

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## Ordinläring i L2-svenska

*En studie om lexical inferencing och strategianvändning av  
andraspråkselever på Språkintröduktion och gymnasiet*

Saadat Karimi

Masteruppsats, SSA230 15hp  
Svenska som andraspråk  
Höstterminen: 2021  
Handledare: Lina Larsson

## Sammandrag

I den här uppsatsen undersöker jag inläring av svenska som andraspråk hos två grupper av ungdomar på en gymnasieskola i Sverige. Fokus i studien riktas mot användningen av ordinlärningsstrategier vid andraspråksinläring hos dessa informanter, dvs. vilka typer av strategier och hur inlärares användning av dessa strategier kan beskrivas med särskilt fokus på bestämning av okända ords betydelser. Fokus riktas även mot betydelsen som användningen av dessa strategier har på informanternas resultat. Särskilt fokus riktas på användningen av strategier när eleverna härleder och/eller genererar de okända för dem ords betydelser utifrån sammanhanget under läsprocessen, vilket kallas *lexical inferencing* (LIF) inom språkvetenskap. I studien tillämpas *think-aloud*-metoden för undersökning av informanternas färdigheter i lexical inferencing, dvs. informanterna informerar muntligt sina tankar och slutsatser om de okända ords betydelser i den givna läspassagen. I studien görs analys och förs resonemang och diskussion om varför vissa strategier används och vilka implikationer dessa kan ha på mer eller mindre framgångsrik ordinläring. Studiens resultat visar bl.a. att informanterna använder sig av hela spektrumet av kognitiva, metakognitiva, sociala och affektiva strategier, men att de använder sig av dessa strategier i olika stor utsträckning och i olika grad av skicklighet. Studiens resultat visar också att det är svårt att påstå något entydigt om sambandet mellan användning av inlärningsstrategier och framgång i LIF eller om samvariation mellan strategierna, men att det finns indikationer på samvariation mellan kognitiva och sociala strategier, mellan kognitiva och metakognitiva strategier samt mellan affektiva och metakognitiva strategier. Det finns även indikationer på hur dessa påverkar framgången i LIF och ansats till att förklara varför dessa samvariationer leder till mer eller mindre framgångsrik härledning görs i studiens analys- och diskussionsdel.

Nyckelord: *lexical inferencing, andraspråksinläring, ordinlärningsstrategier, think-aloud, framgångsrik inlärare*

Jag vill uttrycka mitt varma tack till mina lärare på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet som generöst delat med sig av sina kunskaper, tankar och erfarenheter och möjliggjort denna studie.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.2. Syfte och frågeställningar .....	4
2. Teori och tidigare forskning .....	5
2.1. Definitionen av ordkunskap.....	5
2.2. Strategier.....	8
2.2.1. Språkinlärningsstrategier .....	8
2.2.2. Ordinlärningsstrategier .....	12
2.3. Klassificering av inlärare.....	18
2.4. Lexical inferencing och påverkande faktorer .....	19
2.5. Användning av kunskapskällor vid LIF .....	24
3. Metod och genomförande .....	25
3.1. Informanter .....	26
3.2. Etiska överväganden .....	28
3.3. Genomförande .....	28
3.3.1. <i>Think-aloud</i> -metoden.....	29
3.4. Material.....	36
3.4.1. Textanalys.....	38
3.5. Validitet.....	39
3.6. Reliabilitet.....	39
4. Resultat.....	43
4.1. Framgångsrika härledningar/informanter .....	44
4.1.1. Ana.....	44
4.1.2. Lydia.....	48
4.1.3. Chen.....	49
4.2. Delvis framgångsrika härledningar/informanter .....	52
4.2.1. Katja .....	52
4.2.2. Hassan.....	53
4.2.3. Rasul.....	56
4.2.4. Aylin.....	58

4.3. Icke-framgångsrika härledningar/härledningar .....	60
4.3.1. Abdi.....	60
4.3.2. Mehdi .....	61
4.3.3. Naima .....	62
4.4. Resultatsammanställning och analys .....	63
5. Diskussion.....	74
5.1. Reflektion över studien.....	78
6. Sammanfattning .....	79
7. Litteraturförteckning.....	81
Bilaga 1 Samtyckesformulär	
Bilaga 2 Novellen <i>Märit</i>	
Bilaga 3 Anas <i>think- alouds</i>	
Bilaga 4 Lydias <i>think-alouds</i>	
Bilaga 5 Rasuls <i>think-alouds</i>	



# 1. Inledning

För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig skolans läsämnen behöver de ett stort ordförråd och detta blir därför den viktigaste språkliga komponenten för att eleverna ska tillägna sig kunskaper i ämnesundervisningen (Hu & Nation 2000; Nation 2013). Holmegaard och Wikström (2004:547ff) tar upp svenska invandrarelevens resultat på PISA-undersökningen. Dessa elever visade sämre resultat i läsförståelse, matematik och naturvetenskap, jämfört med svenskfödda elever. Problemet visade sig vara lika stora vid läsning av berättande texter som naturvetenskapliga (546f). Flera studier konstaterar att bristfälliga kunskaper i svenska är en väsentlig anledning till svårigheterna i skolan (Runfors 1996; Cederberg 2006; Lindholm 2016; Sharif 2017; Lindholm 2019). Situationen i skolan för elever som under sin grundskole- eller gymnasietid invandrat till Sverige är ofta komplex. En hel del forskning har kunnat påvisa att ju senare under skolåldern en elev anländer till Sverige, desto större svårigheter har eleven att uppnå behörighet för gymnasiet eller att slutföra sina gymnasiestudier (Boström Aho 2018).

Den svenska grundskolan har idag en stor andel flerspråkiga elever, ca 25 % (Skolverket 2017a). Det är problematiskt för majoriteten av nyanlända elever som kommit till Sverige i övre tonåren att nå betygsmålen i svenska som andraspråk och särskilt för dem som har ingen eller kortare skolbakgrund. Detta blir ett hinder för dem i den individuella utvecklingen eftersom utan betyg kan man inte ta sig vidare till gymnasiet.

## 1.1. Bakgrund

Mitt intresse för nyanlända elevers inläring av svenska som andraspråk (L2) har utvecklats ur mitt arbete som lärare i svenska som andraspråk (hädanefter SVA) och matematik på Introduktionsprogrammet Språkintröduktion (hädanefter Språk-introduktion eller SI) och på nationella program. SI är en specifik utbildningskontext som syftar till att förbereda nyanlända elever för vidare studier inom

gymnasieskolan eller till ett arbete. Forskning har visat att det är viktigt att äga ett stort ordförråd för att kunna förstå olika typer av texter och kunna göra sig förstådd i tal och skrift. Att ha ett rikt ordförråd har visat sig vara en av de viktigaste faktorerna för läsförståelse (se t.ex. Kulbrandstad 1998, Nation 2001, Bernhardt, 2005). Samtidigt vet vi att det är ett mödosamt och tidsödande arbete att bygga upp ett stort ordförråd. Enström (1997:19) konstaterar att ”det finns lika många lexikaliska regler som det finns ord i lexikonet”. Det innebär att varje ord har sina egna egenskaper, vilket gör att varje ord kan sägas följa sin regel. Det gäller att inläraren tillämpar relevanta språkinlärningsstrategier för att effektivisera detta arbete och för att hantera grundläggande skriftspråkliga praktiker och situationer. Den tidigare betoningen av läs-och skrivförmågan som en individualistisk kognitiv process har tonats ner inom andraspråksforskningen och fått ge plats åt en bredare tolkning med utgångspunkt i olika sociala kontexter, inte minst tolkningen av hur användning av språkinlärningsstrategier kan påverka den tämligen komplexa processen (Rydén 2007).

Under min yrkesutövning har jag fått den uppfattningen att språkförståelse och ordförrådsutveckling är sammanflätade frågor av avgörande betydelse för förståelsen av språkanvändning (Lindberg 2004, Viberg 2004, Lindberg 2007, Enström 2016, Nation 2013). I L2-utvecklingen hos senare inlärare (12 år och äldre), läskunniga elever, är skriftliga texter ofta en viktig källa till exponering för nya ord (även om muntliga sammanhang fortfarande är viktiga). När en text presenterar okända ord gör läsare ofta informerade gissningar om deras kontextuella betydelser. Dessa informerade gissningar kallas inferenser (eng. *inferences*) i språkstudier (se t.ex. Haastrup 1991). Termen *lexical inferencing*, "som trädde fram i L2-litteraturen av Haastrup (1991) är en undertyp av den generella härledningsprocessen som fungerar på alla nivåer av textförståelse och involverar de 'kopplingar människor gör när de försöker uppnå en tolkning av vad de läser eller hör' ” (Haastrup, 2009:3).

Arbete med lässtrategier bör vara särskilt uppmärksammat i svenska klassrum i grundskolan främst med anledning av att det explicit skrivits in i den senaste Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) i ämnena svenska och svenska som andraspråk (Skolverket 2011). Även den nya Läroplanen för grundskolan (Lgr 22) lyfter fram



detta uppdrag, bl.a. att ” undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften, och förmåga att söka information från olika källor och värdera dessa”. Det innebär att det kommer att fortsätta vara viktigt även i framtiden. Därför är det angeläget att studera hur arbete med ordinlärnings- och lässtrategier i en flerspråkig kontext fungerar. Själva inlärningsstrategierna representerar en avgörande del i språkinlärningsprocessen, men det saknas specifik forskning som studerar användandet av ordinlärningsstrategier hos elever på grundläggande nivå i svenska som andraspråk (LaBontee 2019: 179).

Möjligheten att undersöka och utforska hur elever hanterar ämnesmässiga frågor i svenska som andraspråk, hur och vilka inlärningsstrategier de använder sig av för att utveckla nödvändiga språkkunskaper och uppnå godkända resultat, ser jag som en stor utmaning. Följande studie ser jag som ett bidrag till denna kunskapsutveckling.

Det är angeläget att förstå mer kring SVA-elevens strategier för hur de tillägnar sig ordförrådet. I min studie vill jag behandla detta ämne eftersom ordförrådet är så omfångsrikt och språkanvändningen i skolan förutsätter bl.a. tillgång till ett betydande ordförråd. Skolspråket skiljer sig till stora delar från det som används i vardaglig muntlig kommunikation (Enström 2013). Därför spelar inlärarens förmåga att använda olika strategier i mötet med okända ord en viktig roll. Eftersom ordförrådet är så centralt i språket, kan alla undersökningar som kan bidra till ökad förståelse och fördjupad kunskap inom detta område samt kan förenkla för dem som ska lära sig svenska, vara viktiga. Detta gäller inte minst för dem som ska undervisa i svenska som andraspråk.

Utifrån arbetet på lektionerna med läsförståelsen av olika slags texter, även i naturkunskap och matematik, har jag fått uppfattningen att läsförståelsen utifrån ett begränsat ordförråd blir mycket bristfällig. Det blir ett mödosamt arbete att förstå texterna i läromedel i naturvetenskapliga ämnen och matematik, lösa uppgifterna, komma ihåg begrepp och termer samt lära sig att redovisa sina beräkningar vid problemlösningar eller föra resonemang. För de elever som har behov av att effektivisera studierna behövs det utveckla sina ordinlärningsstrategier och därigenom utvidga sin kunskap om ordkategorier som verkar extra svåra. Trots att jag är utbildad SVA-lärare och har

andraspråksperspektivet i åtanke, är det en utmaning att undervisa dessa elever i matematik, inte minst på grund av det språkliga hindret, vilket gör att jag ständigt söker effektiva lösningar.

Nassaji (2003:646) hävdar att kunskap om de strategier och kunskapskällor som eleverna förlitar sig på under härledningsprocessen hjälper till att utveckla en teori om L2-ordförrådsinläring från sammanhanget. Denna kunskap hjälper till också att utveckla ett effektivt tillvägagångssätt i undervisningen och inläringen av ordförrådet i L2-klassrum, exempelvis genom att i ett tidigt skede uppmärksamma eleverna till att lägga märke till ordets morfologiska struktur vid LIF och uppmana dem att använda både två-och enspråkiga lexikon. Detta är den huvudsakliga motiveringen till val av syftet i min aktuella studie. I detta arbete hoppas jag att med hjälp av observationer och analys kunna få en fördjupad förståelse av vad elever gör när de möter nya ord i texter och hur de härleder dess betydelser, vilket i sin tur kan leda till effektivare undervisning.

## **1.2. Syfte och frågeställningar**

Tidigare forskning (Haastrup 1991, Nassaji 2003, Haastrup 2009, Wesche & Paribakht 2009, Deschambault 2012, Hu & Nassaji 2014, Chen 2018) har visat att L2-lexical inferencing är en komplex process. Forskning har visat att i allmänhet har L2-inlärares morfologiska medvetenhet och språkkunskaper visat sig bidra till deras framgång i LIF av betydelser av okända ord (Haastrup 2009:18). Emellertid har man begränsad kunskap om det specifika bidraget som morfologisk medvetenhet ger till LIF i en inlärares språkutveckling. Eftersom det mesta av forskningen om L2-LIF har fokuserat på engelska och eftersom bevis på ett annat språk, till exempel svenska, kan främja språklärares förståelse för hur L2-elever gör informerade gissningar om betydelser när de stöter på okända ord (Chen, 2018:819), har denna studie det övergripande syftet att belysa betydelsen av ordinlärningsstrategier för utvecklingen av L2-svenska.

Föreliggande studies specifika syfte är att undersöka vilka typer av ordinlärningsstrategier använder inlärare [elever som läser Grundläggande svenska som andraspråk (SVA) på SI och elever som läser gymnasiekurserna SAS 1 och SAS 2]

och hur deras användning av dessa strategier kan beskrivas med särskilt fokus på LIF. Ytterligare ett syfte är att studera vilken betydelse användningen av ordinlärningsstrategier har på den enskilda inlärares resultat i svenska som andraspråk som ett skolämne. Således är studiens frågeställningar följande:

- 1) Vilka ordinlärningsstrategier använder sig informanterna av vid *think-aloud*-processerna, dvs. tänka-högt-processerna vid lexical härledning?
- 2) Finns det en samvariation mellan strategier som informanterna använder och hur framgångsrikt de gör lexical härledning?
- 3) Ifall samvariation finns, varför leder vissa strategier till mer eller mindre framgångsrik härledning?

## 2. Teori och tidigare forskning

För att kunna uppfylla studiens syfte som inbegriper ordinlärning - och individperspektiv är teorier om ordinlärning och ordkunskap nödvändiga. När man talar om ett vidgat perspektiv på ordinlärning inom forskning om andraspråksinlärning kan termerna *ordkunskap* och *ordinlärningsstrategier* användas. I detta kapitel kommer en kort genomgång göras för de teoretiska utgångspunkterna och ett förtydligande ges när det gäller hur vissa begrepp kommer att användas i texten. Dessa begrepp har även haft viss relevans för forskning om andraspråksinlärning och är grundläggande för de resonemang som förs i detta arbete. Inledningsvis tas begreppen *ord* och *ordkunskap* upp, sedan introduceras *lexical inferencing* (LIF) och typer av *inlärningsstrategier* som kan sägas utgöra en viktig utgångspunkt i analysen av strategier som används av studiens informanter.

### 2.1. Definitionen av ordkunskap

Eftersom i diskussionerna om inlärares användning av ordinlärningsstrategier används termen *ordkunskap*, ges i det följande en kort översikt över hur denna term definieras inom forskningsfältet.

Begreppet *ordkunskap* bör definieras i studier om ordinläring mer exakt eftersom det kan påverka studiens resultat. Det finns nämligen olika definitioner på vad det innebär att kunna ett ord. Definitionen given i Henriksen (1999:304) innebär att betrakta ordkunskap i tre dimensioner: a) delvis respektive exakt kunskap; b) kunskapens djup; och c) receptiv och produktiv förmåga. I dimension a ingår bl.a. att man förstår ordets/uttryckets betydelse, att man kan översätta ordet till sitt modersmål, att man kan känna igen och hitta ordets rätta förklaring i flervalsuppgifter eller att man kan omformulera uttrycket i målspråket. I dimension b ingår att inläraren behärskar flera kvaliteter, bl.a. att man kan böjning av ord, att man kan använda ord med lämpliga kollokationer, dvs. ord som kan komma före och efter det aktuella ordet (*collocational restrictions*), att man kan motsatsord, synonymer och hyponymer (ibid.306). I dimension c ingår att inläraren kan visa kvaliteter som nämns i dimension c både receptivt (dvs. i sin hörförståelse och läsförståelse) och produktivt (dvs. att inläraren kan bilda semantiskt och grammatiskt korrekta meningar).

Enström (2010) beskriver ordkunskap i andra termer och talar om kunskapens djup, vilket i forskarens resonemang innebär kunskap om ordens inre och yttre struktur. Med den *inre strukturen* menar Enström ordens innehållssida, vilket omfattar t.ex. de olika betydelsereationer som finns mellan ord. Kunskap om den *yttre strukturen*, dvs. om ordens uttryckssida, omfattar hur ord är uppbyggda (t.ex. har förstavelser, ordstammen/roten, suffix för pluralis och bestämdhet, efterled), eller vilka morfem de består av. Chen (2018) kallar denna förmåga för *morfologisk medvetenhet*, vilket avser elevens känslighet för de morfologiska strukturerna hos tryckta ord. Kunskap om de strukturella förhållandena mellan ingående morfemen dvs. kombinationen av morfem, anses ha en stor betydelse för ordinläring. Exempelvis, hjälper morfologisk medvetenhet eleverna att veta att ordet *unhappiness* kan delas in i tre morfemiska delar: "un", "happi" och "ness" (Chen, 2018: 817). När läsare saknar förmågan att exakt känna igen välkända morfem och andra ords delar när dessa förekommer i okända ord, kan de misslyckas totalt med LIF (ibid.).

Även Nation (2001:23-59) diskuterar inlärares ordkunskap och använder begreppen *receptivt och produktivt ordförråd*. Med produktiv ordkunskap menar

Nation (2001:24) att inläraren behärskar ordets betydelseaspekter och stilmässiga aspekter, dvs. att hen kan stava och uttala ordet rätt, kan ordets grammatiska former och syntaktiska konstruktion samt att hen kan använda ordet med passande kollokationer. Receptiv ordkunskap innebär att ha en uppfattning om ordets betydelse, känna igen och förstå ett ord i sitt sammanhang. Nations (2001:32) beskrivning av receptiv ordkunskap omfattar också att inläraren kan uppfatta ordet även med gissningsstrategi. Mellan det receptiva och det produktiva ordförrådet finns det dock ingen skarp gräns, utan i de receptiva förmågorna ingår bland annat även kunskap om hur ordet bildas (Nation 2012:24). Nation (2013: 49) presenterar en modell där termerna produktiv och receptiv tillämpas på kunskap om ordförråd och där dessa termer täcker alla aspekter av vad som är involverat i att kunna ett ord. Tabell 1 listar dessa aspekter med hjälp av den modellen. På den mest generella nivån innebär ordkunskap att kunna ordets form, betydelse och användning.

*Tabell 1. What is involved in knowing a word (Nation 2013: 49)*

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

*Note:* R = receptive knowledge, P = productive knowledge

Det framgår av tabellen att receptiv ordkunskap inkluderar många aspekter av kunskap och användning där man kombinerar färdigheterna att lyssna och läsa.

## 2.2. Strategier

I detta kapitel ämnar jag presentera undersökningsobjektet, dvs. en uppsättning strategier i L2-svenska, vilka sedan ska tas i beaktande i analysen av resultaten av studiens informanter, elever på SI och SAS 1-2 på gymnasiet. I det följande ges en kortfattad redogörelse för vad som menas med språkinläringstrategier i allmänhet och hur de kategoriseras inom befintlig forskning om ämnet. Sedan följer redogörelse för ordinlärningsstrategier.

### 2.2.1 Språkinläringstrategier

”L2 learning strategies are specific behaviours or thought processes that students use to enhance their own L2 learning”, så definierar Oxford strategier som används av inlärare vid andraspråksinläring (2003:8). Enligt definitionen av Shaswar & Wedin (2020: 33), samt Granberg (2001), är språkinläringstrategier vad språkinlärare gör för att lära sig målspråket och för att använda det i situationer där de stöter på språkliga utmaningar. Det är mentala handlingar eller processer som leder till att man kanske iakttar vissa beteenden, i bruk av vissa tekniker, redskap eller metoder, intar vissa förhållningssätt för att lära eller för att använda språk (Oxford 2017). Språkinläringstrategier är tillvägagångssätt som språkinlärare tar till när de ska lära eller använda ett språk och de ses utifrån två olika aspekter: strategier för att använda språket och kommunicera (språkanvändningsstrategier) och strategier för att lära språk (språkinläringstrategier).

Forskning kring språkinläringstrategier startade redan på 1970-talet. Fillmore (1979) och senare undersökningar, bl.a. Oxford (1996), Schmitt (1997), Nation (2001), Golden (2011), bidrog med mycket förståelse om hur kunskap i andraspråksinläring tillägnas. Då började man inse inlärares aktiva roll i språktillägningprocessen och kunskapsinhämtningen, där samverkan av strategier som inlärare använder sig av kan främja språkinläringen. Oxford (1990) presenterar ett system av olika strategier som språkinlärare använder sig av. I detta system lyfts sex huvudgrupper av strategier fram, indelade i tre direkta och tre indirekta. *Direkta strategier* inkluderar minnesstrategier, kognitiva strategier och

kompensationsstrategier medan *indirekta strategier* inkluderar metakognitiva strategier, sociala och affektiva strategier (Oxford 1990:16). O'Malley m.fl. (1985:33) redogör för 26 typer av ordinlärningsstrategier som inlärare på nybörjar- och medelnivå tillämpar och dessa typer klassificeras i följande kategorier inom samma teori: *kognitiva strategier, metakognitiva strategier, sociala och affektiva strategier*.

Här följer en sammanfattande information om de olika strategiernas kategorisering.

*Kognitiva strategier.* Ett exempel på kognitiva strategier är kompensatoriska strategier som handlar om att man drar slutsatser eller gör kvalificerade gissningar om betydelser och budskap i språk som man möter. Det handlar också om att man anpassar sitt språk till vad och hur man uttrycker sig, eftersom man behöver använda de språkliga resurser man har till hands. Exempelvis gör inläraren *förenklingar* där t.ex. endast presensformen av ett verb används eftersom det är den enda grammatiska form man behärskar än så länge. Kompensatoriska strategier använder man när man använder ord och uttryck från andra språk när man t.ex. vill säga någonting, men kommer inte på ordet på svenska eller när man gör omskrivningar av samma skäl. Det gör att man använder synonymer och kanske metaforer eller liknelser för att få uttrycka det man vill ha sagt trots att man kanske inte har alla språkliga resurser till hands ännu.

Eftersom användning av språkinlärningsstrategier är inte bara en fråga om att kompensera, utan det är också fråga om att använda sin analytiska förmåga i att dra slutsatser och göra kvalificerade gissningar om betydelser, information och budskap i texter som man möter, kan man se på språkinlärningsstrategier som kognitiva. En kognitiv strategi är att identifiera mönster i ordval, språkliga former, strukturer och uppbyggnad på texten, alltså att man själv ser vissa regelbundenheter och kan dra vissa slutsatser om bakomliggande regler. En viktig kognitiv strategi är att upprepa ord och fraser som man möter, träna på, repetera dem, dvs. man påverkar sin hjärna att bli van vid att uttala och använda ord eller fraser. Det är ett sätt att automatisera språk som är väldigt viktigt för språkinlärare för att då man inte behöver använda så mycket energi till att tänka ut hur ord eller fraser ska uttryckas, utan det kommer av sig själv därför att man har tränat. Kognitiva strategier tillämpar inlärare genom att

applicera problemlösningsoperationer och analysprocedurer på det språkliga materialet som de fått arbeta med. Inläraren översätter t.ex. ord eller uttryck med hjälp av olika tekniker, nyttjar sitt modersmål som stöd i sin inläring. Man använder minnestekniker som kan vara t.ex. att göra associationer till redan befintlig kunskap då hen möter ny information. Inläraren kan bl.a. härleda, dvs. fastställa betydelser, dra slutsatser, tolka eller reflektera under tiden man lyssnar eller läser en text (eng. *inferencing*). Enligt Schmidt (2017:1), handlar förhållningssätt och strategier för att läsa aktivt och förstå en texts innehåll om kognitiva mentala aktiviteter, dvs. sätt och strategier för att bearbeta textens innehåll.

Minnesstödjande aspekter av språkinlärningsstrategier är sådana tillvägagångssätt som man använder för att minnas ord, uttryck eller fraser. Man kan exempelvis gruppera ord, t.ex. olika köksredskap eller frukter, och ju mer man grupperar desto lättare är det att minnas när man har ganska många uttryck som man behöver komma ihåg. Ett annat exempel på minnesstödjande strategier är att sätta in ord eller fraser i sammanhang för att minnas bättre, t.ex. för att lära sig användning av prepositioner. Att göra tankekartor, tabeller och listor är också ett sätt att strukturera för att komma ihåg. Ytterligare ett exempel är att träna på att skriva upp nyckelord, vilket används när man t.ex. ska förbereda en redovisning inför kamraterna i klassen. Men det bör poängteras att strategierna är inte så att man har en mängd olika strategier som helt olika. Att skriva upp nyckelord, att göra tankekartor, tabeller och listor kräver ju också *kognitiva strategier*, dvs. att man använder sin analytiska förmåga till att både minnas men också att strukturera språket.

*Affektiva strategier*, enligt Oxford (2003:14), handlar om att försöka påverka sig själv, hitta tillvägagångssätt att övervinna den frustration man kan känna när man upplever att det är ett väldigt stort gap mellan det man vill säga och det man tycker att man klarar av att säga med hjälp av språket. Det handlar om tillvägagångssätt för att övervinna också ångslan av olika slag, alltså att våga använda språket, även om man inte kan vara säker på att man klarar det hela vägen och att man inte ger upp. Affektiva strategier är de strategier som man använder för att övervinna sina negativa känslor. Det är någonting som *är* närvarande många gånger och handlar om vad man faktiskt gör och också hur man gör för att vara öppen för det nya språket och för möten med människor som talar det språket. Dessa strategier handlar



om hur man gör för att orka för att anstränga sig, om de tillvägagångssätt man kan ta till i svåra stunder och om hur man gör för att inta en positiv hållning. Rydén (2007:17) definierar affektiva strategier som de som används för att reglera känslor under inlärningsprocessen.

