



Ordförrådet och textboken

En analys av läromedlet *Good Stuff* för skolår 4–6

Marie Nordlund

Sammanfattning

Syftet med detta arbete är att åskådliggöra variationen i det ordförråd som presenteras i läromedelsserien *Good Stuff* för skolår 4–6. Mer precist har följande forskningsfrågor behandlats: (i) Vilka ord är mest frekventa i böckernas texter? (ii) I vilken utsträckning förekommer och på vilket sätt sker återanvändning av orden? (iii) Vilka semantiska domäner finns representerade i det ordförråd som presenteras i de tre böckerna? För att besvara dessa frågor har en korpus av alla texterna i de tre böckerna skapats. Analysen visar att läromedlet till viss del stöttar ordinlärning (t.ex. genom övningar som kräver djupare mental bearbetning), men att det också skulle kunna förbättras i detta hänseende, i synnerhet gäller detta ordfrekvens och återanvändning av orden.

Nyckelord: engelska – ordfrekvenser – ordinlärning – unga inlärare – återanvändning

Abstract

The aim of this study is to shed light on variation in the vocabulary presented in *Good Stuff*, a teaching material aimed at school years 4–6 (age group 10–12 years) in Sweden. More precisely, the following questions have been considered: (i) What words are most frequent in the books? (ii) To what extent and in what way are the words recycled? (iii) What semantic domains are represented in the vocabulary presented in the three books? To answer these questions, a corpus of all the texts in the three books has been compiled. The analyses show that this teaching material supports vocabulary learning to some extent (e.g., with exercises demanding mental processing), but also that it could be improved in that respect, in particular as regards word frequency and recycling of words.

Keywords: English – word frequencies – vocabulary learning – young learners – recycling

Innehållsförteckning

1. Introduktion	5
1.1 Syfte	5
1.2 Centrala begrepp	6
2. Teoretisk bakgrund.....	7
2.1 Vilka ord ska man lära sig och hur många?	7
2.2 Vilka ord lär sig barn?	9
2.3 Hur lär man sig bäst?.....	11
2.4 Frekvensens betydelse för ordinlärning	12
2.5 Läroboksanalyser	13
3. Material och metod.....	15
3.1 Material	15
3.2 Urval.....	15
3.3 Metod	15
4. Resultatredovisning och analys	17
4.1 Ordförrådets frekvens.....	17
4.1.1 Adjektiv.....	17
4.1.2 Substantiv	18
4.1.3 Verb	21
4.2 Återanvändning	22
4.2.1 Adjektiv.....	23
4.2.2 Substantiv	24
4.2.3 Verb	25
4.2.4 Jämförelse mellan böckerna.....	27
4.3 Semantiska domäner	28
4.3.1 Närstudie av temaområdet Clothes	29
4.3.2 Domäner i Gemensam europeisk referensram för språk (GERS).....	30
5. Sammanfattande slutsatser och diskussion	32
5.1 Ordförrådets frekvens.....	32
5.1.1 Sammanfattning av resultat.....	32
5.1.2 Diskussion av ordförrådets frekvens	32
5.2 Återanvändning	35
5.2.1 Sammanfattning av resultat.....	35
5.2.2 Diskussion av återanvändning	35
5.3 Semantiska domäner	38
5.3.1 Sammanfattning av resultat.....	38
5.3.2 Diskussion av semantiska domäner.....	38
5.4 Slutord	39
Litteraturförteckning	40
Bilaga 1: The BNC Basic (C5) Tagset	44
Bilaga 2: Exempel på taggad text sida	46
Bilaga 3: Exempel på sorterade konkordanser	47

1. Introduktion

Ordkunskap är ett centralt element i kommunikation på ett främmande språk. Schmitt (2000: 155) hävdar att lexikala fel är ett större problem för språklig förståelse än grammatiska fel, Coady (1997: 235) betonar vikten av att lära sig ett kärnordförråd för att uppnå framgång i språkinläringen (se också Cameron 2001: 72) och Grabe och Stoller (1997: 119) påpekar att ordkunskap underlättar läsutvecklingen. Av dessa anledningar har omfattande forskning utförts på ordinläring (t.ex. Nation 2001, 2008) och på att mäta ordförrådets storlek (bl.a. Read 2000; Milton 2009). Hittills har forskningen inte haft något särdeles stort inflytande på hur läroböcker konstrueras och används i klassrummen. Det har bl.a. framkommit att läroböcker generellt inte ger sina läsare någon möjlighet att upptäcka relationer mellan ord som synonymer, kategoriseringar eller kollokationer (Rixon 1999). Det förekommer inte heller tillräcklig återanvändning av ord i undervisningsmaterial (Cameron 2001: 90) och det saknas allmänt en samsyn på vad som kan anses utgöra ett basordförråd (Carter & McCarthy 1988; Nation 2001). Istället verkar valet av vilka ord som inkluderas i läroböcker vara relativt slumpmässigt (Rixon 1999; Meara & Suárez García 2010) och beroende av lärobokförfattarens individuella preferenser.

Trots ordförrådets centrala roll i språkinläring är det få studier som har fokuserat på korrelationen mellan hur undervisningsmaterialet är uppbyggt och strukturerat och ordförrådet (se dock Rixon 1999 och Meara & Suárez García 2010). Utgångspunkten för den här aktuella studien är Rixons (1999) analys av sju internationella läroböcker för nybörjare i engelska. Hon fann att böckerna hade brister i mer än ett avseende. Återanvändning av orden förekommer sparsamt och det verkar heller inte finnas någon överensstämmelse mellan de olika böckerna vad beträffar vilka ord som anses viktigast att lära sig: inte mer än drygt 3 % av orden (29 av totalt 889) var gemensamma för alla sju böckerna (ibid.: 60). Rixon fann vidare att många övningar i böckerna var inriktade på ett mekaniskt hanterande av ord (ibid.: 67) samt att inlärarna inte heller uppmuntrades att upptäcka relationer mellan ord som kategorisering och kollokationer (ibid.). Eftersom Rixons resultat överensstämmer så illa med vad forskningsresultat inom andraspråksinläring har visat, i synnerhet vad avser nödvändigheten att återanvända ord, uppkommer frågan: Har svenska läroböcker i engelska samma brister? Ingen omfattande studie med fokus på hur ord presenteras i svenska läroböcker för unga inlärare av engelska har ännu genomförts. Det finns således anledning att undersöka detta område närmare.

1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att åskådliggöra variationen i det ordförråd som presenteras i den svenska läromedelsserien *Good Stuff* för skolår 4–6. Följande forskningsfrågor ligger till grund för studien:

- Vilka ord är mest frekventa i böckernas texter?
- I vilken utsträckning förekommer och på vilket sätt sker återanvändning av orden?

- Vilka semantiska domäner finns representerade i det ordförråd som presenteras i de tre böckerna? Återkommer samma domäner i alla böcker eller sker en breddning? Om det förra, hur utvecklas ordförrådet för domänen?

För att finna svar på ovanstående frågor kommer ordförrådet i de tre textböckerna att analyseras och jämföras beträffande vilka ord som återfinns i texterna samt deras frekvens och domäntillhörighet.

1.2 Centrala begrepp

Några av de centrala begreppen i denna studie är *frekvens*, *återanvändning* och *repetition* och det kan finnas anledning att tydliggöra hur de används här.

Frekvens används med avseende på hur många gånger ett ord förekommer i en bok som helhet, dvs. hur många enskilda förekomster ordet har. Frekvens representerar med andra ord ett rent numeriskt värde där antalet förekomster helt enkelt har adderats ihop till en totalsumma.

Återanvändning är relaterat till frekvens, men avser förekomst över tid. Om ett ord har en frekvens av t.ex. tio förekomster och alla dessa är i en och samma text eller i två på varandra följande texter räknas detta inte som återanvändning. Om de tio förekomsterna istället är fördelade över boken som helhet sker återanvändning av ordet över tid.

Repetition är relaterat till båda de föregående begreppen och avser det tidsintervall med vilket återanvändning av ord bör ske. Idealt är att första repetitionstillfället sker ganska snart efter introduktionen av ett nytt ord, intervallet kan sedan glesas ut allt mer (se avsnitt 2.4 nedan).

2. Teoretisk bakgrund

Utan ett ordförråd spelar det ingen roll hur grundliga kunskaperna i grammatik, i språkets struktur, är. Även om en språkanvändare vet att engelskans grundläggande meningsstruktur är SVO är detta till föga hjälp i en kommunikationssituation om ord för att fylla de olika satsdelarna plats saknas: *I need help*. Men vad innebär det då att *kunna* ett ord? De vanligaste svaren på den frågan är *Man vet vad ordet betyder* och *Man kan använda ordet*. Dessa svar speglar den tvåfaldiga uppdelningen av ordförrådet i en receptiv och en produktiv del som är vanligt förekommande. Ordkunskap är emellertid ett mer komplicerat begrepp än så. Nation (1990) hävdar att verklig kunskap om ett ord innefattar följande åtta beståndsdelar:

- ordets betydelse(r)
- ordets skriftliga form
- ordets muntliga form
- ordets grammatiska beteende
- ordets kollokationer
- ordets register
- ordets associationer
- ordets frekvens (Nation 1990: 31, min översättning)

Det är genom återkommande möten med ord som kunskapen om och igenkänningen av dem kan automatiseras. Utvecklingen av en s.k. *sight vocabulary* (Coady 1997: 235; Laufer 1997: 23), att direkt och omedvetet avkoda betydelsen av ett ord man läser, är oerhört viktig i detta sammanhang, precis som det är lika viktigt att direkt kunna avkoda ord man hör talas. Fokus i nybörjarklassrummet bör därför huvudsakligen vara inriktat på ordinläring (Coady 1997: 229). Att bygga upp ett ordförråd i ett nytt språk är emellertid inte någon lätt uppgift och inlärare behöver all hjälp de kan få med detta – såväl av lärare som av det använda läromedlets struktur och innehåll.

2.1 Vilka ord ska man lära sig och hur många?

När barn med engelska som sitt första språk börjar skolan i femårsåldern har de normalt ett produktivt ordförråd av ungefär 3 200 ord (Biemiller 2003: 327), ett ordförråd som sedan växer med cirka 500 ord per år (Nation & Waring 1997: 7; Schmitt 2000: 3). Eftersom en främmandespråksinlärare sällan har tillgång till ett dagligt inflöde av naturligt språk kan emellertid inte samma utveckling av ordförrådet förväntas. En fråga som därmed blir aktuell är *vilka* ord som ska läras in.

I engelskan har det gjorts försök att definiera ett centralt ordförråd – om ett sådant över huvud taget existerar (Carter 1998: 35). Ett sådant försök är Ogdens *Basic English* som började utvecklas under 1930-talet. *Basic English* innehåller 850 ord fördelade på tre kategorier: *operationer* (100 verb, pronomen, adverb, determinanter osv.), *saker* (600 substantiv) och *kvaliteter* (150 adjektiv). Enligt Ogden (1944: 10) skulle dessa ord vara tillräckliga för en vardaglig konversation. Problemet med *Basic English* är att den inte är så basal som namnet vill påskina. De ord som ingår är alla höggradigt polysema och beräkningar visar att de

tillsammans har 12 425 olika betydelser (Carter & McCarthy 1988: 3) som användaren måste lära sig.

Ett senare försök är Wests (1953) *A General Service List of English Words (GSL)* omfattande 2 000 ord. Listan har sammanställts utifrån korpusdata och innehåller information om såväl ordens olika betydelser samt hur frekventa dessa betydelser är. Precis som *Basic English* sägs orden i denna lista möjliggöra deltagande i vardagliga samtal¹, men även förståelse av ungefär 80 % av innehållet i en skriven text (Carter & McCarthy 1988: 7). Korpusen på vilken *GSL* är baserad innehåller emellertid endast skriftspråk och en del ord har tappat i användning och får därmed anses vara förlegade. Trots detta har frekvenssökningar i moderna korpusar visat att de flesta ord som omfattas av *GSL* skulle finnas med om en ny lista konstruerades idag (Read 2004: 148). I många av de vokabulärtest som används internationellt används *GSL* dessutom som bas för urvalet av ord inom det första 2 000-intervallet.

Vikten av att i språkundervisningen framför allt koncentrera sig på ord och fraser som är frekventa i infödda talares språkanvändning framhävs av Eyckmans (2010: 42). Att ha ett stort förråd av *enskilda* ord räcker inte, inlärarna måste också göras medvetna om hur ord kollokerar med varandra. Abello-Contesse och López-Jiménez (2010: 99) hävdar att så mycket som 70 % av det språk vi möter i högre eller lägre grad består av fasta uttryck, varav kollokationer är en del. Andra studier redovisar inte riktigt lika höga beräkningar. Enligt Conklin och Schmitt (2008: 72) utgörs mellan en tredjedel och hälften av språket av fasta uttryck, men även sådana uppskattningar visar på betydelsen av att i ordinlärningen ha ett bredare fokus och inte enbart koncentrera sig på enskilda ord. Ett tecken på idiomatiskt språkbruk är, anser Ellis (1997: 129), förmågan att använda sig av frekventa kollokationer och andra fasta uttryck. Hur stor vikt som läggs vid detta i undervisningen är därmed till stor del avhängigt av hur nära inlärarens språkbruk ska vara den infödda språkanvändarens.

När det gäller avkodning av det skrivna språket förordar Bauer och Nation (1993) explicit undervisning av de vanligast förekommande affixen och hur dessa i kombination med basord resulterar i nya ord. Sådan morfologisk kunskap leder till uppkomsten av ordfamiljer i inlärarens mentala lexikon, vilket underlättar igenkänning och inläring av nya ord. Bauer och Nation hävdar att "once the base word or even a derived word is known, the recognition of other members of the family requires little or no extra effort" (1993: 254). Inlärare kan alltså ha stor nytta av kunskaper i affixering, i synnerhet när de möter nya ord i en text.

De 2 000 ord som *GSL* innehåller är tänkta, som nämndes ovan, att möjliggöra förståelse av 80 % av en text. Denna siffra avser emellertid en allmänt hållen text. I mer specialiserade texter ligger mycket av den semantiska bördan på de mer lågfrekventa orden. För att kunna gissa betydelsen av okända ord med hjälp av kontexten behövs för sådana texter snarare en förståelsegrad av 95 % (Nation & Waring 1997: 10), vilket skulle motsvara en vokabulär av ungefär 3 000 av de mest högfrekventa orden (ibid.: 11). I första hand bör dock inlärare på nybörjarnivå lära sig högfrekventa men neutrala ord eftersom dessa kan användas i mer än en kontext (Schmitt 2000: 37). Ett realistiskt mål för grundläggande språkanvändning för en

¹ Read (2004: 150) är emellertid av åsikten att en mer realistisk siffra när det gäller vardaglig kommunikation är ett ordförråd på 3 000 ord.

andraspråksinlärare kan således utgöras av de 2 000–3 000 mest frekventa orden (Schmitt 2000: 84).

En tänkvärd aspekt i detta sammanhang är att litteraturen inte innehåller någon diskussion av när denna måluppfyllelse ska ske, även om Cameron (2001: 75) framför åsikten att en inläringstakt av 500 ord/år är rimlig för unga främmandespråksinlärare. Ur undervisnings-synpunkt är frågan om hur lång tid en inlärare har på sig för att uppnå ett ordförråd av denna storlek högst relevant då den har implikationer för såväl utformandet av kursplaner på nationell nivå, planering av undervisning på kort och lång sikt samt för progression vid utformandet av läromedelsserier. I den gemensamma referensramen för språk som utarbetats för EU (Europakommissionen 2009: 23) delas språkkunskaper upp på sex olika referens-nivåer, A1–C2, där B1 motsvarar den tröskelnivå som tidigare utarbetats av bl.a. van Ek. I van Ek och Trim (1990, citerat efter Milton 2007: 2) finns angivet hur stort ordförråd inlärare bör ha utvecklat vid olika nivåer. För nivå B1 i engelska som främmande språk ligger storleken på just över 2 000 ord. I Sverige motsvaras nivå B1 ungefär av Steg 4 (Myndigheten för skolutveckling 2004) och i rapporten *Internationella språkstudien 2011* framför Skolverket åsikten att innehållet i de nya ämnesplanerna i *Lgr11* gör det ”rimligt att förvänta sig att ett godkänt betyg framöver ska motsvara ungefär att eleverna i slutet av grundskolan når minst nivå B1 i engelska” (Skolverket 2012a: 28). Det är därför befogat att dra slutsatsen att svenska elever åtminstone i teorin borde ha kunskap om de mest frekventa orden i engelska när de lämnar grundskolan. Detta är emellertid inte explicit uttryckt i skolans styrdokument. I andra länder, t.ex. Ungern, finns däremot riktlinjer för vokabulär fastslagna i läroplanen: efter sex års engelskstudier ska eleverna ha ett ordförråd omfattande 1 600 ord (Krizsán 2003, citerat efter Orosz 2009: 185), en siffra som dock inte fullt ut motsvarar nivån för B1.

2.2 Vilka ord lär sig barn?

När barn tillägnar sig sitt förstaspråk är det de konkreta substantiven som de först visar prov på i sin språkproduktion (Gentner 1982). Det är saker i den omedelbara omgivningen som intresserar det lilla barnet och det är också i första hand konkreta ting som föräldrarna pekar ut och namnger för sina barn. Framför allt är det ord på basnivån (t.ex. *hund*) som barnet först behärskar snarare än vare sig mer allmänna termer (t.ex. *däggdjur*) eller mer specifika termer (t.ex. *schäfer*). Slutsatsen kan därför dras att språkundervisning i de lägre åldrarna bör inriktas på basnivåord eftersom dessa sannolikt är lättare att tillägna sig (Szpotowicz 2009: 196; se också Ungerer & Schmid 2006: 67).

Rent generellt verkar människor ha lättare för att minnas och lära sig använda konkreta substantiv än andra slags ord (Ellis & Beaton 1993: 565, 604; Carter 1998: 192). Detta är ett faktum som har fastslagits i många olika slags psykologiska experiment (Nelson & Schreiber 1992, citerat efter Hulstijn 1997: 213). Rodgers (1969: 331) visar t.ex. i sin studie av inläring av rysk-engelska ordpar att informanter i ordigenkänningstest presterade bäst för konkreta substantiv (58 % korrekta svar). Motsvarande siffror var för adjektiv 41 %, för abstrakta substantiv 36 % och för verb 21 %. Liknande resultat visar också Yoshida (1978: 96) i sin studie av en ung japansk inlärare av engelska som främmandespråk: för konkreta substantiv uppvisades en igenkänningsgrad av nästan 61 %. Nelson och Schreiber (1992, citerat

efter Hulstijn 1997: 213; se också Ellis & Beaton 1993: 565) ger två möjliga förklaringar till detta fenomen. För det första är det troligt att människor i högre grad skapar mentala bilder för konkreta substantiv än för abstrakta eller för ord från andra ordklasser. För det andra är den kontext i vilken orden har mötts viktig vid återkallandet och kontexten för konkreta ord verkar vara mer lättåtkomlig. Båda dessa förklaringsmodeller verkar rimliga. För ett konkret ord som *hund* kan vi lätt skapa oss en relativt enkel mental bild, medan ett abstrakt ord som *lycka* kräver en mer komplicerad tankeoperation. Likaledes förhåller det sig med kontexten eftersom vi oftast interagerar på ett direkt fysiskt vis med konkreta objekt, medan de abstrakta koncepten möjligen är mer förknippade med mer omfattande händelser och situationer.

