

Teacher Views on Translanguaging Practices and Teaching
Methods for Vocabulary Teaching
A Qualitative Study of Four Swedish Upper Secondary School Teachers of English



LUND
UNIVERSITY

Author: Alba Forés

Supervisor: Elin Nylander

Term: Autumn 2022

Course: ÄEND14 English IV

Individual Paper (15 hp)

English Teacher Education

Abstract

This essay explores four English teachers' views on their methods of teaching vocabulary, as well as the incorporation of translanguaging in their teaching of English vocabulary. The study investigates what the teachers' preferred methods of teaching vocabulary are and whether they rely more on implicit or explicit vocabulary teaching. Furthermore, the study explores if the participating teachers draw on languages other than English when teaching English vocabulary, and whether or not their practices are aligned with previous multilingualism and vocabulary research. Semi-structured interviews with four Swedish upper secondary school teachers of English at three different schools in the south of Sweden were conducted and analyzed through a qualitative content analysis. The results showed that the participating teachers had different methods of teaching vocabulary, with two teachers focusing more on intentional vocabulary learning and a specific vocabulary focus, and the others relying heavily on incidental vocabulary learning, and less of an explicit focus on vocabulary, where the two who taught explicitly were more aligned with previous research. Furthermore, the results showed that all four teachers used a monolingual approach in the classroom but allowed their students to draw on other languages when working independently with vocabulary. This practice is partly in line with the translanguaging pedagogy and the idea of including students entire linguistic repertoire in their teaching.

Key words: Translanguaging, teacher views, vocabulary teaching, explicit, implicit, multilingualism.

Table of Content

1. Introduction.....	5
2. Background.....	7
2.1 Relevance in relation to the curriculum.....	7
2.2 Teacher cognition.....	8
2.3 Theoretical frameworks.....	9
2.3.1 The translanguaging framework.....	9
2.3.2 Nation’s (2013) framework of what is involved in knowing a word....	11
2.4 Previous research.....	13
2.4.1 Teacher interview studies.....	14
2.4.2 The importance of vocabulary learning strategies and intentional vocabulary learning.....	15
2.4.3 The effect of codeswitching/translanguaging for vocabulary learning.....	17
3. Method and materials.....	20
3.1 Participants.....	20
3.2 Semi-structured interviews.....	20
3.3 Procedures.....	21
4. Results and discussion.....	23
4.1 Teacher conceptualizations of word knowledge.....	23
4.2 Explicit and implicit teaching of vocabulary.....	25
4.3 Translanguaging when teaching vocabulary.....	28
5. Conclusion.....	32

6. References.....	35
7. Appendices.....	39
A. Interview guide in English.....	39
B. Consent form.....	40
C. Interview transcripts.....	41

1 Introduction

According to Nation (2013), knowing a word equals knowing the entirety of the word's form, meaning and use, which includes several aspects. The fact that word knowledge is so complex raises the question of how teachers conceptualize word learning, and how they view vocabulary teaching. For instance, Nation (2013) argues that knowing a word equals not only knowing its meaning but also its form and use (see sub-section 2.3.2). Do teachers share this view and what are their beliefs about vocabulary teaching? Teachers' and learners' views on vocabulary learning may differ, and to create a classroom environment where both teachers and students share the same views about vocabulary instruction and learning, it is important to research teachers' views on vocabulary teaching. While there are numerous experimental and quantitatively oriented studies on vocabulary learning and strategies for learners (see e.g. Jafari, 2017; Vincy, 2020), very little research qualitatively explores teachers' beliefs about vocabulary learning strategies (see however Bergström, Norberg & Nordlund, 2021). Such studies are important because, as Bergström et al. (2021) note, teacher cognition, i.e. teachers' beliefs, knowledge and thoughts and how these aspects affect their teaching (Borg, 2003), will develop and teachers will be able to reflect and take control of their own practices and beliefs, which makes for a more conscious teaching strategy.

Moreover, translanguaging is a theory, pedagogy and ideology that assumes that the learner's multilingualism can be used as a tool or a resource in the classroom (García, Johnson & Seltzer, 2017). Opposed to what previous research about bilingualism has suggested, the translanguaging notion assumes that bi- and plurilingual people draw from not two or several, but one linguistic repertoire that contains all their languages (García & Wei, 2013). This notion is arguably important to consider when researching vocabulary instruction and learning in a second language, as previous research suggests that many students benefit from using not only the target language, but also other languages in their repertoires when acquiring

new vocabulary (see e.g., Lee & Levine, 2020; Busse, Cenoz, Dalmann & Rogge, 2020). Importantly, however, there are to my knowledge no other studies that, focusing on a Swedish context, look at teachers' views on the potential benefit of the translanguaging pedagogy for teaching vocabulary. This is important because, as García and Wei (2013) suggest, bi- and plurilingual learners never deactivate their known languages when learning a new one. Thus, it arguably makes sense to allow learners to draw from their entire linguistic repertoire, i.e. the target language and their other languages, when learning vocabulary.

In sum, there appears to be a major research gap when it comes to qualitative research focusing on teacher practices and beliefs regarding vocabulary instruction, which this essay aims to bridge. This study aims to explore the participating teachers' views on their own English as a Foreign Language (EFL) vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research. The study will focus on teachers' beliefs and attitudes towards vocabulary instruction and their use of translanguaging in relation to this. Specifically, the research questions addressed in this essay are:

RQ1: What are the participating teachers' preferred methods of teaching English vocabulary?

RQ2: Do the participating teachers ever draw on languages other than English when teaching English vocabulary? If so, when, how and why?

RQ3: Do the participating teachers' methods align with relevant previous research?

2 Background

2.1 Relevance in relation to the curriculum

Skolverket (2022) released an updated version of the curriculum for English 5, 6 and 7 in 2022, which will be used as a reference point in this essay. This version includes very few explicit references to vocabulary teaching in English, and the ones that do exist are vague rather than specific (cf. Bergström et al., 2021). For example, in the English 5 core content, it is specified under the category of production and interaction that the teaching should include “linguistic phenomena, such as pronunciation, vocabulary [...]” (Skolverket, 2022, p. 5, my translation). The same aspect is specified in the core content of English 6 and 7 as well, which is the only time it is mentioned in that section of the curriculum. However, in the grading criteria (grade A) for English 5 it is stated that in both oral and written production the student should be able to “express themselves in a varied, clear, cohesive and structured way” (Skolverket, 2022, p. 4, my translation), which could be interpreted as having a varied vocabulary, however, it does not explicitly refer to it. The same aspect is included in the grading criteria for English 6 and 7, with a few more words added such as “nuanced” and “with good precision” (Skolverket, 2022, p. 10, my translation). Together, these quotes arguably illustrate that Skolverket (2022) does not appear to put a large emphasis on vocabulary teaching or learning in the curriculum.

Moreover, Skolverket (2022) states in the aim for the subject English in upper secondary school that the teaching should “stimulate the students’ curiosity for language and culture, as well as provide them with conditions to develop their plurilingualism where their knowledge in different languages cooperate and support each other” (Skolverket, 2022, p. 1, my translation). Accordingly, translanguaging is arguably an appropriate pedagogy to apply in English teaching to fulfill this requirement and is therefore a highly relevant theory for teaching in Swedish upper secondary schools today. There is a difference between plurilingualism and multilingualism, which is that multilingualism refers to “the knowledge of a number of

languages or the co-existence of different languages in a given society” (Council of Europe, 2001, p. 4), while plurilingualism refers to the interrelation and interaction of different languages and cultures within an individual (Council of Europe, 2001, p. 4). However, the aim further states that “The teaching should as far as possible be conducted in English” (Skolverket, 2022, p. 1, my translation), which contradicts the previous statement. This contradiction means that there is a tension in the curriculum, where, on the one hand, teachers are instructed to use as much English as possible, and, on the other hand, they are told to enable students to develop their plurilingualism in English class. Hence, given that there is no clear-cut answer as to how teachers should deal with languages other than English when teaching vocabulary, it is arguably interesting to explore whether or not teachers believe in letting students use languages other than English when working with English vocabulary. According to Hult (2017), teachers can rely on their professional judgement to decide when it is appropriate to draw on languages other than English in their teaching.

2.2 Teacher cognition

Teacher cognition focuses on the beliefs, thoughts, and knowledge of teachers, rather than their actual practices (Borg, 2003). Borg (2003) emphasizes that teacher cognition is an “unobservable cognitive dimension of teaching” (p. 81) and focuses on how teachers’ beliefs, knowledge and thoughts affect their teaching. The relevant aspects include teachers’ beliefs, thoughts and knowledge about teaching, teachers, learning, students, content, curricula, materials, instructional activities, and self (Borg, 2003, p. 82). Studies have shown that teacher cognition and teachers’ actual practices exist harmoniously (Foss & Kleinsasser, 1996, as cited in Borg, 2003), which is important to consider in this essay as it aims to explore teachers’ views on their own English vocabulary teaching practices.

2.3 Theoretical frameworks

2.3.1 The translanguaging framework

This essay seeks to explore the participating teachers' views on their own EFL vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research. Thus, given the focus on multilingualism and vocabulary, the translanguaging framework is arguably an important part of the theoretical foundation of the paper. Translanguaging is a theory, pedagogy and ideology (García & Wei, 2013) that was originated by Cen Williams (1994, 1996, as cited in García & Wei, 2013), and is described as a pedagogical practice where learners switch between languages, and also includes pedagogical practices in bi- and plurilingual settings. Translanguaging practices focus on integrating two or more languages to learn, and emphasizes effectiveness in communication, focus on function over form, cognitive activity, and language production (Lewis et al., 2012, as cited in García & Wei, 2013). It is important to note that translanguaging should not be seen as a mixture of previously known pedagogical practices or simply a switch between languages, but as its own separate language practice (Mignolo, 2000, as cited in García & Wei, 2013). García (2012, as cited in García & Wei, 2013) explains that bilinguals use one linguistic repertoire as opposed to two different ones when producing language, and that translanguaging assumes that the bilingual practice of language is the norm, rather than a monolingual's practices of language. It is important to note that some of the key players within the translanguaging field have quite different views and assumptions about languages (see e.g. García & Wei, 2013; MacSwan, 2022).

Given the aim of this essay (see above), this study focuses specifically on the translanguaging pedagogy. The translanguaging pedagogy and the translanguaging ideology go hand in hand, as the ideology values learners' multilingualism, and the translanguaging pedagogy allows for learners, particularly those with minority languages, to build on and

develop their prior knowledge of languages (Gyllstad, Sundqvist, Sandlund & Källkvist, 2022). García, Johnson and Seltzer (2017) explain that the translanguaging pedagogy is based on the two dimensions of the translanguaging classroom, which consists of the students and the teacher. These two dimensions affect each other, and shifts can be made depending on the students' translanguaging performances and the teacher's translanguaging performances. It is important to note that using the translanguaging pedagogy is not random or unplanned, where the students and teachers do what they want, but rather it is a structured practice to ensure that, as the translanguaging framework suggests, the students use their entire linguistic repertoire when learning a new language (García et al, 2017).

To adequately use translanguaging as a pedagogy, the teacher must be informed and aware of the different aspects of the pedagogy. García et al. (2017) present three strands that are crucial when instructing and assessing by means of the translanguaging pedagogy: *stance*, *design* and *shifts*. *Stance* refers to the teacher's philosophical and ideological belief that their students' translanguaging practices and language knowledge are a resource and a right, and that by creating an environment where they are allowed to use their entire linguistic repertoire students can exceed traditional language practices (García et al., p. 27). Furthermore, the teacher believes that the complexity of a student's multilingualism is a benefit and promotes language collaboration in the classroom (p. 27). *Design* is the translanguaging pedagogy strand that concerns units, lessons, instruction, and assessment, and requires a carefully thought-out practice to ensure that a student's home and school language practices work together (p. 28). Finally, the strand *shifts* refers to the teacher's flexibility to make decisions in the classroom based on students' voices and language practices. The *design* guides the direction of the classroom practice, while *shifts* consider the moment-by-moment decisions that must be made to adapt the language practices used (p. 28). These three strands are all important to consider in

vocabulary teaching, as it takes a thought-out stance and design to effectively guide the students toward better vocabulary learning.

