

# 13. Vokabulärundervisning i franska

## – då, nu och i framtiden

*Christina Lindqvist & Mårten Ramnäs*

### 13.1 Introduktion

I detta bidrag har vi för avsikt att diskutera vilken roll vokabulärundervisningen i franska har i dagens språkundervisning på universitetsnivå i Sverige och hur den skulle kunna utvecklas. Vi kommer att göra en tillbakablick för att ta reda på i vilken utsträckning och på vilket sätt vokabulärundervisning har förekommit tidigare, samt försöka ge en inblick i i vilken omfattning och på vilket sätt den bedrivs idag. Vi kommer också att blicka framåt för att med stöd i forskningen försöka utröna vilka möjligheter som finns för att utveckla vokabulärundervisningen i franska i framtiden.

Bakgrunden till detta kapitel är både teoretisk och praktisk. Vi kommer att ta avstamp i den internationella forskningen om ordinläring och vokabulärundervisning i främmande språk som vuxit sig stark under de senaste decennierna. Meara (1980) talade om undervisning och forskning om ordförrådet som försummade områden inom andraspråksforskningen, vilket brukar ses som ett slags startskott för detta forskningsfält. Inom ordinlärningsforskningen har man länge framhåvt vikten av att fokusera på vokabulär inom språkundervisningen (Nation 2001; Laufer 2017a, 2017b; Milton 2009). Ett vanligt återkommande argument för att ge ordförrådet en större plats i språkundervisningen är det faktum att ordförrådets storlek, dvs. det antal ord en person kan i ett främmande språk, ofta har visat sig korrelera med många andra språkliga förmågor. Milton (2010: 215) ger exempel på ett stort antal studier som visar på samband mellan ordförrådets storlek och läsförståelse, mellan ordförrådets storlek och skriftlig framställning samt mellan ordförrådets storlek och flyt i muntlig produktion. Milton (2010: 216) konstaterar också att “vocabulary knowledge, and vocabulary size in particular, is a major contributor to communicative performance in a foreign language”. Det är således uppenbart att det finns gott om empiriska studier som visar på vikten av ett stort ordförråd och dess koppling till andra färdigheter i det främmande språket. Det verkar följaktligen angeläget att

utforma vokabulärundervisning på ett sätt som ger inläraren möjlighet att tillägna sig ord på ett effektivt sätt.

Enligt våra egna erfarenheter är dock situationen i praktiken den att det fokuseras på vokabulär i relativt låg utsträckning, åtminstone när det gäller undervisningen i franska vid svenska universitet. Det verkar inte förekomma särskilda vokabulärövningar i speciellt hög grad, utan självstudier kan sägas vara det vanligaste arbetssättet. Eftersom man under flera decennier gång på gång har insisterat på vikten av vokabulärundervisning i främmande språk kan det tyckas märkligt att det fästs så liten vikt vid denna i praktiken. I detta kapitel vill vi framhäva vikten av explicit vokabulärundervisning. Efter en historisk tillbakablick över vokabulärens plats i undervisningen i franska vid Göteborgs universitet kommer vi att presentera en modell för ordinläring: *Input, Instruction, Involvement* (Laufer 2017b). Vi kommer också att diskutera det faktum att franska ofta är ett tredjespråk för svenska inlärare och vad det kan ha för implikationer för vokabulärundervisningen. Vi fokuserar på exemplet franska som främmande språk i Sverige, men diskussionen är relevant för alla främmande språk som lärs in under liknande förhållanden.

## 13.2 Vokabulärundervisningen då

### 13.2.1 Vokabulärens plats i kursplaner

Vi har undersökt kursplaner (eller studieplaner enligt äldre beteckning) i franska vid Göteborgs universitet från 1970-talet och framåt för att ta reda på om vokabulären nämndes och hur den i så fall behandlades. Sett över hela perioden tycks vokabulären ha utgjort en mycket liten del av kurserna och denna del verkar successivt ha minskat fram till för några år sedan. På 1970-talet nämndes vokabulären explicit inom ramen för översättningsmomentet i delkursen "Skriftlig språkbehandling" på den första terminens studier. För att öva och lära in denna vokabulär var emellertid studenterna hänvisade till textkursen: "färdigheten förvärvas i första hand genom studium och övning av vokabulär och idiomatiska uttryck i samband med läsningen av textkursen" (Studieplan Grundkurs franska A1 1975).