Till vilka semantiska kategorier hör då dessa konkreta substantiv som barn lär sig i första hand? Enligt Szpotowicz (2009: 197) är barn särskilt intresserade av kategorierna 'mat' och 'djur'. Dessa är allmänt förekommande i barns tal (Ferguson 1974, citerat efter Yoshida 1978: 97) och i Yoshidas (1978) studie visades också prov på detta: 'mat och dryck' var den kategori som informanten behärskade bäst, följd av 'farkoster' och 'vilda djur' (ibid.: 97). Men ett barns initiala ordförråd styrs inte enbart av generella regler utan speglar också de ord som används av människorna i dess omgivning (Håkansson 1998: 78).

I enlighet med de universella kategorierna 'mat' och 'djur' fokuserar många nybörjarböcker i engelska skrivna för den svenska skolan texter med just detta innehåll. Vanligt förekommande är också färger, räkneord samt hur man presenterar sig själv. Cameron (2001: xii) varnar för denna, i hennes ögon, förenklade syn på barns språkanvändning och språkinläring: "It is also misleading to think that children will only learn simple language, such as colours and numbers, nursery rhymes and songs, and talking about themselves." Problemet som Cameron ser det är skillnaden mellan det språk de förväntas lära sig via läroboken och deras kognitiva mognad och behärskning av förstaspråket. Textböcker för inlärare i 9–10-årsåldern innehåller ofta ett språk som talas av infödda 7–8-åringar (ibid.: 30). Vad som behövs enligt Cameron är

dynamic congruence: choosing activities and content that are *appropriate* for the children's age and socio-cultural experience, and language that will *grow with* the children, in that, although some vocabulary will no longer be needed, most of the language will provide a useful base for more grown-up purposes. (Cameron 2001: 30–31, kursivering i original)

Detta kräver lite extra tanke vid planeringen av vokabulärundervisningen. Det är också viktigt att undervisningsmaterial innehåller ord som är "riktigt" språk och har relevans för inlärnarnas liv, såväl inom som utanför skolan, påpekar Cameron (2001: 90). Vilken verklighet är det egentligen som dominerar i läroböcker: inlärnarnas, förstaspråktalarnas eller läroboksförfattarnas? Keller (1991: 233) poängterar emellertid att skillnader i frekvens mellan de domäner och kategorier som förekommer i en förstaspråktalares vokabulär och de som presenteras i läroböcker för unga inlärare till stor del kan förklaras av behov som uppstår i klassrummet. Sett ur den synvinkeln kan också läromedel utformade för att användas utanför målspråkslandet i någon mån anses ge exempel på "riktigt" språk.

2.3 Hur lär man sig bäst?

Det finns inte ett "rätt" sätt att lära sig språk på. Om man vill hårdra det kan man säga att det finns lika många sätt som det finns inlärare, men för de flesta inlärare krävs hårt arbete och motivation för att lyckas. Att bygga upp ett ordförråd i ett nytt språk är inte bara en fråga om att lägga till nya ord till de redan kända, utan också om att utöka kunskapen om ord som redan finns i det mentala lexikonet. Inom den kognitiva lingvistikens beskrivs uppbyggnaden av det mentala lexikonet som ett nätverk där ord är förenade med varandra via mer eller mindre starka relationer som är beroende av språkanvändarens tidigare erfarenheter av och möten med orden. Schoonen och Verhallen (2008: 213) förklarar att skillnader i människors nivå på språkkunskaper beror på antalet länkar i nätverket och på vilket slags relationer länkarna beskriver. Med andra ord, "learning new words is more than the acquisition of isolated lexical units: new words are embedded in a lexical network which means that all kinds of connections with related words have to be established" (ibid.). Överföringen av ny information, nya ord, från korttids- till långtidsminnet förenklas därför om den kan "hängas upp" på befintlig kunskap:

Vocabulary is best learned when the meaning of the word(s) is illustrated, for example by a picture, an action, or a real object. The children should then meet and use the word(s) in relevant contexts, in order to 'fix' them in their minds. This helps establish their relationship to other words, so that a vocabulary network is built up. (Phillips 1993: 68)

I synnerhet när det gäller unga inlärare kommer en del av den befintliga kunskapen att vara knuten till förstaspråket. Tidigare talades det allmänt om förstaspråkets negativa inflytande – interferens – på inläringen av andra språk, nu är det mer gängse att istället använda termen transfer då det har konstaterats att förstaspråket även har positiva inverknings på inläringen av nya språk (Tornberg 2009: 81). Även transfer börjar emellertid överges av många forskare till förmån för termen *first language influence*, då den senare anses vara en bättre beskrivning av hur inlärares förstaspråk inverkar på inläringen av ett nytt språk (Lightbown & Spada 2006: 205). Också termen *multi-competence* har introducerats (Cook 2008: 11) som en beskrivning av hur alla de språk en språkanvändare behärskar (i högre eller lägre grad) är relaterade till och påverkar varandra. Visst förekommer s.k. falska vänner, men dessa är proportionerligt mycket mindre signifikanta i språket än de kognater som finns i närbesläktade språk som t.ex. svenska och engelska. När det gäller unga inlärare kan universella fenomen som rim, mim och rytm (Pinter 2006: 88) användas som "krokar" för att underlätta ordinläringen.

Ett vanligt förekommande tillvägagångssätt för ordinläring i svenska skolor idag, liksom för fyrtio år sedan, tycks vara att eleverna får ett antal glosor att öva in till nästa lektion då kunskapen av dem testas genom ett glosförhör. Detta är inte specifikt för svenska förhållanden, Orosz (2009: 183) rapporterar att det är vanligt förekommande också i Ungern. Det är emellertid ett tillvägagångssätt som har kritiserats för att vara ett alltför ytligt sätt att lära in ord på; ord bör istället läras in i ett sammanhang. Nation (2002: 271) tillbakavisar dock detta påstående och hävdar att det är ett antagande som inte stöds av forskning. Särskilt för inlärare på nybörjarstadiet kan gloslistor vara ett effektivt sätt att snabbt bygga upp ett ordförråd (Schmitt 2000: 133). Också Cameron (2001: 85) försvarar gloslistornas varande och menar att fastän utantillinläring är en ytlig form av inläring kan den ändå fungera som hjälp för minnet. Med ökad språkbehärskning hos inläraarna bör dock en djupare bearbetning av orden

uppmuntras: ”The amount of mental work done by learners affects how well a new word is engraved in memory; the more learners have to think about a word and its meaning, the more likely they are to remember it” (ibid.). Klingberg exemplifierar:

Ber vi en person titta på en mängd bilder och göra en bedömning av det hon ser, exempelvis säga om föremålet på bilden går att äta eller om det går att bära, så kommer minnet av bilderna att vara mycket bättre än om vi bara hade frågat om det fanns något grönt på bilden. Den här effekten kallas *levels of processing*. Anledningen kan vara att en analys av föremålets funktion kräver en djupare bearbetning av informationen, inte bara bildligt igenkännande, [...]. (Klingberg 2011: 54–55, kursiv i original)

Detta är också applicerbart på ordinlärning: djupare mental bearbetning av nya ord leder till att de lagras i långtidsminnet snarare än i korttidsminnet (Hunt & Beglar 2002: 261). Övningar som kan användas för att förmå inlärare till djupare bearbetning av orden innefattar t.ex. att sortera ord utifrån olika kategoriseringsprinciper, ange avledningsord, böjningar, synonymer och antonymer till givna ord eller att från två kolumner kombinera ord som kollokerar med varandra (ibid.).

Med noggrant utvalda övningar kan inlärare också få hjälp med att lägga märke till nya ord. Ord som inte uppmärksammas syns inte och kan därför inte heller läras in (Schmidt 2001: 23). Ett sätt att fästa uppmärksamhet vid ord som ofta används i undervisningsmaterial, i synnerhet för nybörjare, är att organisera nya ord i semantiska domäner (t.ex. färger, prepositioner för befintlighet, djur, kläder osv.) eller i relationella par som t.ex. antonymer. Tanken bakom detta är givetvis att det är lättare för inlärare att lära sig nya ord om de kan kopplas samman med andra ord från samma domän. De nya orden får på det sättet tjäna som minneskrokar åt varandra. Studier visar emellertid att detta inte verkar vara vad som verkligen sker. Ord som på något sätt liknar varandra p.g.a. att de är semantiskt relaterade, stavas (eller uttalas) på liknande sätt eller betyder ungefär samma sak bör helt enkelt inte läras ut samtidigt (Hunt & Beglar 2002: 260). Nation (1990) förklarar detta som *cross-association*: såväl ordens form som betydelse lärs in, men de små betydelseskilnaderna gör att inlärare har svårt att komma ihåg vilken mening som tillhör vilken form. Ända upp till 25 % av ord som liknar varandra och som lärs in vid ett och samma tillfälle bli sammanblandade på detta vis (ibid.: 47) och resulterar i att inlärningen blir 47–97 % svårare än inlärningen av orelaterade ord (Nation 2000: 7). En lösning på detta kan vara att för exempelvis antonympar först fokusera på det omarkerade ordet, dvs. det ord som är vanligast förekommande i fasta uttryck och kollokationer (t.ex. *old: How old are you?* inte *How young are you?*), och först när förståelsen av detta internaliserats introducera det markerade ordet.

2.4 Frekvensens betydelse för ordinlärning

Vilka strategier och metoder som än används för ordinlärning är det omöjligt att komma runt frekvensens betydelse, dvs. hur ofta inlärare möter nya ord och hur ofta de återanvänds i olika kontexter. Ellis hävdar att ”the recognition and production of words is a function of their frequency of occurrence in the language” (2002: 152) och att “each time we process [a word] there is a reduction in processing time” (ibid.). Även om de flesta forskare är överens om att inlärare behöver möta ord flera gånger innan de verkligen lärs in och överförs till långtidsminnet, varierar siffran för minsta antal gånger som behövs: allt ifrån 5–6 gånger (Cameron 2001: 84) till 10–12 gånger (Coady 1997: 225; Paribakht & Wesche 1997: 176;

Nation & Ming-tzu 1999: 363) förekommer. På samma sätt varierar också siffran för vilken proportionen mellan okända och kända ord bör vara i en text, men för nybörjartexter verkar 1/20 vara ett rimligt förhållande (Nation 1990: 45; Horst 2005: 361). Allteftersom inlärnarnas språknivå ökar kan densiteten ändras till 1/10 eller 1/12 (Nation 1990: 45). Sannolikheten för att ett ord lärs in efter ett enda möte är emellertid inte särskilt stor. Paribakht och Wesche (1997: 175) anger en sannolikhetsgrad om 5–10 %. En hög andel ”engångsord” i en text eller i en lärobok måste därmed anses vara ett slöseri med tid, vilket Schmitt (2000: 137) instämmer med: ”If recycling is neglected, many partially known words will be forgotten, wasting all the effort already put into learning them.” Kachroo (1962, citerat efter Nation 1990: 43) har i en studie om ordfrekvens i textböcker kontra inlärares ordkunskap kommit till liknande slutsatser. Hans resultat visar att majoriteten av hans informanter inte hade någon kunskap om mer än hälften av de ord som förekom endast en eller två gånger i böckerna. Ord som förekom minst sju gånger förstods däremot av de flesta informanter.

Repetition är kunskapens moder, sa redan de gamla romarna. Ebbinghaus glömskekurva (beskriven i Klingberg 2011) visar att de visste vad de talade om:

[...] utan repetition så minns vi efter några dagar bara ungefär tjugo procent av det vi ursprungligen kunnat. Men med repetition fräschas minnet upp. En repetition leder inte bara till att vi omedelbart efter återinläringen minns mer, utan också att glömskekurvan inte sluttar lika brant nedåt. Några dagar efter andra inläringen kommer man ihåg ungefär fyrtio procent av informationen, jämfört med tjugo procent om man bara läst det en gång. (Klingberg 2011: 63)

Även Ellis delar dessa tankar: ”Learning, memory and perception are all affected by frequency of usage: the more times we experience something, the stronger our memory of it, and the more fluently it is accessed” (2013: 261). Repetition är således av godo, men hur ofta ska den ske? Att tröska samma information om och om igen är inte motiverande för någon inlärare. Resultat från en stor amerikansk minnesstudie indikerar att ett tidsintervall om 1–4–10, repetition t.ex. en, fyra och tio dagar efter inläringstillfället, är det optimala och resulterar i bättre inläring än t.ex. 5–5–5 (Klingberg 2011: 65; se också Schmitt 2000: 130). Det andra inläringstillfället bör alltså följa tätt inpå det första, men sedan kan tiden mellan repetitionerna glesas ut alltmer. Generellt kan dock sägas att ju oftare inlärare använder eller exponeras för ett ord desto lättare blir det att komma ihåg. Det ska emellertid inte vara fråga om enbart kvantitet utan också, och i synnerhet, om kvalitet. Med andra ord, inte mer av exakt samma sak utan repetition av ord i nya kontexter där inlärares får använda och/eller möta orden på nya sätt.

I den här studien används frekvens som ett rent numeriskt värde för att redovisa ett ords totala antal förekomster i en bok som helhet, medan återanvändning är relaterat till frekvens över tid, dvs. om och hur förekomsterna är fördelade över olika kapitel eller om de är koncentrerade till endast ett.

2.5 Läroboksanalyser

Åsikter om huruvida läroböcker ska eller inte ska användas i undervisningen får nog tillskrivas lärares personliga smak och egna erfarenheter, men många av dagens lärarstudenter är negativt inställda och verkar nästan se användningen av läroböcker som något fult (personliga observationer). Läroböcker upplevs vara innehållsmässigt gammalmodiga, dialogerna är konstruerade, de är statiska snarare än dynamiska och lockar inte till inläring. Detta är några

av de åsikter som lärarstudenter ger uttryck för och de får medhåll av forskare inom språkinläring. I synnerhet utformningen av och språket i läroböckers dialoger har kritiserats för att vara konstgjort och onaturligt (Cameron 2001: 69; Kirk & Carter 2010: 37). Att memorera dialoger kan vara ett effektivt sätt att lära sig idiomatiskt språk, men

[d]ialogues should include hesitations written into the text, as well as turn initiators, discourse markers, and other smallwords. By memorising these more realistic dialogues, learners are memorizing phrases that make up whole turns in conversation, along with smallwords and hesitations. Grammatical constructions are also contained in the phrases memorised. (Kirk & Carter 2010: 37)

Enligt Kirk och Carter brister de flesta läroböcker i detta avseende, vilket också Tyler (2012: 85) instämmer med. Trots sin i grunden kritiska inställning till textboksdialoger anser emellertid Cameron (2001: 70) att de ändå kan användas som en utgångspunkt för samtal eftersom "they offer situations, characters and events, and thus the possibility for narrative and for conversational talk."

Trots kritiken är läroböcker ofta en grundbult i lärares undervisning och lektionsplanering (Skolverket 2006), kanske i synnerhet för nyutexaminerade lärare som ännu inte hunnit skaffa sig den erfarenhet som kommer med många års undervisningsvana. Det blir i många fall läroboken – och, i förlängningen, läroboksförfattaren – som styr vad som tas upp i klassrummet och som ses som auktoriteten beträffande vad som är ett bra lektionsinnehåll (Abello-Contesse & López-Jiménez 2010: 96), därför att lärarna inte har tid och heller inte alltid den kompetens som behövs för att analysera läromedlet och göra en bedömning av dess lämplighet (Europakommissionen 2009: 137). Läroboken som produkt "påverkar undervisnings-/inlärningsprocessen i hög grad" (ibid.) och det är enligt Europarådet (ibid.: 138) viktigt att de metoder som används i språkundervisningen är de som anses vara mest effektiva. En slutsats av detta är att det därmed också är viktigt att lärobokens struktur och innehåll utformas i enlighet med resultat från forskning kring språkinläring. Frågan är om detta alltid sker.

Hittills har det inte gjorts någon omfattande studie av hur ordförrådet i engelska är strukturerat i svenska läroböcker för grundskolan, men för studier av ordförrådet i engelska läroböcker avsedda för gymnasieskolan hänvisas till Ljung (1990, 1991a, b). Det har dock skrivits ett antal kandidat- och magisteruppsatser i engelska samt examensarbeten inom lärarutbildningen där läroböcker har varit i fokus. Dessa är emellertid inte relevanta i sammanhanget då ansatsen har varit en annan. Det är endast två studier som angränsar till den här presenterade studien: Langeborg (2010) som granskar progressionen i textsvårighet i fyra läromedelsserier för skolår 7–9, men i synnerhet Stål (2009) som analyserar förhållandet mellan frekvensordlistor och adjektiv i två olika läroböcker för skolår 8–9. Det finns alltså en avsevärd kunskapslucka vad beträffar hur ordförrådet struktureras och presenteras i läroböcker i engelska avsedda för den svenska skolan.

3. Material och metod

3.1 Material

Det undersökta materialet i studien omfattar textböcker för skolår 4–6 i serien *Good Stuff* utgiven av Almqvist & Wiksell/Liber. Serien som helhet sträcker sig till skolår 9 och materialet för varje skolår inkluderar textbok, övningsbok med facit, lärarhandledning, diagnostiska prov med facit samt lärar- och elev-CD. Det finns också särskilda övningsböcker med lite svårare övningar för de elever som hunnit längre i sin språkinläring och därför behöver större utmaningar. Eleverna har även fri tillgång till ett självriktande glosträningsprogram via Libers hemsida.² *Good Stuff* valdes ut som undersökningsobjekt då det är en läromedelsserie som är vanligt förekommande.³

Good Stuff 4 består av åtta tematiska kapitel innehållande ett antal olika texter samt *Just for fun*-sidor. De senare ingår inte i bokens grundkurs. *Good Stuff 5* har samma upplägg, men där finns också en extra text för varje kapitel avsedd för lite snabbare elever. *Good Stuff A*⁴ består av tretton temakapitel uppdelade på en grundkurs, som består av texter och vardagsnära dialoger, samt ett antal lite svårare texter. Två av kapitlen är ren grundkurs och tre av dem innehåller enbart texter med högre svårighetsgrad.