*Sociala strategier* handlar om hur man går till väga för att kunna vända sig utåt och få kontakt med andra talare av det språk som man vill lära sig. Dessa strategier används för att hitta vägar att inta en öppen hållning mot andra. Det handlar om att försöka hitta vägar och söka kontakt, att visa och söka samarbete, visa att man förstår och vill veta mer om andra människor som man möter. Norling (2015) studerar sociala processer i förskolan genom att fokusera på den som en arena för framväxande läskunnighet och språkinlärningsprocesser, och studera förskolepersonalens förhållningssätt och strategier i den sociala språkmiljön i svenska förskolor. Norling konstaterar att sociala strategier främjar kommunikation hos inlärare, med vilket användning av multimodala verktyg så som surfplattor, mobiler, datorer, bilder och sång samt semiotiska verktyg som t.ex. gester och stödtecken avses. Sociala strategier bidrar också effektivt till utvecklingen av verbalt språk och dess flyt (2015: 78). Med verbalt språk menas här att inlärare kan t.ex. ställa frågor, ha variation av språkbruk, få bekräftelse eller återkoppling av andra, upprepa vad läraren sa, få eller göra hänvisning, peka på något, göra försök för språkliga utmaningar så som begreppsutveckling, försök att berätta något, analys och reflektion.

*Metakognitiva strategier* handlar om att man riktar sin uppmärksamhet på sin egen språkinlärningsprocess, dvs. att man medvetet fokuserar på att lära, att man medvetet sätter upp olika mål för det man vill lära sig både på kort och långt sikt (Oxford 2003:12). Det är metakognitiva strategier när man utvärderar sin språkinläring och sina språkinlärningsstrategier och ser om de fungerade för det man ville uppnå eller om man måste försöka hitta nya vägar. Man använder en metakognitiv strategi när man funderar på vilket sätt aktiviteterna i undervisningen bidrar eller inte bidrar till att man går vidare i språkutvecklingen. Ett annat exempel är att man förstår varför det är viktigt att delta i vissa aktiviteter, eftersom det innebär att man är medveten om att deltagande bidrar till språkutveckling. Metakognitiva strategier tillämpar inlärare när de t.ex. planerar sitt lärande eller sin

studietid på olika sätt, eller när inlärare förbereder sig inför sina studier och inför specifika uppgifter, t.ex. prov, läxförhör eller muntliga presentationer. Metakognitiva strategier använder inlärare när de regelbundet kontrollerar, övervakar sina fel och misstag och utvärderar sin inläring och den uppnådda kunskapen vid olika stadier i utvecklingsprocessen. Andra exempel (Oxford 2003:12) på metakognitiva strategier som är relevanta för språkinläring är när inläraren samlar in och organiserar materialet samt strukturerar sin arbetstid, eller när inläraren ordnar ett studieutrymme och schemat.

Flera studier påvisar att metakognition har stor betydelse för elevers utveckling av läsförståelse. Lindholm (2019) redogör att begreppet metakognition introducerades på 1970-talet av Flavell (1976, 1979) och att ur Flavells resonemang kring vad begreppet innebär utvecklades ett ramverk som inkluderar tre typer av kunskap (2019:73). Det ena är *deklarativ kunskap*, vilket innebär kunskap om egna kognitiva förmågor och kunskap om uppgifter (Ibid.), t.ex. när en elev är medveten om/vet att hen är en långsam läsare eller när en elev vet att uppgiften är svår och komplicerad, och att det krävs att göra flera steg för att lösa uppgiften fullständigt. Den andra är *procedurell kunskap*, vilket innebär att en inlärare vet vilka procedurer (handlingar) hen ska välja för att klara en uppgift. Det handlar om att hen vet *hur* en uppgift kan lösas, eller en läsare vet vilka lässtrategier den bör använda sig av, eller hur en läsare gör en förutsägelse eller sammanfattning. I procedurell kunskap ingår också att förstå de handlingar som utförts (Ibid.). Den sista är *villkorskunskap*, vilket innebär att en inlärare vet villkoren, dvs. hen vet när och varför vissa specifika handlingar ska utföras. Villkorskunskap handlar om de handlingar som en inlärare väljer avsiktligt, med motivation och självkontroll (Ibid.).

### **2.2.2. Ordinlärningsstrategier**

För att kunna analysera och koda de ordinlärningsstrategierna som observeras i studien kommer jag att teoretiskt utgå ifrån O'Malley m.fl. (1985), Hastrup (1991), Schmitt (1997), Oxford (2003), Nassaji (2003), Abrahamsson (2009), Enström (2016), Webb och Nation (2017), Kinderberg & Wiksten (2017), LaBontees (2019)

och Gu (2020). I det följande redogörs för ordinlärningsstrategier utifrån dessa studier.

Forskning tyder på att läsare använder olika strategier när de stöter på nya ord. Gu (2020: 282) konstaterar att användning av strategier handlar om de olika valen man gör mer eller mindre medvetet kring att lära sig ord. De här valen innefattar bl.a. *var*, *hur*, *när* och från *vad* man kan hitta nya ord att lära sig. Exempelvis handlar det om att vara social och de sammanhang där man får använda målspråket. En annan kategori av strategier handlar om just att *lägga märke* till nya ord och *välja ut* de orden som man ska lära sig. Då handlar det om strategier just för att se och uppmärksamma ord som man inte kan allting om än, men också att välja ut vilka ord som är viktiga att lära sig. Hit kan man också räkna strategier för att hålla motivationen uppe för att lära sig många ord, att inlärare drivs av ett intresse, av en vilja att lära sig flera ord. En annan strategi som bör nämnas är att *fundera* på vilka ord man själv behöver så att man väljer att lära sig utifrån sitt eget intresse, så att drivet kommer därifrån.

En annan kategori av ordinlärningsstrategier handlar om hur man gör för att *lära sig* de här orden som man behöver, för att både *förstå* dem och för att *använda* dem. Det är framförallt strategier som handlar om att lära sig nya ord. Det kan vara strategier som att slå upp betydelsen, översätta nya ord, fråga någon om betydelsen eller att man gissar vad ordet betyder. Det kan handla om att man kontrollerar hur orden stavas, hur de låter, hur de uttalas; att man undersöker vilka delar ordet är uppbyggt av och kanske hur det passar in med ordfamiljer; att man kontrollerar hur det böjs och används grammatiskt. Det kan handla om att man kontrollerar vilka ord det nya ordet används tillsammans med, att man funderar på skillnaden till relaterade ord såsom synonymer, motsatser, över-, under-, och sidoordnade ord, att man ställer sig frågan ”Vilka associationer väcker ordet?”. Man undersöker *när* ordet passar att använda, dvs. om det är ett slang, om det är vardagligt eller om det är ett akademiskt ord. Webb och Nation (2017: 173) diskuterar det om varför man slår upp ett ord och delar in syften med detta i receptivt (när man lyssnar och läser) och produktivt (när man skriver eller talar). Man behöver slå upp orden för att utöka sitt receptiva ordförråd, eller för att utöka sitt produktiva ordförråd. Man kan behöva slå upp ord för att hitta betydelsen av okända ord, eller för att bekräfta betydelsen av

delvis kända ord, eller kontrollera frekvensen av ett nytt ord. Det kan vara så att man vill använda ordböcker, lexikon och frekvenslistor för att titta just hur vanligt ordet är för att sedan dra slutsatser om det är värt att lära sig eller inte.

Strategier som handlar om hur man gör för att *minnas* de nya orden och också hur man gör för att återkalla orden (eng. *retrieve*) när man behöver dem eller kunskapen om orden är ytterligare en grupp av ordinlärningsstrategier. Till dessa strategier hör repetition, minnestekniker som att associera ordet till ett annat ord, att skapa en mental bild av ordet, att associera t.ex. den första bokstaven av ordet till ett annat ord på modersmålet med en relaterad betydelse. När det gäller olika *minnesrelaterade strategier* hjälper dem lära sig t.ex. akronymer eller ord som rimmar, minnas lokalisering och även kroppsrörelser eller mimik i samband med t.ex. ordens värdeladdning. De hjälper också till att minnas bilder, vilka i sin tur innebär en mental representation av respektive ord för inläraren (Oxford 2003:13). I klassrumsmiljö kan det även röra inlärares studieteknik, t.ex. att placera sig på fördelaktig plats i klassrummet, att föra noggranna anteckningar, eller att göra sina läxor i direkt anslutning till undervisningen (Abrahamsson 2009:113). Tillämpning av minnesrelaterade strategier gör att inlärare kan länka ett visst ord/begrepp eller uttryck på L2 med ett annat objekt, vilket inte nödvändigtvis kräver förståelse av dessa.

En annan grupp strategier handlar om hur man gör för att få *användning* för de nya orden både receptivt och produktivt. Exempel på dessa strategier är att hitta sammanhang där man kan använda målspråket och bemöda sig om att testa hur de nya orden fungerar, att vilja och våga använda dem, att pusha sig själv och sitt språk så att det befinner sig i utvecklingszonen istället för i bekvämlighetszonen. Bekvämlighetszonen beskrivs av Oxford (2003:7) som en inlärningszon där inlärare använder sig av den stilen som hen är bekväm med, t.ex. kinestetisk, auditiv, visuell eller annan inlärningsstil. Oxford menar att L2-inlärare måste också sträcka sig bortom sina stilpreferenser och utvecklas bortom bekvämlighetszonen. Det kan t.ex. vara att man bestämmer sig för att använda fem nya ord i chatten man skriver eller för att försöka få in det där ordet som var så svårt att uttala i ett samtal.

En till grupp av ordinlärningsstrategier handlar om att *övervaka sin inläring och att reflektera* över den, att man *utvärderar* huruvida de strategier man använder är effektiva (LaBontees 2019).

*Morfologisk analys* är en oberoende strategi som används av engelsktalande inlärare av L2- japanska när de härleder betydelser i nya ordkombinationer (Chen, 2018:818). Mori (2002, 2003) fann också att morfologisk analys av ord och användning av kontextuella ledtrådar spelade olika roller i lexical inferencing (i Chen 2018:818).

Nassaji (2003: 647) konstaterar att ”den typ av strategier som L2-elever använder kan vara relaterade till deras förmåga att förstå och framgångsrikt härleda ord från kontexten”. Dessa strategier innefattar ignorering av okända ord, att konsultera en ordbok för deras betydelse, skriva ner dem för vidare samråd med en lärare eller försöka dra slutsatser om ords betydelser ur sammanhanget. Nassaji (2003: 647) drar slutsatsen att bland olika ordinlärningsstrategier har *lexical inferencing* varit den strategi som används mest av L2-elever. Det är dock svårt att påstå något entydigt om sambandet mellan användning av inlärningsstrategier och framgång i LIF och/eller läsförståelse, hävdar Nassaji (2003) och påpekar att: ”En grundläggande fråga som har förblivit obesvarad genom denna forskning gäller förhållandet mellan utbudet av strategier och kunskapskällor som elever använder och deras framgång i lexical inferencing. De flesta av de studier som hittills genomförts om rollen som inlärares strategier spelat har varit beskrivande, så i vilken utsträckning strategierna hjälper dem att härleda ords betydelser ur sammanhang är inte känt” (649).

Hastrup (1991) och flera andra studier beskriver LIF som en process då inlärare gör informerade gissningar om ords/uttrycks betydelser med hjälp av alla tillgängliga språkliga/lingvistiska ledtrådar som finns i texten (i Nassaji 2003:647). Vid denna process kan inlärare också involvera sin allmänna omvärldskunskap. Dessutom spelar inlärares medvetenhet om kontext och deras relevanta språkliga kunskaper en avgörande roll i härledningsprocessen (ibid.). Enligt Nassaji (2003), har andraspråksforskare tidigare inte särskilt uppmärksammat inlärares härledning och dess koppling till ordförrådsförvärvande (de Bot, Paribakht, & Wesche, 1997; Dubin & Olshtain, 1993; Fraser, 1999; Haynes, 1993; Joe, 1995; Lewis, 1993; Morrison, 1996; Nation, 1990; Paribakht & Wesche, 1999; Parry, 1993; Prince,

1996 i Nassaji 2003:645). Det framgår att man har börjat fokusera inlärares lexikala härledning samt betydelsen av denna process inom andraspråksforskning sedan början av 2000-talet (Ibid.). Fraser (1999) fann t.ex. att härledning utgjorde 58% av strategierna som vuxna L2-inlärare använde sig av när de mötte ett nytt ord, bl.a. när de försökte härleda och lära sig idiomatiska och figurativa betydelser i läsningen (Ibid.).

Studier som undersöker användning av härledningsstrategin fann att olika faktorer spelar en viktig roll för framgång, exempelvis ordets kategori, textgenre, vilken typ av information som finns i texten, ordets betydelse för förståelsen av texten, graden av abstraktion och kognitiv och mental ansträngning involverad i uppgiften (Ibid.: 648). I listan på olika strategier som man kan använda för att gissa betydelsen av ord, som ges i Kindenberg & Wiksten (2017: 74-75) och Enström (2016: 45), lyfter man fram kunskap om ordbildning och sambandsorden som viktiga delar i att lära sig nya ord.

Huckin och Bloch (1993) föreslår en modell för kognitiv processning av L2-härledning som innehåller två separata komponenter: a) den genererande och utvärderande komponenten och b) den metalingvistiska komponenten (Nassaji 2003:648). Den genererande och utvärderande komponenten inkluderar ett flertal sammankopplade kunskapsbaserade moduler, t.ex. en syntax- och morfologimodul, medan den metalingvistiska kontrollkomponenten innehåller en sekvens av parallella beslutstagande steg som inlärare går igenom när de försöker generera och testa sina antaganden. Inlärare kan applicera dessa processer för att bestämma när och hur de ska gå vidare och söka hjälp från sammanhang och olika tillgängliga kunskapskällor (Ibid.). I alla studier som försöker förklara olika aspekter av L2-härledningsprocessen och dess resultat, förstås LIF, liksom härledning i allmänhet, som ” en flerdimensionell kognitiv process, fokuserad på bildandet av betydelser, vilket involverar både deklarativa och procedurella komponenter ” (Haastrup 2009:18).

Schmidt (2017) diskuterar läsforskaren Langers modell (Langer 2011) som beskriver fem faser i läsprocessen och förhållningssätt vid läsning. Den första fasen är *Att vara utanför och kliva in* i den värld som beskrivs i texten, vilket innebär det initiala momentet då läsaren möter en text, närmar sig den och börjar föreställa sig

världen som beskrivs i texten. Den andra fasen är *Att vara i och röra sig* i den värld som beskrivs i texten, vilket innebär att läsaren har byggt upp en föreställningsvärld, att hen begriper sammanhanget och samband mellan händelserna som presenteras i texten. Den tredje fasen i Langers läsförståelsemodell heter *Att stiga ur* den värld som beskrivs i texten, vilket innebär att en läsare oftast stannar upp, tänker över och reflekterar över innehållet och budskapet. På det viset stiger läsare ur läsningen, dvs. tar ett steg tillbaka i stället för att fortsätta läsa utan att reflektera över vad hen vet så här långt. Den fjärde fasen kallas i Langers modell *Att objektiviera* den värld som beskrivs i texten. I denna fas betraktar läsaren sin läsoplevelse mer objektivt genom t.ex. att jämföra med andra texter eller genom att objektiviera de erfarenheter hen har gjort. Slutligen, i den femte fasen, som heter *Att röra sig bortom* den värld som beskrivs i texten, kan läsaren relatera till sina tidigare föreställningsvärldar, kan ta med sig kunskaper från dem, och skapa något nytt bortom dessa. Inlärare går inte alltid igenom den här fasen vid varje läsning. Det bör poängteras att en god läsare rör sig ständigt mellan de olika faserna under samma läsning, menar Schmidt (2017:3). Således beskriver Langers fem faser och förhållningssätt som innebär att läsaren läser aktivt genom att använda *strategier* som att sammanfatta, ställa frågor till texten samt klargöra och förutsäga innehåll och skeenden.

Schmitt (1997) har utvecklat ett system som tar hänsyn till om man använder en strategi för att ta reda på betydelsen av ett ord eller om man vill befästa kunskap om ett ord. Schmitt erinrar om att det saknas en kategori i Oxfords system för den typ av strategi/handling som innebär att man vill upptäcka betydelsen av ett ord när man inte har tillgång till lärare eller någon annan kunnig att fråga (1997:205). I Schmitts system (1997) beskrivs två strategier som inlärare kan använda för att upptäcka ett ords betydelse. Den ena är bestämning av ett ords betydelse och sociala strategier, som innebär att man frågar någon som vet eller upptäcker betydelsen genom samarbete i grupp. I bestämning av ett ords betydelse ingår även följande fyra undergrupper: 1) att gissa med ledning av kunskaper om språkliga strukturer, 2) att gissa med hjälp av en kognat från annat språk, 3) att gissa med hjälp av kontexten, och 4) att använda sig av referensmaterial. Den andra strategin i Schmitts system är att befästa kunskap om ett ord och även den består av fyra undergrupper. Det är främst sociala strategier, som innebär grupparbete för att befästa ordens

betydelse eller att kommunicera med infödda talare av språket. De tre andra är minnesstrategier, kognitiva strategier och metakognitiva strategier.

Resultatet i Schmitt (1997:217 ff) visar att av de strategier som används av inlärare för att upptäcka ords betydelser använde 85% tvåspråkiga lexikon, 74% gissade med hjälp av kontextuella ledtrådar och 73% frågade en klasskamrat. Resultatet i samma studie visar att av de strategier som används av inlärare för att befästa ett ords betydelse verkar inlärarna fokusera på strategier som handlar om ordens form. 76% uppgav att de repeterade ord såväl muntligt som skriftligt.

### 2.3. Klassificering av inlärare

Föreliggande studie syftar till att granska användning av ordinlärningsstrategier i en uppgiftslösning av andraspråkslever i svenska som andraspråk, nämligen i LIF. I det följande görs forskningsöverblick över det specifika ämnet – inlärares användning av ordinlärningsstrategier samt hur inlärare klassificeras utifrån sin användning.

Gu (2003) diskuterar inlärares användning av strategier beroende på studiemiljö och situation, individens förutsättningar och uppgiftens karaktär. Exempelvis i ett läsförståelsetest behöver man mobilisera andra strategier än i en skrivuppgift, samtidigt kan andra strategier mobiliseras vid en muntlig redovisning. Gus forskning betonar också att person, uppgift, sammanhang och strategi har inbördes samband och en analys av inlärningsstrategier bör göras genom att ta hänsyn till denna konfiguration (*person-uppgift-sammanhang*), och den specifika lärandesituationen (Ibid.:1). Gu argumenterar att vissa strategier också är mer personberoende, medan andra är mer uppgiftsberoende och vissa är mer kontextberoende (Ibid.).

Man har gjort flera försök att koppla vissa strategier till språkinlärare där olika forskare tillskriver inlärare olika beskrivningar, t.ex. beskrivningen *god/bättre* inlärare används i Gu (1994), Gu och Johnson (1996) och Fan (2003). En sammanställning återfinns i artikeln av Charkova & Charkova (2018) där strategierna förknippades med mindre *effektiv* ordinlärning och de jämfördes med de positiva strategierna som förknippades med *goda* språkinlärare. Studien av Moir &



Nation (2013) lyfter fram *effektiva* och *mindre effektiva* inlärare (Nation 2013: 341 f). Chen (2018:823) använder termen *mer och mindre skicklig inlärare* (eng. *more skilled/less skilled*). Nassaji (2003: 652) använder sig av beskrivningen *framgångsrik, delvis framgångsrik och icke-framgångsrik* för att bestämma och klassificera i vilken grad informanterna lyckades tolka och dra slutsatser om nya ords betydelser.

#### **2.4. Lexical inferencing och påverkande faktorer**

Det finns ganska många forskningsstudier som behandlar *lexical inferencing*, bland vilka Haastrup (2009) var den första utifrån L2-perspektivet. Lexical inferencing (LIF) kan ofta vara det enda verktyget som är tillgängligt för läsare som möter okända ord. LIF tenderar att vara det huvudsakliga sättet med vilket läsare, särskilt L2-läsare, försöker lösa sina brister i ordkunskap när de försöker förstå texten (Haastrup 2009:10).

Lexical inferencing utifrån skriftliga texter förstås nu allmänt som en komplex process för betydelsebestämning som kan uppstå när läsare stöter på ord vars betydelser, och ofta motsvarande former, inte är kända eller när en känd betydelse inte är lämplig i sammanhanget. (Haastrup, 2009:29).

Det påstås i samma studie att medan läsarens främsta mål med LIF är förståelse, kan uppmärksamhet på en viss ordform och ett försök att bestämma dess avsedda betydelse i det givna sammanhanget också leda till att nya lexikaliska kunskaper behålls. Den långa inkrementella processen, dvs. processen som sker stegvis, sker genom att initiera eller driva fram det att lära sig det ordet, ett fenomen som kallas *retention* (Haastrup 2009: 4). Haastrup menar att det är av den anledningen som härledning ses som den ”verkande i kärnan i förhållandet mellan läsförståelse och ordförrådsutveckling och är avgörande för ”tillfällig” (omedveten, eng. non-intentional) ordinläring under läsning”. Deschambault (2012:266) konstaterar att ”det finns en allmän enighet bland L2-forskare att lexical inferencing är bland de

vanligaste teknikerna som L2-elever använder för att härleda betydelser av okända ord som de stöter på i sammanhanget". Nassaji (2003: 645) uppmärksammar dock att forskare tidigare inte hade förstått kopplingen mellan L2-elevs framgång i LIF och deras ordinlärning och att "det har nyligen blivit fokus för mycket forskningsstudier". Nassaji som har studerat hur inlärare av L2 (mellannivå) engelska lyckas med LIF när de stöter på okända ord i en skriftlig text, finner att eleverna förlitar sig på olika strategier och kunskapskällor under härledningsprocessen.

I L2-läsning kan även ortografiska och underliggande fonologiska ordformer vara okända så att läsaren måste bearbeta ordformen utöver att försöka identifiera en lämplig betydelse för ordet i det givna sammanhanget. Haastrup (2009: 4) lyfter fram också att i vissa fall kan även kontexten som ligger till grund för ordets betydelse vara okänt för L2-läsaren, särskilt om det inte finns något motsvarande ord (varken som ett lexem eller fras) i läsarens L1. Att identifiera en lämplig betydelse av ett ord i sammanhanget innebär enligt Haastrup (2009:5) att man hittar behjälpliga ledtrådar från ordet och den omgivande texten och använder sig av tidigare kunskaper för att generera en informerad gissning.

Förmåga att använda lexical inferencing ses som ett särskilt viktigt verktyg för läsare som studerar på sitt L2 och därmed möter många fler okända ord än de elever som läser på sitt L1 (Ibid.). Läsförståelseprocessen (inklusive LIF) är på många sätt likadan för läsare i deras L1 och L2. Dock, visar studier som jämfört L1- och L2-läsning att LIF har en markant fördel för L1-läsare. Haastrup (2009:5) konstaterar att fastän forskning om frågor som rör L2- kontra L1-lexical inferencing är bara i ett tidigt skede, ger den redan insikter i läsförståelseproblem som L2-elever brukar ha.

Carton (1971) var den första som publicerade en fördjupad studie inom fältet lärandet av främmande språk om vad som senare kallades *lexical inferencing*. Härledning (*inferencing*, en myntad term) betraktades av honom som en process där användning av "attribut och sammanhang som är bekanta" involveras och där man känner igen vad som *inte* är bekant" (Haastrup 2009:6). Härledning sågs i Carton (1971) som en process som spelade en viktig roll i "förvärvandet av nya morfem och ord i "naturliga" kontexter (Ibid.). Hans trevägskategorisering av de viktigaste ledtrådstyperna delas in i *intraspråkliga ledtrådar* (från L2, såsom plural eller

markörer som indikerar ordklass), *interspråkliga ledtrådar* (från L1 eller ett annat språk (Ln), såsom kognat, dvs. ord som har gemensamt ursprung eller etymologi), och *extralingvistiska ledtrådar* (ledtrådar baserade på omvärldskunskap), för vilka han gav många exempel för främmandespråksinlärare (Ibid.). Bialystock (1981), som arbetade i ett L2-lärande sammanhang och utvecklade Cartons teori, visade att både kompletterande information, såsom en ordlista över svåra ord i texten, och 'procedurell' instruktion, såsom en minilektion om härledning, kunde förbättra L2-läsares slutsatser och bidra för framgångsrik ordförståelse (Ibid.:7). De förbättrade slutsatserna innebär i det här fallet att inläraren hämtar och använder de mest lämpade orden utifrån sammanhanget. Inspirerad av Færchs (1984) ger Haastrup följande definition av L2-lexical inferencing, vilket fortsätter att användas i forskning i stor utsträckning:

Lexical inferencing är en process som innebär att inlärare gör informerade gissningar om betydelsen/innebörden av ett ord mot bakgrund av alla befintliga språkliga ledtrådar i kombination med sin allmänna omvärldskunskap, medvetenhet om sammanhang och relevanta språkliga kunskap. (Haastrup 1991a:13)

Huruvida LIF är en effektiv L2-ordinlärningsstrategi eller inte finns det en osäkerhet om bland L2-forskare, bl.a. Nassaji (2003), Wesche & Paribakht (2010) och Chen (2018). Dock är många forskare överens om att om den är framgångsrik, kan den stödja förståelsen och bidra till snabb inläring och lagring av lexikalisk och semantisk information om ord (Nassaji 2003:646). Wesche & Paribakht (2010:4) lyfter fram det att "även om läsarens primära mål är förståelse, kan uppmärksamhet på en viss ordform och ett försök att bestämma dess avsedda betydelse i det givna sammanhanget också leda till att ny lexikalisk kunskap behålls genom att initiera eller driva framåt den långa, inkrementella processen att lära sig ordet". Det är av denna anledning som lexical inferencing ses som kärnan i förhållandet mellan läsförståelse och ordförrådsutveckling och är avgörande för omedveten ordinläring under läsning.

Härledning ses som en nyckelmekanism som tar läsarna bortom exponering för förståelse och initial retention av mening i flera studier (Haastrup 2009:16). Den betraktas dessutom som en komplex litterär process, och på grund av sin komplexa natur förlitar den sig på förmågor av både lägre och högre ordning, i likhet med själva läsförståelseprocessen (Shahar-James & Prior 2018:1111). Forskarna föreslår att LIF bygger i grunden på samma förutsättningar som läsförståelse mer allmänt, och en tröskel (lägre nivåstrategier) i dessa förutsättningar måste uppfyllas för att möjliggöra en framgångsrik härledning. Utöver dessa lägre nivåstrategier kan härledning också kräva allmänna förmågor och strategier, vilket föreslås i mer komplexa modeller för läsförståelse (Ibid.).