Moreover, the notion of codeswitching is closely related to translanguaging in general. Codeswitching can be defined as the simple practice of switching between two or more languages, and it differs from translanguaging in that translanguaging is more complex and integrates languages that can be seen from a perspective of the language usage of bilinguals (García, 2012, as cited in García & Wei, 2013). Expanding beyond the translanguaging pedagogy, this essay will include a look at how teachers view their codeswitching practices as a part of their vocabulary teaching practice, as it can be seen as a practice closely connected to translanguaging.

2.3.2 Nation’s (2013) framework of what is involved in knowing a word

As mentioned in section 1, Nation (2013) points to many aspects involved in knowing a word, and he presents them in a table. The table below illustrates all the aspects that Nation (2013) considers to be involved in knowing a word:

Table 1

What it means to know a word

Aspect	Component	Receptive knowledge	Productive knowledge
Form	spoken	What does the word sound like?	How is the word pronounced?
	written	What does the word look like?	How is the word written and spelled?
	word parts	What parts are recognizable in this word?	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	What meaning does this word form signal?	What word form can be used to express this meaning?
	concepts and referents	What is included in this concept?	What items can the concept refer to?
	associations	What other words does this make people think of?	What other words could people use instead of this one?
Use	grammatical functions	In what patterns does the word occur?	In what patterns must people use this word?
	collocations	What words or types of words occur with this one?	What words or types of words must people use with this one?
	constraints on use (register, frequency . . .)	Where, when, and how often would people expect to meet this word?	Where, when, and how often can people use this word?

(Nation, 2013, p. 49)

The table shows that both receptive knowledge and productive knowledge are important when assessing the knowledge of a word. The three main aspects Nation (2013) mentions are form, meaning and use, and within those there are several factors that play a role in establishing the knowledge of a word. This essay relies on Nation's (2013) framework as it is a descriptive, as opposed to an explanatory, framework and one of the most comprehensive and referenced frameworks in contemporary vocabulary research to date (González-Fernández, 2022).

According to Nation (2013), a well-balanced language course should consist of four parts, or as Nation calls it: four strands. The four strands are: comprehensible meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning, and fluency development. Nation (2013) stressed that vocabulary learning falls under the third strand: language-focused learning, which is also known as form-focused instruction. Research suggests that deliberate teaching, i.e. explicit teaching, of language items is beneficial for second language learning, which in turn suggests a need for direct (explicit) vocabulary teaching in second language teaching (Nation, 2013).

Many researchers assume three vocabulary dimensions (see e.g. Gyllstad, 2013), which can be largely defined as vocabulary (1) breadth/size, (2) depth/organization and (3) fluency/accessibility. Vocabulary depth refers to the qualitative aspect of knowing words, i.e. the understanding and knowledge one has of the words they know, while vocabulary breadth refers to the quantitative aspect, i.e. how many words one knows (Proctor, Uccelli, Dalton & Snow, 2009). Vocabulary fluency and accessibility refers to how a learner can use, access and manipulate the words they know either receptively or productively (Gyllstad, 2013). Studies show that the depth of one's vocabulary knowledge increases with the increase of vocabulary size (Qian, 1999, as cited in Nation, 2013), which suggests that direct vocabulary instruction should focus on high-frequency words, as incidental learning supplements the vocabulary

knowledge depth when learners already know the most important aspects of learning and knowing a word. Nation (2013, p. 95) describes direct vocabulary instruction as “a quick and effective boost in knowledge of the word”, while incidental learning, i.e. picking up words along the way, bridge the knowledge gap of how to use the word. Incidental learning is more related to an implicit teaching approach, as it does not explicitly focus on learning words, it is just a by-product of reading or listening (Bergström et al. 2021).

Nation (2013) mentions translation as a method of direct vocabulary instruction, which is the part of the theoretical framework that is most relevant to this essay, as it can be connected to the translanguaging framework mentioned in sub-section 2.3.1 above. According to Nation (2013), there are both advantages and disadvantages, with the advantages being that the method is rapid, straightforward, and easy to comprehend. Studies have found that using translations as a learning method produced faster response times than learning through other mediums such as pictures (Altarriba & Knickerbocker, 2011, as cited in Nation, 2013). On the contrary, the disadvantages are that the method can be seen as indirect and as taking away valuable time from the input and output of the second language (L2), as well as there being a difficulty in translating words that do not have a direct or suitable translation in the L1.

2.4 Previous research

As stated in section 1, the aim of this essay is to explore the participating teachers' views on their own EFL vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research. Thus, this sub-section outlines previous teacher interview studies, as well as translanguaging and vocabulary research.

2.4.1 Teacher interview studies

As stated in section 1, there are numerous studies on the topic of vocabulary learning, strategies for learning vocabulary (see e.g. Jafari, 2017), the effect of different methods on vocabulary knowledge (see e.g. Vincy, 2020), and more multilingual and bilingual approaches to vocabulary teaching (see e.g. Blair & Morini, 2022; Levine & Lee, 2020), which can be connected to the translanguaging framework outlined in sub-section 2.3.1. However, when it comes to teachers' own perceptions and beliefs about how to teach vocabulary, the number of published studies is scarce. To my knowledge, few studies qualitatively examine teachers' beliefs about their own vocabulary teaching practices, and even fewer (if any), do this from a translanguaging perspective, like in the current study. Regarding qualitative studies focusing on teachers' views of their own vocabulary teaching from a Swedish context, there are a few student papers available on the topic (see below). However, to my knowledge, there is only one published study based on qualitative teacher interviews regarding vocabulary teaching from a Swedish context. This research was conducted by Bergström et al. (2021) and investigated the topic of teacher beliefs regarding conceptualizations of vocabulary learning and knowledge, where the participating teachers were upper secondary school teachers of English in Sweden. Bergström et al. (2021) conducted semi-structured interviews with fourteen Swedish secondary school EFL teachers. The results of this study showed that the teachers did not view vocabulary learning as its own learning objective, but rather as something that was integrated into other learning objectives and activities. The interviews revealed that there were no concrete methods in place for assessing students' vocabulary, and teachers would typically assess their vocabulary in conjunction with overall language production, based on the teachers' intuition and experience. Many of the teachers relied heavily on incidental word learning, and believed it had a positive impact on vocabulary learning, while others voiced their concerns of incidental learning making learners passive in their language learning. The study by Bergström et al.

(2021) is similar to this paper in its approach, data collection and aim. However, it does not include a specific focus on whether teachers use translanguaging and codeswitching when teaching vocabulary, which this essay will explore. As vocabulary researchers, such as Nation (2013), and numerous studies (see e.g. Blair & Morini, 2022; Busse et al., 2020; Lee & Levine, 2020) have suggested, there is value in letting learners use their multilingualism when learning English vocabulary, and it is therefore important and interesting to explore whether teachers allow this in their teaching.

In a student essay, Boman (2019) investigated Swedish secondary and upper secondary EFL teachers' chosen methods and activities for teaching English vocabulary, as well as the differences between secondary and upper secondary school, and included a focus on the teachers' assessment of whether their activities were successful. The results of the study showed that using the coursebook and the grammar-translation method was popular among secondary school teachers, while upper secondary school teachers preferred using reading to teach vocabulary.

2.4.2 The importance of vocabulary learning strategies and intentional vocabulary learning

The aim of this essay is to explore the participating teachers' views on their own EFL vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research. Thus, what follows is a review of previous studies which summarize what is effective when teaching vocabulary according to these studies.

As stated above, the study by Bergström et al. (2021) found that incidental learning is the most common practice for vocabulary learning among the interviewed teachers, which shows that their practices are not in line with what other researchers have found to be the most beneficial for learners' acquisition of English vocabulary. Jafari (2017) researched the

vocabulary learning strategies of Pakistani learners of English as a second language and explored the use and effect of Pakistani tertiary learners' vocabulary learning strategies using a mixed-method research design. The results found that different vocabulary learning strategies were useful for the general vocabulary test and the course-related vocabulary test. Extra-curricular, self-initiatives and selective-attention strategies improved students' general vocabulary, while strategies such as curricular, dictionary for comprehension, association, imagery and selective-attention were tied to progress in course-related vocabulary. The qualitative data suggested that students who used a combination of strategies progressed the most in both tests while also being the most efficient learners. These results show that students working actively with vocabulary gain a lot of knowledge. However, it does not compare its results to the process of incidental learning, and it is therefore difficult to draw conclusions regarding which method is best for learners. Nevertheless, it is important to note that a combination of strategies seemed to be the most successful way of learning vocabulary, and this should be something kept in mind when teaching vocabulary.

The results of another study by Vincy (2020) showed that learners benefit from explicit teaching of vocabulary. The study aimed to explore how the receptive-productive gap in vocabulary knowledge development was affected by explicit teaching and repeated exposure to the target vocabulary. The participants of the study – 62 sixth grade students in Tamil Nadu, India – were divided into two groups, one control group and one experimental group, both of which were at the same level of vocabulary knowledge. The results of the study showed that the use of explicit teaching and repeated exposure to the target vocabulary had a notable effect on vocabulary knowledge in comparison to conventional instruction of vocabulary. The study concludes that the receptive-productive gap is smaller when teachers use explicit instruction and repeated exposure to the target vocabulary, which means that learners benefit from explicit instruction. Contrary to the teachers' views and opinions on vocabulary instruction in

Bergström et al. (2021), this study concretely compares incidental learning with intentional learning and shows that both are important, but that an explicit focus on vocabulary. i.e. intentional vocabulary learning, is essential, as teachers cannot rely solely on words being picked up incidentally.

2.4.3 The effect of codeswitching and translanguaging for vocabulary learning

As mentioned in sub-section 2.3.1, codeswitching is closely connected to translanguaging in that it considers different languages in teaching and learning. Focusing on codeswitching and vocabulary learning studies have shown that codeswitching (CS) can be a very useful tool when teaching vocabulary. A study by Blair and Morini (2022) aimed to research the influence of codeswitching on vocabulary learning on adult learners of Spanish as a second language, as well as if the presence and absence of codeswitching affected the retention of newly-learned lexical items. The participants of the study were 40 college students enrolled in Spanish classes at the University of Delaware, who were all native English speakers. The participants learned made-up words in four groups with different conditions: English Only, Spanish Only, English to Spanish CS and Spanish to English CS. Here, English Only meant that the students only learned the fictional words in English, to compare if the retention would be better when learning in one's native language. The results showed that during the first post-test, the parts that had been trained in English Only, had better results than the other conditions. These results were also true for the second post-test, however, in the second post-test the parts that had been trained in the two codeswitching practices did substantially better. The results suggest that even though the method did not outperform the English Only method, there is much to gain from teaching vocabulary with codeswitching practices instead of limiting it to only using the target language.

Additionally, a study by Jang Ho Lee and Glenn S. Levine (2020) showed that learners benefited greatly from codeswitching practices when learning vocabulary. The study

explored the effects of different types of instruction on undergraduate EFL learners' listening comprehension and learning of target lexical items. It investigated how codeswitching instruction as well as English-only instruction affected the learners and examined the interaction effect between the teachers' language use and the learners' proficiency. The participants were divided into two levels: intermediate and advanced, and were then allocated an instructor that represented one of the three methods: Codeswitching (CO), English-only (EO) and Control (CT), making six groups in total as each level had all three methods represented. The results showed that the learners in the CO groups outperformed the other groups, and the CO method especially benefited the intermediate learners that were able to catch up with the advanced learners in terms of vocabulary- and listening comprehension using this method.

Furthermore, a study by Busse et al. (2020) investigated the effect of allowing primary school EFL learners in Germany to use their linguistic resources on their productive and receptive vocabulary gain. The results showed that the learners in the intervention group gained significantly more vocabulary, both productive and receptive, than the control group, when encouraged to use all their linguistic resources. Additionally, learners in the intervention group also showed a greater interest in learning more languages than the learners in the control group.

Moreover, a recent study by Gyllstad et al. (2022) investigated Swedish secondary school learners' word meaning recall knowledge in English through three different learning conditions: (1) definitions in English, (2) translation equivalents in Swedish and (3) translation equivalents in Swedish and any other prior languages (other L1's) the students had. The results showed that the English word meaning recall was higher among the students who had learned vocabulary using the third conditions, i.e. using Swedish and other prior languages (L1's).

Comparing these studies, a conclusion can be drawn that codeswitching can be a highly useful tool when learning foreign languages, especially at beginner and intermediate

levels, which the study by Lee and Levine (2020) outright suggested, and which could be concluded from the study by Busse et al. (2020) as the learners were in primary school. As the study by Blair and Morini (2022) suggested, English-only teaching is useful and proved most beneficial in this case, however, codeswitching should not be overlooked as a strategy when teaching foreign languages, which is a notion that is in line with the translanguaging pedagogy as it promotes learners using their entire linguistic repertoire when learning a new language (García et al., 2017). Furthermore, the study by Gyllstad et al. (2022) implied that learners learning vocabulary gained more knowledge when allowed to use their L1, as opposed to when they only used English or Swedish respectively.