På 1980-talet nämns vokabulären inte längre i kursplanerna, men av litteraturlistor framgår att studenterna fortfarande förväntades inhämta ett visst ordförråd via textläsning. På grundkursen i franska skulle den först

studerade texten vara ”en lätt bok, t.ex. en detektivroman, som användes för att bygga upp språkfärdigheten, särskilt ordförrådet, det aktiva såväl som det passiva” (Litteraturanvisningar 1984) medan den andra texten, av sakprosakaraktär ”läses både för sitt vardagliga, aktuella ordförråds skull som för sitt varierade innehåll” (*op. cit.*). Övriga texter lästes i första hand för sina litterära kvaliteter. Från 1990-talet och framåt nämns vokabulären inte alls, varken i kursplanernas innehållsbeskrivning eller i litteraturlistorna. Under en period i slutet på 1990-talet och början av 2000-talet framgår det emellertid under rubriken ”Examination” att textkursen på grundnivån hade ett vokabulärprov som ett av de examinerande momenten.

Om vi vidgar blicken till nationell nivå kan vi konstatera att inslaget av vokabulär på många lärosäten främst har varit knutet till samarbetet kring det så kallade Riksprovet i fransk grammatik och vokabulär. Provet, som har funnits sedan åtminstone 1970-talet, prövar, precis som namnet antyder, både grammatiska kunskaper och kunskaper i vokabulär. Konstruktionen av provet har alternerat terminsvis mellan de olika lärosäten som har deltagit i samarbetet. Antalet deltagande lärosäten har totalt sett inte ökat, men uppslutningen kring provet är idag större än någonsin tidigare. Efter den svenska högskolans kraftiga utbyggnadsfas på 1990-talet, då ämnet franska fanns på ett stort antal av landets universitet och högskolor har det nu lagts ner på flera mindre orter (bland annat Borås, Halmstad, Jönköping, Karlstad, Västerås, Örebro och Östersund). Idag deltar samtliga lärosäten där franska ges på universitetsnivå i samarbetet (Göteborgs universitet, Högskolan Dalarna, Linnéuniversitetet, Linköpings universitet, Lunds universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet, Uppsala universitet). Fram till 2008 fanns ingen gemensam fastställd ordlista utan det var lärarna på lärosätet som den aktuella terminen hade ansvar för provkonstruktionen som efter egen intuition fick avgöra vilka ord som skulle testas. På kursplanenivå har Riksprovet på de olika lärosätena formellt sett examinerat hela eller en betydande del av kursen i skriftlig språkfärdighet, men för att öva vokabulären har studenterna oftast, precis som var fallet vid Göteborgs universitet, varit hänvisade till litteraturkursen (eller textkursen i vidare bemärkelse) och tanken har då varit att vokabulären lärs in genom att man läser de böcker som ingår i kursen. Vi återkommer till denna metod i kommande avsnitt.

### 13.2.2 Material och undervisning

Av den korta genomgången i föregående avsnitt kan vi konstatera att vokabulären ibland nämndes i kursplanen, då oftast i delkurser som gällde skriftlig språkfärdighet i någon form (innefattande ett eller flera av momenten grammatik, översättning och fri produktion), men att studenterna oftast hänvisades till litteraturkursen för att bygga upp sitt ordförråd. I tillägg till detta kan vi nämna att vi även har kunnat belägga förekomsten av vokabulärprov och vokabulärlistor. Det största problemet med den ordning som fram till nu i huvudsak har varit rådande, och som på många håll fortfarande råder, är avsaknaden av en strukturerad och explicit undervisning i vokabulär. Men även de inslag som faktiskt förekom var behäftade med vissa problem. Till Riksprovet fanns fram till 2008, som vi konstaterade ovan, ingen definierad ordlista. Studenterna hade därför ingen uppfattning om vilka ord de skulle öva på. En genomgång av tidigare givna prov visar att många ord förmodligen förekom i de texter studenterna läste, men provet testade även lågfrekventa ord som sannolikt inte alla förekom i de studerade texterna. Inom ordinlärningsforskningen är de flesta överens om att frekvens är den absolut viktigaste faktorn vid ordinläring (Laufer & Nation 1995; Milton 2009; Cobb & Horst 2004). Frekvensfaktorn innebär kortfattat att de högfrekventa orden i ett språk tenderar att läras in först, eftersom inlärare stöter på de orden ofta i olika sammanhang. Lågfrekventa ord däremot kommer inläraren inte i kontakt med lika ofta, och de lärs därmed in senare under inlärningsprocessen. Lexikal rikedom kan t.ex. mätas genom att undersöka den andel lågfrekventa ord som inläraren kan (se t.ex. Ovtcharov, Cobb & Halter 2006 och Lindqvist 2010 för studier kring lexikal rikedom i franskt inlärarspråk). Några exempel på ord hämtade från proven 1998 och 2000 är *culturiste* (bodybuilder), *docile* (foglig, hörsam) och *insolence* (fräckhet). Efter sökningar i Lonsdale & Le Bras (2009) frekvensordlista (tillgänglig på [www.lextutor.ca](http://www.lextutor.ca)) kan vi konstatera att de tre ovan nämnda orden är mycket lågfrekventa i det franska språket: *docile* och *insolence* förekommer i frekvensbandet 10K, vilket innebär att det finns minst 9 000 ord som är vanligare än dem, medan *culturiste* över huvud taget inte finns med på listan över de 25 000 vanligaste orden.