Även Haastrup (2009:12) för resonemang om en tröskelnivå för L2-färdighet och menar att L2-färdighet är en avgörande faktor i härledningsprocesser och det verkar definitivt finnas en tröskelnivå för L2-färdighet som inlärare behöver uppnå först innan de kan använda effektiva härledningsprocesser. Resultaten av Koda och Miller (Chen 2018:818) indikerade att utan en nödvändig mängd L2-språkkunskaper (dvs. ordförrådkunskap och grammatisk kunskap) kunde L2-inlärare inte använda sin morfologiska medvetenhet för härledning. Vikten av L2-kunskaper i effektiv härledning framgår alltså tydligt i studier som jämför mer och mindre skickliga inlärare (Ibid.)

Flera faktorer påverkar huruvida L2-läsare kommer att försöka göra LIF. Till de viktigaste faktorerna som identifierats genom forskning hör textfaktorer, såsom tätheten av okända ord i texten, eller att vissa egenskaper av ord har stor påverkan på svårighetsgraden av LIF. Läsarens uppfattning om ords allmänna betydelse, eller dess betydelse för textförståelse eller för uppgiften lyfts också som en viktig faktor. Andra faktorer som bör nämnas är huruvida ordet verkar vara lätt att gissa. Det påstås (Haastrup 2009:11) att inlärare är mer benägna att göra inledande försök att härleda betydelsen av substantiv och verb än av andra ordklasser. Det kan hända att L2-läsare inte kan känna igen de ledtrådar som finns tillgängliga på grund av dålig förståelse av de omgivande orden och texten. En avgörande men något försummad faktor som lyfts i forskning om härledning (Ibid.:12) är elevernas motivation att göra en noggrann och hållbar ansträngning för att identifiera en lämplig kontextuell betydelse.

Forskningsresultat från olika källor indikerar att framgången i att härleda betydelser av okända ord under läsning beror på läsarens förmåga att förstå de flesta andra ord i texten. Det påstås (Haastrup 2009:13) att läsaren behöver kunna 95-98% av ord i texten för att kunna läsa texten utan hjälp eller för att dra slutsatser om okända ords betydelser.

Lexical inferencing kan ses som interaktion mellan *deklarativ* och *procedurell kunskap*. Med hänvisning till Albrechtsen et al. (2008) där LIF ses som en förståelseprocess, menar Haastrup (2009:27) att LIF bygger på föreställningarna om deklarativ och procedurell kunskap. Deklarativ kunskap ("knowing that") ses som ett omfattande och brett spektrum av olika kunskapsaspekter, varav de mest relevanta i detta sammanhang är *omvärldskunskap*, *diskurskunskap* och *lexikalisk kunskap*. Medan procedurell kunskap ("know how") inkluderar språkinlärares behärskning av ett antal olika procedurella aspekter, särskilt mottagnings- och produktionsprocesser vid språkanvändning, samt inlärningsförfaranden.

## **2.5. Användning av kunskapskällor vid lexical inferencing**

Egenskaper av okända L2-ord har stor betydelse i lexical inferencing. Wesche & Paribakht (2009) införde taxonomier för kunskapskällor (*knowledge sources*, KS) som användes vid lexical inferencing och presenterade den trespråkiga taxonomin som återspeglade alla KS som identifierades i transkriptionerna av *think-aloud*-kommentarer som rapporterades av L1-läsare av engelska, persiska och franska, och av samma persisktalande och fransktalande informanter när de utförde LIF-uppgifter baserade på skrivna texter på L2-engelska. Dessa kunskapskällor sammanställdes i tabell 2 som presenteras i det följande:

Tabell 2. Trespråkig taxonomi för användning av kunskapskällor i L1 och L2 vid lexical inferencing (Wesche & Paribakht 2009:77)

<p><b>Linguistic Sources</b></p> <p><b>L2-based sources</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Word Knowledge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Word Association</i>: Association of the target word with another familiar word or a network of words.</li> <li>○ <i>Word Collocation</i>: Knowledge of words that frequently occur with the target word.</li> <li>○ <i>Word Morphology</i>: Morphological analysis of the target word based on knowledge of grammatical inflections, stem and affixes.</li> <li>○ <i>Word Form (written)</i>: Knowledge of formal (orthographic or phonetic) similarity between the target word, or a part of it, and another word and mistaking the target word for another word resembling it.</li> </ul> </li> <li>• <b>Sentence Knowledge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Sentence Meaning</i>: The meaning of part or all of the sentence containing the target word.</li> <li>○ <i>Sentence Grammar</i>: Knowledge of the syntactic properties of the target word, its speech part and word order constraints.</li> <li>○ <i>Punctuation</i>: Knowledge of rules of punctuation and their significance.</li> </ul> </li> <li>• <b>Discourse Knowledge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Discourse Meaning</i>: The perceived general meaning of the text and sentences surrounding the target word (i.e. beyond the immediate sentence that contains the target word).</li> <li>○ <i>Formal Schemata</i>: Knowledge of the macro structure of the text, text types and discourse patterns and organization.</li> <li>○ <i>Text Style &amp; Register</i>: Knowledge of stylistic and register variations in word choice.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>L1-based sources</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L1 Collocation</b> Knowledge of words in L1 that have collocational relationship with the L1 equivalent of the target word, assuming that the same relationship exists in the target language.</li> <li>• <b>L1 Word Form</b> Knowledge of formal (orthographic or phonetic) similarity between the target word or a part of it and a L1 word.</li> </ul>
<p><b>Non-Linguistic Source</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>World Knowledge</b> Non-linguistic knowledge, including knowledge of the topic of the text and other related background knowledge.</li> </ul>

I tabell 2 framställs kunskapskällorna som lingvistiska och icke-lingvistiska, där de lingvistiska indelas i L2-baserade och L1-baserade. De L2-baserade kunskapskällorna inkluderar ordkunskap, meningskunskap och diskurskunskap, medan de L1-baserade kunskapskällorna inkluderar L1-kollokation och L1-ordform. Till den icke-lingvistiska kunskapskällan hör omvärldskunskap, dvs. kunskap om textens ämne och andra relaterade bakgrundskunskaper.

En komparativ analys av användningen av olika språkliga och icke-språkliga kunskapskällor i L1- och L2-LIF från skriftliga texter i Wesche & Paribakht (2009: 68-69) visar att KS-användning involverar både läsarnas procedurella och deklarativa kunskap om textspråket, och till viss del om L1 och andra språk, liksom

relevant begreppskunskap. Denna analys visar att gissbarheten för ett okänt ords betydelse också beror på egenskaperna i själva ordet, förutom faktorer som läsarnas skicklighet, deras förtrogenhet med relevanta begrepp och deras överföring (*transfer*) av L1 procedurrell och språklig kunskap. Wesche & Paribakht (2009:73) hävdar att ordklass kan spela roll: typen och antalet ledtrådar som är tillgängliga för att dra slutsats om ordets betydelse (t.ex. böjningar, information från meningen eller diskurskontexten) är relaterade till ordklassen. Adverb har sannolikt färre och mindre specifika betydelseorienterade textuella ledtrådar än substantiv. Verb erbjuder specifika böjningsformer (tempus och singular/plural) och tenderar också att ha flera semantiska och associerande länkar till textens större betydelsekontext.

Wesche och Paribakht (2009) drog slutsatsen att meningsbetydelsen (*sentence meaning*) var den viktigaste KS under alla förhållanden i deras observationer. En annan betydelseorienterad KS, omvärldskunskap (*world knowledge*), användes under alla förhållanden i deras studie och mer i L1 än i L2. Diskursbetydelsen (*discourse meaning*), den tredje stora meningsorienterade KS, användes ungefär lika i början och senare under LIF i L1 eller L2.

Meningsgrammatik framställs som särskilt viktigt att behärska i L1 och L2 i Wesche och Paribakht (2009:108) och ordmorfologi i alla grupper förutom L1-persiska. Medan de flesta andra KS rapporterades nästan lika i början eller senare i KS-sekvenser, tenderade formella scheman och textstil/register (de två ganska sällsynta KS, som huvudsakligen användes av L1-läsare) att hittas senare i sekvenserna för att förfina sina gissningar.

### **3. Metod och genomförande**

I detta kapitel redogörs för de metoder och material som användes vid undersökningen samt hur undersökningen genomfördes i sin helhet. Inledningsvis ges information om undersökningens deltagare, vilka hädanefter kallas *informanter*, samt om etiska överväganden vid genomförandet. Detta följs av utförlig information om metodologin, inklusive hur den har förankrats i tidigare forskning. Sedan ges information om materialet, dvs. den använda texten inklusive dess analys. Slutligen

redogörs för överväganden om validiteten (giltighet) och reliabiliteten (tillförlighet) vid studiens genomförande samt metoddiskussion förs.

### **3.1. Informanter**

Som det omnämnts i kapitel Inledning är studiens informanter elever som läser Grundläggande svenska som andraspråk på Språkintröduktion och elever som läser gymnasiekurserna SAS 1 och SAS 2 inom olika nationella program på en gymnasieskola i en mellanstor kommun i Sverige.

SI är ett program för ungdomar i åldern 16-20 år som är nya i Sverige och som vill studera för att få godkända betyg motsvarande årskurs 9. Skolverket (2008; 2016a) ger allmänna råd för hur utbildning av nyanlända elever bör organiseras och där framgår att undervisningen ska planeras utifrån elevens kunskaper, förutsättningar och behov (Boström Aho 2018:7). Tonåringar som nyss kommit till kommunen och/eller studerat svenska kortare tid än 2-3 terminer börjar på mottagningsenheten inom SI. Sedan efter kartläggning placeras eleverna i ämnesgrupper som passar deras aktuella kunskapsnivå. Kommunen följer Skollagen (SL 29 kap 3§), vilket innebär att personer under 18 år kan antas till utbildningen på Språkintröduktion. Det finns tre nivågrupper inom SI: steg 1 och 2, steg 2 och 3, steg 3 och 4.

Både SAS 1 och SAS 2 är 100 poängskurser, där SAS 1 bygger på de kunskaper som grundskolan ger och SAS 2 bygger på de kunskaper som SAS 1 ger. Dessa kurser är de gymnasiegemensamma kurserna.

Under sju sammanhängande veckor mellan februari och mars 2021 fick jag observera en klass på SI med 21 elever på SVA-lektionerna och en grupp där 13 elever från olika nationella program läser SAS 1 och SAS 2 tillsammans. Sedan genom att observera elevernas arbetssätt och tillvägagångssätt i språkinläringen och i samråd med de undervisande lärarna gjorde jag ett subjektivt urval (Denscombe 2009:37). Ett sådant urval görs med ett speciellt syfte i åtanke (Lindholm 2019: 58) och mitt val motiverades med att elevernas beteende var olika i hur de hanterade sitt lärande, exempelvis i termer av ständig närvaro, aktivt deltagande på lektionerna och/eller viljan att ställa upp för observationer. Av de



elever som tillfrågades ställde alla upp att delta i början av undersökningen, men tidsbrist samt elevers frånvaro bland annat p.g.a. coronapandemin och fjärrundervisning orsakade en del uteblivna planerade individuella sessioner som kallas hädanefter *think-aloud*-sessioner i uppsatsen.

Informanterna som deltar i *think-aloud*-sessionerna är totalt 10 till antalet och i åldern 16-18. SI-gruppen läser Grundläggande svenska som andraspråk mot 9:ans mål (en betygssättande kurs). De har bott i Sverige i ca 1-3 år. Eleverna i SAS 1-2 gruppen kommer från olika nationella program och har bott i Sverige 3-8 år.

Uppgifterna bakgrundsinformation om informanterna som redovisas mer i kapitel 4 Resultat och analys, uppgavs av klassläraren/ämnesläraren.

Tabell 3. Informanterna

Namn (fingerade)	Program och kurs	Antal år i skolan i hemlandet	Antal år i skolan i Sverige	modersmål	Andra språk som hen har studerat
Ana	NA, SAS 2	(inga)	9,5	azerbajdzjanska	Engelska och franska
Lydia	BF, SAS 2	1	8	tigrinja	Engelska och spanska
Chen	SI, Grund SVA	9	2	mandarin	Engelska och franska
Katja	BF, SAS 2	6	3	ryska	engelska
Hassan	NV, SAS 1	1	6,5	somaliska	Engelska och spanska
Rasul	HL, SAS 1	2	3	dari	Persiska, arabiska
Abdi	HL, SAS 1	3	2,5	somaliska	Lite engelska
Aylin	VO, SAS 1	9	1	azerbajdzjanska	Engelska och ryska
Mehdi	SI, Grund SVA	1	3	dari	Lite arabiska
Naima	SI, Grund SVA	2-3	3	somaliska	Lite arabiska

I urvalet av informanter använder jag mig av s.k. bekvämlighetsurval eftersom jag genomför ett småskaligt forskningsprojekt. Metoden bygger på vad som är passande för forskaren och vilka objekt finns närmast till hand att välja. Denscombe (2018:71) förklarar fördelen med bekvämlighetsurval så att man väljer ”det som är enkelt, snabbt och billigt”.

### **3.2. Etiska överväganden**

I början av vårterminen 2021 sökte jag en grupp elever som läser svenska som andraspråk och som kunde bli informanter i min studie. Jag skickade ett e-brev till olika skolor i en mellanstor kommun i Sverige där SVA-undervisning bedrivs. I brevet berättade jag om syftet med mina observationer och ansökte om tillstånd att få genomföra observationer på lektionerna.

Med utgångspunkt i uppsatsens syfte valde jag medvetet en skola där SI finns. En första kontakt togs med rektor på programmet. Hon var positivt inställd till studien, och sedan togs kontakt med de undervisande lärarna. Både rektorn och SVA-lärarna och eleverna blev informerade om syftet med studien samt undersökningens process (Vetenskapsrådet 2011). Före utförandet av observationerna fick eleverna information om att medverkan var frivillig, att de kunde sluta medverka när de ville samt att de kommer att vara anonyma i min uppsats. Eleverna fick informationen både muntligt och skriftligt på ett papper om medgivande där de fick också signera om sitt samtycke (se bilaga 1). Eleverna fick också ställa frågor angående undersökningen.

Informanternas uppgiftslösningar granskas och redovisas anonymt i studien, deras namn är fingerade i uppsatsen. Inte heller lärarnas namn anges i uppsatsen (Lagerholm 2005).

### **3.3. Genomförande**

De kvalitativa och kvantitativa ansatserna som görs i studien innebär en forskningsprocess som innefattar dels de teoretiska antaganden som anges i föregående kapitel, och dels de metodologiska antaganden som beskrivs i det följande avsnittet. Utforskandet av informanternas L2-lexical inferencing vid läsning av en skönlitterär text under de muntliga sessionerna är ett sätt för mig att undersöka elevers användning av olika språkinlärningsstrategier och betydelsen som tillskrivs dessa strategier vid andraspråksinläring beroende på hur informanterna använder dem. Syftet är att inkludera olika perspektiv och tanken med att använda

olika typer av data är att kunna belysa informanternas härledning och ordinläring ur olika perspektiv.

### 3.3.1. *Think-aloud-metoden*

Det metodologiska förhållningssättet till forskning om lexical inferencing som används i Haastrup (1991) har använts i många efterföljande studier runt om i världen. I föreliggande studie används *think-aloud*-metoden, dvs. *tänka högt*-metoden (Lindholm 2019:49), vilket beskrivs utförligt nedan. Inspirationen att använda *think-aloud*-metoden i min undersökning kom från Nassaji (2003) som observerade 21 vuxna inlärare av L2- engelska i Kanada och undersökte deras framgång vid härledningsprocessen. Genom att använda *think-aloud*-protokoll fick Nassaji kunskap om de strategier och kunskapskällor som inlärarna använde sig av under härledningsprocessen.

Deltagarna i Haastrups studie (2009:8) ombads att verbalisera sina tankar högt medan de arbetade med LIF och forskaren producerade introspektiva och efterföljande retrospektiva protokoll över deras verbaliseringar för analys. I *introspektiva protokoll* ingår observationer såsom inlärares själviakttagande, självbeskådande och andra strategier som används under läsprocessen (Nassaji 2003:649). I *retrospektiva protokoll* (Nassaji 2003: 651) ingår forskares anteckningar om informanternas verbaliseringar under TA-sessionerna.

Både introspektiv och retrospektiv verbal rapportering har varit det främsta sättet att samla in data i de flesta studier av lexical inferencing. Nassaji (2003:650) väljer introspektiva metoder för forskningen eftersom undersökningsobjektet var en uppsättning strategier och kunskap som användes under läsprocessen, då han noggrant valde ut informanterna och läsavsnitt för att säkerställa en lämplig nivåmatchning. Eleverna ombads att stryka under alla ord som de inte kände till när de läste avsnittet och sedan ombads de att bekräfta ytterligare dem i retrospektiva intervjuer. Andelen okända ord beräknades i Nassaji (2003:651) för varje elev genom att dividera det totala antalet ord de rapporterade som okända med det totala antalet ord i avsnittet multiplicerat med 100.

*Think-aloud*-tekniker som används som det viktigaste datainsamlingsverktyget inom befintlig forskning är alltså procedurer som kräver att deltagarna verbaliserar och rapporterar innehållet i sina tankar medan de gör en uppgift. Nassaji (2003:651) menar att ”trots kritiken av *think-aloud*-metoden är det en vanlig metod som används inom strategiforskning”. Data om användningen av strategier och kunskapskällor härrör dock främst från de introspektiva rapporterna eftersom de involverar mer direkt rapportering av vad eleverna gör vid uppgiftslösningen jämfört med de retrospektiva rapporterna, där informanterna ombads att komma ihåg vad de hade gjort innan. Nassaji (2003:651) konstaterar att ”retrospektiva rapporter användes främst för att ta reda på om informanterna hade ytterligare kommentarer om ordens betydelse/innebörd eller om sina härledningsprocesser.”

Eftersom föreliggande studie fokuserar strategier som informanterna använder sig av vid L2-lexical inferencing besvaras studiens frågeställningar genom att använda *think-aloud*-metoden och introspektiva och omedelbara retrospektiva rapporter som används också i min studie.

Innan genomförandet att *think-aloud*-sessionerna informerade jag eleverna om det allmänna syftet med studien. De deltog sedan i en tränings- och övningsperiod där jag presenterade TA-processerna för dem och förklarade hur de skulle kunna informera om sina tankar. Jag presenterade läspassagen och bad dem att stryka under okända ord. Sedan instruerade jag dem att läsa texten högt för mig. När de stötte på nya okända ord i texten bad jag dem att försöka dra slutsatsen om dess betydelse ur sammanhanget genom att verbalisera och rapportera vad som kom upp i deras tänkande. Jag instruerade informanterna också att försöka dra slutsats om andra ord vars betydelse de inte visste. Jag rekommenderade dem att de när som helst återigen kunde hänvisa till ett okänt ord för att försöka dra slutsats om dess betydelse igen. När de hade läst klart, bad jag dem att granska avsnittet och lämna ytterligare kommentarer som de ville göra om nya ord och om sina tankeprocesser.

*Think-aloud*-processen introducerades alltså för informanterna och jag tillsammans med ämnesläraren förklarade hur de skulle kunna informera/verbalisera sina tankar. Informanterna fick information om *think-aloud*-metoden och genomgång av följande instruktioner i ca 25 min: ”Ni kommer att få läsa en text. Det är novellen *Märit* av Astrid Lindgren. Först får du läsa den texten tyst för dig själv,

du får arbeta med texten genom att ringa in eller stryka under de okända orden, alltså ord som du inte förstår. Du får använda hjälpmedel och ta reda på betydelser av de okända orden. Efter genomläsningen ska jag kalla in dig till rummet bredvid och där ska du läsa texten en gång till, högt för mig. Efter varje stycke kommer vi att stanna upp och då kommer jag att be om förklaring, alltså jag ska fråga om vissa ords betydelser och om din läsförståelse av stycket. Sedan avslutas det hela med några frågor om läsförståelse av hela texten. Har du några frågor innan vi börjar?”.

Informanterna fick sedan under de följande lektionerna tid för enskild genomläsning av texter (60 min) och tid för genomförande av *think-aloud*-sessionen. Till *think-aloud*-sessionen valde jag en läspassage som innehåller 700 ord. Läspassagen utgör en och en halv A4-sida och är indelad i elva stycken (se bilaga 2). Under genomförandet av genomläsningsarbetet gick jag runt i klassrummet och antecknade de ord som informanterna strök under/ringade in. Bland orden som ingick i listan över de understrukna orden av samtliga informanter valde jag ut de 12 ord som hade större frekvens, dvs. ord som var understrukna av de flesta eleverna i klassen. Dessa gemensamma okända ord valdes ut för att fokusera på under *think-aloud*-sessionerna för att bedöma informanternas användning av härledningsstrategier. Dessa tolv ord kallas hädanefter *målord* (*target words*) i studien:

*märkvärdig/märkvärdigt, en skock, brottades, husbehov, uppradade, specerier, diverse, överdådigt, förundrad, häpen, härlighet, oresonlig*

I vissa lägen frågade jag även betydelsen av andra ord, då jag bedömde att dessa ord verkade ställa till svårigheter, men de orden ingår inte i min kvantitativa undersökning. Däremot ingår strategier som framträder i härledningen av dessa ord både i min kvantitativa och kvalitativa undersökning.

Data samlades in i enskilda sessioner där jag träffade varje informant i ett tyst rum, där de fick tänka/resonera högt och dra slutsatser om ords betydelser. Den kortaste sessionen tog 25 minuter och den längsta ca 50 minuter. Som deltagande observatör var jag ansvarig för sessionernas kvalitet och jag försökte hjälpa informanterna att driva samtalet framåt genom att visa respekt för deras

tillvägagångssätt, val av referensmaterial etc. Ibland fick informanterna explicit uppmaning av mig att använda en viss kunskapskälla som hjälp. Jag antecknade de fall när informanterna tog eller inte tog hänsyn till en viss kunskapskälla och använde eller inte använde den.

För transkriptionsändamål spelade jag in TA-sessionerna med röstinspelningsverktyget i min dator samt skrev ner korta anteckningar. Det är en vanlig metodologi som används inom strategiforskning (Nassaji 2003: 651). Sedan förde jag ett noggrant TA-protokoll för var och en av informanterna. Jag fick pausa och lyssna på inspelningarna två gånger och läste protokollen upprepade gånger för att inte missa informanternas verbaliseringar.

Transkription och datavisningsmetoder har också varit ett diskussionsämne inom SLA-området (*second language acquisition*) och i förhållande till TA som en datainsamlingsmetod (Deschambault 2012). Genom att inte ta med eller helt enkelt inte rapportera paralingvistiska inslag i samtal (t.ex. pauser, ordsbetoning, intonationella konturer, bakgrundsljud) har transkriptioner av TA-data som presenterats i studier av LIF konsekvent betonat de referentiella (eng. *referential*) i motsats till kontextuella (eng. *contextual*) och /eller interaktionella (eng. *interactional*) aspekterna av verbal dataproduktion och därmed deltagarnas tänkande (Deschambault, 2012: 276). I denna undersökning inkluderar jag därför även paralingvistiska detaljer för att se hur närvaron av dessa detaljer i transkriptionerna kan få direkta konsekvenser för både kvalitativa och kvantitativa resultatanalyser.

Påståenden om hur LIF framträder hos L2-inlärare och hur inlärare hanterar detta hänger starkt ihop med data som erhållits med hjälp av *think-aloud*- forskningsmetoder. Trots forskarnas enighet om att L2- LIF involverar en kombination av ledtrådar, kunskap och kontextuell medvetenhet, som det framgår av Deschambault (2012:266), är dock en avgörande aspekt av denna "kontext", dvs. situationen där själva TA-datainsamlingsprocesserna sker, analyser presenterade i L2 LIF-forskningsstudier. Att erkänna denna verklighet och integrera aspekter av denna specifika kontext i analys är både viktigt och önskvärt. Exempel på sådana aspekter kan vara de paralingvistiska detaljer som har nämnts ovan. Det skulle bidra till viktiga element av forskningens transparens och legitimitet samt en välbehövlig

återspeglning (eng. *reflexivity*) angående ”påståenden om L2- LIF som görs baserat på TA-data” (Ibid.)

Det finns tre huvudsakliga förhållningssätt till TA: informationsbehandling (*information processing, IP*), sociokulturell approach och diskursiv psykologi. Deschambault (2012: 268) framhåller att TA-data av LIF behandlas som socialt orienterade handlingar och analyseras som sådana. I allmänhet har skillnaden mellan informationsbehandling och det sociokulturella tillvägagångssättet för TA att göra med hur språk, kognition och sammanhang teoretiseras. Informationsbehandling har nästan universellt informerad TA-driven L2-forskning. Dess antaganden har därför blivit naturaliserade i beskrivningar av en rad av fenomen som TA har använts för att undersöka, inklusive L2- LIF.

Deschambault (2012) menar att studien Ericsson och Simon (1993) är det viktigaste exemplet där informationsbehandlingsmetoden används. I den beskrivs tre nivåer av samtidig verbalisering där nivå 1 är ett *prata högt*-processen (”Talk Aloud”) eller direkt verbalisering som det också kallas. Denna nivå representeras av information som reproduceras av en individ ”i den form som den följs” (2012: 272). Till skillnad från nivå 1, kallas nivå 2- och nivå 3-verbaliseringar som "Think Alouds". *Think alouds* utgörs av ett "antal processer som sker mellan tillgången till information och verbaliseringen av sin förståelse" som "kan ändra informationen" och som vidarebefordras till forskaren (Ibid.). Dessa mellanprocesser kan t.ex. vara att läsa en mening eller ett stycke högt, fundera över betydelsen av vissa ord, göra gissning, m.m. När det gäller nivå 2-verbaliseringar involverar dessa medieringsprocesser vanligtvis den verbala kodningen som krävs för att vidarebefordra sammanhängande beskrivningar eller information till forskaren. Dessa processer kan t.ex. vara att inläraren försöker tolka meningen, söker och prövar synonymer till det okända ordet.

Nivå 3-verbaliseringar används vanligtvis i publicerade studier av L2- LIF. De kodas eller förmedlas eftersom i dessa verbaliseringar söker forskare "förklaringar, beskrivningar, motiveringar och rationaliseringar" för informanternas LIF (Ibid.: 272). I nivå 3 har forskarens riktade frågor eller korta instruktioner ingen särskild påverkan eller effekter men kan förstås i termer av ”de förändringar som induceras i den associerade kognitiva processen” (Ibid.). Ur detta informationsbehandlings-

perspektiv anses, enligt Deschambault (2012: 272), *think-alouds*- data vara representativa för informationen som informanterna tar hand om medan de utför sina uppgifter.