3 Method and materials

3.1 Participants

This study is based on four semi-structured interviews. The participants were teachers of English at Swedish upper secondary schools in Malmö and Lund, and there was a mix of both native English speakers and non-native English speakers. Observed was a range in years of experience among the teachers, the least experienced having taught for 2.5 years and the most experienced having taught for 29 years. Out of the interviewees, three were male and one was female. Three of the teachers were or had been teaching all three upper secondary courses of English: English 5, 6 and 7, whereas one of the teachers had taught English 5 and 6. The teachers also had different combinations of subjects, with one teaching only English, one teaching English and German, one teaching English, Swedish, Religion and Business Economics and one teaching English and Physical Education and Health.

3.2 Semi-structured interviews

The chosen method of data collection for this study was semi-structured interviews, as the form fit the desired outcome. This method was chosen for this study as it aims to explore teachers' views on their own EFL vocabulary teaching practices, which can be very nuanced and distinct. Two other options could have been to conduct structured interviews, or to distribute questionnaires. However, as Dörnyei (2007) notes, both of these options would have limited the ways in which the participating teachers could have answered the questions. Thus, given that this study is qualitative and seeks to explore the participating teachers' views on their own English as a Foreign Language (EFL) vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research, these two options were disfavored. The semi-structured interviews allowed for developed answers and touching on interesting angles that might have not been explored otherwise. The interview

questions were designed and revised to ensure that the answers that would be given would aid directly in answering the research questions of this essay (interview guide can be found in Appendix A). According to Nunan (1992), semi-structured interviews fall between unstructured and structured interviews and are highly flexible as most aspects of the interview are up to the interviewer to decide. They are characterized by the notion that the interviewer has a general plan and concept of what they want to achieve with the interview, and that questions are second to the topics and themes in what steers the interview. For this study, there were eight prepared interview questions on the topic, as well as some questions about the teachers' experience and classes. Despite the fact that there were predetermined questions, the interviews themselves had a semi-structured form, as the interviewer could stray from the questions at hand or decide to further examine certain answers.

3.3 Procedures

Firstly, the interview was piloted once to ensure that the right questions were being asked and to edit any errors. Then, several teachers were emailed and invited to participate in a study about vocabulary instruction, and then meetings with the four teachers that were willing to participate were set up. The interview questions were sent to the teachers a few days prior to the interviews via email, and they were allowed to look up certain terms or concepts beforehand if they wanted to. Three of the interviews were done in person, while one was conducted on Google Meets. The interviews started by asking if they would like to speak Swedish or English during the interview, to which three answered Swedish and one answered English. The decision to let them choose between Swedish and English was made to ensure that they felt comfortable and to get as much out of the interview as possible. All four teachers signed a consent form (see Appendix B) and were ensured that they would be completely anonymous, and that they could withdraw from the study at any time. The interviews then proceeded with the written questions as a guide,

follow-up questions were asked, and requests for clarifications were made. At the end of the interviews the teachers were allowed to add anything they would like. The interviews were recorded and then transcribed.

The data was analyzed through a qualitative content analysis, where central themes were searched for in a coding process (Dörnyei, 2007) in the transcripts and identified in relation to the research questions and aim. The transcripts were reviewed and coded several times to ensure that the relevant themes were included in the results and discussion. These themes were then divided into three sub-sections and analyzed with the research questions, previous research and theoretical frameworks as starting points. Conclusions from these themes were then drawn and discussed in the results and discussion part of this essay (see section 4) (Dörnyei, 2007).

Limitations made to this essay influence the validity and reliability of this study. As the time was limited, the decision to interview four teachers was made, as too many interviewees would take a lot of time, not only to contact but also regarding transcriptions etc. The number of participants affects the reliability of the study, as more participants increase the reliability (Nunan, 1992).

4 Results and discussion

This essay aims to explore the participating teachers' views on their own EFL vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research. In this section, the results are presented. The findings from the interviews were separated into three themes: Teacher conceptualizations of word knowledge, Explicit and implicit teaching of vocabulary and Translanguaging when teaching vocabulary. The pronoun “they” is used as a gender-neutral pronoun to refer to the informants.

4.1 Teacher conceptualizations of word knowledge

To create a sense of what the teachers think is important when acquiring new words, the participating teachers were asked what they think it means to know a word. It is important to note their views on this since it can influence their way of teaching and their views on vocabulary teaching specifically. The participating teachers had somewhat shared views on what it means to know a word, however, some differences are interesting to note.

Firstly, the participating teachers shared some conceptions of what it means to know a word, e.g. the ability to produce a word, orally and in writing, was seen as one of the most important aspects. Informant 3 stated “when you know a word it becomes active vocabulary”, which largely sums up what all the participating teachers emphasized during the interviews: the fact that one should not only be able to receptively understand a word but needs to be able to produce it to fully know it. All four participating teachers agreed on this, however there were aspects that divided them as well.

The participating teachers all agreed on the fact that the production of a word is essential for knowing a word, but some teachers elaborated further on their answers. Informant 4 stated “if I say this word and someone can explain it to me, they can give some suggestions, then I would say they know the word” (my translation). This implies that Informant 4 does not

include other aspects when considering the word knowledge of their students. Furthermore, Informant 1 explained that both receptive skills and productive skills are important for knowing a word, and that one needs to be able to understand words and use them on their own. Informant 3 emphasized the difference between receptive skills and productive skills by explaining that “we might know of words, but when we know a word, you can actually use it”, which shows their priority of productive skills in relation to word knowledge. Informants 1, 3 and 4 did not go further in their explanations but highlighted that these were the most important factors of word knowledge according to them. Meanwhile, Informant 2 elaborated their answers quite a bit and included an array of aspects such as spelling, origin, word class, frequency, pronunciation, context, passive or active form and what type of word it is (colloquial or literary) in their conception of word knowledge. They also stated that understanding words can be enough, i.e. being able to receive the word in a context, but to be able to use it one needs all of the parts mentioned above.

All four informants emphasized the importance of being able to receive and produce a word to know it, while Informant 2 included many other aspects as well. The views of Informant 2 were most in accordance with Nation’s (2013) framework, as they mentioned many aspects that are included in Nation’s table, such as grammar, spelling, and pronunciation. Nation (2013) includes both receptive and productive knowledge in his table, which all four teachers mention. This indicates that there is a uniformity among the participating teachers that to know a word you have to be able to use it and not just understand it when read or heard. This implies that the teachers value their students’ opportunity to learn this in class, i.e., not just learning through incidental learning, but actively getting the chance to produce new words.

4.2 Explicit and implicit teaching of vocabulary

As the study by Bergström et al. (2021) showed, the interviewed teachers relied heavily on incidental learning regarding vocabulary learning, i.e. not an explicit method of teaching vocabulary. The results of the current study, however, show that there is a mix of different methods used by the different teachers, and that not all vocabulary learning is incidental. The range of different answers can be put on a scale, where two of the teachers (Informants 1 and 2) stated that word knowledge and vocabulary learning is central and considered it a priority, while one of the teachers (Informant 4) relied heavily on implicit teaching of vocabulary and did not prioritize it as much in their teaching.

Informant 2 expressed that word learning is a central part of their teaching and considered it to be more important than grammar. Informant 2 stated that vocabulary learning was important on all levels of English in upper secondary school, even though they currently only teach English 7, and that it was their biggest priority in their teaching. Moreover, Informant 2 explained that they combine vocabulary learning with literature and that they usually give the students a list of tasks when reading novels, where vocabulary learning is included. They specified that in English 7 the students can be guided by their own ambition and pick and choose from a smorgasbord, while in English 5 there is a more direct approach where the teacher tells them what they should learn. Interestingly, Informant 2 did not only have a vocabulary teaching focus during their classes, but they also had a routine of checking and developing the students' own vocabulary learning strategies. They explained that in the beginning of each year, when new students are starting their class, they ask about their experience, how they actively work with vocabulary learning and if they are using Quizlet or other tools. This routine, they explained, ensures that the students have a structured, systemic process when learning vocabulary which lays the groundwork for all their vocabulary learning in that course. This procedure implies that not only is the vocabulary teaching of Informant 2 highly explicit, but

they also make sure the students have the right tools to learn as much as possible. According to Jafari (2017), using explicit vocabulary learning strategies, such as dictionaries for comprehension, association and imagery, was especially useful when learning course-related vocabulary, while extra-curricular, self-initiatives and selective-attention strategies aided the growth of students' general vocabulary. A combination of all strategies proved to be the most beneficial when acquiring new vocabulary. The methods of Informant 2 fall in line with those that have been proven efficient by the study of Jafari (2017). Using explicit vocabulary teaching, which Informant 2 does, was proven to be beneficial for closing the receptive-productive gap (see section 2.2.2), and showed that intentional learning had a greater effect on developing one's vocabulary than incidental learning (Vincy, 2020). It is clear that Informant 2 does not leave much to chance when it comes to vocabulary teaching, and even though incidental learning might play a role in their students learning more vocabulary, their acquired vocabulary learning strategies help them a great deal.

Informant 1 stated that their focus on vocabulary depended on the course and that in English 5 they approached vocabulary teaching in a more traditional way, e.g. by presenting words in a PowerPoint, having the students discuss the meaning and possible definitions before presenting a definition and later testing them on the words through a digital glossary test. Informant 1 explained that their approach to vocabulary teaching in English 7 focused more on learning words through texts and learning words for certain topics and assignments such as scientific reports. This implies that Informant 1 also practices explicit vocabulary teaching, as the study by Vincy (2020) promotes. According to their statements, it is obvious that the vocabulary aspect permeates the teaching of Informants 1 and 2 in different ways.

On the contrary, Informant 3 stated that vocabulary teaching was not a priority to them, and implied that they do not practice explicit vocabulary teaching in their classes. They explained that they did work with word lists in combination with reading articles, and that they

highlighted words that they thought the students should know in some way, either just understand them or be able to use them. They also stated that they do not test their students on vocabulary, they just point out words they should know. This method is more similar to an implicit teaching approach than an incidental learning approach, as Informant 3 nevertheless intentionally highlights words that the students should know, even though they do not test them or talk about vocabulary specifically during their classes.

Informant 4 expressed that they almost never teach vocabulary explicitly, but that they rely heavily on implicit teaching. They went on to explain that instead of pointing out what the students should learn and deciding for them, they focused on teaching vocabulary learning strategies to the students, so that they could develop their vocabulary on their own. This approach is similar to that of Informant 2, who also relied somewhat on the students' vocabulary learning strategies. However, while Informant 2 combined these strategies with explicit teaching, Informant 4 relied solely on vocabulary learning strategies. Additionally, Informant 4 stated that they did not view vocabulary teaching as a priority in any of their courses.

While it is apparent that none of the teachers relied completely on incidental learning, there are different degrees to which they prioritized and explicitly taught vocabulary. Informant 3 and 4 both stated that vocabulary teaching was not a priority, but that they prioritized other aspects of their teaching and relied a lot on reading and other activities to aid the students in their vocabulary learning. Interestingly, the two teachers who prioritized and explicitly taught vocabulary in their classes, Informants 1 and 2, were the most experienced teachers (21 and 29 years of teaching respectively), while Informant 4, who was the one who prioritized and taught vocabulary the least, was the least experienced teacher (2.5 years). This could imply that the more experienced teachers have incorporated this aspect of their teaching over time, or that they simply were taught to include this from the start, while the less experienced teacher was not. Furthermore, all four teachers stated that they expect their students

to take responsibility of their own vocabulary learning, with them being at a high level of EFL, and that even if explicit teaching is practiced in the classroom, the teachers expect the students to develop on their own as well.