Dessa exempel visar tydligt att avsaknaden av en definierad vokabulär innebär problem vid testkonstruktion, men även det faktum att en stor del

av ordinlärningen förutsattes ske när studenterna läste texter kan ifrågasättas. Idén att andraspråksinlärare kan lära in stora mängder ord indirekt genom läsning av autentiska texter fick stor spridning på 1980-talet och företrädades främst av den amerikanske forskaren Stephen Krashen: "competence in spelling and vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading" (1983: 440). Många andra forskare (till exempel Laufer 2017a, 2017b, se nedan) har senare ifrågasatt om denna metod verkligen är effektiv och praktiskt genomförbar. Även om barn på modersmålet kan utvidga sitt ordförråd implicit genom läsning är det tveksamt om detta förhållande kan överföras på andraspråksinlärare i skolmiljö (t.ex. svenskar som lär sig franska i skolan eller på universitetet). Detta skulle nämligen kräva att studenterna läser mycket stora mängder text med en tydlig progression från mycket lätta till svårare texter. Förmågan att gissa sig till och dra slutsatser om ords betydelser i kontext är också beroende av många olika faktorer som förvisso kan utvecklas, men många forskare menar trots detta att förmågan generellt sett ofta tenderar att överskattas:

En langue étrangère, force est de constater que les adultes, comme une grande partie des enfants d'ailleurs, ne sont pas portés à faire des inférences aussi facilement qu'en langue maternelle (Trévillle & Duquette 1996: 69).

[När det gäller främmande språk måste vi konstatera att många vuxna, precis som de flesta barn, inte har lika lätt att sluta sig till ords betydelser som de har i sitt modersmål.] (Vår översättning.)

Krashens teori (*The Input Hypothesis*) förutsätter en stor mängd input av språk som är lite svårare än den nivå som inläraren befinner sig på. Detta rimmar emellertid illa med den minskning av kurslitteraturen som vi kan notera på universitetets kurser. I studie- och kursplaner från 1970-talet kan vi se att studenterna den första terminen förväntades läsa cirka 3 500 sidor text (jämt fördelat mellan skönlitterär text och sakprosa) på grundkursen i franska. I nu gällande kursplan (2017) för grundkursen uppgår antal sidor till mellan 700 och 900 sidor. (Det något varierande antalet sidor beror på studenternas individuella val.) Även om andra medier såsom film har tillkommit har antalet sidor minskar mycket drastiskt. I sin undersökning av kursplaner i franska visar Vajta (2020) också att sakprosan har fått en mycket mindre framträdande roll i dagens kurser än vad som var fallet

tidigare. Med starkt fokus på skönlitterära texter är risken att en viss typ av vokabulär inte aktualiseras.

### *13.2.3 Vokabulärens plats i grund- och gymnasieskolans styrdokument*

Frågan om hur ordinlärning och vokabulär behandlats på universitetets kurser kan också sättas in i ett större perspektiv som gäller synen på språkinlärningen och språkundervisningen och dess utveckling från 1970-talet och framåt. På universitetet utbildas blivande lärare inom grund- och gymnasieskolan och universitetslärarna måste därför förhålla sig till den språksyn som präglar motsvarande läroplaner. I dessa kan vi mycket tydligt se hur den kommunikativa språksynen från 1970-talet och framåt successivt har kommit att prägla läroplanerna för ungdomsskolan. I den läroplan som gällde på 1970-talet för grundskolan och som starkt präglades av den audiolingvala metoden var vokabulären förhållandevis tydligt framskriven: "Undervisningen i franska och tyska har till uppgift att i respektive språk göra eleverna förtrogna med ett begränsat, centralt förråd av ord, fraser och grammatiska mönster" (Skolöverstyrelsen 1969: 202). På 1980-talet lyfts den kommunikativa språksynen fram tydligare: "Eleverna bör i första hand lära sig sådana ord och fraser som de behöver för att kunna uttrycka sig i olika talsituationer. Utöver detta aktiva ordförråd bör de bli bekanta med ett väsentligt större förråd av ord och fraser för att kunna förstå vad de läser och hör på franska/tyska" (Skolöverstyrelsen 1980: 82). Vokabulärens roll för kommunikation framhävs också ofta inom forskningen. Som vi tidigare har sett påpekar t.ex. Milton (2010: 216) att gedigen ordkunskap är helt fundamental för att utveckla den kommunikativa förmågan i ett främmande språk. Från 1990-talet och framåt är den kommunikativa språksynen helt dominerande. Vokabulären nämns inte längre, utan man får anta att den tas för given:

Att kunna kommunicera med hjälp av språket står i centrum för språkinlärningen. Undervisningen skall utgå från ett meningsfullt och intresseväckande innehåll. Genom att lyssna till och läsa om sådant som angår och engagerar och genom att använda språket för att uttrycka egna tankar i tal och skrift utvecklar eleverna också sin språkfärdighet. Det språkliga och sociala samspelet eleverna emellan spelar härvid en viktig roll (Utbildningsdepartementet 1994: 2).

Den kommunikativa språksynen har troligtvis bidragit till att göra det svårt att etablera en på förhand bestämd vokabulär att lära in när inlärarens intresse i hög utsträckning ska styra valet av stoff. Att använda översättningar till modersmålet när ord ska läras in uppfattats också av många som problematiskt när den kommunikativa språksynen föreskriver att målspråket ska användas så mycket som möjligt (Tréville 1996: 65). I den kommunikativa språksynen med sin holistiska syn har inte heller systematiska övningar med ord tagna ur sin kontext någon given plats. De flesta forskare inom ordinläring är överens om att en strukturerad undervisning är nödvändig (se nedan). Att använda översättningar och fastställda ordlistor är helt i enlighet med de resultat många forskare kommit fram till. I kommande avsnitt ska vi se hur vokabulärundervisningen ser ut idag och hur den skulle kunna utvecklas.

### 13.3 Vokabulärundervisning nu

#### 13.3.1 *Strävan mot en explicit, ordfokuserad undervisning*

Vi har tidigare konstaterat att det finns ett starkt samband mellan ordförrådets storlek och många andra språkliga förmågor (Milton 2010). Hur stort ordförråd kan då tänkas behövas? Det beror givetvis på vilket syfte man har med sin språkinläring. Olika uppskattningar finns, framför allt när det gäller engelska. Nation (2006) hävdar att inlärare behöver kunna 8 000–9 000 ordfamiljer<sup>89</sup> för att kunna förstå skriven text ”obehindrat”. Detta innebär att inläraren förstår minst 98 % av de löpande orden i texten. Men många studier visar att inlärare har ett mycket mer begränsat ordförråd än så, även efter flera års studier i skolan. Laufer (2017a) hänvisar till studier som visar att universitetsstudenter i engelska ofta bara kan ca 2 000–4 000 ordfamiljer i början av sina studier, vilket får henne att konstatera följande:

No wonder, then, that both researchers and language teachers have been searching for effective methods to facilitate the acquisition of thousands of words that are necessary to narrow the gap between the vocabulary learners know and the vocabulary they need (Laufer 2017a: 5).

Det finns än så länge inte så många studier när det gäller ordförrådets storlek hos inlärare i franska, men Lindqvists (2018) studie visar att svenska högstadieelever i genomsnitt kan 1 150 franska ordfamiljer inför sista terminen

89 En ordfamilj består av ett huvudord samt alla dess böjda och avledda former.

i årskurs 9. Studien visar också att ordförrådets storlek ökar stadigt från år 6 till år 9. Milton (2006) och David (2008) har båda undersökt brittiska inlärares ordförråd med samma metod som Lindqvist (2018) och båda studierna visar på ett mindre ordförråd för brittiska elever i motsvarande årkurs 9. Eleverna i David (2008) kunde 546 ordfamiljer i genomsnitt, och eleverna i Milton (2006) kunde 592 ordfamiljer.

Det finns, såvitt vi vet, inga studier över ordförrådets storlek hos svenska gymnasister, men vi kan notera att eleverna i Milton (2006) kunde 1 930 ordfamiljer efter sju års studier i skolan i Wales (när de var 18 år), och i Davids (2008) studie kunde motsvarande grupp i England 2 108 ordfamiljer.

När det gäller uppskattningar på lite högre färdighetsnivå så visar Lindqvist & Ramnäs (in progress) att studenter under andra terminens studier i franska på universitetsnivå kan ca. 7 200 ord i genomsnitt. Den uppskattningen är avsevärt högre än i Milton (2006), där universitetsstudenter efter fyra års studier i franska hade ett ordförråd på i genomsnitt 3 326 ordfamiljer. Samtidigt visar Ramnäs (2017) att det krävs åtminstone 8 000–10 000 lemman för att kunna läsa böcker av den typ som har bedömts vara lämpliga att ingå i universitetets grundkurs. Att studenter på högre nivåer ska kunna läsa och förstå enklare modern skönlitteratur är ett rimligt krav. Det ordförråd som täcks genom Riksprövet lista räcker alltså inte för att studenterna ska nå detta mål.