3.2 Urval

Den här studien begränsas till analys av de öppna ordklasserna adjektiv, substantiv och verb. Anledningen till detta är att dessa i sin kapacitet av att vara de tre största kategorierna av innehållsord kan anses utgöra de viktigaste ordklasserna och de utgör också en betydande del av det insamlade materialet som helhet. Andelen varierar något för de olika böckerna: i *Good Stuff 4* och *Good Stuff A* står dessa tre ordklasser för 47 % av det totala antalet ordförekomster (token) medan motsvarande siffra i *Good Stuff 5* är 45 %. Andelen räknat i typer (dvs. olika individuella ord) är ännu högre och ligger mellan 70 och 77 %.

I analysen är det enbart texterna som har bearbetats medan ordlistor endast har använts som ett jämförelsematerial i analysarbetet. Alla texter oavsett svårighetsnivå har analyserats, vilket kan ha haft viss påverkan på resultatet.

3.3 Metod

För att kunna analysera och jämföra ordförrådet i de tre böckerna ingående i studien har en korpus innehållande alla de texter som finns i böckerna konstruerats. Korpusen utgörs av tre

² www.liber.se/glosmaskin

³ Vid en rundringning våren 2011 till alla år 4–6-skolor i Luleå kommun var *Good Stuff 4* tillsammans med *New Champion 4* det oftast förekommande läromedlet i de skolor där en lärobok användes. Utgivaren Almqvist & Wiksell, som ingår i Liberkoncernen, har kontaktats för en exakt uppgift om hur många skolor som använder sig av serien, men sådan information lämnas av konkurrensskäl inte ut (mejlsvår 2012-09-21 från representant för Liber).

⁴ *Good Stuff A* är titeln på boken för skolår 6. Denna följs sedan av *Good Stuff B–D* för skolår 7–9.

delkorpusar, en för varje bok. Korpusens sammansättning och storlek framgår av Tabell 1 nedan.

Tabell 1. Korpusens sammansättning och storlek.

Delkorpus	Antal token	Antal typer
<i>Good Stuff 4</i>	9 501	1 282
<i>Good Stuff 5</i>	13 916	1 683
<i>Good Stuff A</i>	17 618	2 012
Totalt	41 035	2 917

För att underlätta analys och jämförelse har korpusen taggats med information om ordklass, numerus, tempus osv. Taggningen har skett enligt de principer som använts vid konstruktionen av *British National Corpus (BNC)*. Den använda taggnyckeln återfinns i Bilaga 1 och ett exempel på hur materialet ser ut efter taggning presenteras i Bilaga 2. Även om det för de flesta av orden i delkorpusarna kändes som en självklarhet vilken tagg de skulle få är taggningen av en korpus till viss del en fråga om subjektiva bedömningar och överväganden. I idealfallet bör därför ytterligare en person vara engagerad i arbetet och fungera som diskussionspartner under arbetets gång och som korrekturläsare efter avslutad taggning för att därigenom undvika felaktiga kategoriseringar. Då detta inte var praktiskt genomförbart i denna studie har istället taggningen i *BNC* konsulterats. Vid tveksamma fall har ord sökts ut i *BNC* och den tagg som använts där har också använts i *Good Stuff*-korpusen. Efter det att taggningen slutförts har alla kategoriseringar lästs igenom ytterligare en gång för att rätta till eventuellt uppkomna felaktigheter. Jag bedömer därför att korpusens taggning är tillförlitlig.

För att göra sökningar i korpusen har konkordansprogrammet MonoConc Pro använts. Ett exempel på konkordanser, dvs. sökresultat, i det här fallet av adjektiv, visas i Bilaga 3. MonoConc Pro räknar singular- och pluralformer av substantiv, komparativ- och superlativformer av adjektiv samt verbböjningar som olika typer. Detta har korrigerats manuellt i Tabell 1 och t.ex. *cat-cats*, *old-older-oldest* och *ask-asks-asking-asked* räknas i denna studie som vardera en typ. En ytterligare korrigerings har också gjorts för gruppen substantiv. Namn på dagar, månader, högtider och länder taggas enligt nyckeln som egennamn. De ingår därför inte i sökresultaten för substantiv genererade av MonoConc Pro. De har i den här studien betraktats som vanliga substantiv och har därför lagts till manuellt till analysmaterialet. Efter manuella korrigerings har analysmaterialet följande sammansättning:

Tabell 2. Antal typer per ordklass samt % av totalt antal typer per bok.

Ordklass	<i>Good Stuff 4</i>	<i>Good Stuff 5</i>	<i>Good Stuff A</i>
Adjektiv	157 / 12,2	225 / 13,4	289 / 14,4
Substantiv	542 / 42,3	737 / 43,8	885 / 44,0
Verb	199 / 15,5	290 / 17,2	366 / 18,2
Totalt	898 / 70,0	1 252 / 74,4	1 540 / 76,6

Valet att i denna studie metodologiskt använda korpuslingvistik får anses vara väl motiverat med tanke på undersökningens övergripande syfte och frågeställningar. En taggad korpus möjliggör sökningar av böckernas ordförråd med en snabbhet och precision som skulle vara svår att uppnå med en annan undersökningsmetod. Korpusökningar gör det också möjligt att lättare upptäcka mönster i materialet som kanske annars skulle passera ouppmärksammade.

4. Resultatredovisning och analys

Resultatredovisning och analys är uppdelad i tre delar som fokuserar ordförrådets frekvens, återanvändning respektive semantiska domäner. I texten kommer böckerna härnäst att refereras till med förkortningarna *GS4*, *GS5* och *GSA*.

4.1 Ordförrådets frekvens

Nedan redovisas resultatet för varje ordklass – adjektiv, substantiv och verb – separat. De mest högfrekventa orden i varje ordklass redovisas i tabellform. Brytpunkten för vad som har räknats som hög frekvens skiljer sig åt mellan ordklasserna och är i viss mån subjektivt betingad. Den är baserad på var det är möjligt att urskilja en tydlig frekvensskillnad mellan olika typer, dvs. var kvarvarande ord sprids ut relativt jämnt med typer på i stort sett varje frekvensnivå. Följande brytpunkter har identifierats: minst 20 token för adjektiv, minst 15 token för substantiv och minst 40 token för verb. En tendens för alla tre böckerna är att ju lägre frekvens desto fler typer, de lågfrekventa orden är med andra ord proportionellt fler än de högfrekventa. Detta förhållande gäller för alla tre ordklasserna (se också avsnitt 4.2 nedan).

4.1.1 Adjektiv

För alla tre böcker gäller att ett fåtal adjektivtyper utgör en stor andel av ordklassens token. I Tabell 3 redovisas de vanligast förekommande adjektiven och deras antal förekomster. Dessa representerar 20, 22 respektive 18 % av böckernas totala antal adjektivtoken.

Tabell 3. Adjektiv med en frekvens av minst 20 token.
Det exakta antalet token anges inom parentes.

<i>Good Stuff 4</i>	<i>Good Stuff 5</i>	<i>Good Stuff A</i>
good (32)	big (37)	good (65)
little (28) red	good (32)	big (58)
big (20)	little (28)	old (28)
	old (26)	small (25)
	happy (23) new	bad (22)

Som kan utläsas av Tabell 3 är det i *GS4* bara fyra adjektiv som placerar sig på eller över 20 token. Det är sedan ett relativt stort hopp ner till nästa adjektiv, *white*, som upptar fjärde plats med sina 13 token. I *GS5* förekommer sex adjektiv med en frekvens över 20 token, därefter är fördelningen något ojämn innan den planar ut: efter *happy/new* med 23 token vardera förekommer *hot* på sjätte plats 18 gånger medan *great* som det sjunde vanligaste adjektivet inte har mer än 13 förekomster.

Den mest anmärkningsvärda skillnaden återfinns i *GSA* där *good* och *big* sticker ut med 65 respektive 58 token. *Old* kommer långt efter på tredje plats med sina 28 token. Analysen visar att även andra adjektiv inom samma semantiska domäner som *good* respektive *big* förekommer i materialet, men inte alls i samma utsträckning (*great* 7, *fantastic* 6, *wonderful* 5, *cool* 4, *perfect* 2 och *terrific* 1 respektive *great* 6, *large* 6, *enormous* 1, *giant* 1 och *major* 1). *Good* används på många sätt, men de flesta token avser attributiv (*a good student*) eller predikativ (*be good*) bestämning. För *big* är det huvudsakliga användningsområdet i materialet som attribut (*a big man*). Såväl *good* som *big* är generella och neutrala ord som inte

påverkar tolkningen av de ord de modifierar i vare sig positiv eller negativ riktning. Att byta ut *good/big* mot ett annat ord inom samma semantiska domän fungerar därför inte alltid eftersom detta kan ge mer emfas åt yttrandet eller tillföra konnotationer som de mer generella orden inte gör.

Good/big har också ökat markant i frekvens jämfört med de två tidigare böckerna: såväl *good* som *big* i *GSA* har ensamma fler token än orden har sammanlagt i *GS4* och *GS5* (65/64 respektive 58/57). Analysen visar att användningsområdena för de två orden i *GS4* och *GS5* motsvarar de i *GSA*, dvs. såväl attributivt som predikativt för *good* och i huvudsak attributivt för *big*. Skillnaden ligger främst i den ökning av olika substantiv som modifieras attributivt av de två adjektiven. I *GS4* modifierar *good* 11 olika typer, i *GS5* är antalet 7 för att sedan stiga relativt drastiskt till 24 substantivtyper i *GSA*. För *big* är motsvarande antal 12, 22 respektive 37 olika typer.

De adjektiv som är vanligast förekommande i var och en av de tre böckerna visar på viss överensstämmelse sinsemellan. Två av adjektiven i *GS4* finns också med i såväl *GS5* som *GSA*. De två senare böckerna har ytterligare ett adjektiv gemensamt. De adjektiv som finns återgivna i Tabell 3 ovan bjuder egentligen inte på några direkta överraskningar. De får alla anses vara relativt neutrala ord med många användningsområden och de återfinns också bland de 1 000 mest frekventa orden i större korpusar som *BNC* och *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Det som ovan kommenterades beträffande *good/big* är emellertid också applicerbart här: en större variation som ger eleverna tillgång till fler uttrycksnyanser skulle vara önskvärd.

En skillnad mellan böckerna värd att kommentera är andelen färgadjektiv i *GS4*, vilken uppgår till 19 % av totalt antal token. Motsvarande siffra i *GS5* och *GSA* är inte mer än 4 respektive 7 %. I engelska läroböcker skrivna för att användas i den svenska skolan är färgadjektiven vanligt förekommande i böcker avsedda för de yngre åldrarna.⁵ En snabb och på inga sätt vetenskaplig sökning via Google (2013-04-05) på orden *young learners* och *colours* resulterade i över 1,5 miljoner träffar, många av dem innehållande tips på övningar att använda i klassrummet. *GS4* kan därmed anses följa ett, inte bara för Sverige, givet mönster: unga inlärare bör relativt snabbt lära sig att ange vilken färg olika objekt har.

4.1.2 Substantiv

Fördelningen av substantiv uppvisar generellt en mycket större variation än den för adjektiv. I Tabell 4 redovisas de vanligast förekommande substantiven och deras totala antal token.

⁵ Detta förhållande har framkommit i en pågående studie av Cathrine Norberg och Marie Nordlund omfattande sju läroböcker avsedda för skolår 3–4.

Tabell 4. Substantiv med en frekvens av minst 15 token.
Det exakta antalet token anges inom parentes.

<i>Good Stuff 4</i>	<i>Good Stuff 5</i>	<i>Good Stuff A</i>
dad (48)	mum/mom (44)	people (63)
mum/mom (38)	people (43)	man (57)
day (36)	day (40)	dragon (43)
dog (32)	dad (38)	day (41)
summer (27)	man (32)	snake (39)
friend (25)	friend (30)	food (36) pirate
bed (23) name	time (26) wolf	friend (35)
fish (22)	honey (24)	mum (33)
time (21)	school (21)	time (31)
doctor (20) school	film (19)	witch (29)
monkey (19)	Australia (17) hand zoo	dad (28) water year
week (18)	life (15)	animal (26)
		ship (25) story
		woman (24)
		assistant (23)
		boy (22) home
		human (21)
		clothes (20) school thing
		cane toad (19) child world
		country (18) door house name
		fire (17) narrator soldier way
		hand (16)
		Christmas (15) head night

Som är tydligt urskiljbart från Tabell 4 är antalet substantiv med en frekvens av minst 15 token ganska lika i *GS4* och *GS5*: 14 respektive 15 olika typer. Detta motsvarar 20 respektive 16 % av totalt antal token. Från *GS5* till *GSA* sker emellertid en markant ökning till 40 olika typer i den senare, motsvarande 31 % av alla substantivtoken i boken. Ökningen av antalet typer är 267 % jämfört med *GS5*. Sett till alla substantivtyper, oavsett frekvens, är ökningen 120 % från *GS5* till *GSA*. Det är alltså andelen högfrekventa ord som står för den största skillnaden mellan dessa två böcker vad gäller substantiv. Variationen av högfrekventa typer är stor mellan de tre böckerna. Endast sex typer har en frekvens av minst 15 token i såväl *GS4* som i *GS5* och *GSA* (här listade i alfabetisk ordning): *dad*, *day*, *friend*, *mum/mom*, *school* och

time. Alla dessa måste anses vara högst relevanta för elever i den tilltänkta målgruppen. Utöver detta har *GS5* och *GSA* tre ord gemensamma (*hand*, *man* och *people*) och *GSA* delar *name* med *GS4*. De flesta av de gemensamma orden är också högfrekventa i *BNC*.

Vid en närmare analys av vilka substantiv som hör till de mest frekventa blir det uppenbart att texternas karaktär och innehåll spelar en stor roll. Ord som *dad* och *mum/mom* (i *GSA* förekommer endast den brittiska formen *mum*) är exempelvis mycket frekventa eftersom de är explicit utskrivna som deltagare i dialoger, men de förekommer också naturligt i texter som handlar om barn och deras familjer. Också den höga andelen token för *man* i såväl *GS5* som *GSA* beror delvis på dialoger (19 av 32 respektive 25 av 57 token) samt även *boy* i *GSA* (12 av 22 token). Deltagande i dialoger förklarar också den höga frekvensen av *assistant* i *GSA*. I *BNC*, som omfattar 100 miljoner ord, har *assistant* en total frekvens av 27 token, vilket är nästan samma antal som i denna korpus. Vissa ord kan alltså i läroböcker få en snedvriden frekvens p.g.a. böckernas textinnehåll och -struktur. Detta är fallet också för andra substantiv. När konkordanserna för *bed*, *doctor* och *monkey* i *GS4* analyseras närmare visar det sig att de flesta token kommer från sången *Five little monkeys*. Om dessa räknas bort kommer inget av orden upp till brytpunkten 15 token. För *monkey* är det till och med så att alla token kommer enbart från sången. Från Beatleslåten *Eight days a week* hämtas en tredjedel av alla token för *day* (13 av 36) och de flesta för *week* (11 av 18). Även *dog* har hög frekvens på grund av en sång, *I want a dog* (tolv token), men också från en text där ordet upprepas ofta (tio token). Den höga frekvensen för ordet *name* har å andra sidan sin naturliga förklaring i att nybörjare i språk, oavsett ålder, mycket tidigt får träna sig i att tala om sitt eget namn samt också fråga vad andra heter.

Också i *GS5* har sångtexter där vissa ord upprepas ofta haft genomslag för vilka ord som når över brytpunkten. Detta gäller exempelvis för *honey*, där sången *Honey don't* har tillhandahållit alla token förutom ett, *zoo*, där fjorton av sjutton token kommer från sången *Zoo* samt *life*, som förekommer tolv gånger i *Obladi Oblada*, ytterligare en låt ur Beatles repertoar. Annars är det framför allt texternas karaktär och teman som har varit mest inflytelserika för vilka substantiv som är mest högfrekventa i *GS5*. Jämfört med *GS4* är texterna i *GS5* – och även i *GSA* – mer generella och berättande och innehåller inte dialoger i lika hög utsträckning. Detta gynnar ord som t.ex. *people* samt *day* som är mycket frekvent i narrativa uttryck som *one day*, *every day*, *next day* samt *on the ... day*. Hälften av alla token för *day* kommer från dessa uttryck. Också *GSA* har en hög frekvens för *people* och *day*, vilket kan förklaras på samma sätt som för *GS5*. Andra ord är högfrekventa i ett litet antal texter, t.ex. *wolf* i sagan om Rödluvan och i extratexten *Cry wolf!*, en version av sagan *Peter och vargen*, eller p.g.a. deras relation med teman, t.ex. *friend*, *film* och *Australia*.

I *GSA* är den påverkan som valet av texter har på vilka ord som är mest frekventa ännu tydligare. Många av de högfrekventa orden sticker ut och har inte en motsvarande placering i generella korpusar som *BNC* och *COCA*. Många av de ord som nu har en frekvens av minst 15 token skulle inte komma upp till denna siffra om de inte hade förekommit inom de teman som valts ut för texterna i denna bok. Detta är fallet för t.ex. *dragon*, *snake*, *food*, *pirate*, *witch*, *animal*, *ship*, *human*, *clothes*, *cane toad*, *country*, *narrator*, *soldier* och *Christmas*. Temana kan dock anses vara av ett slag som intresserar elever i den tilltänkta åldersgruppen.

4.1.3 Verb

För såväl *GS4* som *GS5* ligger brytpunkten för verb vid en frekvens av minst 40 token, därunder är det ett relativt stort hopp innan fördelningen återigen planar ut och blir jämnare. I *GS4* har nästa verbtyp räknat i frekvens 27 token, medan motsvarande antal för *GS5* är 34. *GSA* följer inte riktigt samma mönster utan har en relativt jämn fördelning hela vägen. Det verb som hamnar närmast nedanför brytpunkten har 39 token.

I Tabell 5 redovisas de huvudverb som har en frekvens av minst 40 token. I tabellen har inget av de modala hjälpverben räknats med då de har en mer syntaktisk funktion än huvudverben. Av den anledningen har också de fall där *be*, *do* och *have* fungerar som hjälpverb uteslutits. Av samma skäl har *go* i futurumkonstruktionen *be going to* heller inte tagits med i analysen. Alla syntaktiska användningar av verb har emellertid tagits med i analysen då exempelvis olika verbs andel av totalt antal token redovisas.

Tabell 5. Huvudverb med en frekvens av minst 40 token.
Det exakta antalet token anges inom parentes.