4.3 Translanguaging and codeswitching when teaching vocabulary

As several studies suggest (see section 2.4.3), translanguaging and codeswitching can be useful tools when learning a foreign language, since, as García and Wei (2013) claim, a bilingual person draws from their entire linguistic repertoire when learning a new language. The interviews with the participating teachers of the current study showed that there were some shared views regarding translanguaging, but also some different practices. Out of the four interviewed teachers, only one knew about the translanguaging framework, two did not know at all and one had looked it up before the interview. All four interviewed teachers stated that they themselves only speak English in the classroom, which is reflected in Skolverket's (2022) curriculum for the subject of English and their statement that English is the language that essentially should be used when teaching. However, the participating teachers' views on what language the students use in the classroom differed. Informant 1 stated that in their classroom no Swedish is spoken whatsoever, and only on very few occasions they would give a Swedish translation of a word. They said that they usually use paraphrasing in English when explaining words that the students do not understand. Informant 1 explained that they had their students in English 5 translate manuals, which proved very informative and educational, but that translation of texts was not a recurring feature of their teaching. When asked about what languages the students use or are encouraged to use in the classroom, Informant 1 stated that English is the language that all students are expected to use, and that they saw it as an advantage. The school where Informant 1 works is very diverse and has students with an array of different first languages, and Informant 1 stated "we have many students from many different countries and

cultures and language backgrounds, and if I were to always use Swedish as a starting point, it would become more difficult for the students that don't have Swedish as their first language" (my translation). This statement from Informant 1 shows that they partly view using an English-Only approach in the classroom as a matter of justice and equality for the students. This is an interesting view, as it speaks to the equality of teaching multilingual students, but is not in line with the study by Gyllstad et al. (2022), which suggests that students retain more vocabulary knowledge when allowed to use their L1. It should be noted that this can also be a matter of language knowledge on behalf of the teacher, as it can be difficult to include all of the L1's present in a classroom when one does not know them all.

When asked if they apply translanguaging in their teaching, Informant 2 answered that they use it indirectly. While they themselves said that they always speak English in the classroom, they were very open to all types of methods, and stated that they do not exclude certain methods. They stated that they try to teach in as many ways as possible, so that the students then can decide what suits them best. Informant 2 also made it clear that they do not want to forbid or create negative views of different methods, but that they respect all variants and encourage students to try different things. Nevertheless, they stated that they think that students studying English 5, 6 or 7 are at a high enough level to speak English at all times in the classroom, and that they know enough English to be able to express themselves when needed. However, when asked about the difference between English 5 and 7, Informant 2 answered that they could consider using Swedish terminology in combination with grammar teaching in English 5, but that in English 7 everything would be in English. This practice is supported by the findings of Lee and Levine (2020), which showed that codeswitching practices were beneficial for beginner and intermediate learners to a higher degree than for advanced learners. The level of the students' proficiency in an English 5 or 6 class can differ a lot, because of them arriving from different educational backgrounds, and it being a mandatory course, and

therefore using translanguaging methods can be highly useful to bring the weaker students up to the same level as the strongest students, which the results by Lee and Levine (2020) showed was possible. Likewise, the same study suggested that advanced learners benefited more from an English-Only approach, which is reflected in the teaching practice of Informant 2 (Lee & Levine, 2020). Furthermore, they said that they sometimes react negatively when students speak Swedish, as they directly relate not being able to use English to a lower grade, however, they do not forbid it. Additionally, if there are occasional or isolated words that the students cannot come up with on the spot, they allow them to say the words in Swedish if they know them in Swedish.

Informant 3 stated that they always speak English to the students – in the classroom, in the hallways or at lunch – and that the students always speak English back, however, the students sometimes speak other languages to each other. When the students are working on their own, doing their own word lists for example, they are allowed to use whatever means they prefer, e.g. a Swedish translation, an explanation in English, an English synonym and so on. Informant 3 emphasized that they simply want their students to learn the words, and that every individual has their own way of learning. They did not attach much importance to what methods the students use, but they stated that they have noticed that the students that are at an A or B level (the two highest grades in Swedish upper secondary school), are more likely to use English synonyms or explanations when writing their word lists when the students with lower grades are more likely to use translations. These practices also concur with the study by Lee and Levine (2020), further showing that students at lower levels of proficiency seem to benefit from codeswitching methods while advanced learners prefer and benefit from only using the target language.

Informant 4 had a very positive outlook on the use of multiple languages in the classroom, even though they stated that they themselves only use English. They stated that they

encourage their students to use whatever language they want when learning vocabulary, whether that is Arabic, Vietnamese, Kurdish etc., even though they themselves do not speak all those languages. Furthermore, they stated that they are careful not to put the different languages in a hierarchy where one is better than the other, as many of their students have different first languages. They emphasized that as long as their students are developing their English skills, it does not matter which strategies or what language they use. When doing translation exercises, the students are allowed to use whatever language they would like, but they are careful to point out that they have to watch out for sentence structure, synonyms, antonyms etc., so that they are aware that everything does not translate directly from one language to another. This teaching practice is in line with the Swedish upper secondary school curriculum (Skolverket, 2022) for English, as the teacher mainly uses English when teaching, but is allowing the students to develop their plurilingualism when learning. Additionally, it is in agreement with the translanguaging pedagogy belief that teachers view their students' multilingualism as a resource, not a deficit (García et al., 2017), as well as the study by Busse et al. (2020) that showed that students gained more vocabulary when encouraged to use all their linguistic resources. As Borg (2003) suggests, the teacher cognition, i.e. the beliefs, knowledge and thoughts, of Informant 4 influence their classroom practices.

To conclude, all the participating teachers had some translanguaging features of teaching vocabulary in common to a certain degree, such as allowing the students to use their preferred methods and language when working with vocabulary. Furthermore, all four teachers stated that they themselves mainly use English in the classroom, and expect their students to use it as well, but that they were not too particular about what language the students used when working on their own.

5 Conclusion

The aim of this essay was to explore the participating teachers' views on their own EFL vocabulary teaching practices, in relation to the translanguaging framework and existing vocabulary learning theory and research. The research questions addressed in this essay were:

RQ1: What are the participating teachers' preferred methods of teaching English vocabulary?

RQ2: Do the participating teachers ever draw on languages other than English when teaching English vocabulary? If so, when, how and why?

RQ3: Do the participating teachers' methods align with previous research in the area?

Concerning RQ1, the interviewed teachers had different teaching methods, as two of them leaned heavily toward an explicit vocabulary teaching approach, while the other two relied more on implicit teaching. While the two latter stated that they do not teach vocabulary, it was evident through their explanations that they do have elements of vocabulary teaching, such as teaching the students vocabulary learning strategies and highlighting words for them to look up. The two teachers who used explicit teaching used methods that included PowerPoints, literature, and word exams to teach vocabulary to their students. Furthermore, they were the two who had been teaching for the longest, while the one who mostly relied on implicit teaching had been teaching for the shortest amount of time. Another interesting discovery was that all four teachers expect their students to take responsibility for their own vocabulary learning.

As to RQ2, all four teachers stated that they have an English-Only policy in the classroom. They stated that they only speak English to their students, and they expect them to speak English back to them as well. None of the teachers admitted to drawing on other languages themselves when speaking, but they were very open-minded when it came to allowing their students to use different strategies and methods when creating their own word lists or learning vocabulary on their own. Three of the teachers were of the mindset "as long as they learn, they can use

whatever method suits them and their learning best”, but all four of them agreed that they did not use other languages to explain vocabulary to the students.

As to RQ3, it should be stressed that the participating teachers’ answers were multi-faceted and can be placed in different categories. Firstly, none of the teachers fully adhered to the translanguaging pedagogy, as that would require a conscious and informed decision to draw on the students’ entire linguistic repertoires when teaching (García et al., 2017). They did, as stated, allow the students to use other languages when working by themselves. Secondly, two of the teachers’ explicit teaching methods were in line with the research that states that learners exposed to explicit teaching of vocabulary are more likely to retain newly learned words (see section 2.4.2). One of the teachers that did not practice explicit vocabulary teaching had a major focus on vocabulary learning strategies, which research has shown is highly beneficial when learning new words (see section 2.4.2). To conclude, some of the teaching practices were in line with previous research, but none of the participating teachers relied on a translanguaging approach in their own teaching.

As this study was rather limited in regard to the number of participants and the time scope, further studies can be conducted to explore teachers’ views on explicit teaching of vocabulary in relation to translanguaging. It would be interesting to expand such studies and include many more participants from all over the country, or even in other countries. Another element that could be added to a larger study could be classroom observations, student questionnaires and looking at vocabulary exam results to see what teaching methods are most efficient in comparison to the teachers’ views. This study and further studies could be beneficial to teachers and teacher students, for them to be able to reflect upon their own vocabulary teaching practices and compare them to their peers’. Furthermore, it would be interesting to conduct a similar study in middle schools, with students of the ages around 9-12, as they are at a lower level of

English and studies suggest that transanguaging is most beneficial at beginner and intermediate levels (Lee & Levine, 2020).

6 References

- Bergström, D., Norberg, C., & Nordlund, M. (2021). “Words are picked up along the way” – Swedish teachers’ conceptualization of vocabulary knowledge and learning. *Language Awareness*. Doi: 10.1080/09658416.2021.1893326
- Blair, M., & Morini, G. (2022). From one language to the other: Examining the role of code-switching on vocabulary learning in adult second-language learners. *Second Language Research*, 0(0), 1-22. Doi: 10.1177/02676583221113334
- Boman, J. K. (2019). Teaching activities for English vocabulary acquisition: A quantitative study of what activities teachers use to teach vocabulary. Linnéuniversitetet.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., & Rogge, F. (2020). Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70(2), 382-419. Doi: 10.1111/lang.12382
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. Retrieved 2023-01-25, from <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon, Inc.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan UK.
- González-Fernández, B. (2022). Conceptualizing L2 vocabulary knowledge: An empirical examination of the dimensionality of word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(4), 1124-1154. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263121000930>
- Gyllstad, H. (2013). Looking at L2 vocabulary knowledge dimensions from an assessment perspective – Challenges and potential solutions. In C. Bardel, B. Laufer, & C. Lindqvist (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (Vol. Eurosla Monographs Series, 2, pp. 11-28). EUROSLA. <http://eurosla.org/monographs/EM02/getfile.php?name=Gyllstad>
- Gyllstad, H., Sundqvist, P., Sandlund, E., & Källkvist, M. (2022). Effects of word definitions on meaning recall: A multisite intervention in language-diverse second language English classrooms. *Language Learning*, 00(0), 1-42. Doi: <https://doi.org/10.1111/lang.12527>

- Hult, F. M. (2017). More than a lingua franca: Functions of English in a globalized educational language policy. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 265-282. Doi: : 10.1080/07908318.2017.1321008
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543060003419>
- Kaivanpanah, S., Akbarian, I., & Salimi, H. (2021). The effect of explicit, implicit, and modified-implicit instruction on EFL learners' vocabulary learning and retention. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 129-146. Doi: 10.30466/ijltr.2021.121049
- Lee, J. H., & Levine, G. S. (2020). The effects of instructor language choices on second language vocabulary learning and listening comprehension. *Language Teaching Research*, 24(2), 1-23. Doi: 10.1177/1362168818770910
- MacSwan, J. (Ed.). (2022). *Multilingual perspective on translanguaging*. Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Nuzhat, J. (2017). The role of vocabulary learning strategies in lexical progression in an ESL context. University of Bedfordshire.

Proctor, C. P., Uccelli, P., Dalton, B., & Snow, C. E. (2009). Understanding depth of vocabulary online with bilingual and monolingual children. *Reading & Writing Quarterly*, 25(4), 311-333. Doi: <https://doi.org/10.1080/10573560903123502>

Vincy, I. R. (2020). Examining the effect of explicit instruction on vocabulary knowledge and on receptive-productive gap: An experimental study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2040-2058. Doi: 10.17263/jlls.851033

Zhang, P., & Graham, S. (2019). Vocabulary learning through listening: Comparing L2 explanations, teacher codeswitching, contrastive focus-on-form and incidental learning. *Language Teaching Research*, 24(6), 765-784. Doi: 10.1177/1362168819829022

Ämne – Engelska. (2022). Skolverket. Retrieved November 17, 2022, from <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26version%3D6%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor1>

Appendices

Appendix A. Interview guide in English.

Participant information

- What subjects do you teach?
- For how long have you been teaching?
- What courses of English do you teach?

Interview questions about vocabulary teaching

1. What does it mean to know a word?
2. Tell me a bit about your vocabulary teaching?
3. Do you use any particular methods when teaching vocabulary?
4. Do you have a specific focus on vocabulary teaching in your classes?
5. Is vocabulary teaching a priority for you?
6. Do you use translation or other methods including the students' first language when teaching vocabulary?
7. Have you heard of translanguaging? If so, do you implement it in your teaching? What does this look like?
8. Is there anything else you would like to add?