För dataanalysen och klassificering av informanterna följer jag Nassajis modell (2003: 652). För att bestämma i vilken grad informanterna klarar av att härleda och dra slutsatser om nya ords betydelser klassificeras deras härledning för varje ord i en trepunktsskala, enligt följande: 2 = *framgångsrik*, 1 = *delvis framgångsrik* och 0 = *icke-framgångsrik härledning*. Definitionen av *framgångsrik härledning* omfattar svar som var semantiskt, syntaktiskt och kontextuellt lämpliga. Definitionen av *delvis framgångsrik härledning* omfattar svar där inläraren anger ords exakta semantiska betydelse och ändå associerar ordet med en fel syntaktisk kategori. Slutligen menas med *icke-framgångsrik härledning* de fall där svaret inte uppfyllde något av ovanstående villkor.

För att kunna identifiera strategierna och kunskapskällorna som används av informanterna under LIF-processen använder jag mig av två modeller: Nassajis taxonomi (2003: 655-656) och Wesche & Paribakht (2010:77) (se i avsnitt 2.4), dvs. i studien bygger delar av strategikategoriseringen på dessa två studier. Till skillnad från Nassaji (2003) identifierar jag även sociala och affektiva strategier och inkluderar dem i min sammanställning. Med hänvisning till Dreyer & Oxford (1996) och Oxford & Ehrman (1995) påstår Oxford (2003:14) att användning av affektiva strategier såsom att identifiera sitt humör och ångestnivå, prata om känslor, belöna sig själv för goda prestationer och använda djupandning eller positivt självtalande, har visat sig vara avsevärt relaterat till L2-färdigheter. Även sociala strategier var signifikant associerade med L2-färdighet i samma studier.



Tabell 4. Nassajis taxonomi av kunskapskällor och strategier som används under L2-lexical inferencing (2003)

Knowledge source	Strategy
1. <i>Grammatical knowledge</i> (e.g., use of grammatical functions or syntactic categories, like verbs, adjectives, or adverbs)	1. <i>Repeating</i> (e.g., repeating any portion of the text, like words, phrases, or a sentence)
2. <i>Morphological knowledge</i> (e.g., use of word formation, structure, derivations, inflections, word stems, suffixes, prefixes)	2. <i>Verifying</i> (e.g., checking the inferred meaning against the wider context)
3. <i>World knowledge</i> (e.g., knowledge of content or topic that goes beyond the text)	3. <i>Self-inquiry</i> (e.g., self-questioning about the text, words, or inferred meaning)
4. <i>L1 knowledge</i> (e.g., using L1 to help determine the meaning of a word, like translating or finding a cognate)	4. <i>Analyzing</i> (e.g., inferring by means of analyzing a word into different parts)
5. <i>Discourse knowledge</i> (e.g., knowledge about the relation between or within sentences and the devices that make connections between different parts of the text)	5. <i>Monitoring</i> (e.g., display of conscious awareness of the problem or its level of ease/difficulty)
	6. <i>Analogy</i> (e.g., inferring by means of sound or form similarity with (an)other word(s))

I tabell 4 ingår sex strategiogrupper, där *upprepning/repetition* framställs av Nassaji som strategi nummer 1 och det innebär i denna kontext att upprepa delar av texten, frasen eller meningen där ordet förekommer. Sedan kommer *verifiering*, vilket innebär att undersöka lämpligheten av sin slutsats genom att kontrollera den mot hela textens sammanhang. Nummer 3 är *självutvärdering*, vilket handlar om att ställa frågor om texten, orden eller betydelsen som redan härledd. *Analysering* är nr 4 i tabellen och det innebär inom LIF att försöka definiera betydelsen av ordet genom att analysera det i olika delar eller komponenter. Detta följs av *övervakning*, som handlar om att visa en medveten medvetenhet om problemet eller hur enkel eller svår uppgiften är. Slutligen finns det i tabellen en strategi som kallas *analogi*,

vilket innebär försök att fastställa betydelsen av ordet baserat på dess ljud eller formlikhet med andra ord.

### 3.4. Material

I det följande presenteras materialet, dvs. texten som användes för läsning av informanterna. Informanterna fick läsa novellen *Märit* av Avstrid Lindgren. De fick först läsa igenom texten tyst under en vanlig lektion och ta reda på betydelsen av okända ord. Man fick samarbeta med en bänkkamrat eller fråga någon annan elev om man så ville.

Urvalet av texten gick med avseende på att skönlitteraturanvändning är i synnerhet viktig i ämnet L2-svenska där elever från olika kulturer och bakgrund deltar. I etniskt och kulturellt heterogena SVA-klassrummet ger skönlitteratur en sorts knypunkt där alla elever har en liknande utgångspunkt och där dem kan utforska livet, sig själva och det svenska språket. Därför är det aktuellt och relevant att få en inblick i hur grund-och gymnasieelever hanterar härledning av okända ord i en novell. Novellen *Märit* har en god potential som pedagogisk metod och didaktisk utgångspunkt, vilket gör att det passar att användas i undersökningen. Den klassas som kvalitetslitteratur, dvs. litteratur som inkluderar verk av författare som biograferats eller nämnts i normgivande litteratur handböcker (Nordberg & Nylöf 1990:19).

Skönlitteraturens kognitiva påverkan är signifikant (Nikolayeva 2014) och bör därför inte underskattas av lärare. Det didaktiska valet av skönlitterära texter avser undervisningspraktiker, bl.a. med avsikt att undervisa i ordförråd (Brodow & Rininsland 2005). Studier som sammankopplar skönlitteratur till utveckling av rikt och nyanserat ordförråd är omfattande (Axelsson 2000; Alleklev & Lindvall 2000; Bråbäck & Sjöqvist 2001; Enström 2013). Enligt Cox Eriksson (2017) är just mängden av ord som elever producerar och känner igen en tidig förutsättning för deras framtida skolgång.

Vid val av text måste läraren ta hänsyn till sina elever, deras ålder, språkkunskap och deras tidigare erfarenheter, så det är viktigt att välja texter på lämplig nivå.

Majoriteten av forskningen inom skönlitteratur betonar vikten av och ger ramar för val av skönlitteratur i klassrummet (Brodow & Rininsland 2005; Gibbons 2013; Molloy 2008), men det finns också forskare som är skeptiska till idén om att det i verkligheten är möjligt att välja en skönlitterär text som skulle tilltala alla elever. Det kan dock ifrågasättas eftersom även om elever i L2-svenska inte har en homogen bakgrund finns det ändå likheter i deras språkinlärningsresor.

### 3.4.1. *Textanalys*

Texten består av fyra A4-sidor och innehåller 1800 ord. Den har ett ganska vardagsnära språk där många av orden som används förekommer i dagligt språk.

Under *think-aloud*-sessionerna fick informanterna läsa en passage ur novellen som täcker nästan en och en halv sidor och innehåller 700 ord.

Med tanke på att textens typ och svårighetsgrad lyfts fram som en avgörande faktor i tidigare forskning genomförde jag analys av texten som används i denna undersökning innan jag bestämde att välja den. Jag genomförde en granskning av textens svårighetsgrad med hjälp av verktyget Läsbarhetsformel (LIX) utarbetad av Björnsson (1968). Jag har också genomfört granskning av ordvariationen i texten med hjälp av verktyget Ordvariationsindex (OVIX) utarbetad av Hultman & Westman (1977). Även en lexikalisk frekvensprofil av texten utfördes med hjälp av AntWordProfiler-programmet, och därigenom matchades orden med frekvensfilerna över 5000 av de vanligaste graforden (löpard) i svenska.

I studien användes alltså två verktyg, LIX och OVIX, för granskning och analys av texter som informanterna fick läsa. Det främsta verktyget är LIX som används för att mäta en texts svårighetsgrad. LIX (Björnsson 1968) används för att kontrollera att en text inte innehåller för långa och krångliga ord och alltför många långa meningar (Lundberg & Reichhenberg 2008:40) och på så sätt ge en viss insikt om huruvida en text är avancerad och behöver kompletteras med andra undersökningar (Holmegaard 2007: 136). Tolkning av svårighetsgraden är uppdelad i fem kategorier i LIX som framgår av tabell 5.

Tabell 5. Tabell över värden på läsbarhetsindex (LIX) samt tolkning av texttyp (Björnsson 1968).

Tolkning	
< 30	Mycket lättläst, barnböcker
30 - 40	Lättläst, skönlitteratur, populärtidningar
40 - 50	Medelsvår, normal tidningstext
50 - 60	Svår, normalt värde för officiella texter
> 60	Mycket svår, byråkratsvenska

LIX-formeln används alltså för att uppskatta lexikala och syntaktiska svårigheter i texter. I mätningen ingår allt förutom skiljetecken, dvs. text inklusive siffror och förkortningar. LIX bestäms med formeln  $LIX = L_m + L_o$ , där  $L_m$  står för genomsnittlig meningslängd och beräknas med formeln  $L_m = O/M$ ,  $O$  är antal ord och  $M$  antal meningar i texten.  $L_o$  är andel långa ord som beräknas med formeln  $L_o = L/O \times 100$ .  $L$  är antal ord med fler än 6 tecken. LIX ger alltså resultat 0-100, där 100 indikerar den svåraste texten, t.ex. akademiska texter (Lindberg et al. 2007:17). Det finns en del kritik mot LIX inom forskning i och med att den baseras bara på menings- och ordlängd eller att två helt olika texter, exempelvis en novell och en faktatext, kan få samma LIX-värde (Lundberg & Reichhenberg 2008:50).

Nästa verktyg som användes för textanalyser i studien är *Ordvariationsindex (OVIX)* (Hultman & Westman 1977). Denna metod visar den lexikala rikedom, dvs. antalet olika ord och ordtyper, i förhållande till det totala antalet ord i texten (*löpard*) (Ibid.: 45). OVIX är nämligen ett mått på hur många *unika ord* som finns i texten, dvs. de ord som endast förekommer en gång jämfört med totalt antal ord. Tolkningen av textens svårighetsgrad går ut på att ju högre ordvariation (högre OVIX), dvs. ju fler unika ord det finns i förhållande till antalet ord i texten, desto mer svårläst anses texten vara. OVIX är en datorapplikation som beskrivs närmare i Lundberg och Reichenberg (2008).

Novellen *Märit* har läsbarhetsindex  $LIX = 26$ , dvs. det är en mycket lättläst text (Melin & Lange 2000). Med hjälp av verktyget <http://lix.se> har jag fått OVIX 67,7 för novellen, vilket innebär att antal unika ord i förhållande till textens längd är inte så stort och texten är inte svår (Hultman & Westman 1977). Genom att undersöka frekvensen av ord som förekommer i novellen med verktyget Ant WordProfiler fick jag veta att det är 1045 ordtyper bland novellens 1800 ord och det är ca 65% token

som ingår i de 1000 vanligaste graforden [eng. *tokens* är en teckensekvens som innebär att ord i en text separeras från varandra för att möjliggöra vidare bearbetning av enskilda ord (Johansson Kokkinakis 2007: 166) ]. Täckningsgraden är 75,2 %. Andelen ord som inte ingår i de 5000 vanligaste graforden (frekvenslistor genererade från en bloggkorpus) är 24,8%, vilket innebär att nästan en fjärdedel av textens ord är lågfrekventa ord, dvs. ej högt värde.

### 3.5. Validitet

Föreliggande studie har god innehållsrelaterad *validitet* (giltighet) eftersom den mäter det som den ämnas att mäta och uppgiften som används i den täcker undervisningsmålet i stor utsträckning. Undervisningsmålet beskrivs i kursplanen för svenska/svenska som andraspråk för åk 9 samt i kursplanerna för gymnasiekurserna SAS1-2.

När det gäller validiteten för undersökningen förlitar jag mig på Nassaji (2003) och genomför observationerna i enlighet med hans beskrivning. Jag fokuserar undersökningens frågor både vid genomförandet av *think-aloud*-processerna, vid protokollföranden och transkriberingen av dess innehåll samt vid analysen av den insamlade datan. Nackdelen med denna metod är att man inte kan vara säker på att deltagarna faktiskt verbaliserar allt de tänker på (Smagorinsky, 1998), men fördelen är att deltagarna tänker högt i realtid och på så sätt inte hinner glömma hur de tänkt (Bowles, 2010). Min roll som forskande lärare i en skolmiljö eller deltagande observatör kan påverka studiens gång, vilket jag varit medveten om under forskningsprocessen. Det kan finnas såväl fördelar som nackdelar med att känna till informanterna och den kontext som undersöks. Min uppfattning är att det har varit en fördel att jag är bekant med den miljö där jag samlat in mina data. Jag har därigenom haft inblick i och förstått det som sker, och kunnat undvika att felaktiga slutsatser dras.

### 3.6. Reliabilitet

I varje forskning är det viktigt att de forskningsresultat som man kommit fram till har framtagits på ett tillförlitligt sätt. *Reliabilitet* handlar om att det insamlade data är korrekta och giltiga. Denscombe (2018:326) hävdar att reliabiliteten i en forskning innebär också andra forskare kommer att få samma resultat om de upprepar allt på exakt samma sätt. I forskning med kvantitativ ansats är bland annat reproducerbarhet ett mått på reliabilitet (Lindholm 2019:72).

I studien används *think-aloud*-metoden och den kan inkludera både kvalitativa och kvantitativa aspekter av strategianvändning (Lindholm 2019:49). Det insamlade data är tillförlitliga eftersom jag har varit noga med att genomföra *think-aloud*-sessionerna på ett likvärdigt sätt bland samtliga informanter. TA- metoden kan användas som metod för forskare. Lindholm (2019:49) förklarar att ”I tänka högt-studier vill forskare komma så nära elevers tänkande som möjligt, genom att eleverna tänker högt samtidigt som de läser en text”. I denna undersökning informerar eleverna om ords betydelser genom att läsa texten högt för mig och verbalisera sina tankar om hur de härleder ords betydelser och drar slutsatser. Under tiden observerar jag de strategier som eleverna använder för att klara sin uppgift.

Den aktuella undersökningen är stabil över tiden, dvs. informanterna borde visa samma resultat om samma test administreras till dem nästa vecka eftersom varken deras ordförråd och ordkunskap eller strategianvändning inte kan ha förändrats mycket inom så kort framtid.

Eftersom det är få informanter och det finns en del variabler som skiljer sig informanterna emellan, så som vistelsetiden i Sverige och tidigare språkbakgrund och informanternas modersmål har studien inte ambitionen att vara en generaliserbar studie som går att överföra direkt till större underlag. Trots detta kan studiens resultat generaliseras till viss del med avseende att informanterna är typiska inlärare av L2-svenska i sin åldersgrupp (16-18 åriga elever), att de observeras i den naturliga språkinlärningsmiljön där det formella undervisningen sker och att ett relevant kursmaterial används som underlag för observationerna. I detta utgår jag från Hastrup (2009:10) som hävdar att ”när viktiga nya insikter framträder från studier av L1 -och L2- härledning av elever som representerar olika L1, blir det

möjligt att vara mycket mer exakt när det gäller hur långt resultaten kan generaliseras”. Det är också möjligt eftersom förmåga för lexical inferencing och färdigheter i dess användning kan utvecklas framgångsrikt oavsett inlärares modersmål genom att använda effektiva inlärningsstrategier (Ibid.).

### 3.7. Metoddiskussion

Denna undersökning är en kvalitativ och kvantitativ studie som påvisar en tendens och studerar hur tio informanter tar sig an lexical inferencing vid läsning av en novell. I föreliggande studie används *think-aloud*-metoden, vilket lämpar best i studiens syfte att undersöka andraspråkselevs användning av ordinlärningsstrategier vid lexical inferencing. Metodvalet motiveras huvudsakligen med syfte att undersöka hur informanterna tänker och vad de gör när de härleder okända ords betydelser och att *think-aloud*-metoden har just den fördelen att informanterna tänker högt i realtid och på så sätt inte hinner glömma hur de tänkt. Metoden väljs dessutom med tanken att den kan inkludera både kvalitativa och kvantitativa aspekter av strategianvändning, vilket också ligger i mitt intresse med studien.

Materialet som används i undersökningen är en kort skönlitterär text som klassas som en lättläst text enligt läsbarhetsindexet och enligt andelen ovanliga ord i texten. Men läsbarhet omfattar inte bara textens ordförråd, utan också abstraktioner, sammanställningar och nominaliseringar. Ur den synpunkten kan texten klassas som medelsvår för gymnasieleverna och särskilt svår för SI-eleverna. I en lättläst text bör inte finnas för många svåra eller abstrakta ord eller kulturspecifika ord (Reichenberg 2009:9). Zachrison (2014) menar att när eleverna blir för upptagna med att förstå referensramarna och innehållet kan de tappa fokus på själva målspråket. Mina överväganden gick så att novellen *Märit* har få kulturspecifika ord. Novellen ingick i nationella prov i svenska/svenska som andraspråk för åk 9 (del Läsa) år 2018 och tanken att förlita sig på experternas val gett mig ytterligare stöd i mina överväganden. Utbudet av lättlästa skönlitterära texter är inte stort ju äldre eleverna är och detta är i synnerhet problematiskt för äldre gymnasieelever (Carleson 2003).

När det gäller urvalet av målord i undersökningen gick tankarna så att huvuddelen av information i en text uppbärs av så kallade *innehållsord* (substantiv, verb och adjektiv) (Järborg 2007: 74). På så sätt är de utvalda målorden högst relevanta att fokusera på i studien.

Oxfords modell (2003) där ordinlärningsstrategierna indelas i kategorierna *kognitiva, metakognitiva, sociala* och *affektiva*, används i studien för att klassificera och sammanställa strategierna som har framträtt under TA-processerna under de respektive kategorierna. Denna modell passar bra för att kunna besvara studiens fråga om vilka strategier informanterna använder vid härledning med *think-aloud*-metoden eftersom det går att observera även sociala och affektiva strategier när informanterna tänker högt och informerar om sina tankar, dvs. de sker i samspel med forskaren. Denna kategorisering lämpar sig att använda i föreliggande studie också med avseende på att ”den typ av strategier som L2-elever använder kan vara relaterade till deras förmåga att förstå och framgångsrikt härleda ord från kontexten”, vilket Nassaji (2002: 647) lyfter fram.

Flera av strategierna som framträder hos informanterna går in i varandra, dvs. sammanfaller i vissa punkter, och kan inkluderas under fler kategorier. Exempelvis kan strategin *analogi* (jämföra om ordet liknar ett annat ord med tanke på form eller uttal (Nassaji 2003:657)) kategoriseras som en kognitiv strategi. Samtidigt fordrar tillämpning av *analogi* att man t.ex. analyserar eller reflekterar över ordets form för att kunna jämföra den med en annan form och därmed kan dessa liknande strategier sammanfogas till en kognitiv strategi. Man kan även tolka *analogi* som en metakognitiv strategi om man bedömer dess tillämpning som att man medvetet tar sig an och bestämmer sig att tillämpa det. Detta gjorde att det ibland var svårt att hitta rätt kategori till en strategi. Men det viktigaste för mig var att redovisa hur informanten hade tänkt och med hjälp av kategorierna visa en bild av vilken typ av strategi som hen använde.

I resultatanalysen utgår jag från Nations modell (2013:49) (se avsnitt 2.1) eftersom den inkluderar alla aspekter som involveras i både produktiv och receptiv ordkunskap. Med hjälp av de detaljerade frågorna som presenteras i tabell 1 som är en sammanställning av modellen utarbetad av Nation (2013:49) får man hjälp med att få bättre inblick i vad informanterna kan både receptivt när de läser texten och tar



hjälp av min stöttning och produktivt när de informerar sina tankar och slutsatser om betydelsen av ord som de härleder. Eftersom studien ämnar även att undersöka huruvida det finns samvariation mellan strategier som informanterna använder och hur framgångsrikt de gör lexical inferencing, använder jag också Henriksens modell (1999:304). Detta val gör jag för att definitionen given i Henriksens modell innebär att betrakta ordkunskap i tre dimensioner: a) delvis respektive exakt ordkunskap, b) kunskapens djup, och 3) receptiv och produktiv förmåga. Genom att betrakta mina informanternas verbaliseringar i dessa tre dimensioner, dvs. inkludera även ordkunskapens djup, kan jag få bättre underlag för att bedöma hur framgångsrikt de gör lexical inferencing. Genom att använda Henriksens modell i kombination med modellen av Wesche & Paribakht (2009:77) som synliggör de L1-och L2- baserade kunskapskällorna (både lingvistiska och icke-lingvistiska) kan jag få bättre förståelse dels för frågan om det finns någon samvariation och dels för frågan: Ifall en samvariation finns, varför leder vissa strategier till mer eller mindre framgångsrik härledning? Slutligen klassificerar jag informanterna utifrån både den kvantitativa och kvalitativa analysen av deras härledningar vid *think-alouds* där jag använder Nassajis modell (2003: 652): *framgångsrik härledning/informant, delvis framgångsrik/informant respektive icke-framgångsrik härledning/informant*. Denna modell passar bra eftersom med hjälp av den kan jag bestämma och klassificera i vilken grad informanterna lyckades tolka och dra slutsatser om nya ords betydelser.

Undet TA-sessionerna var jag medveten om den s.k. intervjuar-effekt (Denscombe 2018) som kan orsaka skeva svar på grund av deras uppfattning av mig som forskare och i förhållande till min roll av lärare och mitt etniska ursprung. Även om de (eventuellt) skeva svaren kan gömma en diskrepans mellan det informanter verbaliserar och det de faktiskt kan om målorden (och övriga okända ord), är *det* dem själva väljer att informera i TA-processerna mest relevant för föreliggande studie.

## 4. Resultat

I detta kapitel redogörs för de resultat informanterna visat i undersökningen. I det följande redogörs alltså för de strategier informanterna använder under *think-aloud*-sessionerna där de uppmanas att bestämma de okända ordens betydelser och informera om sina härledningar.

Som det har antytts i metoddelen, klassificeras informanternas svar för att bestämma i vilken grad de lyckades tolka och dra slutsatser om nya ords betydelser. Efter analysen av *think-aloud*-resultaten klassificeras informanternas härledningar av målorden i *framgångsrik härledning*, *delvis framgångsrik härledning* och *icke-framgångsrik härledning*, i analogi till metoden som beskrivs i Nassaji (2003:652). *Think-aloud*-resultaten presenteras i tabell 6 (se avsnitt 4.4). Resultaten visar att fem av de tio informanterna, varav tre läser grundläggande svenska på SI, är inte effektiva i härledningsprocessen. De tio informanterna använder olika typer av strategier, som presenteras i tabell 6, men bara en informant i gruppen SI-elever lyckas att dra korrekta slutsatser om samtliga tolv målord som var i undersökningens fokus. De sju informanter som läser kursen SAS1-2, har lyckats med LIF i olika grad. På grund av uppsatsens begränsningar redovisas inte alla protokoll och transkriptioner i sin helhet. Istället väljs de mest typiska utsagorna ut för varje informant eller klassificering.

I det följande redörs för informanternas *framgångsrika härledningar*, *delvis framgångsrika härledningar* och *icke-framgångsrika härledningar* som även karakteriserar respektive informanterna.

## 4.1. Framgångsrika härledningar/informanter

Här nedan presenterar jag utvalda utdrag ur transkriptionen av *think-aloud*-processerna med framgångsrika LIF. Jag väljer ut dessa utdrag eftersom i dem finner jag de mest framträdande strategierna eller tvärtom den uppenbara icke-användningen av de nödvändiga strategierna.

### 4.1.1. Ana

Ana har azerbajdzjanska som modersmål, hon har gått i den svenska skolan sedan hon var åtta år och nu läser hon SAS2 på Naturvetenskapliga programmet (NA). Informanten gör helt framgångsrika härledningar av 10 av 12 målord och delvis framgångsrika härledningar av 2 av 12 målord, *skock* och *oresonlig*. Även betydelsen av andra ord som behövdes att förtydliga i samband med härledningar av målorden blev helt korrekta. Därför klassificerar jag informantens LIF som framgångsrik.

#### *Utdrag ur transkriptionen för Anas think-alouds*

(I: informant, L: lärare, /.../: korta pauser)

01. L: Umm. Under tiden du läste texten stötte du på några nya ord? Okända ord för dig?
02. I: Aaa. Ett ord faktiskt
03. L: Ett ord?
04. I: Aaa!
05. L: Du kunde alla andra ord?
06. I: Umm.
07. L: Vad var det för ord då?
08. I: skock
09. L: *Skock*. Hade du aldrig hört det ordet tidigare?
10. I: Nej.
11. L: Vet du nu vad det betyder?
12. I: Jag kan gissa.
13. L: Umm.
14. I: det är en klump.
15. L: Umm.
16. I: Det står här att 'stod i en skock'.

Informantens svar är semantiskt, syntaktiskt och kontextuellt lämpliga. Svaret på frågan om betydelsen av ordet *skock* i det givna sammanhanget är ganska nära, dock

är inte det exakta. Förklaringen i Svensk ordbok står som 'tillfälligt sammanhållen, oordnad grupp varelser' och i wiktionary.se står det 'obestämt antal människor eller djur i en oordnad grupp eller samling'. Om informanten hade kollat upp i dessa eller andra/ fler källor för att komplettera sin sökning, inhämta mer kunskap om ordets innebörd och förbättra sin slutsats (dvs. om hon använde metakognitiva strategier) skulle hon kunnat formulera sitt svar som 'oordnat grupp' eller 'oordnad mängd'. Det vill säga att informanten skulle lägga märke till egenskapen av *en skock* i formuleringarna givna i uppslagsverken och framhäva detta i sitt svar om hon hade slagit upp ordet. I det här fallet använder informanten inte metakognitiva strategier, eftersom dessa strategier handlar om att man medvetet fokuserar på att lära, att man medvetet sätter upp olika mål för det man vill lära sig både på kort och långt sikt (Oxford 2003:12).

Analysen av transkriptionen visar dock att informanten lägger uppmärksamhet på ordformer och gör ett försök att bestämma ordets avsedda betydelse i det givna sammanhanget, t.ex. när hon informerar 'stod i en klump' när hon ombes att förklara ordet *skock* i frasen 'stod i en skock' och sedan efter ha slagit upp ordet bestämmer hon 'stod i en grupp', 'en folkmassa/en massa'. Informanten reflekterar över innehållet när hon slår upp ordet 'skock' i synonymer.se och läser högt listan över synonymer *flock, värm, mängd, skara, massa, folkmassa* och stannar på *folkmassa* fast det finns fler ord i listan. Hon gör alltså en snabb morfologisk och syntaktisk analys och inte läser vidare genom att ha svept kanske med blicken över artikeln. Informanten bedömer och identifierar den lämpliga betydelsen, då hon hoppar över ordet *hop* bland de närliggande betydelserna, dvs. hon gör en medveten sortering och plockar ut de mest relevanta och lämpliga betydelserna. Hon lägger märke till ordkombinationer både i läspassagen och listan över synonymorden, vilket innebär en flerdimensionell kognitiv process (Haastrup 2009:18). Anas slutsats om betydelsen av *skock* i meningen blir *en massa* ('det stod en massa'), vilket är semantiskt lämpligt. Fast innan dess hade Ana sagt 'en samling' (se bilaga 3). Denna betydelse skulle passa mer exakt syntaktiskt, dvs. för att använda i frasen 'stod i en samling'.

