3 min)
4. Gör sedan eleverna uppmärksamma på semantiska betydelserelationerna och hierarkiska indelningar. Ge exempel med svenska ord hur man t.ex. hierarkiskt kan dela in ord i hyponymer och hyperonymer samt antonymer och synonymer. (5 min)
5. Låt eleverna förhöra varandra på ordlistan en gång var. Be eleverna ta fram alla engelska ord i olika semantiska betydelserelationer, se nedan. Spela sedan ordmemory där eleverna spelar två och två mot varandra. Det gäller att para ihop det engelska ordet med rätt översättning. (Sammanlagt ca. 10 min)
6. Repetera ordlistan igen muntligt. (2 min)
7. Samla ihop ordlistorna eleverna har fått. (1 min)
8. Dela ut samma ord/minnestest som användes i undervisningsmetod 1. (15 min)
9. Exempel på vad eleverna ska göras uppmärksamma på i ovanstående lektionsbeskrivning:

**Ord som hör ihop:**

Omgång 1			Omgång 2		
Bird	Parrot	Seagull	Instrument	Drum	Violin
Insect	Butterfly	Beetle	Tools	Chainsaw	Hammer

**Ord som är varandras motsatser (betyder tvärtom):**

Omgång 1		Omgång 2	
Cheap	Expensive	Fast	Slow
Tall	Short	Rich	Poor
Shout	Whisper	Huge	Tiny

**Ord som nästan betyder samma sak:**

Omgång 1		Omgång 2	
Short	Small	Huge	Large

**Ord som betyder "ovanlig": unusual. Ord som betyder "möbler": furniture.**

## Bilaga 4: Förtest inför omgång 1

Ditt namn: \_\_\_\_\_

Vet du vad några av dessa ord betyder på svenska?

Skriv vad orden betyder (på svenska) bredvid det engelska ordet!

Bird \_\_\_\_\_

Short \_\_\_\_\_

Insect \_\_\_\_\_

Cheap \_\_\_\_\_

Butterfly \_\_\_\_\_

Parrot \_\_\_\_\_

Tall \_\_\_\_\_

Beetle \_\_\_\_\_

Shout \_\_\_\_\_

Whisper \_\_\_\_\_

Expensive \_\_\_\_\_

Seagull \_\_\_\_\_

Small \_\_\_\_\_

Unusual \_\_\_\_\_

## **Bilaga 5: Ordlista för lektionsomgång 1, metod 1**

**Bird** - Fågel

**Short** – Kort

**Insect** – Insekt

**Cheap** - Billig

**Butterfly** – Fjäril

**Unusual** – Ovanlig

**Parrot** – Papegoja

**Tall** – Lång

**Beetle** - Skalbagge

**Shout** - Skrika

**Whisper** – Viska

**Expensive** – Dyr

**Seagull** – Fiskmåås

**Small** – Liten



**4. Nämn två ord som hör ihop med**

“Bird” \_\_\_\_\_

**5. Nämn två ord som hör ihop med**

“Insect” \_\_\_\_\_

**6. Stryk under de två ord som nästan betyder samma sak:**

Tall

Short

Unusual

Small

## **Bilaga 7: Ordlista för lektionsomgång 1, metod 2**

**Seagull** – Fiskmåås

**Parrot** – Papegoja

**Bird** – Fågel

**Butterfly** – Fjäril

**Beetle** - Skalbagge

**Insect** – Insekt

**Cheap** – Billig

**Expensive** – Dyr

**Tall** – Lång

**Short** – Kort

**Small** – Liten

**Shout** - Skrika

**Whisper** – Viska

**Unusual** – Ovanlig

## Bilaga 8: Varaktighetstest 1, omgång 1

Ditt namn: \_\_\_\_\_

Skriv vad orden betyder (på svenska) bredvid det engelska ordet!

Bird \_\_\_\_\_

Seagull \_\_\_\_\_

Parrot \_\_\_\_\_

Insect \_\_\_\_\_

Beetle \_\_\_\_\_

Butterfly \_\_\_\_\_

Short \_\_\_\_\_

Small \_\_\_\_\_

Tall \_\_\_\_\_

Shout \_\_\_\_\_

Whisper \_\_\_\_\_

Cheap \_\_\_\_\_

Expensive \_\_\_\_\_

Unusual \_\_\_\_\_



## Bilaga 9: Förtest inför omgång 2

Ditt namn: \_\_\_\_\_

Vet du vad några av dessa ord betyder på svenska?

Skriv vad orden betyder (på svenska) bredvid det engelska ordet!

Fast \_\_\_\_\_

Tiny \_\_\_\_\_

Furniture \_\_\_\_\_

Poor \_\_\_\_\_

Tools \_\_\_\_\_

Slow \_\_\_\_\_

Chainsaw \_\_\_\_\_

Instrument \_\_\_\_\_

Huge \_\_\_\_\_

Rich \_\_\_\_\_

Violin \_\_\_\_\_

Large \_\_\_\_\_

Drum \_\_\_\_\_

Hammer \_\_\_\_\_

## **Bilaga 10: Ordlista för lektionsomgång 2, metod 1**

**Fast** – Snabb

**Tiny** - Liten

**Furniture** – Möbler

**Poor** – Fattig

**Tools** - Verktyg

**Slow** - Långsam

**Chainsaw** - Motorsåg

**Instrument** – Instrument

**Huge** – Stor

**Rich** - Rik

**Violin** - Fiol

**Large** – Stor

**Drum** - Trumma

**Hammer** - Hammare

## Bilaga 11: Test för omgång 2

**Ditt namn:** \_\_\_\_\_

### 1. Skriv orden på svenska:

Large: \_\_\_\_\_ Furniture: \_\_\_\_\_

Drum: \_\_\_\_\_ Poor: \_\_\_\_\_

Fast: \_\_\_\_\_ Chainsaw: \_\_\_\_\_

### 2. Kryssa över ordet som inte hör ihop med de andra, en rad i taget!

- Tools Fast Chainsaw Hammer
- Large Rich Huge

### 3. Dra streck till rätt motsatsord (orden på höger sida har ett motsatsord på vänster sida)!

Huge

Rich

Poor

Tiny

Slow

Fast

**4. Nämn två ord som hör ihop med**

“Instrument” \_\_\_\_\_

**5. Nämn två ord som hör ihop med**

“Tools” \_\_\_\_\_

**6. Stryk under de två ord som nästan betyder samma sak:**

Huge

Chainsaw

Violin

Large

## **Bilaga 12: Ordlista för lektionsomgång 2, metod 2**

**Drums** – Trummor

**Huge** - Stor

**Violin** – Fiol

**Large** – Stor

**Instrument** – Instrument

**Tiny** – Liten

**Chainsaw** – Motorsåg

**Fast** - Snabb

**Hammer** – Hammare

**Slow** - Långsam

**Tools** – Verktyg

**Rich** – Rik

**Furniture** - Möbler

**Poor** – Fattig

## Bilaga 13: Varaktighetstest 2, omgång 2

Ditt namn: \_\_\_\_\_

Skriv vad orden betyder (på svenska) bredvid det engelska ordet!

Instrument \_\_\_\_\_

Violin \_\_\_\_\_

Drum \_\_\_\_\_

Tools \_\_\_\_\_

Chainsaw \_\_\_\_\_

Hammer \_\_\_\_\_

Large \_\_\_\_\_

Huge \_\_\_\_\_

Tiny \_\_\_\_\_

Slow \_\_\_\_\_

Fast \_\_\_\_\_

Rich \_\_\_\_\_

Poor \_\_\_\_\_

Furniture \_\_\_\_\_