Appendix B. Consent forms.

Samtyckesblankett

Samtycke att delta i studien: Kandidatuppsats i Engelska (ÄEND14) (Vid denna tidpunkt ej titulerad) – Ämneslärarprogrammet vid Lunds Universitet.

Studien utförs av: Alba Forés.

Studien utförs genom semistrukturerade intervjuer för att samla data till kandidatuppsats i Engelska. Studien utforskar engelsklärares syn på undervisning av ordförråd i det svenska gymnasiet tre huvudsakliga kurser i engelska – Engelska 5, 6 och 7. Studien syftar även till att utforska lärares syn på och användning av transspråkande i samband med ordförrådsundervisning och ordinlärning.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är anonymt och att mina personuppgifter ej kommer förekomma i studien på något vis.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att min medverkan i studien används som datainsamling för en kandidatuppsats vid Lunds Universitet.

Namn:

Signatur:

Ort och datum:

Appendix C. Interview transcripts.

A = Alba

I = Informant

Intervju 1 (Informant 1)

A: Vilka ämnen är det du lär ut?

I1: Svenska [...], engelska, religionskunskap, företagsekonomiska ämnen. Företrädesvis de tre första ämnena.

A: Hur länge har du varit lärare?

I1: 21 år

A: Vilka kurser i engelska lär du ut?

I1: Just nu är det Engelska 7, men jag har ju haft alla tre kurserna sen tidigare. Men de senaste två läsåren har jag bara haft Engelska 7.

A: Vad betyder det för dig att man kan ett ord?

I1: Precis, den där frågan är så filosofisk [...]. Jag tänkte såhär lite grann, jag har inte hunnit tänka jättemycket, men det handlar ju dels om att när du ser ordet i en text, utifrån kontexten kan förstå vad det betyder så att säga. Men också att du kan använda det i din egen produktion, det handlar både om att utifrån ordkunskapen ha förmåga att, när du, i samband med listening eller reading, your receptive skills, att man kan förstå ett innehåll och förstå vad orden betyder. Men också att du själv kan använda det, dem, i din skriftliga och/eller muntliga produktion. Jag vet inte om det var tillräckligt uttömmande.

A: Kan du berätta lite för mig om hur du lär ut ordförråd?

I1: Mm, jag tänker att det är väldigt olika mellan de olika kurserna. Jag tänker att när man har en grupp i Engelska 5, så kan det ju vara klokt att man faktiskt arbetar med ordkunskap på ett traditionellt sätt, t ex att jag gått igenom, i början av Engelska 5, t ex med en rad adjektiv som man kan använda för att beskriva en person, ehm, inhibited, mischievous, cheeky, fastidious, witty, t ex. Att man helt enkelt, vad jag brukar göra, det jag brukar göra är att låta eleverna, att man skapar en powerpoint och så får eleverna se ordet och diskutera vad ordet kan tänkas betyda om de inte redan vet det. Och där börjar ju inläringen, att man ser ett ord, man funderar kan jag vad ordet betyder redan? Om jag inte kan det, kanske min kurskamrat kan det för att man pratar tillsammans och för en dialog, och sen att det mynnar ut i att man försöker definiera ordet och sen presenterar jag en definition i samma Powerpoint. Och sen när det här momentet är slut så har man helt enkelt ett word test digitalt via t ex exam.net, ett automaträttat prov där det

framgår det rätta svaret, där man t ex ska koppla ihop ord med definition, kan vara en variant, eller att man ska översätta ett ord från engelska till svenska eller vice versa. Så det kan ju vara ett sätt att arbeta med ord som är traditionellt. Nu i Engelska 7 har jag jobbat t ex mycket med proverbs, det är också ordkunskap. Och då har jag på motsvarande sätt presenterat, har det varit fyra, fem proverbs varje lektion de första veckorna. Vi har diskuterat vad de kan tänkas betyda och sen har de fått se definitioner och sen har de pluggat in dem definitionerna och de här proverbs till ett test som de har skrivit i exam.net. Så det är ju ett sätt att arbeta med ordkunskap. Ett annat sätt kan ju vara t ex att man, i Engelska 5 brukar jag jobba med olika reading uppgifter och där ingår det att jag eller en läroboksförfattare eller på något annat sätt att det finns ord som kan tänkas vara lite svårare, lite mer utmanande, som är understruken eller markerade på nåt sätt, och att eleverna får helt enkelt ta reda på vad orden betyder och sen i slutet av momentet kanske är att vi har jobbat med läsförståelse, men att vi i slutet av momentet ändå har ett ordtest, som testar dem på de här orden som har ingått i texterna de läser. Jag tycker det är också ett bra sätt att jobba, därför om du har isolerade ord, som du jobbar med i t ex powerpoint, det är ju bra, men ännu bättre är det om man kan se ordets sammanhang tycker jag, dvs att du hittar orden som du ska lära dig i texter, så är det ju upplagt i läroböcker. Men man kan göra samma sak som lärare själv, vilket jag ofta gör, inte minst i Engelska 5 och 6, att du, allt material eleverna ska läsa, oavsett om det är en BBC artikel eller på en webbplats, att du på nåt sätt har highlightat ord som de sen så småningom ska kunna till ett ordtest.

A: Då skulle du säga att du har ganska specifika fokus på ordförråd under dina lektioner?

I1: Absolut, t ex i Engelska 7, som ett tredje sätt, så är det så att de skriver scientific reports och då pratar vi ju om väldigt specifika vetenskapliga termer som man de facto behöver kunna vad de betyder och kunna tillämpa dem i sin text, t ex validity, t ex reliability, transparency, och den typen av begrepp, det är ju också ordkunskap. Och då börjar vi på nåt sätt, t ex igår hade vi en samskapande inledande diskussion om vad betyder de här begreppen, vad betyder generalizability t ex. Hur kan vi förstå det i ett vetenskapligt arbete? Engelska 7 är ju lite mer avancerat såklart än Engelska 5, så det är ju lite olika sätt att jobba med ord. Så vad betyder orden, och sen måste eleverna då använda de här orden i sin metoddel i sitt vetenskapliga skrivande. Så så har jag jobbat, som sagt, proverbs har vi också jobbat med i Engelska 7.

A: Jag hör att du har specifika metoder, förlitar du dig också på att de lär sig ord genom läsning och att man pratar osv?

I1: Absolut, en utgångspunkt är ju att, jag ska inte bli för långrandig här men... men jag tänker att när eleverna kommer i årskurs 1 så är det mycket läraren som behöver vägleda i lärandet. Jag brukar använda bilden av charterresenär vs tågloffare, asså det är mycket charterresenär i

årskurs 1, man behöver på nåt sätt få saker och ting serverat, och där behöver man kanske ha ordtester, och det är inte sällan att eleverna förväntar sig glosprov, som de säger, att det kanske är vårdnadshavare som förväntar sig det. Och samtidigt, så tänker jag att allt eftersom, ju högre de kommer upp i systemet, så borde det finnas en progression, att man rör sig mer och mer mot tåggluffare, särskilt om man går på ett högskoleförberedande program, att man ska kunna lösa problem på egen hand, att man ska tänka självständigt, vad behöver jag ha med mig för kunskaper. Och då tänker att i Engelska 7 kan det vara rimligt att man de facto själv tar ett ansvar för sitt lärande, har du texter du arbetar med, som t ex nu att de läser tre stycken universitetsuppsatser på engelska och de lyssnar på mängder av poddar och så. Ja, stöter jag på ord jag inte känner till, då behöver inte jag ha markerat det, utan då behöver de nog fatta själva att de går till en dictionary och slår upp vad de här orden betyder, och ska de skriva om text med egna ord, vilket de såklart ska om de ska skriva referat, aj då behöver de ju använda thesaurus, och på nåt sätt leta efter synonymer. Så jag skulle nog säga, att generellt är det mer traditionellt, för min del, i Engelska 5, mer glosprov, mer att jag stryker under ord som jag tror de kan tänkas tycka är svåra i artiklar och sen de facto också testar dem på det, i form av glosprov. Ju högre upp de kommer blir det mer och mer att jag förväntar mig att de själva är aktiva i sin kunskap, att de själva tar reda på vad orden de stöter på i samband med romanläsning eller universitetsuppsatser eller vad det än nu är de jobbar med, att de faktiskt själva gör de.

A: Då har du ju specifika metoder, är det något du lägger stor tid på under dina lektioner, eller är det något som händer lite då och då, är det alltid ett inslag?

I1: Jag tänker såhär, att grammatik och ordkunskap kan gärna finnas med i alla tre kurserna, men det är inte så att det är det primära, utan det är verktyg. Om jag lär mig grammatik, om jag utökar mitt ordförråd så blir det lättare att producera och jag utvecklar även mina receptive skills, så det innebär att det finns ett regelbundet inslag av grammatik och ordkunskap, att det finns en tanke. T ex när det gäller grammatik, nu när vi arbetar med vetenskapligt skrivande att vi arbetar med the passive voice och att man kan använda det i sitt vetenskapliga skrivande. Ordkunskap, ja nu när vi arbetar med scientific reports, vilka ord behöver man kunna och använda, hur skriver man t ex bortfall på engelska, det pratade vi om igår, non-response, hur skriver man urval, hur skriver man målpopulation, target audience, osv osv. Så jag skulle nog säga att det är klokt i alla fall i Engelska 7 att det finns som ett regelbundet inslag, men att man arbetar på ett annat sätt, alltså vilka ord behöver dem för att lösa de ganska svåra uppgifter som ingår i Engelska 7, och vilka grammatiska kunskaper behöver dem, vi har t ex pratat mycket om formal vs informal language i samband med grammatiken i Engelska 7 och vi kommer prata om the passive voice och collocations och så, så att grammatiken och ordkunskapen kommer

igen, om och om igen, men det är inte så att jag varje lektion har exakt samma upplägg. Och det kanske man skulle ha, det är spännande att höra, ska bli spännande att se vad du kommer fram till. För jag tror att det är otroligt olika i olika klassrum. Jag tror det finns lärare som är väldigt traditionella, som hela vägen upp till Engelska 7 har väldigt mycket grammatik, väldigt mycket ordkunskap och väldigt traditionellt, medan andra i princip inte har det alls, utan de tänker men de lär sig faktiskt engelska när det arbetar med läsa och lyssna och skriva. Jag tror personligen på en middle way.

A: Då uppfattar jag det som att det ändå är en slags prioritering för dig att lära ut vokabulär och även grammatik?

I1: Absolut, en liten spaning där är ju t ex nu i början av Engelska 7 fick alla eleverna skriva en personlig målsättning med, utifrån ett antal frågeställningar, och då är det ju vissa elever som lyfter fram att de jättegärna vill ha traditionell grammatik- och ordkunskap, ord- och grammatikundervisning, och det är ju också någonting att beakta, att, även om jag som lärare tänker att de lär ju sig under resans gång, så är det nog faktiskt så att många elever förväntar sig och vill ha, också de här traditionella inslagen, och tycker det är konstigt om man inte har det.

A: Nu kommer vi gå in lite mer på det här med translanguaging, har du hört det begreppet innan?

I1: Nej

A: Jag kan förklara lite vad det är, transspråkande heter det på svenska. Det handlar om att man drar från flera olika språk, det kan vara deras förstaspråk, andraspråk, tredjespråk i sin undervisning. Det innebär att de drar från hela sin linguistic repertoire när de lär sig ett nytt språk. Så, använder du översättning eller andra metoder som inkluderar svenska eller andra språk när du ordförråd?

I1: Det finns mycket att fråga om med den där metoder, men det kanske jag får läsa om i din rapport. Om jag använder översättning, hur menar du?

A: T ex, ber du eleverna slå upp saker i ordböcker till svenska, eller ger du dem en direkt översättning om någon frågar dig? Förlitar du dig kanske mer på synonymer på engelska än direkta översättningar?

I1: Spännande fråga. Jag tänker att i mitt klassrum talas det ingen svenska alls så att säga, och det kanske är en dum tanke, men det är min princip att jag i alla lägen pratar engelska. Någon enstaka gång kan jag, så att säga, ge en översättning på svenska av ett ord, men främst försöker jag förklara genom paraphrasing, att man förklarar på andra sätt på engelska. Och det är inte heller så att jag låter dem översätta texter från svenska till engelska generellt, men det har varit ett inslag i Engelska 5, som sagt jag undervisar mest i Engelska 7 nu, men i Engelska 5 har jag

t ex låtit de översätta manualer från svenska till engelska och det var faktiskt väldigt lärorikt. Så det har funnits som ett inslag där. Men generellt är det inte så att jag jobbar med översättningar så mycket.