<i>Good Stuff 4</i>	<i>Good Stuff 5</i>	<i>Good Stuff A</i>
be (438)	be (609)	be (811)
like (83)	say (70)	have (108)
go (68)	get (64)	go (70) say
want (55)	go (63)	look (68)
come (54)	see (60)	know (58)
get (52)	look (55)	want (56)
say (47)	know (50) have	come (55) think
love (41)	do (47)	see (50)
have (40)	want (46)	take (48)
	take (41)	eat (45) get
		do (40)

Antalet verbtyper som kommer över brytpunkten 40 token är relativt jämn när de tre böckerna jämförs: nio, elva respektive fjorton typer. Även när andelen token jämförs uppvisar böckerna ett likartat mönster. De nio verbtyperna i *GS4* motsvarar 42 % av alla förekomster, för *GS5* är motsvarande siffra för de elva verben 38 % och för *GSA* motsvarar de fjorton mest frekventa verbtyperna också 42 % av alla förekomster. Med tanke på att *GS4*:s nio verbtyper motsvarar samma andel av totalen som *GSA*:s fjorton är alltså variationen av verbtyper i *GS4* även proportionellt sett mindre jämfört med de två andra böckerna.

Som framgår mycket tydligt från Tabell 5 ovan är *be* det i särklass mest frekventa verbet i alla tre böckerna och står därmed för en stor andel av totalt antal token. Andelen token för *be* fördelar sig mycket lika i alla böcker: 21 % i *GS4*, 20 % i *GS5* och 22 % i *GSA*. Verbet är vanligast förekommande i konstruktionerna *be a/an N* och *be Adj* samt *I am X*, *This is X*. Med andra ord är användningen av *be* huvudsakligen fokuserad på beskrivningar och presentationer, något som kan anses vara relevant kunskap för nybörjare i unga åldrar.

Vid närmare analys av vilka verbtyper som når upp till brytpunkten 40 token är överensstämmelsen mellan de tre böckerna mycket stor: sex typer förekommer i dem alla tre och *GS5* har också alla sina övriga typer gemensamma med *GSA*, medan *GS4* har en typ gemensam med den senare boken. Det är endast fyra typer som är exklusiva för enbart en bok: *like* och *love* i *GS4* och *think* och *eat* i *GSA*. Variationen av verbtyper är med andra ord inte särskilt

stor vad beträffar de mer högfrekventa verben. En närmare jämförelse av antalet token för de gemensamma typerna visar också på stor överensstämmelse: de verb som delas av alla tre eller av två av böckerna har ungefär samma antal token oavsett bok. Av de gemensamma verben är det bara *have* som inte följer mönstret med sin mer än fördubblade frekvens i *GSA* jämfört med *GS5*. Denna ökning har flera förklaringar. (i) Konstruktionen *have to do something* förekommer i alla tre böckerna, men är tre gånger så vanlig i *GSA* jämfört med *GS5*. (ii) I de två tidigare böckerna är de flesta token exempel på verbformen *have* medan 3:e person singular *has* inte alls har samma frekvens. Denna form ökar också markant i materialet från *GSA*. (iii) Preteritumformen *had* introduceras i *GS5*, men även denna form är mer frekvent i *GSA*. (iv) Den största skillnaden ligger emellertid i den ökade frekvensen av konstruktionen *have a/an N*, vilket kan kopplas till den högre andelen substantivtyper i *GSA* jämfört med *GS5*. Det finns helt enkelt ett större utbud av objekt eller attribut som någon kan ha eller tillskrivas att välja bland i *GSA*.

4.2 Återanvändning

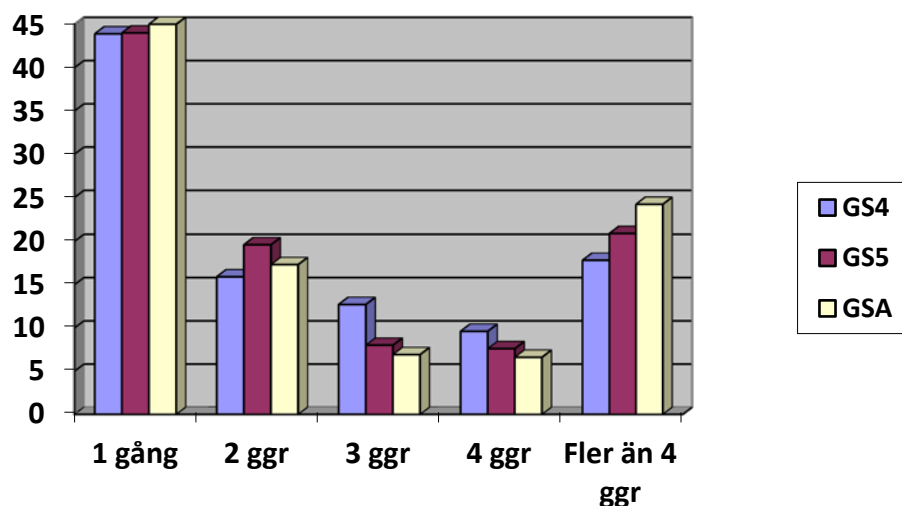
I föregående avsnitt presenterades och analyserades de mest frekventa typerna av adjektiv, substantiv och verb. En högre frekvens för ett ord betyder också större exponering av det samma för eleverna, vilket i sin tur är gynnsamt för inläringen. För att exponeringen ska ha någon verkan bör den emellertid också vara över tid; att exponeras för ett ord flera gånger vid ett och samma tillfälle, t.ex. i en enda text, kan i sig inte beskrivas som det slags återanvändning som främjar ordinläring. Istället krävs att inläraren ges möjlighet att möta och processa ordet vid flera åtskilda tillfällen. Den första repetitionen bör komma ganska snart och sedan kan intervallet glesas ut alltmer (se avsnitt 2.4 ovan).

Analysen i avsnitt 4.1 visade att för adjektiv och verb är topplistorna för de tre böckerna relativt likartade, det är med andra ord i stor utsträckning samma typer som återkommer, medan substantiven visar på mycket större variation och därmed också ett större utbud av olika typer. De högfrekventa orden utgör dock endast en del av det totala antalet, det finns därmed en stor andel ord i alla tre ordklasserna som eleverna inte exponeras för i lika hög utsträckning. Detta fokuseras i det nedanstående. Brytpunkten för låg frekvens har satts vid ord som återkommer fyra gånger i en bok. Detta är ett inte helt godtyckligt beslut. Forskning på området varierar, men den lägsta siffran som anges för hur många gånger en inlärare behöver möta ett ord innan det har en reell möjlighet att införlivas med det mentala lexikonet ligger mellan fem och sex gånger (Cameron 2001: 84). Jag har därför ansett det vara rimligt att i analysen särskilja ord som har en frekvens av mer än fyra från de med ett lägre antal förekomster.

Precis som i föregående avsnitt redovisas de olika ordklasserna – adjektiv, substantiv och verb – separat under varsin underrubrik, men denna gång i form av diagram. Avsnittet avslutas med en jämförelse mellan böckerna för att se hur återanvändning av ord sker över de tre skolårserien är tänkt att täcka.

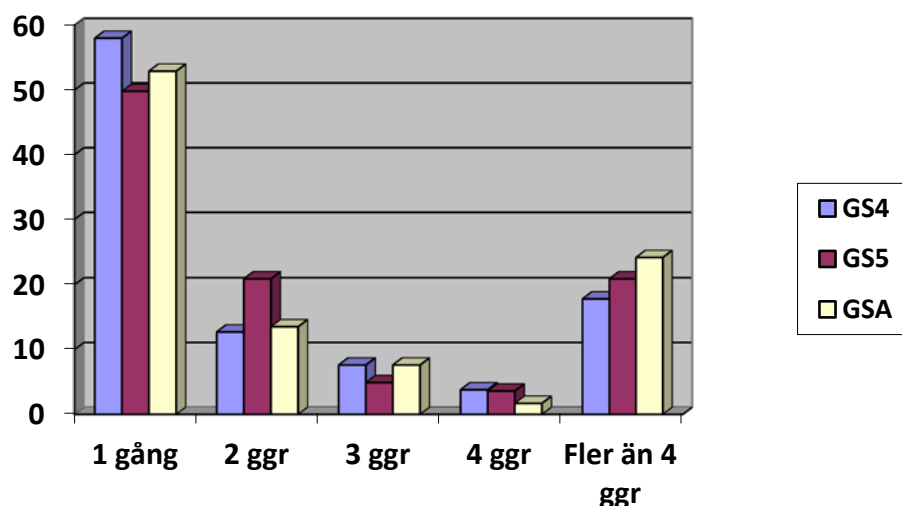
4.2.1 Adjektiv

I Figur 1 nedan redovisas hur antalet adjektivtyper fördelar sig procentuellt på en, två, tre, fyra eller fler token i de tre böckerna. Närmare 45 % av adjektiven i vardera textboken förekommer endast en gång. Mellan 76 och 82 % av orden har en frekvens av maximalt fyra gånger.



Figur 1. Förekomst av adjektivtyper i % av totalen.

Siffrorna i Figur 1 är emellertid något missvisande. Många ord med en frekvens av två, tre eller fyra token förekommer i en och samma text, sång eller tema. De har därmed ingen exponering över tid, vilket gör att den verkliga återanvändningen, dvs. hur ofta eleverna i själva verket kommer i kontakt med orden, blir lägre. Det modifierade resultatet redovisas här som Figur 2:



Figur 2. Återanvändning av adjektivtyper i % av totalen – modifierat resultat.

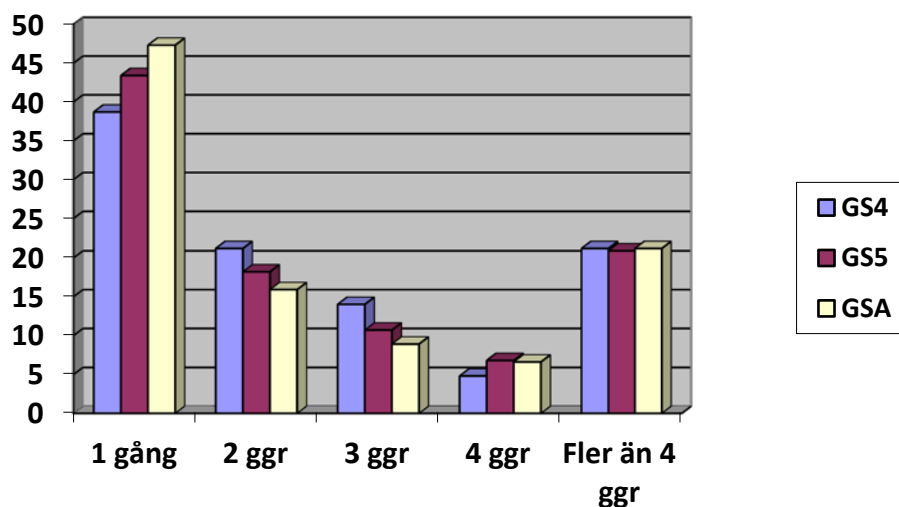
Som syns i ovanstående figur varierar andelen adjektiv som bara förekommer i en text, sång eller tema mellan 50 och närmare 60 % med det här beräkningssättet. Många av de lågfrek-

venta adjektiven finns givetvis med i egenskap av utfyllnadsord i texterna (en text utan några adjektiv blir inte särskilt intressant att läsa), t.ex. *black-footed*, *Patagonian* och *squeaky*. Detta är emellertid inte fallet för alla lågfrekventa ord. Här förekommer också adjektiv som är vanligt förekommande i allmänna korpusar: *difficult*, *empty*, *late*, *loud*, *open*, *ready*, *slow* och *thirsty*, för att bara nämna några exempel. Det bör nämnas att det är fullt möjligt att också ord med en frekvens överstigande fyra token förekommer i ett mindre antal texter, vilket i så fall ytterligare skulle förändra ovanstående siffror. Troligt är att antalet ord med en verklig frekvens av tre eller fyra skulle öka då andelen ord med en frekvens av mer än fyra minskar. Detta förhållande gäller också för substantiv och verb som redovisas nedan.

Som nämndes i avsnitt 4.1.1 ovan är fördelningen på olika frekvenser relativt jämn under de mest högfrekventa orden som redovisas där (se Tabell 3). Ett återkommande mönster är också att ju lägre frekvens desto fler typer med samma token. De flesta adjektiv som har en frekvens överstigande fyra token får anses vara vanliga ord, t.ex. *different*, *easy*, *favourite*, *long*, *new*, *nice* och *wrong*, dvs. ord tillhörande ett allmänt ordförråd.

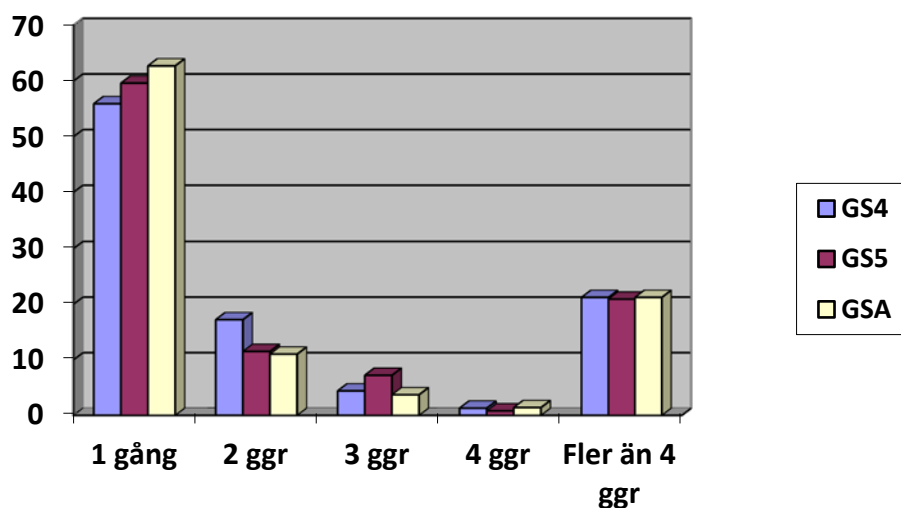
4.2.2 Substantiv

Den procentuella fördelningen för lågfrekventa substantiv liknar i stort den för adjektiv. Den enda märkbara skillnaden är att i GSA förekommer närmare 50 % av substantiven endast en gång. Cirka 79 % av substantiven oavsett bok har en frekvens understigande fem token.



Figur 3. Förekomst av substantivtyper i % av totalen.

Precis som för adjektiven är emellertid siffrorna i Figur 3 missvisande då många substantiv med en frekvens av två till fyra gånger återfinns i en och samma text, sång eller tema. Det omräknade resultatet redovisas nedan i Figur 4:



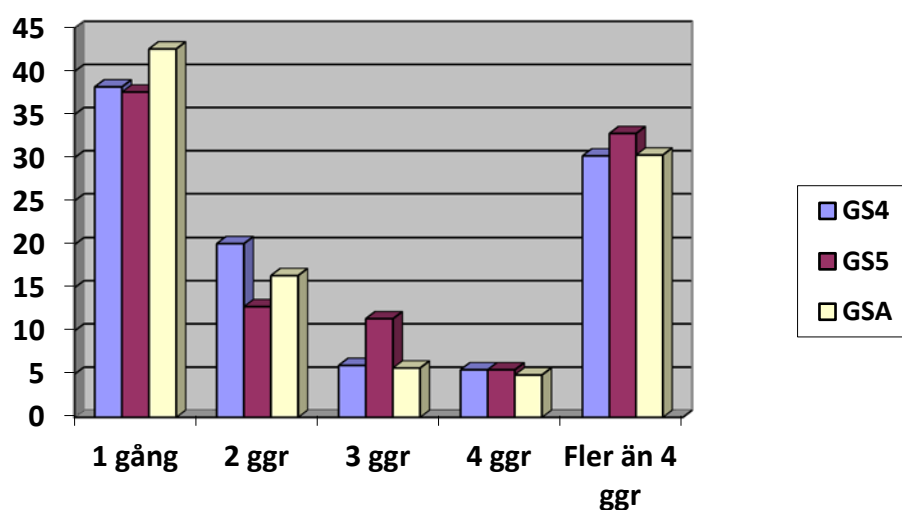
Figur 4. Återanvändning av substantivtyper i % av totalen – modifierat resultat.

Också resultatet för substantiv förändras kraftigt när hänsyn tas till i hur många texter som orden verkligen förekommer. Andelen engångsord stiger kraftigt och ligger mellan 56 och närmare 63 %. Precis som för adjektiv får många av de lågfrekventa substantiven nog betraktas som utfyllnadsord vars huvudsakliga funktion är att åstadkomma en fylligare, och därmed intressantare, text. Exempel på detta är namn på mer ovanliga fågelarter som *heron*, *osprey* och *ostrich*. Eftersom registervariationen generellt är större för substantiv än för adjektiv är det inte lika lätt att här peka ut lågfrekventa ord som eventuellt borde ges större utrymme. Intressen och ämnesområden påverkar ordförrådet i mycket hög grad när det gäller substantiv och det är därför också svårare att definiera något slags kärnordförråd. Det finns emellertid en markant brist på ”skolord”, dvs. namn på objekt som är vanligt förekommande i klassrummet och som därmed kan anses vara relevanta för målgruppen. Möjliga orsaker till att detta slags ord inte är mer vanligt förekommande än vad som är fallet kan vara att de förutsätts övas på ett naturligt sätt när läraren ger instruktioner till klassen eller att eleverna antas ha lärt sig dessa redan under skolår 1–3.

När det gäller substantiv med en frekvens överstigande fyra token är förhållandet det samma som beskrivits under 4.1.2 ovan för de mest högfrekventa orden, att de teman som valts har stor påverkan på vilka ord som förekommer och att listan över substantiv därmed har en annorlunda fördelning jämfört med vad som kan förväntas i en allmän korpus. Exempel på detta är *cheerleader*, *explorer*, *kangaroo*, *narrator*, *rattlesnake*, *robber*, *soldier* och *tummy*. Här finns emellertid också exempel på många ord som har ett vidare användningsområde: *country*, *holiday*, *home*, *house*, *money*, *weather* och *world*, för att bara nämna några. Listan skulle kunna göras mycket längre.

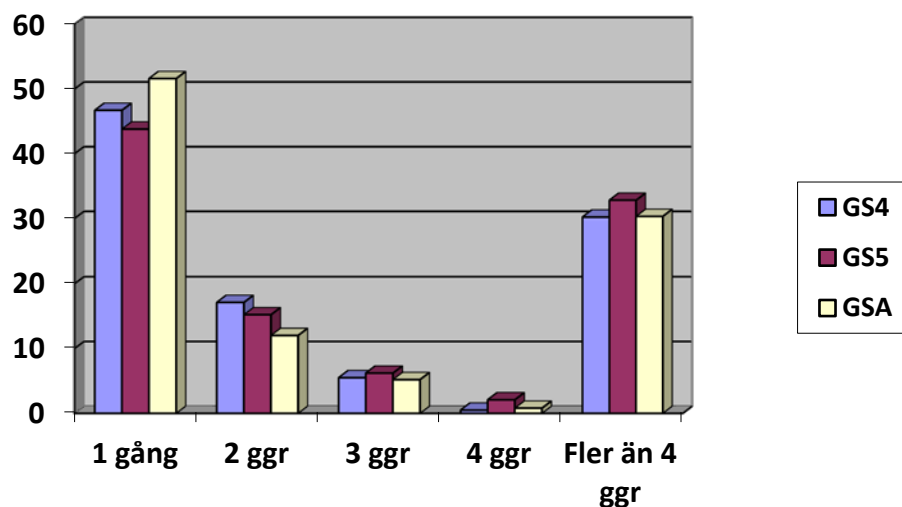
4.2.3 Verb

Verben uppvisar samma mönster som adjektiv och substantiv, men har generellt sett lägre fåordssiffror. Ungefär 70 % av verben har en frekvens av maximalt fyra token.