Informanten kontrollerar och utvärderar sina resultat innan hon fastställer betydelsen av ordet, vilket i sin tur kräver användning av kognitiva strategier. Men

det är också användning av metakognition då dessa handlingar kräver både deklarativ och procedurell kunskap (Lindholm 2019:73). I frågan om ordet *brottades* informerar hon 'hehe...puttade ner varandra', '...asså tryckte ner varandra...något i den stilen'. Informanten hittar behjälpliga ledtrådar från ordet och den omgivande texten för att generera en informerad gissning, dvs. hon använder sig av kognitiva strategier eftersom härmed applicerar hon analysprocedurer på det språkliga materialet som hon fått arbeta med (Oxford 2003:12). Men att lägga uppmärksamhet på ordformer och söka behjälpliga ledtrådar från ordet är till vis del också metakognitiva strategier eftersom då utvärderar informanten sin LIF och ser om de fungerade (Oxford 2003:12).

Å andra sidan, det att informanten nöjer sig med den allmänna förståelsen av texten och sin gissning och inte slår upp ordet i flera olika ordlistor tyder också på hennes bristande motivation att göra en noggrann och hållbar ansträngning för att identifiera en lämplig kontextuell betydelse. Det senare beskrivs av Oxford (2003:14) som affektiva strategier, alltså hur informanten gör för att orka för att anstränga sig. Därför anser jag att informanten inte använder sig av affektiva strategier i sina härledningsstrategier. Här vill Ana förlita sig på sociala strategier och ta reda på ordets betydelse i interaktionen med läraren snarare än att använda sig av ett referensmaterial (Schmitt 1997: 205).

Informanten visar reflektion och medvetenhet om sina kunskaper när hon svarar 'Aaa, ett ord faktiskt' på frågan om 'Stötte du på några nya ord?'. Detta innebär användning av kognitiva strategier eftersom hon har reflekterat över vilka ord hon inte förstår och förstår att hon inte förstår *ett* ord i den givna texten. Ana visar att hon förlitar sig på sina förmågor och kunskaper, vilket innebär användning av metakognitiva strategier (Lindholm 2019:73). Även informantens läsning med inlevelse och betoning på betydelseord i texten talar om att hon har en god förståelse av sammanhanget (användning av kognitiva strategier) och att hon har förtrogenhet för sina kunskaper och förmågor (kognitiva strategier). Men härmed visar Ana även sociala strategier eftersom genom att läsa med inlevelse skapar hon också ett tillfälle för språkanvändning. Samtalet drivs fram på ett roligt sätt utan särskilda uppmaningar av mig då hon använder uttryck som "Ja, jag kan gissa", "Ja, ett ord faktiskt", "något i den stilen", "ja, asså någorlunda", "det var typ vad jag sa",

”som jag sa”, ”det kommer från engelskans *diverse*”, ”ingen aning faktiskt, men det står att...”, ”jag är ganska säker”, ”men jag kan kolla upp det”, ”det kan jag göra”, ”hehe”, ”allt i den stilen”, ”så klart”, m.fl.

Ana gör en snabb övergång från läsning till härledning och åter till läsning utan lärarens uppmaning och drar slutsats om ords betydelser. Det vill säga, informanten använder en god interaktion mellan deklarativ och procedurell kunskap, eftersom hon använder flera kunskapskällor såsom ordkunskap, meningskunskap och diskurskunskap samt sina sociala förmågor, t.ex. genom att säga ’något i den stilen’. I vissa fall uppvisar informanten även affektiva strategier eftersom det handlar om hur hon går till väga för att kunna vända sig utåt och inta en öppen hållning mot andra, om hennes vilja, glädje och intagande av en positiv hållning, t.ex. med ’he-he’, då informanten skrattar och skojar.

Det bör poängteras är att Ana visade att hon inte hade kännedom om sådana källor som SAOL, SO och SAOB innan TA-sessionen och inte konsulterade någon av dessa ordböcker under första hälften av sessionen. Men efter min uppmaning och liten vägledning började informanten använda dessa källor med en god teknik för att inhämta kunskap och framgångsrikt härleda ord från kontexten.

#### **4.1.2. Lydia**

Lydia har tigrinja som modersmål, hon har gått i den svenska skolan sedan hon var nio år och nu läser hon SAS2 på Barn-och fritidsprogrammet (BF). Målorden som informanten hade strukit under var *skock* och *oresonlig*. Under TA-sessionen klarade informanten LIF av 11/12 målord helt framgångsrikt med bara lite stöttning av mig och delvis framgångsrikt LIF av ordet *oresonlig*.

#### ***Utdrag ur transkriptionen för Lydias think-alouds***

I: [läser högt ett stycke]

1. L: Förklara ordet *husbehov*.
2. I: Ehh ..kanske kroppsbehov, behov som grabbar har. En ren gissning.
3. L: Du sa ’kanske’
4. I: Umm
5. L: så du är osäker...
6. I: Jo, det är jag... Det är en ren gissning..
7. L: Umm [märker att införmanten börjar göra sökning i sin dator] Vad gör du nu?
8. I: Ehh. Jag kollar på synonymer.se

9. L: okej
10. I: ja, asså behov... så att man klarar sig, ....någorlunda , nödortfittigt
11. L: Umm
12. I: Eget behov...
13. L: Så vad är din slutsats... för det här sammanhanget?
14. I: [läser meningen för sig själv: *slogs lite till husbehov*; ser fundersam ut, kollar vidare]

Informanten ombads att härleda målorden *husbehov* och *brottades*. Lydia visar skicklighet i sin hantering av LIF då hon identifierar snabbt ordens semantiska och syntaktiska information. Detta innebär att hon använder sig av kognitiva strategier eftersom indentifiering av ords semantiska och syntaktiska information kräver analys, och att man hittar behjälpliga ledtrådar från ordet och den omgivande texten och använder sig av tidigare kunskaper för att generera en informerad gissning (Haastrup 2009:5). Hon slår upp orden i *synonymer.se*, läser återigen meningen i texten där ordet förekommer och funderar. Sedan slår hon upp ordet *husbehov* i *Svensk ordbok* och läser högt: 'spelar till husbehov', 'talar franska till husbehov...'. Sin slutsats om betydelsen av ordet *husbehov* informerar informanten på följande sätt: "Jaa...Asså...som det står ...det är uttryck för begränsad förmåga, ambition eller...Till eget behov skulle jag vilja säga". När Lydia gör ytterligare ett försök att ta reda på ordet *husbehov* i SAOB efter lärarens uppmaning, menar hon först att det är mycket text i artikeln. Men när läraren stöttar henne genom att säga 'Men om du läser punkt b', läser hon tyst [*något vardagligt... i allmänare...till husbehov, så mycket att man nätt o jämnt kan reda sig, någotsånär, "en smula"*] och säger med upptäckarglädjen i rösten: "Jaa just det..". Då återkommer hon till texten och informerar: "Joo, slogs lite asså för skoj skull". Informationen om ordet *husbehov* som återfinns i lexikon/ordböckerna är svårtolkad eftersom flera av orden som ingår i meningarna inte är en del av elevernas dagliga språk. Men informanten använder sin analytiska förmåga, verifierar och kontrollerar sin uppfattning och återkommer genom att t.ex. säga 'Ja, men det var typ det ja sa innan' och försöker göra kvalificerade gissningar om betydelser. Hon utvärderar sin härledning genom att t.ex. säga 'ehh... nja, det är så mycket här...samma sak' eller '...här finns något'. Dessa handlingar innebär även användning av metakognitiva strategier då Lydia medvetet vill kontrollera sina härledningar och använder fler källor utan lärarens uppmaning (Schmitt 1997: 205).

Att vända sig till fler källor utan lärarens uppmaning innebär även användning av affektiva strategier eftersom det indikerar informantens ansträngning, vilja och motivation att klara uppgiften. Detta ser vi också när Lydia kompletterar gärna och förtydligar sina uttryck, vilket återigen visar hennes öppna hållning och positiva inställning. Lydia använder sig av sociala strategier när hon t.ex. förklarar sig: ”Tänkte kolla upp det i wiktionary och se vad som finns för förklaring”. Hon säger ”vänta..., svenska...vilken sida sa du? Helst?” och söker lärarens bekräftelse (Oxford 2003: 14).

Lydia tar hjälp av procedurell instruktion, såsom lärarens ”minilektion” om härledning och hjälpmedel. Hon använder kompletterande information, såsom en ordlista över svåra ord som finns i marginalen till texten (se bilaga 2), hon håller interaktionen på ett effektivt sätt för sig själv och förbättrar sina slutsatser. Informanten hämtar och använder de mest lämpade orden utifrån sammanhanget.

#### 4.1.3. *Chen*

Chen har mandarin (standardkinesiska) som modersmål, han har gått sju år i grundskola i Kina och har bott i Sverige i ca 2 år. Informanten läser sista steget av Grundläggande SVA på SI. Eftersom Chen lyckas med härledningen av samtliga ord, både målord och övriga löpord i texten, klassificerar jag hans LIF som *framgångsrik*. Informanten lyckas att dra slutsatser korrekt semantiskt och även grammatiskt och morfologiskt av *nästan* alla ord. Det senare gäller målordet *härlighet*, vilket inträffar i meningen *Om man nästan aldrig får en karamell, så är en ask full med sockerpullor en himmelens härlighet*.

Chen rapporterar sin härledning av ordet *härlighet* semantiskt rätt genom att säga: ’vara härlig’, ’mycket stort och snällt’, ’himmelens härlighet ... alltså mycket högt och stort...’. Han slår upp ordet *härlighet* i Lexin och ser att ordet inte finns där. Däremot finns ordet *härlig* och det förklaras som ’behaglig’, ’ljuvlig’. Informanten funderar och väljer att inte använda sig av dessa ord. Han söker vidare hjälp och slår upp ordet i wiktionary.se. Han gör alltså övervakning, dvs. att han visar en medveten medvetenhet om hur svår ordet är (Nassaji 2003: 656). I wiktionary.se förklaras ordet som ’höghet, storhet, det att vara härlig’. Chen informerar betydelsen som



'alltså vara härlig'. Det innebär att informanten har analyserat och kontrollerat och valt bort orden 'höghet' och 'storhet'. Informanten läser om raden i texten där ordet förekommer, upprepar frasen 'himmelens härlighet' och gör association till något 'mycket stort, högt och snällt' då han genom att säga 'alltså' gör en sort utvärdering och drar slutsats om ordets betydelse. Det innebär att i härledningen av ordet *härlighet* använder Chen flera kognitiva och metakognitiva strategier.

Chen använder dock inte alltid sin härledning i kombination med andra grammatiska och morfologiska kunskapskällor eller i analogi med ordets kollokationer i meningen. Exempelvis, i härledningen av ordet *härlighet* utesluter han ord som *storhet* eller *höghet* och väljer att delge om sin förståelse med de ovannämnda exemplen. Här använder han inte den relevanta analysen och verifieringen, vilket är kognitiva processer. Men att välja att använda dem innebär användning av metakognitiva strategier.

I det följande utdraget finns andra exempel på Chens *think-aloud*-processer när han försöker härleda betydelsen av ordet *backstugan*, vilket inte är ett målord i studien. Informanten tog initiativet själv att ta reda på betydelsen av ordet. Det blev det enda ordet som informanten inte klarade av. Ordet förekommer i meningen *Märit skulle gå hem den halvmillånga vägen till backstugan*.

#### *Utdrag ur transkriptionen för Chens think-alouds*

01. I: Backstugan... hon skulle gå hem... [paus] men varför backstugan?
02. L: Umm, hur tänkte du? [ögonkontakt] Vad menar du med "varför backstugan"?
03. I: Jag menar att ... hon skulle hem, backstuga är inte hem, antar jag...[väntar på respons]
04. L: Inte? Kan backstuga inte vara hem, tycker du?
05. I: ...[läser meningen en gång till]. Det är ju två ord, back och stuga, så det blir stuga... back asså bakom.... Det är en konstig mening,... eller hur?
06. L: Umm... Om du tänker på hur en by kan se ut... i Sverige...
07. I: Jaha... precis. Men, vänta... här står det ju att backstuga är en liten enkel stiga ehh stuga [pekar på förklaringen/ordlistan i marginalen till texten].
08. L: Just det. Bra.
09. I: Och så här ...i början [pekar på början av passagen, det andra stycket] att hon bodde i en liten grå stuga.
10. L: Precis... Så vet du nu vad *backstuga* betyder?
11. I: Jo, det är en liten enkel stuga... i en by. Och det måste vara hennes hem... eller hur?

Chen använder omläsning, bakgrundskunskap, morfologiska ledtrådar samt textuella ledtrådar. Han är bra på att göra förutsägelser och kan reda ut oklarheter, dvs. han

reflekterar över innehållet, analyserar, omorganiserar, kontrollerar och utvärderar sin förståelse, t.ex. när han säger 'men varför backstugan?', 'Det är ju två ord, back och stuga', 'så det blir stuga... back asså bakom', 'här står det ju...' och 'Och det måste vara hennes hem'. Informanten använder alltså flera kognitiva och metakognitiva strategier. Chen använder även sociala strategier genom att ställa frågor, vänta på respons genom att söka ögonkontakt för att få bekräftelse för sin uppfattning och kroppsspråk, genom att använda uppmaningsord och på så sätt bygga upp textsamtalen, t.ex. när han säger 'men varför backstugan?', 'eller hur', 'men vänta...här står det ju...'.

Chen använder sig även av affektiva strategier då han inte låter sig frustreras av svårigheten med LIF, t.ex. när han uttrycker 'Det är en konstig mening', suckar, men fortsätter söka information och visa sin vilja och sitt engagemang. Det gör han bl.a. genom att peka på vissa rader i läshäftet. Informanten använder även diskurskunskap, eftersom han använder kunskap om relationen både mellan och inom meningarna i texten, och de enheter som gör kopplingar mellan de olika delarna av texten (Nassaji 2003:656).

#### **4.2. Delvis framgångsrika härledningar/informanter**

Följande fyra informanter klassificeras som *delvis framgångsrika* i sina LIF eftersom de klarar av härledningen av nästan samtliga av målorden endast semantiskt. De informerar om sina gissningar och drar slutsatser om dess betydelser på ett lämpligt sätt. Men de visar bristande kunskap i relation till grammatiska och morfologiska komponenter och ibland till diskursiva komponenter.

##### **4.2.2. Katja**

Katja har ryska som modersmål, hon har gått i den svenska skolan sedan hon var 13 år och nu läser hon SAS 2 på BF-programmet. Informanten gör helt framgångsrika härledningar av 8/12 målord och delvis framgångsrika härledningar av 4/12 målord, *skock*, *diverse*, *husbehov* och *oresonlig*. Hon hade dock strukit under två av dessa ord under den enskilda genomläsningen, dvs. innan *think-aloud*-sessionen. Även

betydelsen av andra ord som hon uppmanades att förtydliga i samband med härledningar av målorden blev helt korrekta.

*Utdrag ur transkriptionen för Katjas think-alouds*

01. L: Fortsätt din läsning
02. I: [läser högt]
03. L: Umm. Förklara ordet *uppradade*
04. I: Uppradade? Det e väl stå i linje... typ
05. L: Umm
06. I: [Kollar i meningen.] Ja, när man står på rad... i rad...
07. L: Ja. Okej. Fortsätt läsa.
08. I: [läser högt]
09. L: stanna. Förklara det sista ordet.
10. I: handel? Eller diverse handel? Daivers
11. L: Jo, diverse. Är det hela ordet?

Katja använder sig av kognitiva strategier då hon analyserar, gör tolkning, gör reflektioner, associationer, analogier, härleder, fastställer betydelser och drar slutsatser, t.ex. när hon säger 'det e väl stå i linje' och 'när man står på rad' (i härledningen av målordet *uppradade*), 'tre ord blir ett ord' (i härledningen av målordet *specerier* i sammansättningen *speceri-och diversehandel*). Hon använder interspråkliga ledtrådar från annat språk, exempelvis kognaterna *diverse* (rad 10) och *spices* (i rad 34, se bilaga 4). Informanten använder sig av metakognitiva strategier då hon kollar upp ordet i meningen och säger: 'Ja, när man står på rad ... i rad..' eller 'Umm det står *speceri-och diverse handel*. Jo, förstår vad du menar. Att alla tre blir ett ord, typ vad det är för affär'. Hon slår upp ordet i lexikon och ordböcker och säger: 'Jaa, det är jag inte riktigt säker...kanske ...låt mig kolla'. Hon övervakar, utvärderar och verifierar och väljer ut den mest relevanta betydelsen, då hon t.ex. informerar: 'Det står "affär med många olika slags varor"' och 'det måste vara det...'. Lydia gör sådana kontroller, övervakningar och verifieringar ganska snabbt när hon läser ords förklaringar i olika uppslagsverk. Hon även "rättar" läraren i sin respons 'inte så allt möjligt'.

Informanten hade dock inte slagit upp orden under den enskilda genomläsningen och inte heller under TA-sessionen innan lärarens uppmaning. Det innebär att hon inte alltid använder sig av metakognitiva strategier, utan förlitar sig på de kognitiva. Samtidigt innebär det även negativa affektiva strategier såsom bristande vilja och engagemang eller att inte anstränga sig för att inhämta kunskap. Informanten

använder dock sociala strategier då hon förtydligar, förklarar sig, talar gärna om hur hon tänker för att reda ut saker, t.ex. när hon säger 'handel eller 'diverse handel', 'förstår vad du menar', 'låt mig kolla', 'det måste vara...', 'Nu förstår jag vad du menar', 'a det är lugnt', helt okej', 'Aa ganska dåligt', 'Ja, absolut', 'det är lätt att blanda ihop', 'ja, gärna'', m.fl.

#### 4.2.3. *Hassan*

Hassan har somaliska som modersmål, han har gått i den svenska skolan sedan han var 10 år gammal och nu läser han SAS1 på NV-programmet. Informanten klarar av 9 av 12 målorden, men härledningarna av inga av dessa 9 ord är helt syntaktiskt och kontextuellt lämpliga, utan endast semantiskt. Därför klassificerar jag hans resultat som *delvis framgångsrika* härledningarna. Ord som informanten inte klarar av bland de 12 målorden är *skock*, *specerier* (eller *specerihandel* eftersom ordet förekommer i frasen *speceri-och diversehandel*) och *husbehov*. Han upprepade hela meningarna istället för att ange ett vist passande ord som den härledda betydelsen till ordet vars betydelse efterfrågades.

#### *Utdrag ur transkriptionen för Hassans think-alouds*

01. L: Fanns det många nya ord för dig i denna text?
02. I: Nej, inte mycket.
03. L: Hur många okända ord fanns det i den här passagen då? Okända för dig. Ungefär?
04. I: Umm.. det var typ 3 -4 , så där..
05. L: 3-4 ord?
06. I: Umm.
07. L: Okej. Kan du räkna upp vilka ord som verkade okända för dig?
08. I: Ehh.. Jag vet inte hur man säger det ... *skock* [informanten uttalar ordet med /-ljudet ,/ok] eller *skock* [informanten uttalar ordet som skåk].
09. L: Aaa. Man säger *skock*.
10. I: *skock*, ehh ... och så var det ...det här var det... två ord *speceri* och *diversehandel*... men sen kom jag på.. ehh.. det var mer *speceri* jag var ute efter [informanten talar väldigt snabbt].
11. L: Aaa
12. I: *speceri* det är som livsmedel.. asså massa andra grejer man kan sälja ... varor
13. L: Aaa. Vi kommer till det. Så du får först bara ange listan över ord som du inte kunde.
14. I: *trind* ... [paus]

I början av sessionen anger Hassan att endast 3-4 ord han inte kände till. Det innebär att informanten inte särskilt hade reflekterat över sina ordkunskaper och är inte helt medveten om sin bristande ordkunskap. Det innebär även att han inte analyserar sin

förståelse och inläring. Dessutom innebär detta icke-användning av metakognitiva strategier, då han inte hade slagit upp orden, varken jämfört, verifierat eller övervakat betydelsen. Däremot i rad 8 visar Hassan sin osäkerhet om ordets uttal och härmed uppvisar han sin medvetenhet om svenskans fonetiska realisationer, dvs. att fonemkombinationen *sk-* kan artikuleras på fler än ett sätt i svenskan. Detta innebär att informanten har lagt märke till dessa strukturer, reflekterat, analyserat och kontrollerat sin kunskap, dvs. använt flera kognitiva strategier. Informanten visar att han är medveten om att han inte kan ordets uttal. Genom att säga ”Jag vet inte hur man säger det” innan han svarar på lärarens fråga och börjar räkna upp de okända orden, uppvisar Hassan att han utvärderar sin förståelse och ordkunskap samt tar kontrollen över den konkreta situationen, vilket innebär användning av metakognition i detta fall.

Hassan använder kognitiva och metakognitiva strategier eftersom han säger: ’de försöker få bort tiden, de larvade sig’ (informanten tolkar), ’asså ...det var mer basic översättningar... mer som husbehov..’ (informanten reflekterar och analyserar), ’men jag tänkte att det här mera speciellt för att de brottades och slogs lite till husbehov..’ (informanten reflekterar och analyserar). Hassan använder metakognitiva strategier eftersom han t.ex. säger ’jag sökte på synonymer.se och sökte och så kom det inte nåt särskilt till hjälp’ (försöker verifiera och utvärdera). Han gör mycket upprepningar, reflekterar över och analyserar att de sökresultaten han hade fått för ordet *husbehov* inte var semantiskt lämpliga i det aktuella sammanhanget (’de försöker få bort tiden’, ’de larvade sig’).

I sina härledningsförsök för att bestämma betydelsen av ordet *specerier* säger informanten ’speceri är typ specialiserat handel’. Det kan betyda att informanten inte gör morfologisk analys av ordet för att lägga märke till att ordet används endast i plural (*specerier*) eller att han har svårt att finna den fullständiga formen av ordet. Det kan också betyda att informanten gör ortografisk analys av ordet *speceri*, dvs. använder *spec-* som en ledtråd och härleder betydelsen i analogi med ’specialiserat’ eller gör koppling till det. Detta innebär användning av metakognitiva strategier, bl.a. genom att göra associationer [trots att det är egentligen fel association eftersom *spec* i *speceri* inte betyder ’specialiserat’, utan kommer från latin och har betydelsen

'krydda'], men att informanten skulle kunna analysera, utvärdera och göra en semantiskt lämplig koppling i stället för den ortografiska kopplingen.

Informanten anger betydelsen 'antal' till ordet *skock*. I wiktory.se, där Hassan slog upp ordet, redogörs betydelsen av ordet *skock* på följande sätt: "obestämt antal människor eller djur i en oordnad grupp eller samling". Han slog upp ordet i Svensk ordbok och där förekommer inte ordet 'antal' i formuleringen av ordets betydelse.

Däremot förekommer ordet 'oordnad' i båda de källorna. Det innebär att informanten lade märke till ordet 'antal' i början av formuleringen i wiktory.se. Informanten har använt sig av flera kognitiva strategier då han reflekterar att *skock* är ett okänt ord, han läser informationen i uppslagsverken och väljer rätt ordklass för att informera om ordets betydelse eftersom både *skock* och *antal* är substantiv. Men han skippar att läsa resten av formuleringen i wiktory.se, alltså här är han för snabb och kontrollerar inte sin härledning, dvs. informanten inte använder metakognition. Det att Hassan inte hade förberett sig under den enskilda genomläsningen för att ta reda på okända ords betydelser visar också att han inte använder metakognitiva strategier.

Informantens uttryck såsom 'Jag vet inte hur man säger det', 'kanske nåt', 'det var en av orden eh ett av orden jag undrade också', 'jag hittade förklaring, men det var så...', 'så jag kopplar det', 'jag kommer inte ihåg', 'ska jag göra det?', 'så jag har alltid tänkt', innebär att han använder sociala strategier. Han försökte även kompensera sina härledningsförsök med ord, fraser eller meningar på engelska, t.ex. 'basic', 'it doesn't make sense', 'like this'. Det att Hassan inte hade förberett sig under den enskilda genomläsningen för att ta reda på okända ords betydelser och även hans ibland bristande engagemang under TA tyder på närvaron av negativa affektiva strategier, då informanten inte ansträngt sig för varje målords härledning och inte gjort sitt bästa för att klara uppgiften.

#### 4.2.4. *Rasul*

Rasul har dari som modersmål, han har gått i den svenska sedan han var 13 år gammal och nu läser han SAS1 på Handelsprogrammet (HL). Informanten var aktiv under hela sessionen. Denna informant klarade av LIF av 6/12 målorden både

semantiskt och syntaktiskt/kontextuellt lämpligt. Bland orden som informanten hade strukit under som okända under den enskilda genomläsningen av texten var:

*märkvärdigt, skock, diverse, backstuga, häpen, uppradade, oresonlig*. Informanten hade svårt med LIF av dessa ord även under *think-alouds*-processerna.