Mot bakgrund av tidigare forskning är det tydligt att det behöver läggas mer fokus på vokabulärundervisningen om elever och studenter ska få möjligheter att utöka sitt ordförråd. Explicit och strukturerad vokabulärundervisning borde integreras inte bara på grundkursen, utan även i kurser på högre nivå, i synnerhet fortsättningskursen. Laufer talar ovan om ett sökande av effektiva metoder. Vilka metoder är effektiva? Det finns de som hävdar att det går att tillägna sig många ord genom läsning, d.v.s. genom s.k. implicit inläring (cf. Krashen). Som vi redan konstaterat ovan visar forskningen att det visserligen är möjligt att lära sig ord på det sättet, men man menar att det inte är en särskilt effektiv metod. En nackdel som brukar tas upp är att det är tidskrävande. Det krävs att inlärares läser enorma mängder text för att ha möjligheten att befästa kunskapen om nya ord. Enligt Laufer (2017a: 5) skulle inlärares behöva läsa ungefär en miljon ord per år för att



stöta på samma ord de 12 gånger som av vissa forskare anses nödvändiga för inläring<sup>90</sup>. Laufer (2017b: 345) konstaterar:

Furthermore, to my knowledge, no studies have investigated the acquisition of thousands of words from reading millions of words. In the absence of such evidence, it is questionable whether input from extensive reading can be the most important source of L2 vocabulary learning.

Vi kan ta de tre skönlitterära texter som ingår i grundkursen i franska vid Göteborgs universitet som exempel. (Studenterna ska läsa fyra texter, men en är valbar och kan därför inte tas med i undersökningen). Dessa tre romaner innehåller sammanlagt cirka 140 000 ord. Om vi jämför orden i den totala textmassan som utgörs av böckerna med Lonsdale och Le Bras (2009) ofta citerade frekvensordlista för franska kan vi se vilka ord i olika frekvensband som förekommer mer än 12 gånger. För att kunna läsa böckerna extensivt (vilket man egentligen måste kunna göra för att ha en möjlighet att lära sig ord implicit) krävs ett ordförråd på 10 000 ord. För studenter som redan har ett sådant ordförråd finns endast 5 okända ord som förekommer fler än 12 gånger. För nybörjare och studenter med ett litet ordförråd finns många okända ord som förekommer fler än 12 gånger i texterna, men texterna är alldeles för svåra för dem att läsa extensivt. Vi kan även se att det för studenter med ett ordförråd motsvarande Riksprovsvokabulären (cirka 4 000 ord) inte finns särskilt stor potential för att lära många nya ord implicit. Om man förutsätter att studenterna har ett ordförråd på 4 000 ord finns knappt 40 okända ord som förekommer oftare än 12 gånger i hela textmassan och som skulle kunna läras in implicit. Även om man räknar med att ett lägre antal möten med orden krävs för att de skall "fastna" inser man att textläsning måste kombineras med andra metoder just när det gäller ordinläring.

Många forskare framhåller vikten av den explicita inläringen, som sker via *word-focused instruction*, d.v.s. att arbeta medvetet med vokabulärövningar för att utöka ordförrådets storlek och djup<sup>91</sup> (Nation 2001; Laufer 2010, 2017b). Exempel på sådana övningar är att arbeta aktivt med s.k. *flashcards*, ordböcker eller olika digitala verktyg för ordinläring. Laufer

90 Andra uppskattningar finns. Laufer (2017b: 344) nämner att det antal möten som krävs för att ett ord ska läras in varierar mellan 6 och 20+.

91 Begreppet "djup" avser hur väl inläraren kan ett visst ord. Det kan t.ex. gälla aspekter som uttal, stavning, betydelser.

(2017b) talar om tre grundläggande "I:n" för effektiv ordinlärning: *Input*, *Instruction*, *Involvement*. Med andra ord bortser hon inte från det faktum att input är viktigt och bidrar till inläringen, men hon menar att det inte är tillräckligt, som vi såg ovan. Däremot fäster hon stor vikt vid *Instruction*. Det handlar alltså om att få inlära att fokusera på ordinläringen genom olika typer av övningar. Dessa övningar kan ske både i autentiska, kommunikativa situationer och i icke-autentiska situationer. Exempel på det förstnämnda kan vara att i klassrummet fokusera på särskilda ord under en gruppdiskussion kring ett givet ämne, eller att slå upp ord vid läsning av en autentisk text. Exempel på icke-autentiska situationer är att fylla i ord i konstruerade meningar eller att översätta ord mellan förstaspråket och målspråket. Enligt Laufers (2017b) modell är alla dessa typer av ordfokuserade övningar viktiga för ordinläringen. Input är också viktigt, men i kombination med explicita övningar. Denna modell finner vi även stöd för i den franskspråkiga litteraturen:

Le rôle de l'enseignant ne se limite donc pas à exposer l'apprenant à une profusion de documents authentiques et à l'engager dans des situations de communication réelles ou simulées. Face à une dose massive de mots nouveaux, l'apprenant doit être amené à une réflexion d'ordre méta-linguistique et entraîné dans une variété d'exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s'emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les schèmes déjà en place (Tréville & Duquette 1996: 97).

[Lärarens roll kan således inte begränsas till att endast låta inlära ta del av en mängd autentiska dokument och kommunicera i verkliga eller konstruerade situationer. En inlärare som ska ta till sig en stor mängd nya ord måste stimuleras till metalingvistiskt tänkande och erbjudas olika typer av övningar som gör det möjligt att förankra orden i minnet i förhållande till redan tidigare förvärvade mönster och strukturer.] (Vår översättning.)

Det tredje I:et står för *Involvement*. Detta begrepp hänvisar till inlärares eget engagemang för sin egen ordinlärning, som anses avgörande för hur väl inlärares lyckas med inläringen av nya ord. Begreppet föreslogs först av Laufer & Hulstijn (2001) inom ramen för deras *Involvement Load Hypothesis*. *Involvement* handlar om en process där inlärares först söker (*search*) efter ord

som hen behöver kunna (*need*), för att sedan utvärdera ordet, t.ex. genom att leta synonymer eller söka efter motsvarigheter i andra språk (*evaluation*).

Den här typen av vokabulärundervisning inför vi nu vid Göteborgs universitet. Ett första steg har varit att introducera interaktiva vokabulärövningar i klassrummet genom användandet av digitala verktyg. Vi har även utvecklat en rad olika webbaserade övningar som studenterna har tillgång till via sin inloggning i universitetets lärplattform.

### 13.3.2 *Franska som tredjespråk*

Utöver vår strävan mot en explicit, ordfokuserad undervisning vill vi även integrera ett tredjespråksperspektiv. På senare tid har det uppmärksamats att franska och andra främmande språk som lärs in i Sverige bör betraktas som tredjespråk, eftersom elever och studenter med svenska och/eller något annat språk som modersmål oftast har kunskaper i åtminstone engelska innan de påbörjar inlärningsprocessen i franska (Bardel, Falk & Lindqvist 2016). Det är dessutom inte ovanligt att inlärare av franska, särskilt på universitetsnivå, har kunskaper i fler språk än så (se t.ex. Lindqvist 2012). Franska är alltså sällan ett andraspråk för svenska inlärare, kronologiskt sett, utan kan betraktas som ett tredjespråk<sup>92</sup>. Lindqvist (2016) diskuterar olika aspekter av tredjespråkets ordförråd och poängterar att inlärare med kunskaper i flera språk kan ha stor nytta av dessa vid inläringen av ett nytt språk. Detta har för övrigt framhävts av många forskare inom forskningsfältet tredjespråksinläring (Ringbom 2007). Man menar att det är naturligt för inlärare att göra jämförelser mellan de språk som man kan. När det gäller ordförrådet handlar det om att söka efter skillnader och likheter både till form (stavning, uttal) och innehåll (betydelse). Även inom ordinlärningsforskningen diskuteras detta, men då har det oftast handlat om jämförelser mellan förstaspråket och andraspråket. Forskare talar om ”a cognate advantage” mellan vissa språk, t.ex. franska och engelska eller mellan franska och andra romanska språk (Bardel, Lindqvist & Gudmundson 2012; Batista & Horst 2016) och menar att inlärare kan tillägna sig ett stort antal ord på målspråket tack vare dess likheter, både till form och innehåll, med förstaspråket. I en tredjespråkskontext blir det mer komplext, eftersom jämförelserna kan göras mellan

92 Begreppet *tredjespråk* brukar användas för att hänvisa till det språk som inläraren håller på att tillägna sig för tillfället, oavsett hur många förstaspråk och andraspråk hen kan (Hammarberg 2016; Lindqvist & Falk 2017).

flera språk. När det gäller franska kan det till exempel vara en fördel att ha kunskaper i andra romanska språk, vilket kan underlätta både vid förståelse och produktion av franska ord (Lindqvist 2016). Många forskare hävdar att studenterna bör uppmuntras att göra tvärspråkliga jämförelser när det gäller ordförrådet, och att detta bör uppmärksammas i vokabulärundervisningen. I detta sammanhang bör man också ta upp problematiken kring *les faux amis*, d.v.s. ord som har liknande form i två eller flera språk, men som inte har samma betydelse (Lindqvist 2016).