A: Jag vet ju att det är många elever här som kanske inte har svenska som förstaspråk, utan något annat språk. Är det fortfarande förväntat att det är engelska som gäller för alla?

I1: Det är bara engelska som gäller och jag tror att det kan vara en fördel, jag menar vi har ju väldigt många elever från alla möjliga länder och kulturer och språkliga bakgrunder, och om man hela tiden skulle utgå från svenska så skulle det kunna bli svårare för dem eleverna, för man kanske har svenska som andraspråk, man kanske har begränsade kunskaper i svenska, och då blir det på nåt sätt två nya språk man ska behärska och försöka, så det blir ju mer utmanande. Så att om man i alla lägen använder engelska och paraphrasing, så tror jag personligen att det kan bli bättre faktiskt.

A: Så du skulle inte säga att du använder translanguaging i din undervisning?

I1: Nej. Det kan vara så att jag någon enstaka gång i Engelska 5 har förklarat grammatik på svenska, för det är svårt för eleverna att förstå på engelska, så det kan jag göra. Men i Engelska 7, nja...

A: Är det något mer du skulle vilja tillägga?

I1: Nej, det tror jag inte.

Intervju 2 (Informant 2)

A: Vilka ämnen undervisar du i?

I2: Engelska och tyska.

A: Hur länge har du varit lärare?

I2: 29 år.

A: Vilka kurser i engelska lär du ut?

I2: Just nu har jag Engelska 7, men jag har undervisat i både 5 och 6 i alla år så att säga.

A: Vad innebär det för dig att man kan ett ord?

I2: Det innebär många saker. Du måste ha liksom en kontext där du kan placera in ordet, du måste kunna stava det, du måste kunna relatera till lite härkomst, är det ett verb, är det bildat av ett substantiv, är det ett låneord, liksom den biten, bakgrunden så att säga. Sen så, frekvensen, hur vanligt är det, vilken stilnivå har det, särskilt på högre steg, där kraven ökar. Uttalsbiten såklart, att det finns variationer av uttal av ett ord, ja, kanske till och med hur det används inom språket: är det ett litterärt ord, är det ett vardagsord, de bitarna, det är vad jag kommer på bara

så direkt, va. Ju mer man lär sig engelska så lär man sig hur komplext det är, det är inte liksom bara... och sen skiljer det också på passivt och aktivt, kunskap om ord. Ibland kan bara förstå... är fullständigt tillräckligt, men vill du använda det, ja men då måste man ha med alla de här bitarna som jag sa nu, och att man ska bli förstådd. Oftast i en engelsk kontext, det här med översättning blir ju helt plötsligt sekundärt. Översättning är en grej som jag tycker man kör med i början, för att man ska, ja, man tänker väldigt mycket från sitt modersmål och in i engelskan. Men när man kommer upp på en högre nivå, ja C1 och högre, ja då e det väldigt nära native speaking, och då ska man ju tänka som en native speaker, liksom... man utgår från den kontexten som ordet tillhör.

A: Hade du kunnat berätta lite mer mig om hur du lär ut ordförråd i dina kurser?

I2: Åh, jag prata hur länge som helst, jag får verkligen begränsa mig nu, men det måste sägas att jag undervisar på jättemånga olika sätt ju, beroende på grupper, kurser, moment osv osv. Men jag kan säga såhär, allmänt sett så tycker jag ordinlärning i engelska är centralt för mig, det är viktigare än grammatik, för grammatik kan de oftast väldigt mycket, det är smågrejer som man måste putsa till bara, sista 10-15%, medan då ord tycker jag är på högre nivå ofta en bristvara. Man tror, t ex då, att man använder vardagsspråk i alla sammanhang, och engelskan på Engelska 7 då är väldigt lik svenskundervisningen. Man rättar väldigt noga... att eleverna är medvetna om hur ord används. Så jag använder ju aldrig gloslistor rakt upp och ner du vet... läs 70 glosor, här är dem, och översättning och dattan och datten, utan det får man akta sig för, för de tål ju inte det, bara de ser 70 som ett tal och det handlar om ord då va, då tycker dem, åh det är jättemycket. Men om man smyger in det liksom, t ex via litteratur, som jag tycker är det roligaste som finns i engelskan, där hittar jag liksom mina... ordinlärningar så att säga. Då kan man själv på nåt sätt lägga upp ribban. Jag har också svårt för att kvantifiera ordinlärning, för det är så himla relativt, så det säger ingenting, utan det ska eleven själv ta ansvar för. Men, jag är ju ganska noga när jag rättar deras texter, ordfält, så att säga, ordkunskap, ordriktighet är ju så pass centralt så jag måste anmärka på det. Hur mycket varierar de sig, hur bildar de syntaxen när det bildar meningar, linking words, som alla kan nu ju, det har vi ganska mycket också. Men att kunna många synonymer är ju grejen, inte bara ett ord, det räcker ingenstans, du måste kunna väldigt mycket mer. Och engelskan är ju sån, det vet vi ju som lärare och som användare, att där måste man ösa liksom, för att det finns att ösa hur. Och engelsmännen själva säger ju inte samma ord i två meningar efter varandra, det finns ju inte, så... Och kanske att man undviker vissa ord t ex, det låter ju hemskt, men get t ex, och like, när många pratar är det like, like, like, like... ursäkta, det är inte språket på gatan vi ska undervisa, det är högre nivå än så. Så såna saker är jag ganska noga med, att undvika the easy way out, att det finns mycket

mycket mer, och du blir ju så mycket mer betrodd... alltså språk är ju makt, det vet vi ju, ord är makt, och den som kan lägga rätt ord i sin mun i given kontext, kan liksom skriva en text och föreslå något till en ordförande, hur säljer du in det? Ja men det gör du genom rätt val av ord, så ordval är asviktigt, asså det är så enormt viktigt, så att det förstår ju det efterhand. Och att man aktivt söker ord i ordlistor, asså thesaurus och dictionaries och sånt, så att man liksom ställer ord mot varandra, så att man får olika information beroende på vilka ord man vill använda. Ibland får de fel fastän det inte är fel rent grammatiskt, för ordmässigt är det helt [konstigt], du kan liksom inte, du blir misstrodd om du använder det ordet där. Det har ju en viss laddning, ord har olika laddningar ju, och vissa är neutrala, jaja, dem kan du stoppa in lite hur som helst, men de har ju farlig laddning, så att säga, positiv eller negativ laddning, då blir det, det blir ju en komedi om du kommer med ett minusord i en positiv kontext.

A: Pratar du specifikt med eleverna om ordinläring under dina lektioner?

I2: Det gör jag, det gör jag i alla mina ämnen, alltså även i tyska. Och det är egentligen där jag möter dem, när jag börjar, vilken erfarenhet har du, hur jobbar du aktivt med ordinläring, quizlet kör de ju direkt då som första grej... sen finns det då olika andra redskap, oftast via läromedel eller den här du vet, bildläartekniken, man brukar ha allting i bilder. Så ja, vi har en ganska driven ordinlärningsapparat där i början, så att man vet att eleven har en struktureras, systematisk process, så att jag slipper gå in där och peta i det sen va... utan har jag grundat rätt så kan de ju använda det hela kursen.

A: Skulle du säga att det är en skillnad på hur du lär ut ord i tyska och i engelska?

I2: Ja, det är klart. Och jag tar kanske en lättare väg med tyskelever som har fullt upp med att hitta ett ord motsvarande ett annat svenskt, där är den stora skillnaden. Medan i engelskan så måste de kunna resonera kring sina ord på ett annat sätt. Och det roliga är ju att jag gör faktiskt det på slutet, om man läser steg 6 i tyska, vilket de bästa eleverna trots allt gör, då kommer vi in på sånt, och det ser man i texter, alltså vi närläser texter för att hitta ord... inte via översättningmetoden för den är helt förlegad, utan det här andra, vad är syftet, effektskapande av ordet eller meningen eller vad det nu kan vara... vad är det skribenten tar ställning till, adverb t ex, jätteviktigt. Jag vill se mycket av adverb i era texter om det är en tycka-text såklart, och det här med ordfält, om man har en litterär analys, ja men då måste jag ju se litterärt analyserande ord, som inom litteraturvetenskapen t ex. Så...

A: Så du använder mycket litteratur?

I2: Ja, så mycket som jag bara kan.

A: Och du förlitar dig också på att de ska ta eget ansvar när det kommer till att ta till sig de orden som de kanske inte förstår?

I2: Ja precis. Och jag gör ju sånt, när jag läser t ex roman på Engelska 7 så har jag... en roman brukar jag behandla med att jag ger en lång lista på arbetsuppgifter, där ordinlärning är en av dem, eller kanske till och med flera av dem. Och då får de själva välja från ett smörgåsbord, hur mycket de vill göra helt enkelt, att ambitionen får avgöra, utan att jag stigmatiserat säger att "det och det men inte det och det". Men det är på högre nivå såklart, jag gör ju inte så med Engelska 5, där är jag mer hands on, så att säga, "det är det här som gäller för att", take it or leave it liksom.

A: Det låter som att det är en prioritering för dig att undervisa i ordförråd?

I2: Hög prioritering, det är det viktigaste, jaa, jag tycker det. Nya ord, alltså, inte det de redan kan, det är oväsentligt, utan bygga på, bygga på, bygga på.

A: Vet du vad begreppet translanguaging innebär?

I2: Ja.

A: Är det någonting du skulle säga att du inkluderar i din undervisning?

I2: Indirekt ja. Jag går inte in och förklarar begreppet eller teorin bakom, utan det förekommer. Alltså alla strategier för språkförståelse, språkutveckling, språkinlärning är jag mer eller mindre intresserad av. Jag exkluderar inte så mycket, utan man ska ju visa på många olika varianter så får den som lär sig, eleven i det här fallet, själv avgöra vad som passar dem bäst

A: Så de kan välja lite själva om de vill använda engelska ordböcker eller översättningar eller så?

I2: Ja, jag har respekt för alla varianter. Jag vill liksom inte förbjuda något eller skapa någon negativ syn på det va, utan jag kan... nä jag tycker man ska prova olika varianter

A: Har du någon regel i klassrummet att det bara ska pratas engelska?

I2: Jo, det gör jag. Jag reagerar ganska negativt när de pratar svenska, det är inte så att jag förbjuder dem, men jag säger ändå ganska smått hotfullt att om du har så svårt att använda engelskan så relaterar jag det till lägre betyg, per automatik.

A: Ser du någon skillnad där på Engelska 5 och Engelska 7?

I2: Ja, jag kan tänka mig på Engelska 5 att resonera med dem ibland med svenska terminologi inom grammatikundervisning t ex, och den förekommer ju inte på Engelska 7 så att, så där är det bara all English, all in.

A: Så du använder aldrig t ex svenska?

I2: Nej.

A: Varför använder du inte svenska?

I2: Jag tycker alla kan så mycket så jag förstår inte varför jag skulle göra det överhuvudtaget. Ibland har eleverna sagt någonting på svenska, men då säger jag att det där kan du säga på

engelska på fem röda sekunder, jaa det kan de ofta, nästan alltid i princip. Och är det något ord de inte kommer på, så säger jag “ja men säg de på svenska om du kan det på svenska”. Det händer inte ofta va, men det händer någon gång, och alltså jag blir inte sur eller arg eller så, eller förbjuder det, jag är liksom ingen nörd på det viset, jag är ganska liberal, men samtidigt så tycker jag att engelskan är så pass enkel så att man klarar sig att diskutera, det gör man.

A: Om man tänker sig low frequency words, skulle du där kunna säga att du använder dig av översättning?

I2: Ja, för det skulle underlätta, absolut.

A: Okej, hmm, är det något mer du skulle vilja tillägga?

I2: Nej, jag tycker det är ett intressant synsätt du har nu på att göra den här undersökningen, jag tycker den är alltid aktuell, den kommer vara aktuell och det händer en del på forskningsnivå, tycker jag ändå nu att man inser hur... att det finns nya sidor, mycket teknologibaserat såklart, men ändå att det är så öppet. Jag menar när jag lärde mig engelska på 80-talet som gymnasieelev så var det ju ganska läromedelsbaserat allting, liksom, det som var i boken, det var det som gällde. Och nu tycker jag man ser många ord från många olika kontexter, t ex många elever som spelar dataspel har jättestort ordförråd fastän de inte är särskilt pluggintresserade eller så, men de lär sig väldigt mycket, inte bara fackuttrycken utan det här runt omkring. Och jag tycker det är häftigt att se.