Figur 5. Förekomst av verbtyper i % av totalen.

Också verben följer samma mönster som adjektiv och substantiv vid en kontroll av huruvida ord med en frekvens av två, tre eller fyra token förekommer i en eller flera texter. Det omräknade resultatet framgår av Figur 6 nedan:



Figur 6. Återanvändning av verbtyper i % av totalen – modifierat resultat.

Precis som adjektiv och substantiv uppvisar verben en ökning av engångsorden med detta beräkningssätt även om ökningen inte är lika kraftig som för t.ex. substantiv. Andelen som förekommer i endast en text ligger mellan 44 och 52 %. Även bland verben förekommer utfyllnadsord relaterade till text- och temainnehåll (t.ex. *lurk*, *scramble*, *scrimp*, *skulk* och *uncoil*). I likhet med substantiven är det p.g.a. registervariation svårt att tydligt urskilja lågfrekventa verb som möjligen borde uppmärksammas mer. Bland de verb som har en frekvens överstigande fyra token förekommer såväl verb som har ett mer begränsat använd-

ningsområde (t.ex. *bump* och *smash*) som verb vilka är användbara i många olika sammanhang. Några få exempel på det senare är *believe*, *buy*, *keep* och *make*.

4.2.4 Jämförelse mellan böckerna

Med ökad exponering av ord ökar också chansen att orden lärs in (se avsnitt 2.4 ovan). Som presenterats i detta avsnitt är andelen lågfrekventa ord, dvs. ord som har en frekvens understigande fyra token, mycket hög i alla tre böckerna. Det kan därför finnas anledning att också göra en jämförelse mellan böckerna för att undersöka vilka ord och hur stor andel av orden som är gemensamma för dem alla eller för två av böckerna samt huruvida lågfrekvensord från en bok återkommer i senare böcker.

Tabell 6. Andelen gemensamma ord i de tre böckerna.

Ordklass	Förekomst i en bok	Förekomst i två böcker	Förekomst i tre böcker
Adjektiv	62,2	19,5	18,3
Substantiv	64,9	19,8	15,3
Verb	51,7	20,2	28,0
Medelvärde totalt	61,7	19,8	18,5

Mindre än en femtedel av orden förekommer i alla tre böckerna och många av dessa har också mycket låg frekvens och förekommer sammanlagt tre till tolv gånger i hela serien, dvs. har en frekvens som understiger fyra token i var och en av böckerna. Mönstret med minst variation bland verb och störst bland substantiv syns också här: 27 % av de gemensamma adjektiven, 30 % av substantiven och 22 % av de verb som är gemensamma är lågfrekventa. Majoriteten av de gemensamma orden i respektive ordklass är alltså medel- eller högfrekventa.⁶ De adjektiv som är gemensamma är generella ord som inte sticker ut särskilt mycket. För exempel, se Tabell 3 ovan. De flesta verb som förekommer i alla tre böckerna har en relativt likartad frekvens, men några undantag finns där användningen antingen minskar eller ökar drastiskt. Exempel på detta är bl.a. *try* med tokenserien 1 – 20 – 23 i respektive bok och *ask* vars förekomst går upp och ner: från en enda token i *GS4* ökar antalet till arton i *GS5* för att sedan återigen sjunka till åtta token i *GSA*.

Vid en analys av de ord som är gemensamma för två böcker visar det sig att förekomst i *GS5* och *GSA* är högre än för övriga kombinationer. Detta gäller för alla tre ordklasserna. Det visar sig också att *GS4* och *GSA* har en högre andel gemensamma adjektiv och substantiv än vad *GS4* och *GS5* har. Huruvida detta är en slump eller en medveten form av återanvändning, dvs. att orden förankras i skolår 4 för att sedan ytterligare förstärkas i skolår 6, går dock inte att utläsa ur materialet.

⁶ Detta är en sanning med modifikation då det förekommer typer som i en eller två böcker är lågfrekventa, men medel- eller högfrekventa i den kvarvarande. Andelen typer med en sammanlagd frekvens av maximalt tolv token är därför i realiteten högre än de siffror som anges här.

4.3 Semantiska domäner

Som beskrevs i avsnitt 3.1 ovan är texterna i *Good Stuff*-serien indelade i olika tematiska områden. Dessa redovisas i Tabell 7 nedan:

Tabell 7. Temarubriker i *GS4*, *GS5* och *GSA*.

<i>Good Stuff 4</i>	<i>Good Stuff 5</i>	<i>Good Stuff A</i>
Numbers / Home	Home / City	Animals
Colours / Family	Shops / Clothes	Sports
House / Time / Pets	Nature / Crime	Food
Food / The table	In the country / Hobbies	A folk tale
Body / Clothes	Friends / Fun	Pirates
Hobbies / Weather	School / Stories	Fighters
Sports / School / Friends	Film / Music	Countries
Fun / Holidays	Australia	Clothes
		Magic
		Explorers
		Dragons
		Horror
		December

Temakapitlen i *GS4* och *GS5* är sammansatta av två eller tre temaområden, i *GS4* t.ex. *Sports/School/Friends*, medan *GSA* har ett enda, mer specifikt tema som berör alla kapitlen under rubriken, t.ex. *Sports*. Matchningen av temaområden i de två tidigare böckerna verkar inte alltid helt logisk, vilket här får exemplifieras av *GS5*:s rubriker *Nature/Crime* och *In the country/Hobbies*. Det är svårt att hitta någon naturlig koppling mellan t.ex. *nature* och *crime*. Några kommentarer till val av temaområden ges inte i t.ex. lärarhandledningarna, med undantag för temat *Animals* i *GSA*. Där anges att "[t]emat djur var det tema som fick flest röster när vi frågade lärare och elever vad de helst ville läsa om" (Coombs 2002: 9). I övrigt sägs bara allmänt att "[t]extinnehållet ger underlag för inhämtande av realia" (Keay 2007: 5; Keay, Malmborn & Schutz 2006: 5) och att "[t]externa i Good Stuff A kommer från Storbritannien, USA och Australien. Alla är bearbetade i Sverige" (Coombs 2002: 4).

Endast ett tema är gemensamt för alla tre böckerna – *Clothes*. *GS4* och *GS5* har förutom detta ytterligare fem temaområden gemensamma (*Home*, *Hobbies*, *School*, *Friends* och *Fun*). *GSA* har inget område gemensamt med *GS5*, men delar tre med *GS4*: *Pets*, *Food* och *Sports*. Det verkar därmed som att elever som följer serien från skolår 4 till 6 får tillgång till en relativt bred repertoar av ord från olika områden, områden som verkar ha valts ut med tanke på möjliga intressen i den tänkta målgruppen. Texter som intresserar har ofta en motivationshöjande effekt, vilket brukar ha en positiv inverkan på inlärningen.

Clothes är alltså det enda temaområde som förekommer i alla tre böckerna. Av den anledningen kan det vara potentiellt givande att undersöka hur ordförrådet för området utvecklas över tid från skolår 4 till skolår 6. Introduceras nya ord för eleverna i de olika böckerna eller är ordförrådet likartat i dem alla tre? Detta fokuseras i följande avsnitt.

4.3.1 Närstudie av temaområdet Clothes

I *GSA* inrymmer temaområdet fyra kapitel samt en introduktionssida till temat och en sida innehållande enbart klädtermer. I såväl *GS4* som *GS5* delar *Clothes* utrymme med andra delteman (*Body* respektive *Shops*). En genomläsning av de olika kapitlen har därför gjorts och de kapitel som inte har ansetts vara förknippade med *Clothes*, dvs. kapitel där inga ord relaterade till temat har kunnat urskiljas, har heller inte beaktats i analysen. För *GS4* kvarstår fyra kapitel och för *GS5* tre. Antalet typer per ordklass och bok följer ungefär samma mönster som för böckerna som helhet (se Tabell 2 ovan). Andelen adjektiv, substantiv och verb är något lägre för temat *Clothes*, men proportionerna är likartade. Den enda markanta avvikelser är att *GS5* har en mycket låg andel substantivtyper oavsett vilket mått som används som referensram.

Återanvändningsgraden är precis som för böckerna som helhet (se avsnitt 4.2.1–4.2.3) låg. Det är med andra ord många typer som förekommer högst fyra gånger inom temat *Clothes* i var och en av böckerna. Sett på de tre böckerna totalt är andelen lågfrekventa adjektiv 94 %, för substantiv är andelen 96 % och för verb 85 %. Den låga återanvändningsgraden är alltså ännu mer markant för detta område. Också det mönster som framkom i analysen presenterad i avsnitt 4.2.4 ovan kan urskiljas för *Clothes*: andelen ord som är gemensamma för alla tre böckerna är inte hög, medan andelen ord som förekommer i endast en bok är desto högre. Fördelningen redovisas här som Tabell 8 (jmf Tabell 6 ovan).

Tabell 8. Andelen gemensamma ord i de tre böckerna för temat *Clothes*.

Ordklass	Förekomst i en bok	Förekomst i två böcker	Förekomst i tre böcker
Adjektiv	56,9	15,7	3,9
Substantiv	57,7	16,7	3,0
Verb	41,3	8,7	13,8
Medelvärde totalt	52,7	14,1	6,9

För att en utveckling, dvs. en breddning, av ordförrådet ska kunna ske måste eleverna givetvis möta många olika ord, vilket skulle kunna motivera en hög andel ord specifika för enbart en bok. Det är emellertid också, som tidigare nämnts, ytterst viktigt att eleverna får möjlighet att möta orden vid upprepade tillfällen för att på så sätt fördjupa kunskapen om dem, vilket skulle motivera en högre andel ord som är gemensamma för två böcker eller för alla tre.

Som konstaterades i avsnitt 4.2 är en stor andel av orden, oavsett ordklass, att betrakta som bakgrundsord vars uppgift är att göra texterna fylligare och därmed intressantare att läsa. Detta gäller också för temaområdet *Clothes*. Vid en närmare analys är antalet ordtyper som har direkt relevans för temat inte särskilt högt för adjektiv och verb. Förutom generella adjektiv som färger, *big/small*, *old/new*, *long/short*, *nice*, *pretty* och *cool* samt ytterligare några är det egentligen bara *woollen* som har direkt anknytning till temat. Bland verben kan *dress/undress*, *fit*, *try on* och *wear* knytas direkt till temat, men också här finns det ord med mer generella användningsområden representerade, t.ex. *buy*, *look*, *shop* och *spend*. För substantiven ser resultatet något annorlunda ut med 36 ord med direkt relevans för området, vilket motsvarar cirka en femtedel av alla de substantivtyper som återfinns i temakapitlen. Även om substantiven uppvisar en mycket högre andel temaspecifika ord än vad någon av de

andra två ordklasserna gör är andelen utfyllnadsord ändå hög också för denna ordklass. De temaspécifika substantiven presenteras i Tabell 9 nedan.

Tabell 9. Substantiv med direkt relevans för temaområdet *Clothes*.

belt (<i>GS4, GSA</i>)	fitting room (<i>GS5</i>)	school uniform (<i>GS4</i>)	tie (<i>GS4</i>)
boot (<i>GS4, GSA</i>)	glove (<i>GS4, GSA</i>)	shirt (<i>GS4, GS5, GSA</i>)	trainers (<i>GS4, GS5, GSA</i>)
cap (<i>GS4, GSA</i>)	hat (<i>GS5, GSA</i>)	shoe (<i>GS4</i>)	trousers (<i>GS4, GS5, GSA</i>)
cardigan (<i>GS4</i>)	jacket (<i>GS5, GSA</i>)	shorts (<i>GS4</i>)	T-shirt (<i>GS4, GSA</i>)
clothes (<i>GS4, GSA</i>)	jumper (<i>GS4</i>)	size (<i>GS4, GS5, GSA</i>)	underpants (<i>GS4</i>)
coat (<i>GS5, GSA</i>)	leather (<i>GSA</i>)	skirt (<i>GS4, GSA</i>)	velvet (<i>GSA</i>)
cotton (<i>GSA</i>)	pocket (<i>GS4, GS5</i>)	sock (<i>GS4, GSA</i>)	wellies (<i>GS5</i>)
denim (<i>GSA</i>)	polo neck (<i>GSA</i>)	sweater (<i>GSA</i>)	wool (<i>GSA</i>)
fashion (<i>GSA</i>)	scarf (<i>GS5, GSA</i>)	sweatshirt (<i>GS4, GSA</i>)	

Som framgår av tabellen ovan är de flesta temaspécifika substantiven ord för klädesplagg, varav majoriteten introduceras i *GS4*. Om de återkommer i någon av de senare böckerna, alla gör inte det, är det oftast inte förrän i *GSA* (endast *skirt*, *trainers* och *trousers* återkommer i såväl *GS5* som *GSA*). I *GS5* utökas vokabulären för klädesplagg med ytterligare ett fåtal ord, medan den huvudsakliga nyheten i *GSA* är introduktionen av ord för material, *cotton*, *denim* m.fl. Det är också i *GSA* som adjektivet *woollen* förekommer.

Sammanfattningsvis kan sägas att ordförrådet för temaområdet *Clothes* inte genomgår någon djupare förändring från skolår 4 till skolår 6. Viss återanvändning sker mellan *GS4* och *GSA* avseende termer för klädesplagg och viss breddning sker från *GS5* för denna grupp av ord. I övrigt består breddningen av vokabulären av ett antal materialtermer, vilka introduceras i *GSA*.

4.3.2 Domäner i Gemensam europeisk referensram för språk (GERS)

I och med införandet av den nya läroplanen för grundskolan *Lgr11* (Skolverket 2011) har en harmonisering skett mellan de svenska kursplanerna för språk och den gemensamma europeiska referensramen. Detta innebär att bl.a. kursplanerna i engelska utgår ifrån skrivningarna och kunskapsnivåerna i *GERS* (Skolverket 2012b: 7). Även om de läroböcker som analyserats i denna studie gavs ut innan *Lgr11* trädde ikraft (utgivningsår 2005, 2006 och 2003) kan det ändå vara av intresse att närmare undersöka dels vilka av de domäner med relevans för språkinläring och språkundervisning som beskrivs i *GERS* (Europakommissionen 2009: 47, 50–51) som också finns representerade i *Good Stuff*-serien, dels vilka delar av domänerna som ordförrådet i textböckerna anknyter till.

De domäner som i *GERS* har identifierats som särskilt relevanta för språkinläring och språkundervisning är: den personliga domänen, samhällsdomänen, yrkesdomänen och utbildningsdomänen (Europakommissionen 2009: 47). Dessa domäner utgör den externa kontext i vilken språket används och kan ytterligare fördelas på sju olika kategorier (ibid.: 50–51): platser, institutioner, personer, objekt, händelser, verksamheter och texter. Dessa kategorier beskriver på olika sätt de situationer som språkanvändaren kan befinna sig i (ibid.: 48). I *Good Stuff*-serien som helhet finns alla domänerna, förutom yrkesdomänen (föga förvånande), representerade, men de tre böckerna fördelar sig något olika på de tre kvarvarande domänerna och skiljer sig därmed också åt vad gäller vilka delar av domänerna som täcks in.

Den personliga domänen innefattar bl.a. familj och hem, hobbyer, sport och fritidsysselsättningar samt semesterfirande. Ordförrådet omfattar exempelvis släktskapstermer, rumsnamn, möbler, kläder och djur. Av textböckerna är det i synnerhet i *GS4* som detta ordförråd behandlas, medan såväl *GS5* som *GSA* endast berör några delar. Fritidsaktiviteter, hobbyer och semesterfirande presenteras exempelvis i alla böcker liksom även namn på djur. En skillnad i den senare kategorin är att medan den i *GS4* och *GS5* mestadels omfattar tamdjur har den i *GSA* ett större fokus på vilda djur. I *GSA* får eleverna också återknyta bekantskapen med många av de termer för klädesplagg som introducerats i *GS4*.

Samhällsdomänen inkluderar t.ex. affärer, biobesök, restauranger och sjukhus med ord för den personal man kan möta på dessa platser, ord för pengar, varor och måltider samt ord för de händelser och aktiviteter som sker där. Innehållet i såväl *GS4* som *GS5* är väl förankrat i samhällsdomänen medan det i *GSA* enbart berör ett fåtal punkter som t.ex. bio- och restaurangbesök.

Utbildningsdomänen omfattar naturligtvis skoltermer av olika slag. Som nämnts tidigare i avsnitt 4.2.2 ovan förekommer ord med anknytning till skolan ytterst sparsamt i böckerna. De få som finns återfinns huvudsakligen i *GS4*.

För att sammanfatta kopplingen mellan böckerna i *Good Stuff*-serien och de domäner som identifierats i *GERS* kan sägas att de två tidigare böckerna, *GS4* och *GS5*, har ett mer funktionellt och mer situationsbetingat innehåll än vad *GSA* har. Den senare boken innehåller mer textmassa och mer berättande texter än de övriga och är därför heller inte lika tydligt relaterad till de domäner som beskrivs i den gemensamma referensramen.

5. Sammanfattande slutsatser och diskussion

Diskussionen nedan är strukturerad på samma sätt som resultatredovisningen i avsnitt 4 ovan och följer därmed de tre frågeställningar vilka denna studie har försökt att besvara:

- Vilka ord är mest frekventa i böckernas texter?
- I vilken utsträckning förekommer och på vilket sätt sker återanvändning av orden?
- Vilka semantiska domäner finns representerade i det ordförråd som presenteras i de tre böckerna? Återkommer samma domäner i alla böcker eller sker en breddning? Om det förra, hur utvecklas ordförrådet för domänen?

Före varje diskussion ges en kort sammanfattning av de resultat som presenterats i avsnitt 4.

5.1 Ordförrådets frekvens

5.1.1 Sammanfattning av resultat

Endast ett fåtal av adjektiven är högfrekventa, dvs. har en frekvens av minst 20 token. Med några få undantag är det relativt stor överensstämmelse mellan de tre böckerna avseende vilka ord som är mest frekventa. Dessa är neutrala ord med många användningsområden och är också högt placerade i frekvensordning i generella korpusar som *BNC* och *COCA*.