### *Utdrag ur transkriptionen för Rasuls think-alouds*

01. L: Kan du nämna några av de ord som du har ringat in som okända?
02. I: Ja, jag har ringat in två som jag repeterade några gånger faktiskt.
03. L: Umm. Vilka?
04. I: Ehh *märkvärdigt*. Det visste jag inte. Det är lite svårt för mig, t.o.m. att säga det.
05. L: Okeejj...Aaa
06. I: Men jag har tagit reda på det.
07. L: Bra. Hur gjorde du?...[ögonkontakt] ehh Hur tog du reda på?
08. I: Ehh...jag har ju använt ehh översätt...vad heter det... översättn.. [försöker komma på ordet]
09. L: översättningsverktyg?
10. I: Precis.
11. L: Okej. Vad betyder *märkvärdigt* då?
12. I: Det betyder ... ehh i det här läget...?
13. L: Jo, i det här sammanhanget
14. I: Konstigt

Informanten hade inte ignorerat de okända orden, utan han hade markerat dem och var beredd att räkna upp dem. I rad 2 framför informanten att han 'repeterade några gånger', i rad 6 'jag har tagit reda på det' och i rad 8-9 'använt översättningsverktyg'. Informanten hade resonerat och bedömt svårighetsgraden av ordets härledning eftersom han säger (rad 4): 'Ehh märkvärdigt. Det visste jag inte. Det är lite svårt för mig, till och med att säga det' och 'Jag hittar inget synonym till det. Det är det som är lite svårt för mig' (vidare i rad 28, se bilaga 5). Informantens fråga i rad 12 'i det här läget?' indikerar att han har analyserat och är medveten om att ordet kan ha skiftande betydelser beroende på sammanhanget. Informantens uttryck såsom 'Konstigt. Jaa typ.. ja konstigt passar väldigt bra', 'ja asså det passar ju', 'ja, här kan man tänka att *märkvärdigt* på grund av att hon var bara 8 år' visar att att han vet vilka ord kan vara lämpliga i sammanhanget. I rad 4 är informanten noga med att förmedla sin uppfattning och menar alltså han har svårt både med att förstå ordet och fastställa dess exakta betydelse och med dess uttal. Samma reflektion gör informanten senare när han skulle redogöra för orden *skock* och *diverse*: 'Jag vet detta'. Detta och andra *think-aloud*-informerings påvisar att Rasul tänker, noterar,

analyserar, utvärderar och kontrollerar (rad 12 'i det här läget?'), gör självutvärdering, informerar sin uppfattning om sin ordförståelse och ordkunskap. Dock inte alltid, exempelvis när han skulle förklara orden *överdådigt* och *backstuga*. Informanten hade inte märkt att det fanns en asterisk över dessa ord och förklaringen 'generöst' respektive 'liten enkel stuga' till dem i listan över svåra ord (*överdådigt* som ett ålderdomligt ord och *backstuga* som ett kulturspecifikt ord) till texten på sidans marginal (se bilaga 2). När jag uppmärksammade informanten och gav honom "en minilektion" om betydelsen av asteriscktecket sade han så här: "Å herre Gud! Nu ser jag att det finns en förklarande information här. Jag fortsatte söka ordet i appen och jag hittade inget". Informanten menade även att han "kollade i många olika ställen" och där med "ställen" hänvisade han till olika elektroniska uppslagsverk och/eller ordböcker.

Rasul skrattade då och då åt sina misstag och felaktiga härledningar och visade sin glädje när han upptäckte nya ord, passande formuleringar eller nya sätt och hjälpmedel att ta reda på ords betydelser. Därmed använder Rasul flera affektiva strategier. Ibland rättar informanten själv sin artikulation under högläsningen genom att säga ordet på nytt. Han gör omformuleringar för att förtydliga vissa av sina ordval på eget bevåg, dvs. även utan min uppmaning till detta. Detta påvisar att han tänker, noterar, analyserar, utvärderar, gör självutvärdering, informerar sin uppfattning om sin ordförståelse och ordkunskap, dvs. han utför nästan hela spektrumet av de komplexa kognitiva, metakognitiva, sociala och affektiva strategierna. Rasul använder sig av kompensatoriska strategier genom att t.ex. säga 'vad heter det...' (rad 4) och andra sociala strategier, då han var tydlig och utförlig med att kommunicera sina tankar och använde uttryck såsom t.ex. 'nej, inte riktigt', 'det var lätt att hänga med', 'jo, både och', 'här kan man tänka att...', 'då tänker ja', 'för där ser man', 'all right', 'ibland kan det vara svårt att se någon skillnad', 'det här stycket har jag inte hängt med'.

#### **4.2.5. Aylin**

Aylin har azerbajdzjanska som modersmål, hon har gått i den svenska skolan sedan hon var 16 år och nu läser hon SAS1 på Vård-och Omsorgsprogrammet (VO). Bland



målorden klarar Aylin 5/12 ord. Ord som hon inte klarar att härleda är följande: *märkvärdigt, skock, brottades, uppradade, diverse, specerier, oresonlig*. Bland ord som man behövde ta reda på i samband med dessa målord var: *dalar, backstugan, dyrkan*.

### *Utdrag ur transkriptionen för Aylins think-alouds*

01. L: Vilka ord har du markerat som okända eller var svåra ...som du sa?
02. I: Det är bara ett ord .. som jag inte vet riktigt vad det betyder och det ordet *oresonlig*.
03. L: *Oresonlig*. Okej. Umm.. Alla andra ord i texten tycker du att du kan...?
04. I: Aaa. Precis
05. L: De var inte okända för dig?
06. I: Nej
07. L: Okej. Umm. Ehh.. Läs gärna passagen från början, från det första stycket. Läs högt för mig. När jag säger 'stanna' vill jag att du ska förklara för mig betydelsen av det sista ordet du läst.
08. I: Okej. [läser högt. Läser med inlevelse fram till meningen *Blommande sköna dalar, hem för mitt hjärtas ro*. Rättar sig själv i uttalet av ordet *dalar*].
09. L: [informantens osäkerhet framkallar frågor hos mig]. Vad betyder ordet *dalar*?
10. I: *dalar*?
11. L: Jaa!
12. I: [läser meningen en gång till för sig själv]. Umm. Jag vet inte riktigt. Men jag kommer att gissa.
13. Umm. Varsågod.
14. I: Ehh... [funderar och börjar söka på webben]. Nej, jag ser bara bilder
15. L: Jaa, nu vill jag att du... Okej... Nu har du bilderna framme. Vad står där? Vad är det du ser?
16. I: Det är mindre än berg. Ett berg... Det är grönt omkring sig

Aylin talar svenska med ganska bra flyt, men undersökningen visar att informanten har bristande morfologisk medvetenhet t.ex. i rader 2, 4 och 6. Tecken på ytliga ordkunskaper visar hon även när hon svarar 'Ja, det är verb' på lärarens fråga om ordklassen av ordet *dalar* i frasen *blommande sköna dalar* samt när hon säger 'det är objektiv' (jag tolkar det att hon menar 'adjektiv'). Informanten har svårt att identifiera ordet, nämligen dess ordklass, har svårt att härleda betydelsen och dra slutsats om dess betydelse, trots lärarens stöttning. Aylin läser om meningen och gör försök för analys för att svara på lärarens fråga 'Vad betyder dalar?' när hon säger 'Jag vet inte riktigt. Men jag kommer att gissa', 'Jag tror det ...'. Hon gör felanalys när hon säger: 'Det betyder sjunker sakta'. Informantens första gissning 'det är ett berg' (rad 16) är syntaktiskt närmare men har semantiskt den motsatta betydelsen.

Vidare gör informanten en tolkning av ordet *dalar* genom att associera med bilderna på Google då hon säger 'det kan vara stenar', 'mindre än ett berg'. Informanten skulle kunna göra association till orden 'blommande' och 'sköna' i nominalfrasen *blommande sköna dalar* i texten. I rader 2 och 12 i utdraget ovan känner informanten igen vad som inte är bekant. Informanten använder sig av direkta strategier genom att känna igen ordet, göra upprepningar som t.ex. i rad 12 och genom att fundera över betydelsen. Hon gör utvärdering t.ex. genom att säga 'det är inte ett verb', 'det är mindre ett berg').

Aylin använder sig av sociala strategier då hon kommunicerar med läraren och driver fram samtalet. Hon använder uttryck som "det var vad jag tror", "jag vet inte riktigt", "det står ...", "men jag kan gissa", "det är svårt att förklara", "när man inte vet exakt", "det kommer inte upp någonting här" och flera andra, vilket gör att interaktionen drivs fram på ett givande sätt. Informanten använder även affektiva strategier då hon småskrattar och inger en positiv hållning, men också visar förvirring, hon försöker dock övervinna det. Hon visar också bristande engagemang när hon inte visar intresse att ta fram de fysiska ordböckerna när läraren uppmanar henne. Det tog ett tag tills hon började slå upp orden i lexikon och ordböcker för att läsa formuleringar av ords betydelser, för att i början kollade hon bara bilder förknippade med orden på nätet.

### **4.3. Icke-framgångsrika härledningar/härledningar**

Följande informanters härledningar klassificeras som *icke-framgångsrika* eftersom de inte klarar LIF av något av målorden, dvs. varken semantiskt eller syntaktiskt lämpligt.

#### **4.3.2. Abdi**

Abdi har somaliska som modersmål. Han hade gått i skolan i cirka fem år i hemlandet Somalia. Han har gått i den svenska skolan sedan han var 14 år och nu läser han SAS1 på HL-programmet. Han klarar 0/12 av målord.

### *Utdrag ur transkriptionen för Abdis think-alouds*

01. L: Hur många gånger har du läst den här texten nu?
02. I: Två gånger. Två gånger .. eller tre
03. L: Tre gånger. Umm. Du kanske kände att det behövs läsa fler gånger för att förstå... eller?
04. I: Först när jag läst det jag förstod typ vad det handlar om och ... [tänker länge]
05. L: Okej
06. I: Ja.. men när jag läste om då förstod bättre
07. L: Finns det mycket nya ord här?
08. I: [håller på att räkna sina inringade ord i häftet]
09. L: Du behöver inte räkna så där ... Försök [blir avbryten]

Analysen av transkriptionen av *think-aloud*-sessionen med Abdi visar att han använder sig mest av kognitiva strategier, när t.ex. han reflekterar och analyserar t.ex. i rad 4 och 6, eller senare när han säger: 'Brottades. Ganska. Jag vet nu...ganska...jag vet.. förstått', 'överdådigt...ja'. Abdi tittar ner och läser för sig själv 'Hmm, blommande dalar...Blommande sköna dalar...' och säger: 'Aså det är plats eller hur?'. Vidare i interaktionen säger han: 'En dala. Ja... det är en område... typ område...'. Abdi gör alltså associationer och gissningar t.ex. när han säger 'någon by' eller 'skog'. Han gör repetitioner (upprepningar) och analogier vid fler tillfällen. Abdi använder kognitiva strategier, men det handlar bara om att slå upp orden och även detta gjorde han efter att läraren gjorde honom medveten om att han hade förstått ordet fel. Men han reflekterar och gör ett försök till utvärdering t.ex. när han säger 'måste bli substantiv'.

Han söker lärarens stöd och bekräftelse hela tiden samt ger utförliga förklaringar ibland (som i rader 2 och 4, eller genom att säga 'eller hur'), dvs. använder sig av sociala strategier. Trots sina svårigheter med LIF ger Abdi inte upp, han visar intresse och vill fortsätta läsa och genomföra *think-aloud*-processer, vilket innebär att han använder sig av affektiva strategier.

#### **4.3.3. Mehdi**

Mehdi har dari som modersmål, han hade gått ca fyra år i skola i Afghanistan och har bott i Sverige i tre år. Mehdi läser Grundläggande svenska (steg 3-4) på SI. Han klarar inte av härledning av något målord. Förutom de tolv målorden framgår det av hans *think-aloud* -informerings att han inte heller förstod den riktiga betydelsen av flera andra ord i texten. Men han hade inte strukit under dessa ord under

genomläsningsprocessen trots att informanterna hade blivit instruerade att göra detta. Exempel på ord eller fraser som informanten inte kunde eller kunde bristfälligt, vilket i sin tur kunde ha orsakat svårigheten med LIF av målorden, är följande: *ett dugg, slogs, prövning, trinda, generös, stillsam, generad*.

### *Utdrag ur transkriptionen för Mehdis think-alouds*

01. I: Inte ett dog merkverdig med hela hennes åtta... åttaåriga levnad [läser utan inlevelse, betonar fel ord i meningarna och tonen tyder på att eleven inte förstår vad det handlar om].
02. L: Vi kan stanna här. Vad betyder ordet 'ett dugg' här?
03. I: ett dog?
04. L: Jo, ett dugg. Vad kan det betyda i den här meningen?
05. I: Inte ett dog merkverdig med hela hennes åttaaaåriga levnad.... Det betyder inte dog merkverdig...
06. L: Umm... ett dugg märkvärdigt. Alltså 'hur märkvärdigt' ? [ögonkontakt, inväntande]... Hur mycket märkvärdigt?... inte hmm [gestikulerar samtidigt] märkvärdigt?
07. I: Nej, jag vet inte [och tittar bort].

Mehdi upprepar målorden flera gånger under härledningsprocessen och informerar t.ex. följande: ”det är ... det är... jag vet på dari, jag förstår, men jag glömde betydelsen”, ”asså jag vet inte hur jag ska förklara”. Synonymer eller omformuleringar som informanten anger passar varken semantiskt eller morfologiskt i den kontexten där målordet ingick. Exempelvis informerar Mehdi efter mycket stöttning av mig i sin härledning av ordet *märkvärdigt* : ”något som Märit märkt” och ”hon har inte märkt någonting” som förklaring till uttrycket *ett dugg märkvärdigt*. I samma stycke återkommer ordet *märkvärdig* även i meningen *Det enda märkvärdiga, om man nu ska kalla det så, var hennes död*.

I rader 1, 3 och 5 har informanten svårt med de fonetiska realisationerna av orden, dvs. han saknar både receptiv och produktiv ordkunskap. Mehdi övervakar inte sin förståelse och visar inte heller att han förstår att han inte förstår ett ords betydelse. Informanten ger upp efter en kort stund och inte anstränger sig vidare för att ta reda på ords betydelser (som i rad 7), vilket handlar om negativa affektiva strategier. Denna attityd visade informanten vid fler försök av mig att hålla igång sessionen och få honom att härleda nya ord, vilket gjorde att det inte gick att fortsätta med det. Detta är anledningen till att ett mindre utdrag från transkriptionen av hans TA-session redovisas här.

#### 4.3.4. *Naima*

Naima har somaliska som modersmål, hon hade gått tre år i skola i hemlandet och har bott i Sverige i ca 3 år. Hon var 14 år när hon anlände till Sverige och fick gå i en förberedelseklass som finns på en högstadieskola. Nu läser hon Grundläggande svenska steg 3-4 på SI. Förutom målorden hade hon ringat in flera andra ord i texten som okända. Exempel på okända ord som informanten hade markerat är följande: *ett dugg, märkvärdig, en skock, slogs, husbehov, prövning, speceri-och diversehandel, trinda, ändan, ro* och *bleckask*.

##### *Utrag ur transkriptionen för Naimas think-alouds*

01. I: Det var ingenting märkvärdigt med Märit.
02. L: Kan du förklara ordet *märkvärdigt* här? ....[inväntar...] Vad betyder *märkvärdigt* i denna mening?
03. I: ehh ...märkvärdigt.... Det var ingenting märkvärdigt med Märit... märkvärdigt...det var inget... det gör inget...eller?
04. L: Om du bara tänker på ordet 'märkvärdigt'? Vad kan det betyda här? ....[inväntar]
05. I: Ehh... nej jag vet inte... vad betyder
06. L: Hade du hört ordet *märkvärdigt* förut? Känner du till ordet från andra sammanhang?
07. I: Nej jag har inte hört
08. L: Kan det betyda 'konstigt'.... eller 'speciellt'... eller...? Vad tror du? [ögonkontakt, väntar]
09. I: Konstigt.....nej, jag vet inte

Det framgår av Naimas utsagor att hon inte hade förstått betydelsen av målorden, eftersom inga av slutsatser, synonymter, antonymer eller omformuleringar som hon informerade var lämpliga, varken semantiskt eller syntaktiskt. Informanten tolkade t.ex. ordet *överdådigt* som "något dödligt", "som kan döda". Det kan innebära att informanten använder strategin analogi då hon försöker fastställa betydelsen av ordet baserat på dess ljud eller formlikhet med andra ord, fast felaktigt. Ordet är markerat med asterisk och i listan över svåra ord på den vänstra marginalen av sidan ges förklaring till ordet (se bilaga 2). Naima gör ofta upprepningar som i rader 3 och 9, tittar växelvis ner på textpappret och i ögonen på läraren, vilket kan uppfattas som att hon söker bekräftelse. Hon använder sociala strategier då hon frekvent använder sig av gester och mimik samt uttryck som *asså, typ, eller hur*. Ibland gör hon försök till reflektion och analys som i rader 3, 7 och 9. När informanten ombes att förklara betydelsen av ordet *ro* informerar hon "det är typ ... man har roligt". Naima tog aldrig initiativet under hela sessionen att slå upp orden i lexikon/ordböcker och de

gångerna hon gjorde detta efter lärarens uppmaning hämtade hon synonymerna utan att ha reflekterat över dess lämplighet i sammanhanget. Naima använder sig av de negativa affektiva strategierna som i rader 5 och 9, genom att säga 'Jag vet inte' och titta bort och inte försöka lösa problemet, inte anstränga sig att gå vidare med t.ex. sökning i olika informationskällor. Av samma anledning som för föregående informant redovisas det ett mindre utdrag för Naimas *think-alouds*.

#### 4.4. Resultatsammanställning och analys

Strategier som informanterna använde sig av under LIF kodades och placerades under respektive strategikategorier: *kognitiva*, *metakognitiva*, *sociala* och *affektiva*. I denna process har jag utgått från samma definitioner av strategier som Nassaji (2003:657) som klassificerar strategierna repetition (ordupprepning eller menings-/styckeupprepning), analogi, verifiering, övervakning, självutvärdering och analysering. Jag inkluderar analogi och analysering i kognitiva strategier och verifiering, övervakning, självutvärdering i metakognitiva strategier. Jag har även utgått från Wesche & Paribakht (2009:77) som klassificerar användning av kunskapskällor vid LIF och indelar dem i lingvistiska och icke-lingvistiska, där de lingvistiska indelas i L2-baserade och L1-baserade och där L2-baserade kunskapskällor inkluderar ordkunskap, fras- och meningkunskap samt diskurskunskap, medan L1-baserade kunskapskällor inkluderar L1-kollokation och L1-ordform. Till den icke-lingvistiska kunskapskällan hör i Wesche & Paribakht (2009:77) också omvärldskunskap.

I min sammanställning inkluderar jag användning av kunskapskällorna i två kategorier: *kognitiva* strategier eftersom man utför analysering vid användning av en viss kunskapskälla, och *metakognitiva* eftersom man väljer medvetet att kontrollera och verifiera vissa delar av ord eller meningar med hänsyn till en viss kunskapskälla. Jag inkluderar dessutom kategorin *sociala strategier* för att jag märkte att dessa strategier också framträdde på ett betydande sätt hos informanterna, bl.a. att nästan alla informanter sökte min bekräftelse för sina yttranden på något sätt. Även kategorin *affektiva strategier* inkluderas i min sammanställning eftersom jag identifierar dem hos mina informanter under *think-aloud*-processerna. Exempelvis

kodas deras ängslan, uppgivenhet eller tvärtom lust och ansträngning att fullfölja uppgiften som affektiva strategier. Jag inkluderar dem eftersom jag insåg att det spelade en betydande roll för deras framgång i härledningsprocesserna.

I tabell 6 redogörs sammanställningen över de använda strategierna per informant och deras framgångsrika, delvis framgångsrika och icke-framgångsrika härledningar av undersökningens målord.

Tabell 6. Strategier som informanterna använde sig av vid LIF

Informant	Totala antalet strategier informanten använder	Strategier (typer och antal)	LIF-resultat
Ana	39	Metakognitiva 8, kognitiva 12, sociala 12, affektiva 7	10/12 ord, framgångsrik
Lydia	42	Metakognitiva 12, kognitiva 12, sociala 12, affektiva 6	11/12 ord, framgångsrik
Chen	45	Metakognitiva 12, kognitiva 13, sociala 13, affektiva 7	12/12 ord, framgångsrik
Hassan	27	Metakognitiva 4, kognitiva 11, sociala 11, affektiva 1	9/12, Delvis framgångsrik
Katja	39	Metakognitiva 9, kognitiva 13, sociala 13, affektiva 4	8/12, Delvis framgångsrik
Rasul	36	Metakognitiva 5, kognitiva 10, sociala 16, affektiva 5	6/12, Delvis framgångsrik
Aylin	57	Metakognitiva 3, kognitiva 20, sociala 22, affektiva 12	5/12, Icke - framgångsrik
Abdi	52	Metakognitiva 4, kognitiva 20, sociala 18, affektiva 10	0/12, Icke - framgångsrik
Mehdi	30	Metakognitiva 4, kognitiva 12, sociala 13, affektiva 1	0/12 Icke - framgångsrik
Naima	29	Metakognitiva 3, kognitiva 11, sociala 14, affektiva 1	0/12 Icke - framgångsrik

Tabell 7. Översikt över antal framgångsrika härledningar per informant

Framgångsrika	Delvis framgångsrika	Icke- framgångsrika
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ana (SAS2) 10/12,</li> <li>Lydia (SAS2) 11/12</li> <li>Chen (SI) 12/12</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Katja (SAS2) 8/12</li> <li>Hassan (SAS 1) 9/12</li> <li>Rasul (SAS1) 6/12</li> <li>Aylin (SAS1) 5/12</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abdi (SAS1) 0/12</li> <li>Mehdi (SI) 0/12</li> <li>Naima (SI) 0/12</li> </ul>

Tabell 6 visar att de tre *framgångsrika informanterna* använde ett stort antal av olika strategier, där Ana använder totalt 39 strategier varav 8 metakognitiva, 12 kognitiva, 12 sociala och 7 affektiva; Lydia använder totalt 42 strategier varav 12 metakognitiva, 12 kognitiva, 12 sociala och 6 affektiva och Chen använder totalt 45 strategier varav 12 metakognitiva, 13 kognitiva, 13 sociala och 7 affektiva. För dessa informanter innebär det mobilisering av kognitiva, metakognitiva, sociala och affektiva strategier på ett effektivt sätt. Lydia visar god förståelse av sammanhanget och god kommunikativ förmåga. Analysen har visat att Lydia är duktig på att orkestrera med strategier för att uppnå ordförståelse. Chen uppnår bästa resultaten i studien och sticker ut bland de framgångsrika genom att han har presterat bäst trots att han läser SI och har bott i Sverige betydligt kortare tid än de två andra framgångsrika informanterna Ana och Lydia. Detta kan förklaras med hans användning av både kognitiva och metakognitiva strategier. Men också användning av affektiva strategier kan ses som en viktig positiv faktor i Chens språkutveckling, framförallt hans positiva hållning, engagemang och stora ansträngning. Chens språkfärdigheter och framgång i LIF i L2-svenska på en relativt kort tid kan förklaras med Cummins *interdependenshypotes* som handlar om att om man har en litteracitet med sig i L1 kan CALP-förmågor (Cognitive Academic Language Proficiency som avser ett självbärande, situationsobundet språkbruk typiskt för skrivna texter) överföras till L2 (Cummins 2000:173). Även utnyttjande av engelska och franska som han behärskar kunde ha bidragit till att få en större progression i L2-svenska.

Det enda ordet som vållade svårighet för Chen var *härlighet*. Utifrån ordets etymologiska ursprung tillhör det en särskild kategori, ord av germanskt/nordiskt ursprung, vilka enligt studier ofta svåra för andraspråksinlärare med annat modersmål än något av de germanska/nordiska språken (Enström 2013:173). Dessutom har ordet *härlighet* suffixet *-het*, vilket är en av de strukturer som enligt studier verkar orsaka svårighet för inlärare vid ordinlärning i L2-svenska. Järborg (2007) menar att ”för receptionen måste vanligare avledningsändelser *-lig*, *-het*, *-bar*, *-ning/-ing*, *-(is)era*, *-t (ion)* och deras betydelser vara kända, t.ex. att *-het* lagd till ett adjektiv betyder ungefär ’egenskap bestående i att vara adjektiv’ (s. 83 i Lindberg et al 2007). Ordet *härlighet* tillhör dessutom kategorin abstrakta ord, vilka verkar svåra



för inlärare av L2-svenska att förstå och lära sig (Enström 2013:176). Alla dessa faktorer tillsammans innebär att informanten bör mobilisera och internalisera alla möjliga strategier för att i dess samverkan skaffa sig en djup ordkunskap. Det som vållar svårighet för Chen är också bristande kulturell kunskap eller s.k. omvärldskunskap. Exempelvis uttryck som *himmelens härlighet* är kulturellt betingade och kan vara svårt för nyanlända att lära sig. Eller att förstå och lära sig ordet *backstuga* kräver bakgrundskunskap, kunskap om hur det är/har varit att bo på landet i Sverige. Det vill säga han skulle behövt en mer underliggande kunskap om ordet *backstuga*. I övrigt visar analysen att Chen är *framgångsrik* i sin tillämpning av strategier och ordinlärning.

Till skillnad från Chen, visade Ana som har gått i den svenska skolan länge att hon uppnådde framgång i LIF mest tack vare sitt ordförråd, bl.a. kunskap om ord som är socialt och kulturellt betingade. Hon ansträngde sig inte på samma sätt som Chen, då hon använde betydligt färre metakognitiva strategier. Ana uppvisade dock en god samverkan av olika strategier som hon använde sig av, vilket enligt min mening har kunnat och kan främja hennes språkutveckling framöver.

Också de *delvis framgångsrika informanterna* Katja, Hassan, Rasul och Aylin använder sig av ett stort antal olika strategier, där Katja använder totalt 39 strategier varav 9 metakognitiva, 13 kognitiva, 13 sociala och 4 affektiva. Hassan använder totalt 27 strategier varav 4 metakognitiva, 11 kognitiva, 13 sociala strategier och en affektiv strategi. Rasul använder totalt 36 strategier varav 5 metakognitiva, 10 kognitiva, 16 sociala och 5 affektiva. Hassan klarar av fler ord (9/12) än Katja (8/12) och Rasul (6/12) trots att han använder färre antal strategier än dem. Katja använder den metalingvistiska kontrollkomponenten i nästan alla härledning, dvs. hon använder sekvensen av parallella beslutstagande steg som hon går igenom i försöket att generera och testa sina antaganden. Analysen visar att Katja behärskar flera kvaliteter och visar dem både receptivt i sin läsförståelse och produktivt i sina verbaliseringar. I bestämning av ords betydelser söker hon och prövar synonymer till det okända ordet och hennes beskrivningar är sammanhängande. Hon hade dock inte ansträngt sig så mycket för att organisera hela sin LIF-process, att använda olika tvåspråkiga uppslagsverk, göra självkontroll och övervakning, vilket kan vara anledningen till att hennes resultat blev delvis framgångsrika. Hassan försökte hitta

den relevanta betydelsen av orden i och med att han inte kunde generera dem med hjälp av de textuella ledtrådarna, diskursen och/eller andra kunskapskällor som han hade till sitt förfogande. Han kunde inte fastställa betydelsen utifrån de sökresultaten han hade fått fram eftersom han inte tog hjälp av sin diskurskunskap och inte var nöjd med dessa resultat. Rasul påvisar bristande villkorskunskap, dvs. han inte vet när och varför vissa handlingar ska utföras. Han skulle kunna ta hjälp av andra ledtrådar i texten, t.ex. av meningen *springa till affären och köpa för tjugofem öre jäst*, där ordet 'jäst' skulle kunna fungera som en ledtråd om vilken typ affär det rör sig om. Om han inte visste vad 'jäst' betyder borde han slagit upp även det ordet i lexikon, se bilder för 'jäst' i Google galleriet eller frågat någon klasskamrat under den gemensamma lektionen för genomläsning av texten. Rasul använder dock flera metakognitiva strategier i *think-aloud*-processerna för härledningen av andra målord. Han slår upp orden och konsulterar i både två- och enspråkiga ordböcker, genomför en sökning på nätet och väljer lämpliga hemsidor, läser betydelsen och antecknar detta. Men han skulle behövt läsa noggrant hela formuleringen av betydelsen (kanske upprepade gånger), analysera meningen, utvärdera sin förståelse och bestämma utifrån detta för att uppnå mer framgång i sin LIF. Dessa metakognitiva strategier som skulle kunna hjälpa honom i bestämningen av ordets betydelse använder han inte.