A: Hur kan det se ut när du använder andra språk i klassrummet?

I2: Det beror på hur, alltså vilket språk de har med sig i bagaget, det finns ju många utlandsfödda, om de har arabiska i bakgrunden eller så, det kan vara intressant, för de reflekterar ju gärna till sina modersmål, jag tycker det är rätt intressant. Ja det kan vara kulturella aspekter också, det beror på vilken engelska man läser, sydafrikansk engelska, australiensisk engelska, det är jättekul tycker jag.

A: Tar du i beaktning om eleverna har andra modersmål än svenska?

I2: Inte jättemycket, alltså jag kan ju inte deras språk, men samtidigt kan jag ha en diskussion där de säger att “men på vårt språk heter detta så, vi tänker såhär”, och det kan de förklara då på engelska jättefint, och det tycker jag är intressant. För engelskan är ju ett världsspråk.

A: Hur ser det ut i tyskan, använder du dig mer av översättningsmetoder där?

I2: Nja, egentligen inte. Gloslistorna är ju väldigt mycket tyska-svenska, så gör jag, men jag sitter inte och översätter långa haranger, nej jag har aldrig gillat det själv. Jag blev utsatt för det som gymnasist, ganska mycket att vi bara gjorde det och tycker, nä, det är inte särskilt effektivt, det tar för lång tid, och det ger för lite.

A: Så du pratar mest tyska i klassrummet, även i Tyska 3?

I2: Ja. I början tycker dem det är svårt och obehagligt, “vad sa han, vad sa han”, men man får anpassa sig, jag tycker det är en sport också att få dem att förstå, fastän de inte kan så mycket.

A: Ser du någon nackdel med att bara prata tyska med dem?

I2: Det tar tid, jag måste omparfrasera och massa sånt du vet, men jag tycker det är himl häftigt att ändå få eleven att känna att hon eller han fattar, jag vet att de får en kick av det. Jag vill att de ska få kickar och aha-upplevelser, för jag vet att det är det som stannar i huvudet längst på dem och motiverar.

A: Något mer du vill tillägga?

I2: Nej, jag är nöjd om du är nöjd.

Intervju 3 (Informant 3)

A: What subjects do you teach?

I3: I only teach English, and I teach English 5, English 6 and English 7, and then I have done some handledning for Cambridge as well, it's not a course but...

A: How long have you been a teacher?

I3: I think this is my twelfth year.

A: What do you think it means to know a word?

I3: So, when I think of that question, I automatically go to think about vocabulary, and that we have passive... a word has either passive, meaning that we know it, we recognize it, but we don't incorporate it into our language. And when you know a word it becomes active vocabulary, it becomes something that is active in our way of communicating. That's the difference, we might know of words, but when we know a word you can actually use it.

A: So you're thinking in terms of production and not just reception?

I3: Exactly.

A: Could you tell me a bit about your vocabulary teaching, if you have any specific methods?

I3: Yeah, so I don't... I don't technically teach vocabulary, meaning, when I started working there, there was another teacher that would have word lists for tests, with facit and yeah... So i don't do anything like that, but what I do is work with different types of articles, and associated to those articles I create a word list of vocabulary words I think should be in the range of just... the students should know or just a little bit above what they should know, and they're not typically words where they would know the words, not receptive, but more like... well, some of them are though, some they wouldn't know at all, and others I might highlight that I think

should be in their productive vocabulary. But I never test them on it, I just highlight, I think they should know.

A: So the responsibility is on them as well?

I3: Correct, entirely. Which high school kind of is anyway, right.

A: Do you talk about vocabulary specifically in your classes or is it more of an underlying factor?

I3: I do, I don't know if I did it when I had you, but there's a number of different numbers about unique words that we receive and we make the correlation that... a television program has a certain amount of unique words that we might not know, which are very few compared to for example a child's book. So children's books are loaded with unique words, that we might not know, so then I talk about the newspaper, and I give them the idea... my mantra is that the only way you can build vocabulary is by reading... reading, reading, reading and again reading. And [...] it's exposure, exposure, exposure, because sometimes the students will ask "can't we have a vocabulary test?", and I say it's totally random, it's... there's no context. So I talk about vocabulary in that sense.

A: So you are relying on them picking up words along the way when being exposed to them multiple times?

I3: Exactly. And then I do work a little bit with linking words. I'll give them a sheet of different linking words before an essay, to upgrade their essay, just throw in a couple of linking words, and inadvertently they are learning vocabulary there, right, they've got a list a word and they try to apply some of them

A: So in that case it is more of explicit teaching?

I3: Yeah, and then, it's a question you ask later on, but I also make the connection there with the linking words that they should actually upgrade their Swedish, because as soon as they upgrade their Swedish, their English will be upgraded automatically. Because if I think "ytterligare"... If they try to sound more advanced in Swedish they start thinking that way, and it'll work. And then the third thing I do that was a question...

A: So you do not have a specific focus on vocabulary except for the linking words? Is it more interwoven with other parts of the class?

I3: Yes, I have them turn in word lists.

A: Their own word lists with words they don't understand?

I3: Correct. I'll call it BC work. I mean I actually don't believe in the process per se, but if they're interested in learning words I think it's good. Others sometimes will copy their

classmates' word lists, oh well... Because I don't test them right, I never check their vocabulary knowledge.

A: Is there any difference on how you do this in English 5 and English 7?

I3: Yes, I do it more in English 5 and English 6, and in English 7 I really don't work with vocabulary, and some students are asking me to do that, so I have now with a couple of different articles, I've made a word list, and even a... like we're doing something about.. have you read the Handmaid's Tale?

A: I haven't read it, but I've seen the show.

I3: You've seen the show. So we're working with that , and even bringing in some concepts like neoliberalism, Reaganism, Roe v Wade. And so that I'm working with, but... in English 7 it's integrated more into... not just words but like... parts of what we're working with. And I can say that I now do it with English 7 because the students asked for it.

A: Do you use translation or other methods that include another language when teaching? For example when making these word lists?

I3: I only do a one lesson translation in English 6, and I don't really work with translation otherwise... I think I should work with them much more, because I think it is really fun to work with translations, so I regret that I don't do it, uhm... And I think it opens up a lot of conversation about how languages are different from a cultural standpoint, so yeah... I only do one lesson in English 6, so that's like next to nothing... and then other... but what I do is I, you know, I talk to them about upgrading their Swedish. I sometimes think that how they communicate in English is how they communicate as a person on some level, so that's where I compare to Swedish, like "how would you do it in Swedish, how do you say it there?"... If for example the word paradox comes up, I say "well it's the same thing in Swedish but what does it actually mean?" and then they don't know what the word means... so I feel like they pay more attention when I bring the Swedish component in, because they want to know what paradox means in Swedish... like "I don't even know what that means in Swedish, shit". And then, I'll use something like... I like the word "allocate", one of my more favorite words, so then I'll say you know "allokera", and because they don't know what that word means either, I'm like "well you guys don't know what that word means in Swedish, I know what it means in Swedish". I kind of work with Swedish connections, trying to make it so that they understand... And I used to say, you know, like "allokera", like spread... and then I use the word "facilitate" quite a bit... that's a Spanish word too! Uhm, and then I say something like "well, this would facilitate your learning, you know, this would make it easier for you, this would make it better". Like, I try to explain it, and depending on if they're ready to learn a new

word, they will pick it up, so I try to repeat, and work with my vocabulary during the lessons more and more.

[...]

I3: I don't think hardly anyone would write to me in Swedish, all the emails are always in English. And I would recommend that for every teacher.

A: Have you heard of the term translanguaging?

I3: No.

A: Teaching with translanguaging in mind is when a teacher makes a planned and informed effort to use or let the students use their entire linguistic repertoire, and not being restricted to one language. Do you think this is something you do consciously or subconsciously when teaching vocabulary? There are also students that might not have Swedish as their first language, is that something you take into account?

I3: I take very little into account, and it would reflect my lack of knowing lots of languages. I can say some things, you know, if we're working with prefixes, I can say "you know 'mal', anyone taking Spanish here, okay, what does that mean? Okay, so then you have malfunction, what does that mean?" I mean, I have those three languages, but I don't have French, I don't have Arabic, so you know, my output is based on what I know as a person.

A: What does it look like when the students are producing language? Are they mixing languages or speaking strictly in English?

I3: Well, when they speak to me it's only English. I don't, I think it's mostly English and Swedish. There are a couple of students in one of my classes who speak Arabic, and the other classmates are really curious, so sometimes they'll talk about different words in Arabic, and they'll have their conversations, but it's not really... I would not consider that part of our teaching environment, it just happens to be so. I mean, you know, we have 36 in every classroom for 60 minutes, and then they're out and another group comes in... I think from an early stage it would be really interesting, in elementary school where everyone kind of sits around and they spend a lot of time together and they can talk about things... but I'm sure it's a huge benefit, because it makes it more interesting.

A: If a student asks you about a specific word, how do you respond to that? Translation, synonyms or mixed?

I3: I always go... I mean I almost never, ever speak Swedish in the classroom, or with them at lunch or in the hallways, I always speak English with them. But if it's a word like... I don't know... you know with my family, we speak Swenglish, we go for the closest word, so sometimes it's just easier to say the Swedish word, and it's easier than for me to find another

English word for it. When they do their word lists, I say the same thing to them, they can either write an explanation, what it means in English, or an English synonym, or Swedish... you know, I say they can do whatever they want, I just want them to learn the word... Like paradox, they just wrote the Swedish word, it was too much effort to put the explanation because they still didn't know what it meant.

A: So they can choose between an English-only method and a translanguaging method when doing their own work?

I3: Absolutely. It's not based on any research whatsoever, it's based on my own opinion that I just want them to learn the word, and I'm gonna say I don't know how every single individual learns best. What I noticed, when my students are at an A or B level, when I walk around, I get the sense that they are more likely to use English words, when the ones at lower levels are more likely to translate.

A: Is there anything else you would like to add?

I3: Yeah, no.. I have my list here, for question number 5 I said no... Vocabulary teaching is not a priority, but rather reading reading reading. And they'll say "yeah well I watch films", and I say "no, that's not vocabulary building", in my mind it's about reading, reading, reading.

A: Okay, thank you for participating!

Intervju 4 (Informant 4)

A: Vilka ämnen lär du ut?

I4: Idrott och hälsa och Engelska.

A: Vilka kurser i Engelska har du?

I4: Engelska 5 och 6, har inte haft Engelska 7.

A: Hur länge har du varit lärare?

I4: 2 och ett halvt år.

A: Vad betyder det för dig att kunna ett ord?

I4: Så, jag skulle säga att det är två saker. För det första måste du veta, alltså vad det betyder, du har ju ditt förstaspråk, och vissa har med sig andraspråk, så då måste du veta vad det nya ordet du lär dig betyder, och sen ska du också veta hur det används. Så om du kan veta vad det betyder och använda det i olika kontexter, beroende på vad det är, så kan man det.

A: Du tänker alltså att man ska kunna ta emot ordet, alltså receptivt och även producera ordet för att kunna det?

I4: Eh, ja, det skulle man kunna säga. Ibland kan det vara lite dialektskillnader så att man kanske inte förstår och det kan göra... och då skulle jag säga att det finns andra strategier för att kunna förstå vad ete är personen menar, så det beror på hur långt man går i konversation... om man ska förstå vilket ordet är. Så det är snarare kring hur man själv använder ordet, att man förstår hur man ska använda det... man ska kunna höra ett ord och sen diskutera och förstå vad det är för typ av ord, jag skulle säga att det är en annan typ av kunskap. Samma som att strategier om språk, inte att kunna ett ord, så skulle jag säga, att kunna ett ord måste man själv internalisera det. Men sen tror jag också att man kan argumentera kring stavning och att man ska kunna veta mer saker om ordet, alltså om det är ett subjekt, om det är ett verb eller är det synonym eller antonym, hur kan jag använda det här, var drar man gränsen för vad man behöver kunna för att ha ett ord. Utifrån mig så säger jag... ja men om jag säger det här ordet och någon kan förklara det för mig, och de kan ge några förslag, då skulle jag säga att de kan ordet.

A: Kan du berätta lite för mig om hur du lär ut ordförråd? Har du några specifika metoder?