För substantiven är variationen mycket större än för adjektiven. Brytpunkten för hög frekvens ligger här på minst 15 token. Andelen högfrekventa substantivtyper i *GS4* och *GS5* är ungefär lika, men det sker en markant ökning i *GSA*: från 15 typer i *GS5* till 40 i *GSA*. Samstämmigheten mellan böckerna är inte särskilt stor vad gäller högfrekventa substantiv: endast sex typer är högfrekventa i alla tre. Dessa är även högfrekventa i vanliga korpusar. Texternas karaktär och innehåll har stort inflytande över vilka substantiv som är oftast förekommande.

Bland verben är det en relativt jämn fördelning mellan böckerna. Endast huvudverb med en frekvens av minst 40 token räknas med bland de högfrekventa verben. *Be* är det i särklass vanligaste verbet i alla böckerna också när dess funktion som hjälpverb räknats bort. Även i övrigt är det mycket stor överensstämmelse mellan böckerna vad avser de högfrekventa verben då endast fyra verbtyper är exklusiva för enbart en bok.

5.1.2 Diskussion av ordförrådets frekvens

Intentionerna för *Good Stuff*-serien verkar vara riktade mot ett funktionellt språk. I innehållsförteckningarna i *GS4* och *GS5* finns under rubriken ”Du lär dig ...” för varje kapitel specificerat vilka ord och fraser som är tänkta för inläring. I lärarhandledningarna finns det också läxförslag, som för vokabulären oftast består av hela fraser. *GSA* har en något annorlunda uppbyggnad och ger varken vägledning till vad eleverna förväntas ha lärt sig efter avslutat kapitel eller läxförslag. Istället tillhandahåller lärarhandledningen bl.a. ordkunskapsövningar bestående av ”ord från det centrala ordförrådet i kapitlet” (Coombs 2002: 6) för läraren att administrera före och efter varje kapitel. Där finns också tester av ord och uttryck på två olika svårighetsnivåer. På vilket sätt det centrala ordförrådet har bestämts förklaras

inte. Baserat på det material som finns att tillgå går det inte att dra några klara slutsatser om hur orden som ingår i de tre böckerna har valts ut. Det ges kortfattade kommentarer om att texterna valts ut p.g.a. deras realiannehåll (Keay 2007: 5; Keay, Malmborn & Schutz 2006: 5) eller för att önskemål framkommit från lärare och elever (Coombs 2002: 9). Den slutsats som kan dras är att det centrala ordförrådet består av ord som speglar det tema kapitlet berör, men att det bakom valet av detta tema, och därmed de ingående orden, inte finns någon uttalad tanke om vilka ord som från en allmänspråklig nyttopunkt kunde vara lämpliga att inkludera. Detta är inte en ovanlighet bland läroböcker i engelska och heller inte i andra språk. Såväl Meara och Suárez García (2010: 77, 81) som Burton (2012: 96) har i sina läroboksanalyser kommit till slutsatsen att valet av ordförråd verkar vara slumpartat och till stor del avhängigt de enskilda författarnas preferenser. Vad som efterlyses av dessa forskare, och även av Rixon (1999) samt Nation (2004), är läroböcker som i mycket högre grad än vad som idag är fallet drar nytta av de insikter som nåtts genom korpuslingvistikens vad beträffar såväl ords frekvens som användbarhet (se även Matsuoka 2012). Med tanke på den stora utmaning som uppbyggnaden av ett ordförråd innebär för en språkinlärare bör allt som kan underlätta detta arbete tas i beaktande. En aspekt av detta är att, redan från början, introducera ett ordförråd som är användbart i många sammanhang och som därmed kan vara till nytta för inläraren också i framtiden (Cameron 2001: 31).

Uppbyggnaden av ett ordförråd innebär för språkinläraren både att skaffa sig djup i sin ordkunskap, men naturligtvis också av att skaffa sig bredd (Nation 1990: 6; Verhallen & Schoonen 1993: 348), dvs. utöka det semantiska nätverket med kunskaper om t.ex. synonym-er. Av den anledningen kan nyttan av att i *GSA* så kraftigt fortsätta att betona användningen av de två adjektiven *good* och *big*, som p.g.a. deras höga frekvens i såväl *GS4* som *GS5* får antas vara väl förankrade i elevernas mentala lexikon, istället för att t.ex. befästa andra, semantiskt relaterade ord ifrågasättas. Även om det inte alltid är möjligt att ersätta *good* eller *big* med ett annat adjektiv borde större ansträngningar göras för att främja en utvidgning av elevernas lingvistiska repertoar. Detta kan också sättas i relation till de olika kunskapsnivåer som eleverna i en klass oundvikligen kommer att befinna sig på. Alla elevers språkutveckling främjas av en breddning, men för de elever som hunnit lite längre kan det möjligen också tjäna som en extra motivationshöjande faktor. Det bör påpekas att det resonemang som förts här givetvis gäller också för andra ord och andra ordklasser. *Good* och *big* får här endast tjäna som illustrationer av problemet.

För många av de högfrekventa substantiven i böckerna, i synnerhet i *GS4* och *GS5*, beror den höga förekomsten främst på att orden ingår i någon av de sångtexter som finns med i böckerna. I lärarhandledningarna ges ingen tydlig motivering till urvalet av sånger. I *GS4* och *GS5* uttrycks att de kan användas för att anknyta till realia, men att ”språkstoffet [är] huvudsaken” (Keay 2007: 8; Keay, Malmborn & Schutz 2006: 8). Författarna nämner också vikten av att använda sig av många sinnen i läroprocessen och rekommenderar läraren att se sångerna som ”en viktig, lärorik och lustfylld avkoppling” för eleverna (Keay, Malmborn & Schutz 2006: 8). I *GSA*, där sångerna endast finns med i lärarhandledningen, inte i själva läroboken, anges att sångerna har provats ut på elever och ”ett tiotal lärare” med gott gensvar (Coombs 2002: 8). De sånger som valts ut finns med eftersom de ”[håller], är sångvänliga och kända av eleverna” (ibid.). I *GSA* ges också detaljerade anvisningar om hur lärare kan arbeta med sångerna i klassrummet. Att använda sig av sånger i språkundervisningen har visat sig vara till

gagn för språkutvecklingen hos inlärare av såväl varierande ålder som varierande kunskapsnivå (Ludke 2009: 10; se också Ludke 2010). Att författarna till *Good Stuff*-serien har valt att inkludera sånger som en del av läromedlet får därmed ses som positivt ur språkinlärnings-synpunkt. Frågan är emellertid huruvida och i vilken utsträckning sångerna verkligen används i språkundervisningen och hur aktivt man i klassrummet arbetar med det språkstoff de tillhandahåller. Viktigt här är också att fundera över vad för slags språkligt material som det är tänkt att sångerna ska förmedla och eleverna ta till sig. Om tanken är att befästa särskilda grammatiska konstruktioner, vilket skulle kunna vara fallet med t.ex. *Eight days a week* (träning av likartade uttryck som *once a month, three times a day, two pounds a piece* osv.) i *GS4*, finns det en poäng med använda sånger med ett mer repetitivt innehåll. Om tanken å andra sidan är att förstärka ordinlärningen bör mer eftertanke ges till vilka ord som förekommer i texterna för att därmed hjälpa eleverna att bygga upp ett allmängiltigt ordförråd. Några sådana detaljer kring sångernas urvalsprocess finns emellertid inte att tillgå i det analyserade materialet.

Som nämndes i sammanfattningen ovan är det stor överensstämmelse mellan böckerna avseende de högfrekventa verben: endast fyra typer är exklusiva för enbart en bok. En av dessa typer är *like*. Att detta verb är mycket mer vanligt förekommande i *GS4* än i de två övriga böckerna (22:a plats i *GS5*, 17:e i *GSA*) kommer inte som någon överraskning. Nybörjarböcker innehåller ofta språkstoff som innefattar att eleverna får lära sig att tala om vad de gillar respektive inte gillar samt fråga vad andra tycker. Detta är också anledningen till att *love* har så hög frekvens i *GS4* jämfört med i de andra böckerna (32:a plats i såväl *GS5* som *GSA*). När det gäller de två verb som är exklusiva för *GSA* får olika förklaringar sökas. *Eat* har en hög frekvens (nästan dubbelt så många token jämfört med *GS5*) huvudsakligen p.g.a. temakapitlen *Animals* och *Food*. I det senare temat är verbet ett naturligt inslag, men också i det förra då olika djurs matvanor beskrivs. Det finns ytterligare en förklaring till att *eat* förekommer så ofta i *GSA* och det är kapitlet *A Folk Tale* som innehåller sagan om Hans och Greta, vars innehåll till stora delar är fokuserat på att äta. Också *think* har i *GSA* nästan dubbelt så många token som i *GS5*, men orsaken till detta kan i första hand inte återfinnas bland dess förekomst i temakapitel. Ur analysmaterialet går det inte att klart urskilja någon anledning, men det kan möjligen kopplas till elevernas ålder. Elever i skolår 6 bör ha en högre kognitiv mognad vilket underlättar för dem att uttrycka mer abstrakta åsikter av typen *I think that ...* (Cameron 2001: 81). Detta är emellertid en rent spekulativ förklaring utan tydlig förankring i materialet.

Värt att nämna är också förekomsten av generella ord som *people, person* (enbart i *GSA*), *place, stuff* och *thing*. Kännedom om dessa ord är till stor hjälp när ordförrådet inte riktigt räcker till och talaren måste ta hjälp av olika strategier för att lyckas få fram sitt budskap. Dessa generella och vaga ord kan då användas vid omskrivningar och förklaringar som ersättning för de mer specifika ord som saknas i talarens ordförråd (McCarthy & Carter 1997: 37–38). Det får därför anses vara mycket positivt att dessa generella ord förekommer i *Good Stuff*-serien, i synnerhet som detta inte är fallet i alla nybörjarböcker. Exempelvis Rixon (1999) kommenterar med beklagande att i de av henne analyserade böckerna är detta slags ord mestadels frånvarande.

5.2 Återanvändning

5.2.1 Sammanfattning av resultat

De högfrekventa orden utgör endast en liten del av det totala antalet typer för de tre ordklasserna, vilket innebär att antalet ord med lägre exponeringsgrad därför är relativt högt. Brytpunkten för vad som ansetts vara lågfrekventa ord ligger vid en frekvens av högst fyra token.

Mellan 76 och 82 % av adjektiven har en frekvens av högst fyra token per bok. Cirka 45 % av typerna förekommer endast en gång i en bok, men omräknat i exponering över tid, dvs. om man beaktar huruvida ord med en frekvens av två, tre eller fyra gånger förekommer i fler än en text, blir siffran engångsord högre: 50–60 %. Många adjektiv får betraktas som utfyllnadsord i texterna, men majoriteten av adjektivtyper med en frekvens överstigande fyra token utgörs av neutrala ord med ett vitt användningsområde.

Cirka 79 % av substantivtyperna har en frekvens av maximalt fyra token. För substantiven ligger andelen engångsord mellan nära 40 och drygt 45 %, men med samma omräkning som för adjektiven ändras detta till 56–63 %. Även bland substantiven måste många ord anses vara utfyllnadsord. Ämnesområdet har stor påverkan för substantiven, vilket ger större variation av olika typer än vad som är fallet med adjektiven, men även mer allmängiltiga ord förekommer. Det råder en överraskande stor brist på ”skolord”.

Verb har generellt sätt färre fåordstyper än de två andra ordklasserna: 70 % av verben har en frekvens av högst fyra token. Andelen engångsord ligger mellan cirka 35 och 42 %, men det omräknade resultatet ger också för verben en högre andel, 44–52 %. Det finns ett antal utfyllnadsverb som är relaterade till textinnehåll. Registervariationen är stor också bland verben, men även verb med många användningsområden förekommer.

Mindre än en femtedel av orden förekommer i alla tre böckerna och många av dessa har också mycket låg frekvens. Majoriteten av de gemensamma orden återfinns emellertid bland de högfrekventa. *GS5* och *GSA* har fler gemensamma ord än övriga bokkombinationer, men *GS4* och *GSA* har mer gemensamt än *GS4* och *GS5*.

5.2.2 Diskussion av återanvändning

Inom forskning om ordinlärning har frekvensens betydelse betonats mer än en gång (se bl.a. Nation 1990; Schmitt 2000; Ellis 2002). Som nämndes i avsnitt 2.4 ovan råder det ingen konsensus om hur många gånger en inlärare behöver möta ett ord innan inlärning sker, men tio gånger är en siffra som återkommer oftare än andra (Matsuoka 2012: 158). Det är därför oroväckande att se hur stor andel av de tre ordklasserna adjektiv, substantiv och verb det är som är lågfrekvent i de analyserade böckerna, i synnerhet som brytpunkten för låg frekvens här har satts till en maximal förekomst av fyra token, vilket i sammanhanget är en mycket låg siffra. Resultatet från den här studien är inte unikt. Nation rapporterar liknande siffror: ”In some courses, half of the different words occur only once and most of the words occur less than five times” (1990: 44). I en jämförande studie av förekomsten av engelska konjunktioner i läroböcker avsedda för den spanska marknaden och i engelska som främmandespråkinlärares uppsatser visar Jiménez Catalán och Ojeda Alba (2010: 91) i sin analys att många konjunktioner endast förekommer en gång i böckerna, vilket inte är tillräckligt för att inlärning ska

kunna ske. Också Stål (2009: 11) har i sin kandidatuppsats, vilken behandlar adjektiv i två textböcker för skolår 8–9, nått fram till liknande resultat: andelen engångsord ligger mellan 55 och 60 % i de två böckerna. Det finns många lärare som, av olika anledningar, strikt håller sig till läroboken och utformar hela sin undervisning i enlighet med dess struktur och innehåll, övningsbok och lärarhandledning inkluderade. Detta är observationer som gjorts i flera läromedelsstudier (se t.ex. Keller 1991; Chien & Young 2007; Abello-Contesse & López-Jiménez 2010; se också Skolverket 2006). I det läromedel som har analyserats här är variationen i vokabulären hög, vilket leder till en låg grad av återanvändning, något som tidigare forskning har visat inte gynnar ordinlärningen (Paribakht & Wesche 1997; Schmitt 2000) och som därmed försvårar elevernas möjlighet att nå måluppfyllelse i enlighet med skolans styrdokument. Om ett sådant läromedel används i undervisningen krävs det att läraren lyckas gå utanför läroboken för att skapa den nödvändiga återanvändningen. I dagens svenska skola finns det också många lärare som gör ett fantastiskt arbete i klassrummet med att hjälpa sina elever att ständigt vidareutveckla deras språkkunskaper, men vikten av att ha adekvata läromedel vars utformning baseras på forskningsresultat från andra- och främmandespråksinlärning kan inte nog betonas.

Som nämndes i sammanfattningen ovan kan emellertid många av orden, i synnerhet engångsorden, betraktas som bakgrundsord, vars enda funktion egentligen är att fungera som utfyllnad för att få en intressantare och mer läsvänlig text. Som sådana betraktade kan de därför anses som mindre viktiga att ägna uppmärksamhet i undervisningen. Värt att notera är därför att en relativt stor andel av de ord (en tiondel i vardera *GS4* och *GS5*, en femtedel i *GSA*) som har en frekvens av högst fyra token, och som därmed borde betraktas som mer perifera, ändå finns med på sidordlistorna i textböckerna. Även om det i lärarhandledningarna klart uttrycks att ordlistorna bara ska ses som hjälpmedel, de är inte tänkta ”att i sin helhet utgöra underlag för läxarbete” (Keay 2007: 8), är det vanligt förekommande att eleverna får just de ord som är listade för ett visst kapitel i hemläxa. Det innebär visserligen att eleverna måste träna hemma på en del av de lågfrekventa orden, vilket borde göra det lättare för dessa ord att bli del av ordförrådet, men frågan är om inte en hel del av den möda som läggs ner på hemläxan är bortkastad eftersom orden trots detta ändå inte uppnår nödvändig återanvändningsgrad (Schmitt 2000: 137). Vilket resonemang som än förs kan det nog diskuteras om inte andelen lågfrekventa ord, i synnerhet substantiv, ändå är mer än nödvändigt hög.

Förutom regelbunden repetition är det också viktigt att överväga vilket slags övningar som är mest fruktbara för att nya ord ska lagras i långtidsminnet. Studier (se t.ex. Paribakht & Wesche 1997; Hunt & Beglar 2002; Klingberg 2011) har visat att övningar (och även frågor) som kräver djupare mental bearbetning av orden också leder till att ordinlärningen förstärks och underlättas. I såväl lärarhandledningar (Coombs 2002; Keay 2007; Keay, Malmborn & Schutz 2006) som övningsböcker (Coombs, Hagvörn, Johansson & Saveska Knutagård 2001; Schutz, Keay, Malmborn & Hoas 2007a, b) finns det exempel på sådana övningar, bl.a. att hitta rimord, hitta motsatser, kategorisera, skriva egna meningar, sortera omkastade ord och meningar samt avgöra vilket ord som inte passar in i en grupp. Alla dessa övningar kräver lite mer av eleverna än ren utantillinlärning, vilket är mycket positivt.

Med så många engångsord är det också oundvikligt att det gemensamma ordförrådet inte blir särdeles stort. Inte heller detta är unikt för *Good Stuff*-serien. Såväl Rixon (1999) som Koprowski (2005) och Meara och Suárez García (2010) observerar att det generellt råder en

brist på överensstämmelse mellan läroböcker vad avser ett basordförråd. Även om detta var analyser av läromedel i olika serier kan resultaten ändå relateras till den här presenterade studien. För *Good Stuff*-serien är det visserligen de högfrekventa orden som vanligen förekommer i mer än en av de tre böckerna, men andelen ord som är exklusiva för enbart en bok är oroväckande hög. Som nämnts tidigare är det givetvis viktigt för eleverna att bredda sitt ordförråd och integrera nya ord i sina mentala lexikon, men för detta behövs mycket mer exponering över tid. Meara och Suárez García (2010: 83) observerar i sin studie också att alla ord som förekommer i de av dem analyserade textböckerna ges lika mycket utrymme. Inlärarna uppmärksammas med andra ord inte på nyttan av att lära sig högfrekventa ord. Inte heller i *Good Stuff*-serien märks de högfrekventa orden ut på något annat sätt än just genom att förekomma ofta i texterna. Möjligt är att lärare och elever av detta ändå drar slutsatsen att sådana ord måste vara viktiga att lära sig, men eftersom böckernas olika temaområden har ett stort inflytande över vilka ord som blir högfrekventa – inte nödvändigtvis de registermässigt mest gångbara orden – kan en sådan slutsats vara något missvisande och resultera i ett felaktigt fokus för inläringen.

Det faktum att *GS4* har fler gemensamma ord med *GSA* än med *GS5* är värt att fundera över. Som antydde i avsnitt 4.3.1 skulle detta kunna vara en från författarnas sida medveten form av återanvändning. Tanken med detta skulle då vara att inläringen av ord som introduceras i skolår 4 förstärks i skolår 6. Nyttan av att under ett helt år ignorera ord som möjligen inte har integrerats fullt ut i elevernas mentala lexikon kan dock ifrågasättas. Risker att orden upplevs som helt nya när de återkommer är i sådana fall stor. Utan repetition med regelbundna intervaller (Klingberg 2011) sluttar tyvärr glömskekurvan alldeles för brant nedåt.