Aylin använder totalt 56 strategier där de sociala dominerar (22/56), medan de metakognitiva behöver utvecklas (3/56). Hon har inte förmågan att läsa mellan raderna och förstå ordet *dalar* i frasen *blommande sköna dalar*. Hon förstår inte ordet och relaterar bilden som hon får fram i Google galleriet till det semantiskt motsatta ordet 'berg'. Det framgår av LIF av ordet *dalar* att Aylins förmåga för morfologisk medvetenhet inte har utvecklats då hon inte visar känslighet för de morfologiska strukturerna hos skrivna ord. Aylin saknar förmågan att exakt känna igen välkända morfem och andra ordstrukturer, vilket gör att hon inte uppnår framgång i sin LIF. I artikeln om ordet *dala* på den fria ordboken [wiktionary.se](http://wiktionary.se) kan man läsa följande information: verb 1. Röra sig nedåt ; (sakta) sjunka. 2. Bli (något) mindre, minska (i värde). I Lexin står följande information om ordet *dala*: 'sjunker sakta'. Således, tjänar Aylins felaktiga identifiering av syntaktiska och semantiska information av substantivet *dalar* inte för ord- och meningsförståelse, vilket är ju den

främste anledningen till LIF. Hon kan inte nyttja de viktigaste intraspråkliga ledtrådstyperna såsom plural eller markörer som indikerar ordklass. Informanten saknar procedurell kunskap ("know how"), vilket inkluderar behärskning av ett antal olika procedurella aspekter, särskilt mottagnings- och produktionsprocesser vid sin L2-användning, samt vid inlärningsprocesser.

Härledningarna som Abdi, Mehdi och Naima gör blir *inte framgångsrika*. Trots att Abdi använder 52 olika strategier varav 4 metakognitiva, 20 kognitiva, 18 sociala och 10 affektiva, klarar han inga målord, 0/12. Han tar nästan aldrig självständiga steg för att söka information, analysera meningar, verifiera och/eller övervaka sina härledningarna.

Mehdi inte heller klarar LIF av något ord. I hans fall kan anledningen till detta, vara att han varken läste instruktionen eller texten noggrant och att han inte lyssnade noggrant på instruktionerna. Det skulle också bero på att han inte var medveten om sin okunskap såsom det framgår av analysen av hans *think-alouds*. Anledningen eller bristerna i Mehdis härledningsprocesser kan identifieras som bl.a. icke-tillämpning av strategierna verifiering och övervakning, dvs. av metakognitiva strategier. Det framgår av analysen att eleven inte tar hjälp av t.ex. meningen *Det enda märkvärdiga, om man nu ska kalla det så, var hennes död*, när han uppmanades att härleda betydelsen av ordet *märkvärdig*. Detta innebär att eleven inte fäster uppmärksamhet på morfologiska strukturer och/eller textuella ledtrådar, dvs. eleven inte använder analyseringsstrategin (Lindholm 2019:72). Precis som Lindholm anser så blir informantens förmåga att använda morfologisk struktur avgörande för att förstå ett ords betydelse. Denna förmåga har inte blivit utvecklat hos Mehdi. Det är klart att informanten inte uppfattade ordet *ett dugg* i meningen *Inte ett dugg märkvärdig i hela hennes åttaåriga levnad* då han inte klarade av det varken receptivt när jag uttalade det eller produktivt när han själv uttalade det. Denna svårighet också ledde till att Mehdi inte kunde förstå ordet *märkvärdig* och det indikerar att avsaknaden av fonologisk medvetenhet hos informanten har spelat stor betydelse i hans lexical inferencing och ordinläring.

Naima som inte heller klarar av några målord inte hämtar eller kan hämta hjälp av förklaringen t.ex. till ordet *överdådig* som finns i texttrutan intill samma stycke där ordet förekommer (se bilaga 2). Hon hämtar inte heller hjälp från andra källor.

Detta kan tolkas som icke-användning av övervaknings- och självutvärderingsstrategier av informanten. Med hänvisning till Baker m.fl. (2015) konstaterar Lindholm (2019:73) att sådana metakognitiva strategier som övervakning och självutvärdering har med kognitiv mognad att göra men är likväl inget som utvecklas per automatik, utan i takt med att inlärare utvecklar sin läsförståelseförmåga och metakognition i övrigt. Likadant betar sig Naima när läraren frågar betydelsen av ordet *ro* då hon förklarar det som 'det är typ ...man har roligt'. Det innebär att i det här fallet tar Naima för givet att *ro* är stammen av ordet *roligt*, vars betydelse kan hon enbart som synonym till 'kul', 'skojigt', 'lustigt'. Detta kan tolkas dels som felaktig användning av analogistrategin och dels som bristande användning av metakognitiva strategier eftersom hon skulle kunna ta reda på att *rolig* betyder även 1) 'som anses stimulerande och ger välmående', 2) 'lugn', 'stilla'.

En översikt över informanternas användning av strategier visar att informanterna har överlag svårt med lexical inferencing. Ingen informant klarar av fullständigt att fastställa betydelser av samtliga målord. I analysen av Chens *think-alouds* hade jag skrivit att han klarade *nästan* samtliga målord eftersom han klarade ett av målorden (ordet *härlighet*) semantiskt, men hans härledning var inte syntaktiskt lämpligt. Tre av tio informanter misslyckas i härledningen av samtliga ord som de försökte härleda. Gus forskning (2003) betonar att person, uppgift, sammanhang och strategi har inbördes samband och en analys av inlärningsstrategier bör göras genom att ta hänsyn till denna konfiguration och den specifika lärandesituation. Det att Abdi, Mehdi och Naima ger upp och inte vill fortsätta härleda målorden under TA kan också bero på att de mötte för många okända ord och upplevde att det var ingen idé att fortsätta. Hos Aylin, Hassan, Naima och Mehdi observerade jag att deras strategier innefattar ignorering av okända ord, och detta relaterar jag till deras bristande förmåga att förstå och härleda ord från kontexten. Under genomläsningen hann de kanske inte slå upp målorden för att det fanns fler okända ord i varje mening, att tiden inte räckte till. Det är också viktigt att tänka på att de ord som påträffas i texten uppträder i någon böjningsform medan orden i ordböcker och listor förtecknas i sin grundform. En annan faktor som komplicerar härledningen för dessa nyanlända elever är t.ex. att när man slår upp ordet märkvärdig/-t i wiktory.se

eller synonymer.se så får man upp förklaringar bl.a. med hjälp av flerordsuttryck *lägga märke (till)*, *ta reda (på)*, *på grund av* som också kan vara svårtolkade för dem.

Det framgår av analysen att lexical inferencing är en kognitivt krävande process, att det krävs ett analyserande och logiskt förhållningssätt för att klara av denna process. Det framgår också att för att klara denna process framgångsrikt bör informanterna utveckla sin förmåga att applicera dessa strategier. Analysen tyder på att studiens delvis framgångsrika respektive icke-framgångsrika informanter skulle behövt använda sig av dessa strategier i mycket högre utsträckning än de uppvisar.

Enligt min uppfattning, påvisar resultaten att studiens framgångsrika och delvis framgångsrika informanter har deklarativ kunskap (Lindholm 2019:73), men de behöver utveckla sin procedurella kunskap, dvs. kunskap om vilka procedurer eller handlingar de ska välja för att klara uppgiften (ibid.). Detta i sin tur kan förklaras med att informanterna bör använda metakognitiva strategier i mycket högre utsträckning än de har uppvisat vid den aktuella uppgiften. Man kan se även att studiens icke-framgångsrika informanter behöver utveckla både deklarativa och procedurella kunskaper.

Det framgår att LIF-processen fordrar dessutom vissa färdigheter av informanten och relevanta metakognitiva strategier, inte minst en effektiv användning av olika kunskapskällor. Detta kan kopplas till Nations (2001:349) beskrivning om hur inläraren kan t.ex. dra nytta av partiell behärskning av ett ord. Att gissa betydelsen från sammanhanget är den vanligaste strategin som observeras i studien. Lexikonanvändning är också en metakognitiv strategi som informanterna ofta använder sig av.

När det gäller sociala strategier sökte informanterna ofta bekräftelse för sina tankar och frågade om respons för sina härledning av ords betydelser. Undersökningen visar även att användningen av sociala och affektiva strategier har stor betydelse i hur de klarar av härledning. Detta är särskilt synligt hos samtliga icke-framgångsrika informanter och hos en delvis framgångsrik informant Rasul som tog fördelar och gynnades av att visa en öppen hållning och söka samarbete med läraren. Lydia, Chen, Katja och Abdi gynnades av att använda multimodala verktyg men även av gester och stödtecken (båda egna och lärarens). Man får även insikten i att

nivå 2-och nivå 3- verbaliseringar verkar ganska svårt för informanterna som läser SAS1 och mycket svårt för de nyanlända informanterna som läser SI. Nivå 2-och nivå 3- verbaliseringar kräver sammanhängande beskrivningar och utgörs av ett antal processer som sker mellan tillgång till information och verbalisering som t.ex. att kunna ändra information som informanterna sänder till läraren (Deschambault 2012:272). Dessa verbaliseringar sker nästan aldrig på egen hand hos informanterna i min undersökning då de inte försöker tolka meningen, inte söker och prövar synonymer till det okända ordet utan min uppmaning. Detta kan förklaras med att nivå 2-och nivå 3- verbaliseringar involverar medieringsprocesser som kräver motivering, rationalisering samt inducering i den associerade kognitiva processen (2012: 272). Dessa observationer kan i sin tur indikera att det finns *samvariation mellan kognitiva och sociala strategier*, dvs. att informanter som har utvecklat och använder kognitiva strategier i högre utsträckning är även duktiga på att mediera sina tankar, och därmed uppvisa vissa sociala strategier.

Ana, Hassan, Mehdi och Naima skulle gynnas mycket mer av att använda sig av affektiva strategier. Hassan, Mehdi och Naima hade svårt att identifiera sitt humör och ångestnivå, de pratade inte om känslor under *think-aloud*-sekvenserna, de intog inte heller särskilt positivt självutalande. Dessa aspekter har visat sig vara relaterade till deras färdigheter i svenska. Särskilt Ana som äger ett stort ordförråd och förlitar sig på sin gissningsförmåga utifrån sammanhanget och de textuella ledtrådarna skulle kunna bli mer framgångsrik om hon använde sig av de affektiva strategierna. Exempelvis genom att göra en noggrann och hållbar ansträngning för att identifiera en lämplig kontextuell betydelse skulle Ana kunna härleda samtliga målord med framgång. Detta kan indikera att det finns *samvariation mellan strategier informanterna använder sig av och hur de klarar av lexical inferencing*. Eftersom gissbarheten för ett okänt ords betydelse också beror på egenskaperna i själva ordet, förutom faktorer som elevens skicklighet, hennes förtrogenhet med relevanta ord och fraser, och språkliga kunskap, så klarade Ana inte 2 av 12 målord i studien. Mer ansträngning, engagemang, vilja och intresse av Ana skulle ha bidragit till att kunna förfina sina gissningar och därmed till större framgång. Däremot framgår detta tydligt i Chens fall då han visar en god språkutveckling på relativt kort vistelsetid i Sverige jämfört med de andra informanterna. Detta kan indikera att positiva

affektiva strategier i kombination med kognitiva och metakognitiva strategier leder till mer framgångsrik härledning, eller tvärtom att negativa affektiva strategier leder till mindre framgångsrik eller till och med icke-framgångsrik härledning och ordinlärning.

En annan samvariation man kan finna mellan strategier som informanterna använder sig av är *samvariation mellan de kognitiva och metakognitiva strategierna*. Informanter som har utvecklat sina kognitiva strategier är också duktiga på att applicera de relevanta metakognitiva strategierna. Detta är särskilt framträdande i Chens fall, då han använder sig av både kognition och metakognition i högre utsträckning, men också hos Lydia och Katja. Man kan se att metakognitiva strategier stödjer förståelsen hos dessa informanter och jag anser även att detta kan ha bidragit till deras snabba inlärning (särskilt hos Chen) och lagring av lexikalisk och semantisk information om ord.

I tabell 8 redogörs sammanställningen över den totala användningen av de olika strategierna under *think-aloud*-sessionerna.

Tabell 8. Informanternas användning av strategier

Strategier	Antal, n	Andel, %
Repetition/upprepning	78	19,7
Analogi	27	6,82
Verifiering	23	5,81
Övervakning	8	2,02
Självutvärdering	6	1,52
Analysering	56	14,15
Sociala	117	29,55

Affektiva	54	13,64
<b>Totalt</b>	<b>396</b>	<b>100</b>

Tabell 8 illustrerar att mest av alla strategier använde eleverna sociala strategier, 29,55%. Också repetition/uppprepning användes ganska ofta, inklusive uppprepning av enskilda ord och uppprepning av avsnitt (ett stycke eller mening/-ar). Uppprepning utgör 19,7% av de använda strategierna. Av de två typerna av uppprepning använde eleverna orduppprepning oftare än uppprepning av avsnitt. Användning av strategin *analysering* utgör 14,15% och affektiva strategier utgör 13,64%. Andelen av strategierna analogi är 6,82% och verifiering 5,81%. Strategi som eleverna använde betydligt mindre var självutvärdering (2,02%) och minst av alla användes *övervakning* (2,02%).

Analysen visar dessutom att bland målorden var *specier*, *husbehov* och *oresonlig* ord som informanterna hade svårast att kunna fastställa betydelsen av. Svårigheten att härleda *specier* kan förklaras med att det ingår i sammansättningen *speceri-och diversehandel* (Järborg 2007: 64 i Lindberg et al. 2007). Det är knappast troligt att sådana ord lagras permanent i det mentala lexikonet, menar Järborg. Anledningen att det var svårt att härleda *specier* kan också vara att det finns skiljetecken ' - ' som "hängs på" och även det förkortade versionen *speceri*. Också *husbehov* är ett sammansatt ord som dessutom förekommer efter partikel verbet *slogs till* där *slogs* används i passiv form, som orsakar ytterligare en svårighet. Dessa faktorer vållar större svårigheter för andraspråksinlärare. Ordet *oresonlig* är dels ett abstrakt ord och dels innehåller det både prefix o- och suffix -lig, vilka vållar svårighet för andraspråksinlärare (Ibid. 66).

## 5. Diskussion

I detta kapitel integreras analyserna av kvalitativa och kvantitativa data i samband med att uppsatsens övergripande frågeställningar diskuteras. Med tanke på forskningsansatsen är detta väsentligt. För att få en överblick över materialet gjordes först ett antal genomläsningar.



Studiens första fråga var att utreda vilka ordinlärningsstrategier informanterna använder sig av vid *think-aloud*-processerna för lexical inferencing. Studiens första fråga besvaras genom att använda *think-aloud*-metoden och genom att analysera informanternas introspektiva rapporter (dvs. data insamlade vid den enskilda genomläsningen) och omedelbara retrospektiva rapporter (dvs. data insamlade under *think-aloud*-processerna). Det framgår ur både de kvalitativa och kvantitativa analyserna av resultaten att informanterna använder sig av hela spektrumet av kognitiva, metakognitiva, sociala och affektiva strategier, men att de använder sig av dessa strategier i olika stor utsträckning och i väldigt olika grad av skicklighet.

Studiens andra frågeställning var att utreda huruvida det finns en samvariation mellan strategier informanterna använder och hur framgångsrikt de gör lexical inferencing. Genom resultatanalysen blir denna fråga besvarad på så sätt att det är svårt att påstå något entydigt om sambandet mellan användning av inlärningsstrategier och framgång i LIF eller om samvariation mellan strategierna, särskilt med tanke på att det är fåtal informanter som deltar i studien. Men det går att påpeka att det finns indikationer på samvariation mellan kognitiva och sociala strategier, vilket observerades i Aylins, Anas, Lydias, Chens och Abdis härledningsprocesser. Det går också att påpeka att det finns indikationer på samvariation mellan kognitiva och metakognitiva strategier (Chens, Lydias, och Katjas processer) samt mellan affektiva och metakognitiva strategier där negativ inverkan kan sägas om Anas, Katjas och Abdis strategier och positiv om Rasuls, Chens och Lydias.

Studiens tredje frågeställning var att utreda ifall samvariationen finns, varför vissa strategier leder till mer eller mindre framgångsrik härledning. I studien görs ansats för att förklara varför dessa samvariationer leder till mer eller mindre framgångsrik härledning. Det finns även indikationer på att dessa samvariationer kan påverka framgången i LIF.

Jag reflekterar över den uppenbara skillnaden mellan förmågan för lexical inferencing hos de nyanlända eleverna på Språkintruktionsprogrammet, och eleverna som läser SAS 1 eller SAS2 på nationella program. I denna jämförelse framgår alltså vikten av L2-kunskaper tydligt (bl.a. djupet i ordkunskapen) i effektiv härledning. Abdi som har påbörjat sina studier på ett nationellt yrkesprogram har

svårt med LIF. Det väcker frågor hur han har fått godkänt betyg i SVA-ämnet på Språkintröduktion och blev antagen till ett nationellt program men detta ligger utanför det föreliggande studies åtaganden. Däremot kan Abdis svårigheter förklarås med Järborgs resonemang (2007) att det är svårt ”att närmare bestämma hur det mentala lexikonet är uppbyggt och vilka ord som är mest centrala, särskilt som de semantiskt centrala orden inte nödvändigtvis är de mest förtrogna” hos inläraaren (s. 64 i Lindberg 2017). Om man betraktar t.ex. sviten av synonyma ord till målordet *märkvärdig/-t* kan man se att det förtrogna ordet *konstig/-t* är mindre användbart i sammanhanget där målordet förekommer.

Föreliggande studie indikerar att elever som är mindre språkligt säkra kan dra nytta av att använda metakognition, vilket påverkar resultaten i högre grad. Detta kan man se i Aylins, Rasuls och Hassans härledningsprocesser och särskilt hos Aylin som hade gått i den svenska skolan enbart i ett år vid undersökningstillfällets datum. Informanterna som visar deklarativ kunskap och procedurell kunskap är också studiens framgångsrika informanter eller delvis framgångsrika informanter. Det handlar alltså om att de har visat att de vet *hur* en uppgift kan lösas, och vilka strategier som de bör använda sig av vid det specifika tillfället, precis som det diskuteras av Lindholm (2019:73). Informanterna har gjort förutsägelser och sammanfattningar och det framgår att studiens *framgångsrika* informanter och till vis del *delvis framgångsrika* informanter känner till villkoren, att de vet när och varför vissa specifika handlingar ska utföras, dvs. de har också visat tecken på kunskap om villkor (Lindholm 2019).

*Think-aloud*-rapportering användes i denna studie för att få insikt i vad som händer i elevens hjärna/mentala värld och för att studera de komplexa processerna som sker vid härledning av okända ord. Det övergripande syftet var att få en fördjupad förståelse om strategierna som nyanlända ungdomar på SI-programmet och på kurserna SAS1 och SAS2 använder när de möter nya ord och försöker fastställa dess betydelser i givna sammanhang. Resultaten av *think-aloud*-processerna visar tydliga skillnader i hur informanterna går till väga för att göra härledningar verbalt och bestämma okända ords betydelser. Jämförelsen mellan informanterna visar att de använde olika minnesstrategier under genomläsningen av texten, så som t.ex. skriva orden i meningar, studera ordets stavning och form,

memorera, läsa högt och stryka över orden eller meningar med överstrykspennor samt söka upp bilder i Google programmet för att visualisera. Under *think-aloud*-processerna visade informanterna olika grad av behov av stöttning och bekräftelse, som för övrigt är något som genomsyrar flera av textsamtalen. Westlund (2009:95) framhåller att detta med att ställa frågor, klargöra och sammanfatta också innebär att övervaka sin egen förståelse och använda metakognitiva strategier (se också Bråten 2008).

Resultaten visar att fastän skillnaderna mellan antal strategier som informanterna tillämpar inte är statistiskt signifikanta, presterar de olika i sin inläring av L2-svenska. Sammanfattningsvis, är det främsta resultatet att antalet strategier inte är avgörande i ordinläring utan vilken strategi inläraren använder i ett specifikt sammanhang, där även de affektiva strategierna har en avgörande inverkan. Under de muntliga härledningsprocesserna använde informanterna totalt 23 av de 26 typer av ordinlärningsstrategier som framställs i O'Malley m.fl. (1985) gällande inlärare på nybörjar- och medelnivå som klassificeras i följande kategorier inom samma teori: *kognitiva strategier, metakognitiva strategier och sociala samt affektiva strategier*. Under *think-aloud*-processerna fick informanterna läsa högt och samtala om innehållet och använda olika strategier under hela sessionens gång. Det skapades ett socialt rum, där informanterna kunde konkret uppleva hur man gör för att läsa aktivt och förstå, precis som vid lärarens högläsning på en vanlig lektion i svenska. Precis som det framställs i tidigare forskning, exempelvis av Schmitt (2017:1), demonstrerade informanterna de förhållningssätt och strategier som de fått med sig och internaliserat genom lärarens dialogiska högläsning.

I det pedagogiska perspektivet är LIF en grundläggande strategi som stödjer effektiv läsförståelse i både L1 och L2. Dessutom är det en betydande särskiljande faktor mellan mer och mindre framgångsrika L2-läsare (Chen, 2018: 827), vilket framgår även av min undersökning. Trots att det finns en del skillnader mellan svenska och japanska som är L2-målspråk för inlärare med L1-engelska i Chens forskning stödjer föreliggande studies data de fyra pedagogiska implikationer som betonas i Chen (2018). Skillnaderna kan finnas i morfologiska och syntaktiska strukturer, t.ex. det finns platshållnings-och ordföljdsproblem i svenska. Men utifrån

bl.a. Piemanns processbarhetsteori (1998) som lyfter fram en naturlig stadiegang som tänks vara gemensamma för alla inlärare av ett givet andraspråk, känns det naturligt att förvänta sig att det blir samma resultat som Chen (2018) förespråkar även i L2-svenska. De fyra pedagogiska implikationerna är följande: 1. Särskilt i början av inlärningsnivåer bör läroplan och undervisning stödja utvecklingen och upprätthållandet av omfattande ordförråd, och ordinlärning bör prioriteras på alla L2-språk; 2. Direkta instruktioner och övningar i morfemkombinationer och ordbildningar samt segmentering är kritiska aspekter för ordinlärning; 3. L2-inlärare bör både tränas och uppmuntras att gissa betydelsen av okända ord genom att noggrant söka igenom de kända morfemen samt använda sig av kontextuell information och sedan lära sig rätt betydelse i olika kontexter; 4. Det finns två grundläggande vägar för att öka inlärares ordkunskap: medveten ordinlärning och omedveten ordinlärning. Därför anser jag att det bör omfattande möjligheter ges för en styrd läsning på lektionerna för att öva på betydelsebestämning såväl som läsning utanför lektionstid, både i informationssyfte samt för nöjes skull.

Studiens resultat visar hur de olika strategierna växelverkar i skapandet av kunskap. I resultaten åskådliggörs hur strategierna korsar eller avlöser varandra från en härledningsprocess till den andra. Det gemensamma för informanternas beteende i undersökningen är användning av kognitiva strategier. Informanterna använder kognitiva strategier genom att applicera problemlösningsoperationer och analysprocedurer på det språkliga materialet som de fått arbeta med, men det varierar i nivån hur dessa operationer och procedurer genomförs av de tio informanterna. Det blir tydligt även i denna undersökning att den kognitiva processningen av L2-lexical inferencing, som innehåller två separata komponenter: a) den genererande och utvärderande komponenten och b) den metalingvistiska komponenten (Huckin & Bloch (1993) i Nassaji 2003: 648), applicerades av informanterna (på olika nivåer) för att bestämma när och hur de skulle gå vidare och söka hjälp från sammanhang och olika tillgängliga kunskapskällor.

Sambanden mellan elevernas användning av inlärningsstrategier och deras prestationer i SVA-ämnet tämligen komplexa. Det som är tydligt är dock att elever bör vinnlägga sig om omfattande användning av inlärningsstrategier för att bli framgångsrika i sin L2-svenska. Här spelar ämnesläraren en viktig roll genom att

konkret visa hur man gör. Jag inser att tillägnande av ords betydelser verkar kräva explicit lärande och inläring, att det kräver inlärares uppmärksamhet. Detta ses även av Haastrup (2009: 22) ”som en del av en mer medveten operation där individen bildar och testar hypoteser i sökningen efter struktur ” på semantiska och begreppsnivåer, som i lexical inferencing. Även Schmitt (2017:1) hävdar att ämnesläraren bör ha deduktiva utgångspunkter i sin undervisning i läsförståelse, dvs. läraren bör presentera en viss strategi, förklara den och sedan låta eleverna öva på den. Ämnesläraren bör också ha induktiva utgångspunkter, dvs. att läraren och eleverna i högre grad kan utforska berättelsen tillsammans utan att på förhand presentera och förklara strategier som sedan ska användas. Dessa deduktiva och induktiva utgångspunkter bör läraren ha även i skrivning och talövningar.

### **5.1. Reflektion över studien**

*Think-aloud*-processerna bidrog till en ökad flexibilitet i informanternas svar då mina öppna frågor möjliggjorde en större betoning på vissa ”behovspunkterna” (t.ex. att ta hänsyn till ordformen eller kollokationerna). De ökade även informanternas möjlighet att ställa frågor. Överlag gick undersökningen som förväntat och studiens övergripande syfte blev uppfyllt och dess specifika frågeställningar blev besvarade. Studiens resultat analyseras utförligt i kapitel 4 och diskuteras kring dem förs i kapitel 5.