### 13.4 Vokabulärundervisning i framtiden

I ovanstående kapitel har vi presenterat några teoretiska utgångspunkter som vi hoppas kan ligga till grund för vokabulärundervisningen i franska i framtiden. Laufers (2017b) modell utgör ett rigoröst ramverk för vokabulärundervisning. Genom att fokusera explicit på vokabulärövningar i klassrummet kan vi öka möjligheterna för studenterna att lära sig fler ord. Om de utökar sitt ordförråd är det också troligt att de utvecklar andra förmågor, eftersom det finns klara bevis på att ordförrådets storlek korrelerar med andra kompetenser (Milton 2010). Vi har för avsikt att fortsätta utveckla vokabulärundervisningen enligt Laufers modell, bl.a. genom att utarbeta ännu fler ordfokuserade övningar i klassrummet. Nya digitala verktyg utvecklas ständigt (se t.ex. Cobbs hemsida [www.lex tutor.ca](http://www.lex tutor.ca)). Även om det fortfarande är ett relativt nytt område, så finns det forskning som visar att digitala verktyg såsom digitala flashcards är effektivt vid ordinlärning (Altiner 2011). Denna typ av vokabulärövning tas också upp av Laufer (2017b) som exempel på *word-focused instruction* och kan implementeras i undervisningen i högre utsträckning.

Vi ser även ett behov av att förbättra den universitetsgemensamma Riksprovsordlistan. Det är värt att notera att den ursprungliga listan togs fram inom ramen för ett forskningsprojekt<sup>93</sup>, där syftet var att undersöka olika aspekter av den avancerade inlärarens ordförråd. Listan är baserad på en talspråkskorpus, eftersom det var den modaliteten som skulle undersökas inom projektet. Vidare är listan frekvensbaserad eftersom projektet ville

---

93 *Aspects of the advanced learner's lexicon* (Bardel, Gudmundson & Lindqvist), inom ramen för forskningsprogrammet *High-level proficiency in second language use* vid Stockholms universitet, 2005–2012.

undersöka lexikal rikedom hos svenska inlärare i enlighet med frekvensperspektivet (se ovan). Det är viktigt att komma ihåg att listan inte togs fram i pedagogiskt syfte. Därmed inte sagt att listan är olämplig. Som vi har sett anses frekvens vara den mest avgörande faktorn för ordinlärning, så det är rimligt att utgå från den typen av lista. Man kan dock diskutera huruvida ordlistan är representativ för det franska språket generellt. Om vi jämför ordlistan med Lonsdale och Le Bras (2009) frekvensordlista ser vi att det i riksprövsordlistan förekommer en relativt stor mängd lågfrekventa ord, som på goda grunder kan ifrågasättas, t.ex. *aigre* (sur, bitter), *bêche* (spade), *bûche* (vedträ), *chauvin* (chauvinistisk), *courgette* (squash), *court-circuit* (kortslutning), *fœtus* (foster), *insomnie* (sömlöshet), *jonquille* (bot. slags narciss), *joufflu* (rundkindad), *juteux* (saftig), *limer* (fila av; knulla), *niais* (dum), *osier* (vide), *ouate* (vadd), *pastèque* (vattenmelon), *perspicacité* (skarpsynthet), *pester* (förbanna), *poivron* (paprika), *radoter* (gagga), *râper* (riva), *serrurier* (låsmed), *sidéré* (bestört), *timbré* (stämplad; frankerad; galen; klangfull), *vendange* (vinskörd). Vissa av dessa ord kan inte sägas utgöra det nödvändiga basordförrådet för en student på grundkursen. Ett annat problem är att ord senare har lagts till och tagits bort från listan på ett sätt som gör att vi inte längre vet exakt på vilka grunder den är konstruerad. Vi ser ett behov av att ta fram en ny ordlista där det tydligt framgår hur den har fastställts.

### 13.5 Avslutning

I denna artikel har vi diskuterat vokabulärens plats i undervisningen i franska på universitetsnivå i Sverige. I en historisk tillbakablick har vi kunnat konstatera att vokabulären länge har haft en relativt liten roll trots att många forskare påtalat dess centrala betydelse i språkundervisningen samt för språkinlärningen i stort. De senaste åren verkar emellertid en viss förändring ha skett. En gemensam ordlista har skapats och vid Göteborgs universitet, såväl som på andra lärosäten i Sverige, ges nu vokabulären större utrymme i undervisningen genom införandet av seminarier och ordfokuserade övningar som syftar till att stärka studenternas kunskaper. Andraspråksforskningen har en stark ställning inom franskämnet på svenska universitet, vilket gör att vi ser med tillförsikt på framtiden. Med några exempel har vi visat hur metoder för ordinlärning med stöd i forskningen samt ny teknik skulle kunna

bidra till att utveckla vokabulärundervisningen och därmed studenternas möjligheter att utöka och fördjupa sitt ordförråd.