Hur stor andel av orden bör då återanvändas? Någon siffra angående detta har inte kunnat hittas i den litteratur som studerats. Proportionen 1/20, dvs. inte mer än ett nytt ord per tjugor ord (= 5 % nya ord), nämns som lämplig för nybörjartexter (Nation 1990: 45; Horst 2005: 361). Den proportionen avser då alla löpord i en text. Om andelen okända ord överstiger 5 % blir det alltför svårt för inläraren att kunna ta till sig en ny text och gissa betydelsen av de nya orden med hjälp av kontexten. För att kontrollera hur detta förhållande ser ut i de här analyserade böckerna gjordes slumpmässiga nedslag i den text som finns på sidan 48 i varje bok. Resultatet utföll lite olika för de tre böckerna: i *GS4* har texten en proportion av ungefär 1/5, dvs. nästan 20 % av texten består av nya ord, i *GS5* är förhållandet okända/kända ord strax över 1/20, alltså lite drygt 5 % nya ord och för *GSA* är motsvarande siffra 1/11 eller knappt 10 % nya ord. *GS5* har alltså i denna slumpmässigt utvalda text en helt acceptabel nivå av nya ord. Även *GSA* får godkänt då proportionen okända ord kan utökas till 1/10 eller 1/12 allt eftersom eleverna lär sig mer (Nation 1990: 45). *GS4* däremot, den första av böckerna, har i den här specifika texten en alldeles för hög andel nya ord. Utifrån ett slumpmässigt, och i det här fallet även ett mycket litet, urval ska man givetvis vara försiktig med att dra några långtgående slutsatser, men med tanke på det höga antalet engångsord i de tre böckerna och den låga andelen gemensamma ord är det inte helt otroligt att en analys av alla kapitel i *GS4* skulle utfalla med samma resultat. Av samma orsaker är det också fullt möjligt att en analys av andra kapitel i *GS5* och *GSA* skulle generera andra proportioner. Det får heller inte glömmas bort att endast nya ord från de i den här studien analyserade ordklasserna adjektiv,

substantiv och verb räknades med i resultatet. Det är därför möjligt att det verkliga utfallet ligger något högre.

5.3 Semantiska domäner

5.3.1 Sammanfattning av resultat

Texterna i de tre böckerna är indelade i tematiska områden. I *GS4* och *GS5* är områdena sammansatta av två eller tre olika teman medan *GSA* har renodlade teman. Endast ett tema gemensamt för alla tre böckerna – *Clothes*. De två tidigare böckerna har ytterligare fem områden gemensamma och *GS4* delar ytterligare tre med *GSA*. Temana verkar vara valda för att intressera den tänkta målgruppen.

Proportionerna för adjektiv, substantiv och verb för temat är jämförbara med dem för böckerna som helhet. Återanvändningsgraden är emellertid ännu lägre än för totalen, vilket innebär många lågfrekventa typer: 94 % av adjektiven, 96 % av substantiven och 85 % av verben har en frekvens om maximalt fyra token per bok. Andelen ord som är gemensamma för alla böckerna är låg, men andelen ord som är exklusiva för enbart en bok är desto högre. Även för temat *Clothes* förekommer många ord som måste betraktas som bakgrunds- eller utfyllnadsord. Antalet ordtyper med direkt relevans för temat är mycket låg för verb och i ännu högre grad gäller det också för adjektiv. Antalet temarelevanta typer är högre bland substantiven. Generellt kan sägas att det inom temat förekommer viss återanvändning och viss breddning av det ämnesspecifika ordförrådet.

En jämförelse med de domäner som identifierats i *GERS* ger vid handen att alla domäner förutom yrkesdomänen finns representerade i böckerna. Den personliga domänen är särskilt frekvent i *GS4*. Samhällsdomänen finns representerad i såväl *GS4* som *GS5*, men har bara ett fåtal beröringspunkter med *GSA*. Utbildningsdomänen förekommer bara i *GS4* och *GS5*.

5.3.2 Diskussion av semantiska domäner

Det har i flera studier av ordinläring visat sig att konkreta substantiv har lättast för att fastna i inlärares minne (Gentner 1982; Ellis & Beaton 1993; Carter 1998). I barns ordinläring är det särskilt de semantiska domänerna 'mat' och 'djur' som produceras tidigt (Yoshida 1978; Szpotowicz 2009). Dessa finns också väl representerade i *Good Stuff*-serien. Vad beträffar djur sker också en viss breddning då *GS4* har ett fokus på i första hand husdjur, *GS5* omfattar främst andra tamdjur, t.ex. på en bondgård, och *GSA* är inriktad på vilda djur. I övrigt är spridningen över många olika teman stor och varierad, vilket ger intryck av att eleverna över de tre skolår serien är tänkt att täcka får möjlighet att utveckla en bred repertoar av ord. Med tanke på vad som presenterats i tidigare avsnitt om bristande frekvens och återanvändning (se avsnitt 4.1 och 4.2) kan det emellertid ifrågasättas hur väl orden egentligen förankras i elevernas mentala lexikon. För att få klarhet i detta vore det nödvändigt med såväl klassrumsobservationer för att se hur vokabulärundervisningen går till samt tester av elevernas verkliga ordinläring över tid. En närmare granskning visar dessutom att de texter som inryms under varje temarubrik, detta gäller i synnerhet för *GS4* och *GS5*, ofta har en ganska lös koppling till temat ifråga och att specifika temarelaterade ord inte alltid är så många till antalet (se avsnitt 4.3.1). När elever möter teman och texter med ett för dem tilltalande innehåll, detta kan

förmodas vara motivet bakom urvalet, kan en ökad ordinlärningsnivå förväntas. Det är emellertid mycket troligt att denna positiva verkan förfelas p.g.a. de många utfyllnadsorden. Istället för att fördjupa och bredda elevernas ordförråd slösas möjligheterna tyvärr bort på alltför många ovidkommande ord.

De språkliga domänerna identifierade i *GERS* är generellt sett relativt väl förankrade i läromedlet som helhet. I avsnitt 4.2.2 och 4.3.2 ovan konstaterades att även om utbildningsdomänen finns representerad i böckerna så är ord relaterade till denna sparsamt förekommande. Kanske är det så att ord med anknytning till elevernas dagliga tillvaro i klassrummet förutsätts behandlas ändå, utan att de explicit tas upp i läroboken. Ett tecken på att så möjligen är fallet skulle kunna vara den lista med "Klassrumsfraser" som tillhandahålls i lärarhandledningarna för *GS4* och *GS5* (Keay 2007; Keay, Malmborn & Schutz 2006) även om dessa huvudsakligen består av fraser att använda för olika ändamål i klassrummet, t.ex. "Vid lektionens början", "Under lektionen", "När ni läser" och "Allmänt" (Keay 2007: 10).

Även om *GERS*:s domäner finns representerade i *Good Stuff* skulle anknytningarna kunna bli ännu bättre. Om svenska elever ska uppnå nivå B1 efter avslutad grundskola kanske läromedelsförfattare måste titta ännu mer på det språkliga innehåll som beskrivs i den gemensamma referensramen och anpassa utformningen av nya läroböcker i enlighet med detta.

5.4 Slutord

Läroboken är en mycket viktig del i många lärares och elevers vardag. Av den anledningen är det viktigt att läromedel håller en hög standard som befrämjar elevernas språkutveckling och möjlighet till måluppfyllelse. Innevarande analys av läromedlet *Good Stuff* för skolår 4–6 har förvisso visat att det till viss del stöttar ordinlärning, men att det också skulle kunna förbättras i detta avseende. Det finns anledning att tro att detta är fallet också för andra läromedelsserier avsedda för den svenska skolan. Eftersom lärare i dagens skola har en mycket pressad arbetssituation kan det inte förväntas att de också ska ha tid och ork att analysera och utvärdera olika läromedel. Forskningen har här en viktig uppgift att fylla. Kommande studier skulle t.ex. kunna fokusera på ytterligare något av de vanligaste läromedlen i engelska för grundskolan för att kunna göra jämförelser med *Good Stuff*. Det skulle också kunna vara potentiellt fruktbart att följa *Good Stuff* och analysera också böckerna avsedda för skolår 7–9. En utökad analys av övriga ordklasser samt fasta uttryck är ytterligare en möjlig väg att gå. Att studera verksamheten i klassrummet och testa elevers vokabulärutveckling över tid i relation till ett visst läromedel skulle också kunna bidra med nya insikter inom området. Studier av detta slag skulle på ett positivt sätt kunna bidra till utvecklandet av läromedel som i ännu högre grad än vad som idag är fallet bidrar till och förstärker elevers möjlighet till måluppfyllelse i enlighet med läroplanens mål.

Litteraturförteckning

Primärlitteratur

- Coombs, Andy. 2003. *Good Stuff A. Textbook*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Key, Carolyn & Andy Coombs. 2005. *Good Stuff 4. Textbook*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Key, Carolyn, Andy Coombs & Birgitta Hoas. 2006. *Good Stuff 5. Textbook*. Stockholm: Liber.

Sekundärlitteratur

- Abello-Contesse, Cristián & M. Dolores López-Jiménez. 2010. The treatment of lexical collocations in EFL textbooks. I: Moreno Jaén, María, Fernando Serrano Valverde & María Calzada Pérez (red.), *Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-Based Language Teaching*, 95–109. London: Equinox.
- Bauer, Laurie & Paul Nation. 1993. Word families. I: *International Journal of Lexicography* 6, 4, 253–279.
- Biemiller, Andrew. 2003. Vocabulary: Needed if more children are to read well. I: *Reading Psychology* 24, 323–335.
- British National Corpus. 2010. *The BNC Basic (C5) Tagset*. Oxford University. Hämtad 2012-11-15 från: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/docs/c5spec.html>
- Burton, Graham. 2012. Corpora and coursebooks: destined to be strangers forever? I: *Corpora* 7, 1, 91–108.
- Cameron, Lynne. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, Ronald. 1998. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Carter, Ronald & Michael McCarthy. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Chien, Chu Ying & Kathie Young. 2007. The centrality of textbooks in teachers' work: Perceptions and use of textbooks in a Hong Kong primary school. I: *The Asian Pacific-Education Researcher* 16, 2, 155–163.
- Coady, James. 1997. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. I: Coady, James & Thomas Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 225–237. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conklin, Kathy & Norbert Schmitt. 2008. Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? I: *Applied Linguistics* 29, 1, 72–89.
- Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4:e uppl. London: Hodder Education.
- Coombs, Andy. 2002. *Good Stuff A. Teacher's Book*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Coombs, Andy, Roland Hagvörn, Kjell Johansson & Monika Saveska Knutagård. 2001. *Good Stuff A. Workbook*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ellis, Nick C. 1997. Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. I: Schmitt, Norbert & Michael McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 122–139. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick C. 2002. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. I: *Studies of Second Language Acquisition* 24, 143–188.
- Ellis, Nick C. 2013. Frequency effects. I: Robinson, Peter (red.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 260–265. London: Routledge.
- Ellis, Nick C. & Alan Beaton. 1993. Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. I: *Language Learning* 43, 4, 559–617.
- Europakommissionen. 2009. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Strasbourg: Europakommissionen, Enheten för moderna språk.
- Eyckmans, June. 2010. Phrase-noticing or phrase-learning: A question of semantics? I: Moreno Jaén, María, Fernando Serrano Valverde & María Calzada Pérez (red.), *Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-Based Language Teaching*, 39–50. London: Equinox.

- Gentner, Dedre. 1982. Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. I: Kuczaj, II, Stan A. (red.), *Language Development. Vol. 2: Language, Thought and Culture*, 301–334. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grabe, William & Fredricka L. Stoller. 1997. Reading and vocabulary development in a second language. I: Coady, James & Thomas Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 98–122. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horst, Marlise. 2005. Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. I: *The Canadian Modern Language Review* 61, 3, 355–382.
- Hulstijn, Jan H. 1997. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. I: Coady, James & Thomas Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 203–224. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, Alan & David Beglar. 2002. Current research and practice in teaching vocabulary. I: Richards, Jack C. & Willy A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 258–266. Cambridge: Cambridge University Press.
- Håkansson, Gisela. 1998. *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Jiménez Catalán, Rosa M. & Julieta Ojeda Alba. 2010. Connectors in EFL learners' essays and in course books. I: Moreno Jaén, María, Fernando Serrano Valverde & María Calzada Pérez (red.), *Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-Based Language Teaching*, 85–93. London: Equinox.
- Key, Carolyn. 2007. *Good Stuff 4. Teacher's Book*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Key, Carolyn, Gunilla Malmborn & Anna-Karin Schutz. 2006. *Good Stuff 5. Teacher's Book*. Stockholm: Liber.
- Keller, Howard H. 1991. Word frequency and pedagogical value: Contrasting textbook vocabulary lists with word frequency counts. I: *The Slavic and East European Journal* 35, 2, 228–244.
- Kirk, Steven & Ronald Carter. 2010. Fluency and spoken English. I: Moreno Jaén, María, Fernando Serrano Valverde & María Calzada Pérez (red.), *Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-Based Language Teaching*, 25–38. London: Equinox.
- Klingberg, Torkel. 2011. *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Koprowski, Mark. 2005. Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. I: *ELT Journal* 59, 4, 322–332.
- Langeborg, Liselott. 2010. *Readability: An Analysis of English Textbooks for Swedish School Years 7–9*. Kandidatuppsats. Högskolan i Gävle. Tillgänglig via: <http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:352171>
- Laufer, Batia. 1997. The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. I: Coady, James & Thomas Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 20–34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, Patsy M. & Nina Spada. 2006. *How Languages are Learned*. 3:e uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Ljung, Magnus. 1990. *A Study of TEFL Vocabulary*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ljung, Magnus. 1991a. *Det rätta ordförrådet? En undersökning av vokabulären i gymnasiets läromedel i engelska*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Ljung, Magnus. 1991b. Swedish TEFL meets reality. I: Johansson, Stig & Anna-Brita Stenström (red.), *English Computer Corpora: Topics in English Linguistics*, 245–256. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ludke, Karen M. 2009. *Teaching Foreign Languages through Songs*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Ludke, Karen M. 2010. *Songs and Singing in Foreign Language Teaching*. Doktorsavhandling. University of Edinburgh.
- Matsuoka, Warren. 2012. Searching for the right words: Creating word lists to inform EFL learning. I: Hirsh, David (red.), *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, 151–177. Bern: Peter Lang.

- McCarthy, Michael & Ronald Carter. 1997. Written and spoken vocabulary. I: Schmitt, Norbert & Michael McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 20–39. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, Paul M. & Jesús Suárez García. 2010. Missing words: The vocabulary of BBC Spanish courses for adults. I: Moreno Jaén, María, Fernando Serrano Valverde & María Calzada Pérez (red.), *Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-Based Language Teaching*, 77–84. London: Equinox.
- Milton, James. 2007. French as a foreign language and the Common European Framework of Reference for Languages. I: *Proceedings from the Crossing Frontiers: Languages and the International Dimension Conference, held at Cardiff University, 6–7 July 2006*. Hämtad 2013-02-16 från: www.llas.ac.uk/cardiff2006
- Milton, James. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Myndigheten för skolutveckling. 2004. *Europeisk språkportfolio: för elever 12–16 år*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig via: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83451!/Menu/article/attachment/portfolio_esp1216.pdf
- Nation, Paul. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, Paul. 2000. Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. I: *TESOL Journal* 9, 2, 6–10.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul. 2002. Best practice in vocabulary teaching and learning. I: Richards, Jack C. & Willy A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 267–272. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul. 2004. A study of the most frequent word families in the British National Corpus. I: Bogaards, Paul & Batia Laufer (red.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*, 3–13. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nation, Paul. 2008. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nation, Paul & Karen Wang Ming-tzu. 1999. Graded readers and vocabulary. I: *Reading in a Foreign Language* 12, 2, 355–380.
- Nation, Paul & Robert Waring. 1997. Vocabulary size, text coverage and word lists. I: Schmitt, Norbert & Michael McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 6–19. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogden, Charles K. 1944. *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. 9:e uppl. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Orosz, Andrea. 2009. The growth of young learners' English vocabulary size. I: Nikolov, Marianne (red.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes*, 181–194. Bristol: Multilingual Matters.
- Paribakht, T. Sima & Marjorie Wesche. 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. I: Coady, James & Thomas Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 174–200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, Sarah. 1993. *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, Annamaria. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John. 2004. Research in teaching vocabulary. I: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 146–161.
- Rixon, Shelagh. 1999. Where do the words in EYL textbooks come from? I: Rixon, Shelagh (red.), *Young Learners of English: Some Research Perspectives*, 55–71. Harlow: Longman.
- Rodgers, Theodore S. 1969. On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 7, 327–343.
- Schmidt, Richard. 2001. Attention. I: Robinson, Peter (red.), *Cognition and Second Language Instruction*, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmitt, Norbert. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoonen, Rob & Marianne Verhallen. 2008. The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. I: *Language Testing* 25, 2, 211–236.
- Schutz, Anna-Karin, Carolyn Keay, Gunilla Malmborn & Birgitta Hoas. 2007a. *Good Stuff 4. Workbook*. Stockholm: Liber.
- Schutz, Anna-Karin, Carolyn Keay, Gunilla Malmborn & Birgitta Hoas. 2007b. *Good Stuff 5. Workbook*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. 2006. *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubbext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1640
- Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubbext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575
- Skolverket. 2012a. *Internationella språkstudien 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubbext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2832
- Skolverket. 2012b. *Kommentarmaterial till kunskapskraven i engelska*. Tillgänglig via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubbext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2825
- Stål, Olle. 2009. *Adjectives in English Course Books: An Investigation of the Relation between Textbooks and High-Frequency Lists*. Kandidatuppsats. Göteborg universitet. Tillgänglig via: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/19744>
- Szpotowicz, Magdalena. 2009. Factors influencing young learners' vocabulary acquisition. I: Nikolov, Marianne (red.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes*, 195–211. Bristol: Multilingual Matters.
- Tornberg, Ulrika. 2009. *Språkdiraktik*. 4:e uppl. Malmö: Gleerups.
- Tyler, Andrea. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. London: Routledge.
- Ungerer, Friedrich & Hans-Jörg Schmid. 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. 2:a uppl. Harlow: Pearson Education.
- Verhallen, Marianne & Rob Schoonen. 1993. Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. I: *Applied Linguistics* 14, 4, 344–363.
- West, Michael. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- Yoshida, Midori. 1978. The acquisition of English vocabulary by a Japanese-speaking child. I: Hatch, Evelyn Marcussen (red.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, 91–100. Rowley, MA: Newbury House.