I4: Eh, nej. Nä men all ordförrådsundervisning gör jag nästan alltid implicit, nästan aldrig explicit. Jag försöker snarare ge eleverna olika typer av musik och texter och videos så de får lyssna på olika saker, och sen får de såklart använda det materialet till att sammanfatta, diskutera, prata med varandra, eller svara på frågor eller vad det kan va... och på så sätt får de ju utrymme att möta det här nya ordet och språket. Men om det är elever, som jag har speciellt i Engelska 5, som jag märker inte har ett ordförråd som kan hantera de här texterna, då får de vissa strategier. Men jag försöker hellre fokusera på strategier för att lära sig ord, istället för att jag ska säga "nu ska du lära dig de här orden", så fokuserar jag på strategi, t ex om du inte kan ett ord, vad gör du då? Att det ska lära sig själva hur de ska tackla det, jag fokuserar snarare på det när jag har 20 elever framför mig, då kommer vissa av eleverna kunna... vi säger att de ska kunna, vi ska lära dem tio ord, då kan några alla och vissa kommer ha jättesvärt, det finns stor skillnad. Så jag försöker jobba med olika områden, ger dem verktyg för att lösa det.

A: Så du skulle säga att det är mycket eget ansvar för eleverna att ta in orden och lära sig på egen hand?

I4: Ja, precis, för jag känner att dem... ja men säg att jag skulle ta 15 minuter av varje lektion till att vi ska lära oss ord, så då känner jag att jag hellre skulle göra andra saker, kanske ordlekar eller vad det kan va för någonting, kanske utmana dem och ge dem ett annat område eller så.

A: Vad jag förstår det som så är det litteratur och andra medier(medium) som du förlitar dig på när det gäller ordinläring?

I4: Ja precis. Det är snarare så. Jag skulle nog säga att nästan alla eleverna som jag har, har redan ett gott ordförråd, det är snarare andra saker de behöver lära sig om.

A: Du har alltså inte ett specifikt fokus på ordförråd under dina lektioner?

I4: Nej, utan... isåfall, som när vi pratar om de här eleverna som behöver en del hjälp med ordförrådet... eller alla elever får ju tillgång till det, men specifikt de eleverna som behöver hjälp med det, så säger jag att du måste göra det här, annars så kommer du tyvärr inte klara kursen.

A: Ser du stor skillnad mellan Engelska 5 och 6, att de kanske har lärt sig vissa strategier osv?

I4: Ja. det hade varit intressant om någon hade kollat på det faktiskt.

A: Är det kanske mer så att du följer eleverna mer individuellt eftersom ni har så pass små klasser här?

I4: Ja, jag vet ungefär hur eleverna arbetar, och det vet också vad jag förväntar mig, vi litar på varandra, så det är snarare den relationella biten som är uppbyggd och vi vet saker om varandra, och eleverna vet saker om varandra, så det hjälper ju också varandra på olika sätt, de kan fråga varandra och så... så det är typ, man kanske skulle kunna utveckla ännu mer explicit, liksom, de här strategierna använder vi nu... vissa saker plockar de upp men inte alla.

A: Vad gör du om en elev frågar dig om ordförråd, om ett specifikt ord eller så?

I4: Skulle de säga "vad betyder det här ordet?", eller "hur stavas det här ordet?", då skriver jag bara upp det på tavlan, och då brukar alltid den eleven som tycker det är användbart skriva ner det, medan andra elever bara "vad är det?"... så det är nog lite mer specifikt om eleverna frågar, så skriver jag upp det på tavlan. Men om vi pratar strategier för hur eleverna kan ta till sig, för mycket av det är på egen hand... typ, "okej, var det här mycket svårt för dig, då kan du använda de här strategierna för att lära dig, så att du kan göra det till nästa lektion" för vi bygger ju ihop det här hela tiden... utom om vi gör ett nytt arbetsområde, lite så... så jag brukar alltid ge dem en text, och så säger jag till dem att de måste läsa den här texten och de ska läsa den högt, för sig själva eller för någon annan, och de måste göra det. Och sen ska de markera alla ord i texten som de inte kan eller inte förstår, och sen nästa steg då är att de behöver översätta all orden till valfritt språk, så att de kan förstå vad de här orden innebär, och sen nästa steg är att de behöver skriva meningar på engelska med de här orden, då kan de använda ordbok, t ex cambridge dictionary, där det finns exempel på meningar och sådär... men så de får det här, de har läst det och försökt uttala det, översätter det och sätter in det i en kontext. Och sen efter det, så läser man texten högt en gång till och sen ska man diskutera med någon annan, t ex en förälder, en kompis som jobbar med samma text, och då måste man göra de här stegen, och diskussion måste egentligen inte vara på engelska, det kan vara på vilket språk som helst, men det är uppmuntrat att använda engelska så mycket som man kan. Och sen då, har de fått läsa, de har fått prata, skriva, översätta, och de har fått diskutera, och om inte det hjälper så är det i så fall

att texten är för svår. Man brukar säga att man måste kunna mer än 5-10% av orden som är markerade, så om man inte vet, inte sett dem innan så är texten för svår, för då är det för mycket som man inte kan.

A: Så du skulle inte säga att det är en prioritering att undervisa i ordförråd under dina lektioner?

I4: Nej precis.

A: Du använder mer andra metoder som kommunikation, läsförståelse osv som är i huvudfokus?

I4: Ja precis, så om vi jobbar med ett visst område som hållbarhet eller typ ett visst land eller så, så är det vissa ord som automatiskt kommer att komma upp, som eleverna ska använda sig av i sitt arbete, och då måste de ta eget ansvar och lära sig dem, och då blir det att man lär sig dem för att de är i en viss kontext... så ja, men vad är en viss typ av ord, eller vad har det för relevans... om vi säger att det handlar om hållbarhet så pratar vi om olika kategorier av hållbarhet och då måste eleverna själv liksom, hoppa in i det och sen kanske själv lära sig texten, och det är på deras nivå och så, och fråga om de behöver hjälp och så..

A: Då kommer vi in lite på detta som du redan nämnt lite, att du låter dem översätta, så du använder förstaspråket i olika sammanhang i klassrummet. Hur skulle du säga att det kan se ut?

I4: När de använder sig av ett annat språk?

A: Ja.

I4: Jag brukar säga till eleverna när de börjar, att här ska vi använda engelska så mycket som möjligt... är det translanguaging du är ute efter?

A: Ja fråga 6 och 7 går ihop där lite.

I4: Om man tar fråga 6 där, så skulle jag säga att jag som lärare har svenska som förstaspråk, så om jag ger eleverna exempel, så använder jag ju svenska och engelska, men jag uppmuntrar dem också att använda sina egna språk. Det är många som har andra förstaspråk som arabiska, turkiska eller kurdiska, vietnamesiska, så jag försöker alltid uppmuntra eleverna till att använda de språken också. Om man börjar tänka som i en hierarki, att det här språket är bättre än det språket, så blir det problem, utan det behöver vara att jag kan de här språken, hur kan jag koppla ihop dem och använda dem på bästa sätt? Det kan vara vissa språk man är jättebra på akademiskt, och sen vissa är mer vardagsspråk och sådär, och beroende på hur man lär sig behöver man använda olika typer av språk.

A: Intressant, man kan ju inte heller alltid utgå från att allas svenska är på samma nivå, så då är det kanske lite bakvänt om man alltid utgår från svenska som ett stöd.

I4: Precis, så de här strategierna, att de kan fråga på engelska typ, vad heter det här ordet som man vill komma åt, och då kan man säga vilket språk man vill på engelska, och samma sak, du

kan göra det i skrift och tal, man kan säga “jag förstod inte vad du sa, kan du säga det igen?”, mycket såna typer av saker. Egentligen kan man fråga vilket språk som helst, det viktig är att komma framåt i engelskan, men sen för att komma... vilket språk man använder och hur man använder det språket spelar inte så stor roll för mig.

A: Låter du eleverna jobba själva med ordböcker, google translate, att de får göra det på egen hand?

I4: Ja, t ex vissa av mina elever ska skriva en text, så kanske de har läst någonting, så kanske de skriver på det språk de är mest bekväma med först och sen översätter de till engelska, och sen säger jag då, att om du översätter rakt över så måste du vara försiktig med meningsbyggnad och vilka ord du använder, och att det kanske finns andra ord som är bättre än om man översätter rakt över, med typ synonymer, antonymer och så, hur kan man komma fram till att säga det man vill. För den eleven kanske behöver det, att jobba så, och för mig så säger jag aldrig “så får du inte jobba”, utan det är snarare “hur kan du komma dit, hur är det bäst för dig? Gör du det för att det ska gå snabbt eller gör du det för att du ska lära dig?” Man måste få en bra produkt i slutet, att man jobbar smart och att man jobbar för att lära sig.

A: Kan du se någon skillnad mellan elever att det finns vissa som använder endast engelska, och att vissa förlitar sig mer på översättningsmetoder?

I4: De flesta på engelska 5 och 6 använder engelska, de förstår innehållet och sen kanske de bara frågar mer om målet än om själva språket i sig, för de är så bekväma, det är så naturligt att kunna ta till sig en text och svara på frågor och sen kunna ta det vidare till en kontext och sina egna erfarenheter och sen kunna producera någonting, om det är tal eller diskussion och interaktion, eller om de ska skriva något eget eller vad det kan vara för någonting, det blir så naturligt för dem för de har gjort det under så lång tid nu. De kanske har engelska som förstaspråk också, så det blir skillnad i hur man använder materialet, för vissa personer blir det “okej det här ska jag jobba med och få denna produkten eller vara med på det här i den här processen.” Men för vissa elever blir det mer, okej nu har vi jobbat med någonting, nu ska jag förstå det”, och sen så “okej, nu förstår jag att jag ska använda det här materialet, nu ska jag bearbeta det materialet och sen ska man förstå det, översätta det, jobba med det, och sen efter det ska man tänka hur ska jag använda det här för den här produkten”. Så för vissa blir det tio steg för att kunna nå fram, för vissa blir det bara ett, och det är där som är det stora steget... så jag lägger inte mycket tid på vissa ord, för då har man bestämt att alla ska jobba med tio ord, oberoende av vad man behöver, utan jag jobbar snarare... från hit och vi ska dit och här finns det olika vägar att nå dit, men vi hanterar ändå alltid allt material tillsammans. Så det är så jag försöker jobba.

A: Ser du någon skillnad på hur du använder och hur du låter eleverna använda andra språk när det kommer till innehållsrika aktiviteter och till exempel grammatik?

I4: Jag använder ju engelska, men sen uppmuntrar jag ju elever att använda strategier på vilket språk de vill, för att de ska kunna nå ett så bra lärande som möjligt. Och det finns ju också elever som använder såhär typ... alltså det finns ju appar på telefonen som man kan hålla över engelska och sen översätta till vilken text man vill, eller vilket språk man vill... som finns med i appen då. Men såna saker, då säger jag "du varför gör du så?", utan då kan jag... då är det ja men okej nu förstår du kanske bättre, och då kanske jag kan komma fram och diskutera. Och då om eleven inte alls har, som vi pratade om ordförråd, och om eleven då inte alls har absorberat några av orden kan man säga så "det är kanske några ord som är lite viktigare här, vilka ord är dem? Hur kan vi komma åt dem? Hur kan vi lära oss dem?", snarare än att bli inte så nöjd med hur eleven arbetar... det är också så att om eleven känner att de inte kan då behöver jag också tänka kring vad eleven behöver, för jag tror att det oftast, vissa du pratat med kanske har väldigt mycket ordinläring, och då... jag skulle säga att varför man gör vissa saker utgår från vilken grupp man har, jag har ju mindre grupper och jag har elever som jag har i flera kurser, att jag är mentor till dem, har haft dem tidigare eller vad det kan va för någonting, och då förändrar jag kanske några saker eller pratar med eleverna: "det här var målsättningen, tyckte ni att ni fick den hjälp ni behövde, fick ni de strategierna, tog ni det ansvar ni behövde?" Att det blir mångfacetterat.

A: Intressant, det är ju en fördel när man har mindre klasser så. Ja... är det något mer du skulle vilja tillägga?

I4: Det är om det finns något du skulle vilja veta mer om

A: Jag har fått bra svar på de frågorna jag har och har fått bra material för att svara på mina research questions, så jag är nöjd, men om du vill tillägga något...

I4: Om du är känner att du har fått det du behöver så...