Flera faktorer spelar in i hur man lyckas med LIF. Både själva situationen och textens genre samt textens svårighetsgrad kan utgöra ett problem för eleverna. I TA-situationen ställs man inför en ofta ovan situation med frågor kring hur man förväntas bete sig, hur orden ska tolkas, hur de ska besvaras/informeras rent konkret och vad man ska klara av med eller utan de hjälpmedel som man har tillgång till. Det att informanterna hade olika förutsättningar (olika skolbakgrund och olika färdigheter i L2-svenska) påverkade betydligt studiens resultat. En osäkerhet och ovana vid LIF genom att tänka-högt kan ha påverkat informanternas resultat. Det kan finnas en risk för att när *think-aloud*-metoden används kan det påverka resultatet eftersom informantens kan bli distraherad av att få frågor kring hur man tänker under LIF och av att hela tiden behöva informera hur man tänker. Detta lyfter Mackey &

Gass fram och att även det som informanten säger inte alltid stämmer överens med vad hen egentligen tänker (2012:149).

Jag har reflekterat över att informanterna i båda grupperna hade det andra språket att hantera i lexical inferencing men SI-eleverna och eleverna med kortare skolbakgrund mötte en större utmaning. Men att utveckla sin strategianvändning verkar nödvändigt för samtliga elever för att framgångsrikt klara de olika skolämnena. Det hade varit önskvärt att ha fler informanter och ett större underlag på think-alouds för att få en större tillförlighet och generaliserbarhet i studien.

## 6. Sammanfattning

Föreliggande studie gick ut på att undersöka tre specifika frågeställningar: 1) Vilka ordinlärningsstrategier använder informanterna sig av vid think-aloud-processerna vid lexical härledning; 2) Finns det en samvariation mellan strategier som informanterna använder och hur framgångsrikt de gör lexikal härledning? och 3) ifall samvariation finns, varför leder vissa strategier till mer eller mindre framgångsrik härledning? Material som användes för lexikal härledning av okända ord valdes Astrid Lindgrens novell *Märit*. Metoden som användes för att undersöka informanternas strategianvändning vid lexical härledning var s.k. *think-aloud*-metoden. Informanterna fick läsa texten högt för mig och härleda de okända orden, med särskilt fokus på tolv målord, och under tiden fick de informera hur de gick till väga i sina beslutstagande steg. Resultaten analyserades med förankring i tidigare forskning om ordinlärningsstrategier, lexikal härledning samt teorier om ordkunskap. Sammanfattningsvis, är det främsta resultatet att antalet strategier inte är avgörande i ordinlärning utan vilken strategi inläraren använder i ett specifikt sammanhang, där även de affektiva strategierna har en avgörande påverkan. Resultaten visar att tre av studiens tio informanter använder sig av strategierna analogi, verifiering, övervakning, självutvärdering och analysering i högre utsträckning och det är dessa tre informanter som uppnår större framgång i sina härledningar. Det gemensamma för informanternas beteende i undersökningen är

användning av kognitiva strategier. Informanterna använder kognitiva strategier genom att applicera problemlösningsoperationer och analysprocedurer på det språkliga materialet som de fått arbeta med, men det varierar i nivån hur dessa operationer och procedurer genomförs av de tio informanterna. Det är dock svårt att påstå något entydigt om sambandet mellan användning av ordinlärningsstrategier och framgång i lexikal härledning eller om samvariation mellan strategierna. Men det finns indikationer på samvariation mellan kognitiva och sociala strategier, mellan kognitiva och metakognitiva strategier samt mellan affektiva och metakognitiva strategier.

## 7. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Alleklev, B. & Lindvall, L. 2000. *Listiga räven. Läsinläring genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Axelsson, M. 2000. Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I Hans Åhl (red.). *Svenskan i tiden- verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag, 9-23.
- Björnsson, C. H. 1968. *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Bernhardt, E. 2005. Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Boström Aho, E. 2018. Språkintröduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram. Licentiatuppsats. Karlstad University Studies. 27.
- Bowles, M. 2010. *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York, NY: Routledge.
- Brodow, B. & Rininsland, K. 2005. *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråbäck, L. & Sjöqvist, L. 2001. Kan man vara dumdristig om man är modig? Om skönlitteratur som medel för lärande. I Kerstin, N. (red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: prisma, 208-224-
- Bråten, I. (red.) (2008) *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. Uppl. Lund. Studentlitteratur.
- Carleson, V- 2003. Försvaret för den lättlästa boken. I Norberg, I. (red.). *Läslust och lättläst: att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst, 206- 211.
- Carton, A.S. (1971). Inferencing: a process in using and learning language. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.) *Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge, 1969. Cambridge: Cambridge University Press.



- Cederberg, M. 2006. Utifrån sett – inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. Malmö studies in educational sciences. Doktorsavhandling, Malmö: Malmö högskola.
- Charkova, D. & Charkova K. 2018. Exploring the connection between second language vocabulary learning strategies and vocabulary knowledge. *International Online Journal of Education and Teaching*. Vol 5 (2), pp. 235-250.
- Chen, T. 2018. The Contribution of Morphological Awareness to Lexical Inferencing in L2 Chinese: Comparing More-Skilled and Less-Skilled Learners. *Foreign Language Annals*. 2018;51:816–830. <https://doi.org/10.1111/flan.12365>
- Cox Eriksson C. 2017. *Läslyftsmodul: Tidig läsundervisning, 4. Att arbeta medvetet med ordförrådet*. Stockholm: Skolverket.
- Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuningham, G. 1998. *Assessment in the Classroom, Constructing and Interpreting Test*. London och Washington D.C. : The Falmer Press.
- Denscombe, M. 2009. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. 2018. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Deschambault, R. 2012. Thinking aloud as Talking-in-interaction: Reinterpreting How L2 Lexical Inferencing Gets Done. *Language Learning* , Vol 62 (1), p. 266-301. Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.
- Enström, I. 1997. Kan lätta ord vara svåra? I Anderson A-B. *Svenska som andraspråk och andra språk*. Göteborg. Institutionen för svenska språket. Göteborgs Universitet. 1997. S. 73-86.
- Enström, I. 2010. *Ordens värld. Svenska ordstruktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Enström, I. 2013. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171- 195.
- Enström I. 2016. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. 2 uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Fan Y.M. 2003. Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *Mod Lang J.* 2003 Jun; 87(2):222–241. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00187>
- Fillmore, Wong L. 1979. Individual Differences in Second Language Acquisition, I: C. J. Fillmore, D. Kempler, and W. S. Y. Wang, (Eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press
- Fraser, C.A. 1999. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225–241.
- Friedman, D. A. 2012. How to Collect and Analyze Quantitative Data. Ingår i Mackey, A. & Gass, S. M. 2012. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden MA: Blackwell Publishing, Ltd.
- Gardner, R.C. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8: 9-20. 2007.
- Gibbons, P. 2013. *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 2 uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. 2011. *Ordforråd, ordbruk og ordlaering i et andrespråksperspektiv*. Tredje upplagan. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gu, Y. P. 1994. Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. In N. Bird, P. Falvey, A. B. M. Tsui, D. M. Allison, & A. McNeill (Eds.), *Language and learning* (pp. 376-401). Hong Kong: The Education Department.
- Gu, Y. P., Johnson R.K. Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Lang Learn.* 1996 Dec; 46(4):643–679.
- Gu, Y. P. 2003. Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7 (2).
- Gu, Y. P. 2020. Researching Classroom-based Assessment for Formative Purposes. *Chinese Journal of Applied Linguistics* Vol. 43 No. 2
- Haastrup, K. 1991. Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English. Tübingen, Germany: Gunter Narr.

- Haastrup, K. 2009. Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. Frank Boers and Seth Lindstromberg (Eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. Pp. x + 396. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 660.
- Henriksen, B. 1999. Three Dimensions of Vocabulary Development. Cambridge University Press. *Studies in Second language Acquisition*, Volume 21, Issue 2, June 1999, pp. 303-317.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. Studentlitteratur. I: *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. 2014. Lund. Studentlitteratur.
- Holmegaard, M. 2007. Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. Rapporter Om Svenska som Andraspråk (ROSA) 8*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 135-163.
- Hu, M. & Nassaji, H. 2014. Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. *System* 45 (2014), 27-28.
- Hu, M. & Nation, I.S.P. 2000. Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), pp. 403–430.
- Huckin, T. & Bloch, J. 1993. Strategies for Inferring Word Meanings in Context: A Cognitive Model. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex.
- Hultman, T.G. & Westman, M. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber, Läromedel
- Korp, H. 2003. *Kunskapsbedömning – Hur, Vad och Varför*. Myndigheten för skolutveckling. ISBN 9185128058
- Kulbrandstad, L.I. 1998. Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læroboktekster på norsk. Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetsforlaget.
- Järborg, J. 2007. Om ord och ordkunskap. I Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis S. 2007. *OrdiL: en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

- LaBontee, R. A. 2019. Strategic Vocabulary Learning in the Swedish Second Language Context. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Lagerholm, P. 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. 2011. Second edition. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lindberg, I. 2004. Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster? I: Olofsson, M. (red.). *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, I. 2007 *Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling*. I:
- Lindberg, I., & Johansson Kokkinakis, S. J. 2007. *OrdiL: en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Lindholm, A. 2016. Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (ss. 173–196). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindholm, A. 2019. Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. Multilingual students' comprehension and reflections on the use of reading strategies. Nordand. Vitenskaplig publikasjon. Årgång 14, nr. 1- 2019, s. 69-92.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. 2008. *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Läsbarhetsindex. Lix räknare. <http://lix.se>
- Mackey, Alison & Gass, Susan, M. 2012. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd.
- Malmberg, P. (red.). 2000. I huvudet på en elev. *Projektet STRIMS. Strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Melin, L. & Lange, S. 2000. *Att analysera text: stilanalys med exempel*. Lund. Studentlitteratur.
- Messick, S. 1993. *Validity*. Ingår i R. Linn (red.). *Educational Measurement*. Phoenix: American Council of Education and the Oryc Press.
- Milton, J. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Series Editor: David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland.

- Molloy, G. 2008. *Reflekterande läsning och skrivning. 2.*, rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nassaji, H. 2003. L2 Vocabulary Learning From Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship With Success in L2 Lexical Inferencing. *TESOL QUARTERLY* Vol. 37, No. 4, Winter 2003, pp. 645-670.
- Nation, I. S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another language*. Cambridge University Press. The first edition.
- Nation, I.S.P. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. The second edition.
- Nation, I. S.P. & Webb, S. 2017. *How Vocabulary is learned*. Oxford, England: Oxford University Press, 2017. Pp. xii + 322
- Nikolayeva, M. 2014. Memory of the Present: Empathy and Identity in Young Adult Fiction. *Narrative Works* 4 (2).
- Norling, M. 2015. *Förskolan - En Arena För Social Språkmiljö och Språkliga processer*. Doktorsavhandling. Märradalen University Press Dissertations.
- Nordberg, J. & Nylöf, G. 1990. *Kulturbarometern i detalj: tema litteratur och bibliotek*. Stockholm: Sveriges radio.
- O'Malley, M. J., Chamot, A.U., Stewner-Manzaranes, G., Kupper, L. & Russo, P. Rocco. 1985. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol. 35, Issue 1, March 1985. S. 21-46
- O'Malley, M .J. & Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford 1996. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L. 2003. Language Learning Styles and Strategies: Concepts and Relationships. *IRAL*, Vol. 41, Iss. 4, pp. 271- 278.
- Oxford, R. 2017. Oxford, R. L. 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2nd ed. New York: Routledge.

- Reichenberg, M. 2009. Vad gör en text lättläst? Modul: Strukturerad läs-  
skrivundervisning. Del 2: Kriterier för textval. Lärportalen. Skolverket.
- Rydén, I.-L. 2007. *Litteracitet och sociala nätverk- ur ett andraspråks-perspektiv*.  
ROSA, 10. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Runfors, A. 1996. Skolan, mångfalden och jämlikhet: en diskussion om  
strukturerade principer vid hantering av olikhet. I *En "bra" svenska?* Sjögren, A.,  
Runfors, A., & Ramberg, I. (Red.). Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Schmidt, C. 2017. *Läsförståelse*. Skolverket. Lärportalen. Juni 2017
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. I N. Schmitt & M. McCarthy  
(Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–227).  
Cambridge: Cambridge University Press.
- Shahar-Yames, D. & Prior, A. 2018. The challenge and the opportunity of lexical  
inferencing in language minority students. Springer. *Reading and Writing*, vol.  
31, pages 1109-1132.
- Shaswar, A.N. & Wedin, Å. 2020. Språkdiraktik för SFI: att undervisa vuxna  
andraspråksinlärare. Lund: Studentlitteratur. Uppl. 1
- Sharif, H. 2017. "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt - Nyanlända  
ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning".  
Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet.
- Skolverket. 2008. Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Stockholm:  
Skolverket
- Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan*. <<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan>>. Hämtat 2013-03-16.
- Skolverket. 2016. Allmänna råd: Utbildning för nyanlända elever. Stockholm:  
Skolverket.
- Skolverket. 2016b. *Språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017a. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2015-16-1.253354>. Stockholm: Skolverket.
- Smagorinsky, P. 1998. Thinking and Speech and Protocol Analysis. *MIND, Culture, and Activity*, 5, 157-177.
- Svenska Akademiens ordbok. <https://svenska.se/saob/?sok=backstuga&pz=4>

- Svenska Akademiens ordlista. <https://svenska.se/saol/?sok=backstuga&pz=4>
- Svensk ordbok. <https://svenska.se/so/?sok=backstuga&pz=4>
- Tengberg, M. 2016. Rätt mätt? Ingår i *Kapet*, Vol. 12, nr 1, ss. 21-37  
Karlstadsuniversitet.
- Tengberg, M. & Skar, G. B. 2016. Samstämmighet i lärares bedömning av nationella prov i läsförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol. 2, 2016. Ss.1-18.
- Vetenskapsrådet. 2011. *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Viberg, Å. 1994. Andraspråksinläring i olika åldrar. I Ceru, E. *Svenska som andraspråk: Mera om språket och inläringen*. Lärbok. Stockholm: Natur och Kultur. Ss. 13-83.
- Viberg, Å. 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Wesche, P. M. B., & Paribakht, P. T. S. 2009. First language influences on knowledge source use in second language lexical inferencing. I: Lexical inferencing in a first and second language : Cross-linguistic dimensions. *Channel View Publications*.
- Westlund, B. 2009. Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren. Stockholm: Natur och kultur.
- Zachrisson, M. 2014. Invisible voices: understanding the sociocultural influences on adult migrants' second learning and communicative interaction. Diss., Linköping: Linköpings Universitet.

## Bilaga 1.

**Samtyckesformulär****Samtycke att delta i en studie om ordinlärningen och användningen av ordinlärningsstrategier av elever på kursen Grundläggande Svenska som andraspråk (steg 4), på Språkintröduktion**

Studien genomförs inom masterkursen i Svenska som andraspråk på Institutionen för svenska vid Göteborgs Universitet. Studiens syfte är att undersöka hur användningen av olika strategier vid inlärningen av ord och fraser påverkar inläraernas språkutveckling. Jag är särskilt intresserad av att undersöka hur användningen av olika inlärningsstrategier hjälper eleverna i läsförståelse i SVA.

Studien genomförs i huvudsak genom ett test i läsförståelse, i en tänka-högt förfarande session och en enkätundersökning om användningen av inlärningsstrategier.

Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt. Din skola, den ort där du studerar och ditt namn ska inte namnges i uppsatsen. Du garanteras därmed anonymitet. Materialet som samlas in ska endast användas i studiens syfte och det kommer att förvaras så att ingen obehörig person kan ta del av det.

Det är helt frivilligt att delta i studien och du kan avbryta din medverkan när du vill. Tack för att du är med i undersökningen!

Saadat Karimi

Jag har tagit del av informationen och samtycker till att delta i denna studie.

Namnsteckning

Namnförtydligande



Bilaga 2 Novellen *Märit*

## MÄRIT

DET VAR EN PRINSESSA som var död. Åtta år bara var hon när hon dog. Och nu skulle hon begravas, denna heta, soliga måjsöndag. Hennes små kamrater skulle sjunga vid graven. "Blommande sköna dalar, hem för mitt hjärtas ro" skulle de sjunga. För den sängen hade de övat i skolan hela vårterminen. Märit också.

Märit hette hon, prinsessan. Medan hon ännu levde bodde hon i en liten grå stuga alldeles invid väggkanten.

I en liten grå stuga – äsch, då var hon väl ingen prinsessa! Nej, hon var kanske inte det, när allt kommer omkring. Kanske var hon bara en vanlig liten flicka. Ibland kan det vara svårt att se någon skillnad.

Det var ingenting märkvärdigt med Märit. Inte ett dugg märkvärdigt med hela hennes åttaåriga levnad. Det enda märkvärdiga, om man nu ska kalla det så, var hennes död.

Men innan vi kommer till det, måste jag först tala om den gången när Jonas Petter var så snäll mot Märit. För det var så det började.

Det är sant att Jonas Petter var snäll mot Märit den där alla första skoldagen. Men tro nu för den skull inte att han brydde sig om flickor. Det gjorde han rakt inte. Han höll sig till pojkarna från första stund. De stod redan i en skock på skolgården och brottades och slogs lite till husbehov i väntan på att klockan skulle ringa. Flickorna stod stillsamt uppradade i motsatta ändan av gården och granskade varandra i smyg. Märit höll sig lite för sig själv. Hon kände inte bybarnen, och hon var blyg. Och det här med första skoldagen var en svår prövning.

Men allting har ett slut, och det hade den första dagen i skolan också. Det var förresten inte fullt så färligt som man hade kunnat tro. Märit skulle gå hem den halvmillånga vägen till backstugan\*, men först skulle hon springa till affären och köpa för tjugofem öre jäst, det hade mamma sagt till om. Och vem stod på trappan till Bergströms speceri- och diversehandel om inte Jonas Petter! För Bergström, det var ju just Jonas Petters pappa det!

Det var nu det hände. Det otroliga som Märit sedan aldrig kunde glömma. Just när hon gick förbi Jonas Petter sträckte han ut näven och gav henne en presentask, en sådan där liten rund, målad bleckask med blommor på locket och sockerpullor\* och en liten ring inuti. Varför Jonas Petter gjorde någonting så överlädigt\*\* visste han väl inte själv. Det var nog bara en idé som plötsligt flög i hans trinda huvud. Inte ett ord sa han, bara lämnade presentasken och gick därifrån. Inte ett ord sa Märit. Hon var alltför häpen. Långe efter sedan Jonas Petter hade försvunnit stod hon där och tittade förundrad på den lilla gröna asken som låg i hennes hand.

Kanske man måste vara född i en backstuga och ha sex syskon som

\*backstuga: liten enkel stuga

\*sockerpullor: en typ av godis  
\*\*överlädigt: generöst

## Bilaga 3 Anas think-alouds

*Transkriptionen för Anas think-alouds*

(I: informant, L: lärare, /.../: korta pauser)

01. L: Umm. Under tiden du läste texten stötte du på några nya ord? Okända ord för dig?  
 02. I: Aaa. Ett ord faktiskt  
 03. L: Ett ord?  
 04. I: Aaa!  
 05. L: Du kunde alla andra ord?  
 06. I: Umm.  
 07. L: Vad var det för ord då?  
 08. I: skock  
 09. L: *Skock*. Hade du aldrig hört det ordet tidigare?  
 10. I: Nej.  
 11. L: Vet du nu vad det betyder?  
 12. I: Jag kan gissa.  
 13. L: Umm.  
 14. I: det är en klump.  
 15. L: Umm.  
 16. I: Det står här att 'stod i en skock'.  
 17. L: Okej. Men om du läser texten högt för mig ... [informanten tar fram läshäftet]. Börja läsa från början... och när jag säger 'stanna' tar du upp det sista ordet och förklarar det.  
 18. I: Okej. [läser högt med en fin inlevelse]  
 19. L: Stanna. Förklara ordet '*mäkvärdigt*'. Vad betyder det?  
 20. I: typ inget speciellt .....med Märilt alltså. I det här sammanhanget  
 21. L: Bra. Fortsätt läsa.  
 22. I: [Läser högt]  
 23. L: Stanna. Vad betyder *skock* här?  
 24. I: en grupp
- 
25. L: Umm. ...okej.. Har du tagit reda på det?  
 26. I: Nej.  
 27. L: Eller gör du en gissning? [Lärarens fråga och informantens 'Nej' överlappar varandra, rösterna kommer samtidigt]
28. I: Gissning.  
 29. L: Okej. Vill du ta reda på det?  
 30. I: Aa.  
 31. L: Varsågod.  
 32. I: [informanten börjar göra sökning i sin dator]  
 33. L: Vad ska du använda för källa då?  
 34. I: Jag tänkte använda synonymer.se  
 35. L: okej  
 36. I: ...[kollar upp] ...Här står det *flock, svärm, mängd, skara, massa, folkmassa* [stannar]  
 37. L: [kollar upp i synonymer.se och ser att raden med synonymer börjar med *hop*, dvs. informanten hoppade över det ordet. Raden fortsätter med *skrälldus, hord, hjord, klase, klunga* och *bibba* innan *mängd, skara, massa, folkmassa*] ... Okej... Vad väljer du då?  
 38. I: En folkmassa.  
 39. L: Umm.  
 40. I: Folksamling. Samling.  
 41. L: Umm. Om du läser meningen en gång till...  
 42. I: [läser högt]  
 43. L: alltså? Vad är din slutsats?  
 44. I: det stod en massa.  
 45. L: en massa...Fortsätt läsa texten vidare.  
 46. I: [informanten läser högt]  
 47. L: Stanna. Förklara ordet '*brottades*'.  
 48. I: Ehh.. Inte slog, men... hehe ...puttade varandra. [läser meningen en gång till utan min uppmärksamhet]. Ja, asså .. tryckte ner varandra. Något i den stilen.

## Bilaga 4 Lydias think-alouds

9. L: okej
10. I: ja, asså behov... så att man klarar sig, ....någorlunda , nödortftigt
11. L: Umm
12. I: Eget behov...
13. L: Så vad är din slutsats... för det här sammanhanget?
14. I: [läser meningen för sig själv: *slogs lite till husbehov*; ser fundersam ut, kollar vidare]
15. L: Vad kollar du nu?
16. I: Tänkte kolla upp det i wiktionary och se vad det finns för förklaring [paus, kollar]
17. L: Umm
18. I: ehh.. det står 'egen användning, inte till avsalu, eget behov'
19. L: okej.. och du nickar... Varför?
20. I: Ja men det var typ det jag sa innan
21. L: Du kan gärna kolla i Svenska Akademiens ordista eller i Svensk ordbok och se om det finns en bra beskrivning i någon av dem
22. I: [börjar söka] vänta ... svenska ... vilken sida sa du ? helst
23. L: ehh S A O L kan du börja med
24. I: ehh ... nja.. det är så mycket här... samma sak [lyfter inte huvudet, fortsätter samtidigt]
25. L: Umm
26. I: normalt beehov tddd...[läser tystare] ... här finns något... tror jag
27. L: får höra...
28. I: I SO vad heter det Svensk ordbok...
29. L: Umm
30. I: spelar till husbehov... talar franska till husbehov...
31. L: Bra... kan du dra slutsats nu? Vad betyder *husbehov* i denna mening?
32. I: Jaa, asså... som det står det är uttryck för begränsad förmåga, ambition eller .... Till eget behov skulle jag vilja säga [låter bestämt, ser mig i ögonen]
33. L: Du kan gärna kolla även i SAOB ..
34. I: hmm... [kollar upp]... här är det mycket text... och en massa exempel från...
35. L: [jag kollar samtidigt] Jo... men om du läser punkt b
36. I: Jaha... [läser tyst: något vardagligt ... i allmänare .... till *husbebov*, så mycket att man nått o jämnt kan reda sig, någotsånär, "en smula". Jaa just det... [med upptäckarglädjen i rösten. Återkommer till texten] Joo slogs lite asså för skoj skull

## Bilaga 5 Rasuls think-alouds

*Utdrag ur transkriptet för Rasuls think-alouds*

01. L: Kan du nämna några av de ord som du har ringat in som okända?
  02. I: Ja, jag har ringat in två som jag repeterade några gånger faktiskt.
  03. L: Umm. Vilka?
  04. I: Ehh *märkvärdigt*. Det visste jag inte. Det är lite svårt för mig, t.o.m. att säga det.
  05. L: Okeejj....Aaa
  06. I: Men jag har tagit reda på det.
  07. L: Bra. Hur gjorde du?...[ögonkontakt] ehh Hur tog du reda på?
  08. I: Ehh..jag har ju använt ehh översätt...vad heter det... översättn..
  09. L: översättningsverktyg?
  10. I: Precis.
  11. L: Okej. Vad betyder *märkvärdigt* då?
  12. I: Det betyder ...i det här läget...?
  13. L: Jo, i det här sammanhanget
  14. I: Konstigt
  15. L: Umm
  16. I: Konstigt. Jaa typ... ja konstigt passar väldigt bra
  17. L: Det är stycke 3. Läs gärna samma stycke högt för mig...
  18. I: ehh [läser högt, ganska sakta, avsiktligt]
  19. L: Umm. Ja. Och du tycker att *märkvärdigt* betyder *konstigt* här?
  20. I: Ehh
  21. L: Vad betyder *märkvärdigt* i här sammanhanget?
  22. I: Ja asså det passar ju
  23. L: Aaa
  24. I: aså översätta det till 'konstigt' ... tycker jag
  25. L: Kan vi också säga 'speciellt'?... (inväntande)...Att det var inget speciellt med Märit?
  26. I: Ehh om det var någonting speciellt med det?
  27. L: Umm
  28. I: Ja... ehh .. Jag hittar inget synonym till det. Det är det som är lite svårt för mig.
  29. L: Umm. Jaa, och sen kommer frasen *det enda märkvärdiga*... nästa mening
  30. I: precis ...
  31. L: Umm.
- 
32. I: [läser meningen för själv, varken tyst eller högt]
  33. L: Umm ..På vilket sätt var döden märkvärdig här?
  34. I: ja, här kan man tänka att märkvärdigt på grund av att hon var bara 8 år
  35. L: Umm
  36. I: och det märkvärdigt ... eller på något sätt konstigt..
  37. L: Ja. Okej. Vilket annat ord tyckte du var svårt eller okänt?
38. I: *Stuga*. De har blandat det med stuga och jag känner mig ... att stuga ska vara en plats som ska vara mitt i skogen...
  39. L: umm
  40. I: Och här .....sånt lägenhet...det är hem...Men här läste jag det är ju liten grå stuga alldeles invid bergkanten
  41. L: Umm
  42. I: Och då tänker jag ... a men hur den stugan ser ut... I bergkanten. ..Jag hade också lite fundering..
  43. L: Så vad betyder ordet *stuga* här då?
  44. I: ja.. här betyder det en väldigt väldigt små hus