Bilaga 1: The BNC Basic (C5) Tagset

Tag	Description
AJ0	Adjective (general or positive) (e.g. <i>good, old, beautiful</i>)
AJC	Comparative adjective (e.g. <i>better, older</i>)
AJS	Superlative adjective (e.g. <i>best, oldest</i>)
AT0	Article (e.g. <i>the, a, an, no</i>)
AV0	General adverb: an adverb not subclassified as AVP or AVQ (see below) (e.g. <i>often, well, longer</i> (adv.), <i>furthest</i>).
AVP	Adverb particle (e.g. <i>up, off, out</i>)
AVQ	Wh-adverb (e.g. <i>when, where, how, why, wherever</i>)
CJC	Coordinating conjunction (e.g. <i>and, or, but</i>)
CJS	Subordinating conjunction (e.g. <i>although, when</i>)
CJT	The subordinating conjunction <i>that</i>
CRD	Cardinal number (e.g. <i>one, 3, fifty-five, 3609</i>)
DPS	Possessive determiner-pronoun (e.g. <i>your, their, his</i>)
DT0	General determiner-pronoun: i.e. a determiner-pronoun which is not a DTQ or an AT0.
DTQ	Wh-determiner-pronoun (e.g. <i>which, what, whose, whichever</i>)
EX0	Existential there, i.e. <i>there</i> occurring in the <i>there is ...</i> or <i>there are ...</i> construction
ITJ	Interjection or other isolate (e.g. <i>oh, yes, mhm, wow</i>)
NN0	Common noun, neutral for number (e.g. <i>aircraft, data, committee</i>)
NN1	Singular common noun (e.g. <i>pencil, goose, time, revelation</i>)
NN2	Plural common noun (e.g. <i>pencils, geese, times, revelations</i>)
NP0	Proper noun (e.g. <i>London, Michael, Mars, IBM</i>)
ORD	Ordinal numeral (e.g. <i>first, sixth, 77th, last</i>) .
PNI	Indefinite pronoun (e.g. <i>none, everything, one</i> [as pronoun], <i>nobody</i>)
PNP	Personal pronoun (e.g. <i>I, you, them, ours</i>)
PNQ	Wh-pronoun (e.g. <i>who, whoever, whom</i>)
PNX	Reflexive pronoun (e.g. <i>myself, yourself, itself, ourselves</i>)
POS	The possessive or genitive marker 's or '
PRF	The preposition <i>of</i>
PRP	Preposition (except for <i>of</i>) (e.g. <i>about, at, in, on, on behalf of, with</i>)
PUL	Punctuation: left bracket - i.e. (or [
PUN	Punctuation: general separating mark - i.e. . , ! , : ; - or ?
PUQ	Punctuation: quotation mark - i.e. ' or "
PUR	Punctuation: right bracket - i.e.) or]
TO0	Infinitive marker <i>to</i>
UNC	Unclassified items which are not appropriately considered as items of the English lexicon.
VBB	The present tense forms of the verb BE, except for <i>is</i> , 's: i.e. <i>am, are, 'm, 're</i> and <i>be</i> [subjunctive or imperative]
VBD	The past tense forms of the verb BE: <i>was</i> and <i>were</i>

VBG The -ing form of the verb BE: *being*
VBI The infinitive form of the verb BE: *be*
VBN The past participle form of the verb BE: *been*
VBZ The -s form of the verb BE: *is, 's*
VDB The finite base form of the verb DO: *do*
VDD The past tense form of the verb DO: *did*
VDG The -ing form of the verb DO: *doing*
VDI The infinitive form of the verb DO: *do*
VDN The past participle form of the verb DO: *done*
VDZ The -s form of the verb DO: *does, 's*
VHB The finite base form of the verb HAVE: *have, 've*
VHD The past tense form of the verb HAVE: *had, 'd*
VHG The -ing form of the verb HAVE: *having*
VHI The infinitive form of the verb HAVE: *have*
VHN The past participle form of the verb HAVE: *had*
VHZ The -s form of the verb HAVE: *has, 's*
VM0 Modal auxiliary verb (e.g. *will, would, can, could, 'll, 'd*)
VVB The finite base form of lexical verbs (e.g. *forget, send, live, return*) [Including the imperative and present subjunctive]
VVD The past tense form of lexical verbs (e.g. *forgot, sent, lived, returned*)
VVG The -ing form of lexical verbs (e.g. *forgetting, sending, living, returning*)
VVI The infinitive form of lexical verbs (e.g. *forget, send, live, return*)
VVN The past participle form of lexical verbs (e.g. *forgotten, sent, lived, returned*)
VVZ The -s form of lexical verbs (e.g. *forgets, sends, lives, returns*)
XX0 The negative particle *not* or *n't*
ZZ0 Alphabetical symbols (e.g. *A, a, B, b, c, d*)

(Källa: British National Corpus 2010)

Bilaga 2: Exempel på taggad textsida

<SIDAN 5>

<w NN2>Animals

<w NN2>Mice

<w PNP>I <w VVB>think <w NN2>mice

<w VBB>Are <w AV0>rather <w AJ0>nice.

<w DPS>Their <w NN2>tails <w VBB>are <w AJ0>long,

<w DPS>Their <w NN2>faces <w AJ0>small,

<w PNP>They <w VHB>have <w XX0>n't <w DT0>any

<w NN2>Chins <w AV0>at all.

<w DPS>Their <w NN2>ears <w VBB>are <w AJ0> pink,

<w DPS>Their <w NN2>teeth <w VBB>are <w AJ0>white,

<w PNP>They <w VVB>run <w AVP>about

<w AT0>The <w NN1>house <w PRP>at <w NN1>night.

<w PNP>They <w VVB>nibble <w NN2>things

<w PNP>They <w VM0>should <wXX0>n't <w VVI>touch,

<w CJC>And <w PNI>no one <w VVZ>seems

<w TO0>To <w VVI>like <w PNP>them <w AV0>much.

<w CJC>But <w PNP>I <w VVB>think <w NN2>mice <w VBB>are <w AJ0>nice.

<SIDAN 6>

<w NN2>Animals

<w NN2>Cats

<w EX0>There <w VBB>are <w DT0>many, <w DT0>many <w NN2>kinds <w PRF>of <w NN2>cats <w PRP>in
<w AT0>the <w NN1>world. <w DT0>Some <w VBB>are <w AJ0>tame <w CJC>and <w DT0>some <w VBB>are
<w AJ0>wild. <w DT0>All <w NN2>cats, <w CJS>except <w AT0>the <w NN1>cheetah, <w VM0>can <w VVI>pull
<w AVP>in <w DPS>their <w NN2>claws. <w AV0>Here <w VBB>are <w AT0>a <w AV0>few <w AJ0>interesting
<w NN2>facts <w PRP>about <w CRD>five <w AJ0>special <w NN2>cats.

<w AT0>The <w AJ0>black-footed <w NN1>cat <w VVZ>lives <w PRP>in <w NP0>Africa. <w PNP>It <w VBZ>is
<w AT0>the <w AJS>smallest <w AJ0>wild <w NN1>cat <w PRP>in <w AT0>the <w NN1>world <w CJC>and <w
PNP>it <w VVZ>weighs <w AV0>only <w PRP>about <w CRD>two <w NN2>kilos. <w AT0>The <w AJ0>black-
footed <w NN1>cat <w VBZ>is <w AT0>a <w NN1>desert <w NN1>cat <w CJC>and <w PNP>it <w VM0>can <w
VVI>live <w PRP>without <w VVG>drinking <w NN1>water. <w PNP>It <w VVZ>gets

<w AT0>the <w NN1>water <w PNP>it <w VVZ>needs <w PRP>from <w AT0>the <w NN1>food.

<w AT0>The <w NN1>lynx <w VHZ>has <w AJ0>funny-looking <w NN2>ears <w PRP>with <w NN2>tufts. <w
PNP>It <w VHZ>has <w AJ0>long <w NN2>legs <w CJC>and <w AJ0>big <w NN2>feet. <w AT0>The <w AJ0>big
<w NN2>feet <w VVB>help <w AT0>the <w NN1>lynx <w TO0>to <w VVI>walk <w AJC>better <w PRP>on <w
NN1>snow. <w PNP>It <w VVZ>sleeps <w DT0>most <w PRF>of <w AT0>the <w NN1>day. <w AT0>The <w
NN1>lynx <w VM0>can <w VVI>live <w AV0>more <w CJS>than <w CRD>20 <w NN2>years. <w EX0>There
<w VBB>are <w NN2>lynx <w PRP>in <w NP0>Canada <w CJC>and <w PRP>in <w NP0>Scandinavia.
<w AT0>The <w NN1>puma <w VBZ>is <w AT0>a <w AJ0>big <w NN1>cat <w PRP>from <w NP0>America. <w
AV0>Sometimes <w PNP>it <w VBZ>is <w VVN>called <w NN1>panther. <w AT0>The <w NN1>puma <w VBZ>is
<w AV0>so <w AJ0>big <w CJT>that <w PNP>it <w VM0>can <w VVI>kill <w NN2>cows <w CJC>or <w
NN2>horses. <w PNP>It <w VM0>can <w VVI>jump <w AV0>more <w CJS>than <w CRD>ten <w NN2>metres
<w AV0>forwards, <w CJS>because <w PNP>it <w VHZ>has <w AV0>very <w AJ0>strong <w AJ0>back <w
NN2>legs.

<w DTQ>What <w VBZ>is <w AT0>the <w NN1>cheetah <w VVG>looking <w AVP>at?

<SIDAN 7>

<w NN2>Animals

<w AT0>The <w AJ0>Siberian <w NN1>tiger <w VBZ>is <w AT0>the <w AJS>biggest <w NN1>cat <w
NN1>animal <w PRP>in <w AT0>the <w NN1>world. <w PNP>It <w VM0>can <w VVI>weigh <w PRP>up to <w
CRD>200 <w NN2>kilos. <w AT0>A <w NN1>tiger <w VM0>can <w VVI>hear <w AV0>very <w AV0>well

(Från *Good Stuff A*)

Bilaga 3: Exempel på sorterade konkordanser

... <w NP0>America. “<w PNP>[[I]] <w VBB>'m <w AJ0>American <w CJC>and <w PNP>I <w VBB>'m <w AV0> ...
... vies. <w DT0>This <w VBZ>[[is]] <w AT0>the <w AJ0>American <w NN1>flag. <w PNP>It <w VBZ>'s <w VVD> ...
... <w NN1>day. <w EX0>There <w VBB>[[are]] <w AJ0>American <w NN2>flags <w PNI>everywhere. <w DT0> ...
... >these <w NN2>nicknames <w AV0>more <[[w AJ0]]>annoying <w CJT>Than <w PNP>you <w VM0>'d <w ...
... and <w VVI>stand <w CJC>and <w VVI>fall <[[w AJ0]]>asleep. <SIDAN 12> <w NN2>Numbers / <w NN1>H ...
... ue <w NN2>eyes <w CJC>and <w VVZ>falls <[[w AJ0]]>asleep. <w NP0>Tiger <w VVZ>likes <w TO0>to <w V ...
... w NN2>fireworks <w VM0>will <w VBI>be <[[w AJ0]]>awesome. <w CJC>And, <w PNP>we <w VBB>are <w ...
... nd <w AJ0>white <w NN1>car <w VBZ>[[is]] <w AJ0>awesome! <w AV0>Just <w VVB>listen. <w NN1>Gran ...
... <w VVG>climbing, <w PNP>[[it]] <w VBZ>'s <w AJ0>awesome. <w NP0>Tanya: <w PNP>I <w VVB>like <w ...
... w NN2>dogs, <w AJ0>Mad <w NN2>dogs, <[[w AJ0]]>bad <w NN2>dogs, <w AJ0>cruffy <w NN2>dogs, <w ...
... >That <w VBZ>'s <w XX0>not <w AT0>[[a]] <w AJ0>bad <w NN1>idea. <w NN1>Uncle <w NP0>Dan <w CJC> ...
... room <w VBZ>is <w XX0>not <w AV0>so <[[w AJ0]]>bad. <w PNP>It <w VBZ>'s <w AV0>more <w AJ0>fun ...
... Texas <w VBZ>is <w XX0>not <w AV0>so <[[w AJ0]]>bad. <w AV0>Just <w VVB>wear <w AJ0>thick <w NN ...
... >a <w NN1>cold. <w PNP>[[I]] <w VVB>feel <w AJ0>bad. <w DTQ>What <w VM0>shall <w PNP>I <w VDI> ...
... , <w CJC>Or <w AJ0>flaked <w CJC>[[and]] <w AJ0>baked, <w CJC>Or <w AJ0>oiled <w CJC>and <w AJ0>b ...
... , <w CJC>Or <w AJ0>flaked <w CJC>[[and]] <w AJ0>baked, <w CJC>Or <w AJ0>oiled <w CJC>and <w AJ0>bo ...
... o <w CJC>and <w VVB>see <w AT0>[[the]] <w AJ0>beautiful <w CJC>and <w AJ0>loud <w NN2>fireworks. ...
... >now, <w CJC>but <w PNP>[[it]] <w VBZ>'s <w AJ0>beautiful <w AV0>here. <w PNP>I <w VM0>can <w XX ...
... w NN1>Dad: <w EX0>There <w VBB>[[are]] <w AJ0>beautiful <w NN2>lakes <w AV0>here <w PRP>in <w N ...
... ive. <w PNP>She <w VBZ>[[’s]] <w AT0>the <w AJS>best <w NN1>driver <w PRP>in <w AT0>the <w NN1> ...
... <w NN2>shoes, <w CJC>but <w DPS>[[my]] <w AJS>best <w NN1>friend <w VVZ>likes <w NN2>trainers. < ...
... w CJC>and <w NP0>Melissa <w VBB>[[are]] <w AJS>best <w NN2>friends. <w PNP>You <w VBB>'re <w A ...
... VVB>are <w PNI>everywhere. <SIDAN 55> <[[w AJS]]>Best <w NN2>friends <w NP0>Angie: <w VM0>Can ...
... Her <w NN1>team <w VBZ>[[is]] <w AT0>the <w AJS>best <w NN1>girl <w POS>'s <w NN1>team <w PRP> ...
... <w NP0>Liverpool <w VBZ>[[is]] <w AT0>the <w AJS>best <w NN1>place <w PRP>in <w NP0>England. <w ...
... not. <w PNP>We <w VBB>'re <w AT0>[[the]] <w AJS>best. <w NP0>Sam: <w DTQ>What <w CJS>if <w PNP> ...
... dia: <w PNP>You <w VBB>are <w AT0>[[the]] <w AJS>best <w NN1>sister <w PRP>in <w AT0>the <w NN1> ...
... ockey, <w PNP>it <w VBZ>[[’s]] <w AT0>the <w AJS>best <w NN1>sport <w AV0>ever. <w PNP>You <w V ...
... o. <w DT0>Some <w PRF>of <w AT0>[[the]] <w AJS>best <w NN2>teams <w PRP>in <w AT0>the <w NP0> ...
... <w VVZ>likes <w AT0>the <w NN1>country <[[w AJS]]>best; <w DT0>That <w VBZ>'s <w CJS>so <w PNP>s ...
... <w NP0>Namita: <w ITJ>Yep, <w AT0>[[the]] <w AJS>best <w EX0>there <w VBZ>is. <w NN1>belt <w NN1> ...
... <w NN1>Coke. <w NP0>Mick: <w AT0>[[The]] <w AJS>best <w NN1>thing <w PRP>about <w NN1>summ ...
... ry <w NN1>day. <w NP0>Ann: <w AT0>[[The]] <w AJS>best <w NN1>thing <w PRP>about <w NN1>summe ...
... <w NP0>England. <w DT0>All <w AT0>[[the]] <w AJS>best <w NN2>things <w VVB>come <w PRP>from < ...
... nifer: <w PNP>I <w VVB>feel <w AV0>much <[[w AJC]]>better. <w NN1>Nurse: <w DT0>That <w VBZ>'s < ...
... <w NN1>money. <w DT0>That <w VBZ>[[’s]] <w AJC>better. <w AJ0>Perfect. <w DTQ>What <w AV0>else ...
... >and <w NN2>boys, <w PNP>We <w VBB>'re <[[w AJ0]]>big <w CJC>and <w AJ0>small, <w PNP>We <w VB ...
... VB>Make <w DT0>those <w NN2>dumplings <[[w AJ0]]>Big <w CJC>and <w AJ0>fat, <w CJC>And <w VDB> ...
... NN1>fact <w PNP>I <w VVB>[[like]] <w PNP>it <w AJ0>big <w CJC>and <w PNP>I <w VVB>like <w PNP>it < ...
... PNP>I <w VBB>'m <w AV0>about <w AV0>as <[[w AJ0]]>big <w CJS>as <w AT0>a <w NN1>cat. <w PNP>I < ...
... <w PNP>It <w VBZ>'s <w AT0>a <w AV0>very <[[w AJ0]]>big <w NN1>birthday <w NN1>party <w PRP>for ...
... BB>'m <w AV0>near <w AT0>a <w AV0>very <[[w AJ0]]>big <w NN1>cactus.” <w PNP>I <w VM0>can <w V ...
... PNP>us. <w PNP>I <w VVB>spot <w AT0>[[a]] <w AJ0>big <w NN1>cactus <w PRP>with <w AJ0>red <w N ...
... o <w NN2>dogs <w CJC>and <w CRD>three <[[w AJ0]]>big <w NN2>cars! <w PNP>He <w VHZ>has <w AT0> ...
... NP>He <w VHZ>has <w AT0>a <w AJ0>great <[[w AJ0]]>big <w NP0>Chrysler <w CJC>and <w AT0>a <w N ...
... ream <w CJC>and <w VHB>have <w AT0>[[a]] <w AJ0>big <w NN1>collection. <w PNP>I <w VM0>can <w V ...
... 1>party <w PRP>for <w AT0>a <w AV0>very <[[w AJ0]]>big <w NN1>country. <SIDAN 64> <w NN1>Fun / < ...
... <w NN1>head. <w EX0>There <w VBB>[[are]] <w AJ0>big <w NN0>fish <w CJC>and <w AJ0>small <w NN0> ...
... money. <w PNP>He <w VHZ>has <w AT0>[[a]] <w AJ0>big <w NN1>house, <w CRD>two <w NN2>dogs <w ...
... w PNP>I <w VM0>'d <w VVI>[[like]] <w AT0>a <w AJ0>big <w NN1>portion <w PRF>of <w NN2>chips. <w ’ ...
... ou <w AV0>never <w VVB>finish <w AT0>[[a]] <w AJ0>big <w NN1>portion. <w NP0>Jacob: <w CJC>But < ...
... etter <w AV0>here <w PRP>with <w AT0>[[a]] <w AJ0>big <w AJ0>red <w NN1>heart <w PRP>on <w PNP> ...

(Från *Good Stuff 4*)