## Bibliografi

- Altiner, Cennet, 2011: Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning. *Graduate Theses and Dissertations*. Paper 10160.
- Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), 2016: *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bardel, Camilla, Lindqvist, Christina & Gudmundson, Anna, 2012: Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production. Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian. *Studies in Second Language Acquisition* 34. 269–290.
- Batista, Roselen & Horst, Marlise, 2016: A new receptive vocabulary size test for French. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 2 (2). 211–233.
- David, Annabelle, 2008: Vocabulary breadth in French L2 learners. *The Language Learning Journal*. 36 (2). 167–180.
- Hammarberg, Björn, 2016: Flerspråkighet och tredjespråksinläring. I: Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur. 33–58.
- Hulstijn, Jan H. & Laufer, Batia, 2001: Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning* 51. 539–558.
- Krashen, Stephen, 1989: We acquire vocabulary and spelling by reading: Further evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal* 73. 440–464.
- Laufer, Batia, 2010: Form focused instruction in second language vocabulary learning. I: Chacón-Beltrán, Rubén, Abello-Contesse, Christian, Torreblanca-López, Maria del Mar & López-Jiménez, Maria Dolores (red.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters. 15–27.
- Laufer, Batia, 2017a: From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research* 21(1). 5–11.
- Laufer, Batia, 2017b: The three 'T's of second language vocabulary learning: Input, instruction, involvement. I: Hinkel, Eli (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume III*. London: Routledge. 343–354.
- Lindqvist, Christina, 2010: La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 66 (3). 393–420.

- Lindqvist, Christina, 2012: Advanced learners' word choices in French L3 oral production. I: Cabrelli Amaro, Jennifer, Flynn, Suzanne & Rothman, Jason (red.), *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins. 255–280.
- Lindqvist, Christina, 2016: Tredjespråkets ordförråd. I: Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Christina, 2018: Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones. *Synergies Pays Scandinaves* 11-12/2016-2017. 151–161.
- Lindqvist, Christina & Falk, Ylva, 2017: Vad är ett andraspråk, egentligen? I: Bendegard, Saga, Melander Marttala, Ulla & Westman, Maria (red.), *Språk och norm*. Rapport från ASLA:s symposium Uppsala universitet 21–22 april 2016. *Language and norms*. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University 21–22 April, 2016. (ASLA:s skriftserie nr 26.) Uppsala 2017. 71–77.
- Lindqvist, Christina & Ramnäs, Mårten, in progress: La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats ?
- Litteraturanvisningar till Kursplanen för grundkurs i franska, allmän inriktning, 1–20 p, fastställd 1984-07-01. Göteborgs universitet.
- Lonsdale, Deryl & Le Bras, Yvon, 2009: *A frequency dictionary of French*. New York: Routledge.
- Meara, Paul, 1980: Vocabulary acquisition: A neglected area of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, no 4. 221–246.
- Milton, James, 2006: Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies* 16 (2). 187–205.
- Milton, James, 2009: *Measuring second language vocabulary acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Milton, James, 2010: The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, and textbooks across Europe. I: Bartning, Inge, Martin, Maisa & Vedder, Ineke (red.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. *Eurosla monographs* 2010. 211–232.
- Nation, I. S. Paul, 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. Paul, 2006: How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian Modern Language Review* no 1. 59–82.
- Ovtcharov, Valentin, Cobb, Tom & Halter, Randall, 2006: La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière. *La Revue canadienne des langues vivantes* 63(1). 107–125.

- Ramnäs, Mårten, 2017: Vokabulären i franskundervisningen på svenska universitet. *Lingua* 3. 26–30.
- Ringbom, Håkan, 2007: *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skolöverstyrelsen, 1969: *Lgr 69 I, Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen, 1980: *Lgr 80, Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Studieplan Grundkurs A1 i franska, 20 poäng, fastställd 1975-12-05. Göteborgs universitet.
- Utbildningsdepartementet. 1994. *Lpo 94, Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tréville, Marie-Claude & Duquette, Lise, 1996: *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Vajta, Katharina, 2020: Vad säger (inte) en kursplan? En blick på utbildningen i franska från 1960-talet till idag. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 223–241.