

3. ”Jag tänkte på svenska”. Gymnasieelevers strategier för ordförståelse i italienska som främmande språk

Linda Smidfelt

Inledning

Som lärare i moderna språk arbetar man med många olika moment i språkundervisningen, till exempel ordinläring och muntlig och skriftlig produktion. När det gäller den receptiva förmågan hos eleverna, till exempel förmågan att förstå nya ord i en kontext, finns det olika strategier som både elev och lärare kan använda sig av. Ett exempel är att notera likheterna mellan de främmande språk man har kunskaper i, eller likheter mellan modersmål och målspråk. Dessutom visar forskning att just ordkunskap är av stor vikt när man lär sig ett främmande språk. Man behöver kunna tusentals ord för att kunna kommunicera och förstå (Milton, 2009; Nation, 2001). Milton (2009, s. 13) citerar Wilkins (1972, s. 111), som uttrycker betydelsen av ordkunskap på följande sätt: ”without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed”. Förmågan att göra lexikala inferenser, dvs. att göra slutledningar om nya ords betydelse, är ett sätt att utöka sitt ordförråd som står i fokus i den här studien.

Lexikala inferenser

Det finns olika sätt att gissa sig till betydelsen av okända ord i en kontext. På engelska går denna företeelse under den övergripande

Hur du refererar till det här kapitlet:

Smidfelt, L. (2021). ”Jag tänkte på svenska”. Gymnasieelevers strategier för ordförståelse i italienska som främmande språk. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 65–79). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.d>. License: CC-BY 4.0.

termen *lexical inferencing*, vilket på svenska skulle kunna översättas med *lexikala inferenser* eller ordförståelsestrategier. En etablerad definition av lexikala inferenser är Haastrups:

The procedures of lexical inferencing involve making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the context and her relevant linguistic knowledge. (Haastrup, 1991, s. 13)

En vanlig indelning i litteraturen inom detta område är följande tre huvudkategorier (Haastrup, 1991; Wesche & Paribakht, 2010; Ringbom, 2007):

- *Interlingual inferencing*
- *Intralingual inferencing*
- *Contextual inferencing*

Interlingual inferencing (hädanefter interlingvala inferenser) innebär att inläraren använder sig av tidigare inlärd språk för att lista ut betydelsen av okända ord. Det kan vara inlärarens första språk (L₁), andra språk (L₂), tredje språk (L₃), och så vidare, som används.¹ Ett exempel på interlingval lexikal inferens är när inläraren gissar sig till betydelsen av så kallade kognater, det vill säga ord som på morfologisk, fonologisk och semantisk nivå liknar varandra i de olika språken. Kognater är vanligt förekommande i de romanska språken, t ex *bon* (franska) / *bom* (portugisiska) / *buono* (italienska) / *bueno* (spanska), som alla betyder 'god' eller 'bra' (för fler exempel, se Bardel, 2016, s. 115).

Intralingual inferencing (hädanefter intralingvala inferenser) är en strategi som innebär att inläraren använder sig av målspråket självt för att lista ut betydelsen av ordet. Det kan exempelvis vara att inläraren känner till betydelsen av ett visst verb på målspråket, till exempel verbet *amare* ('älska') på italienska och när de stöter på substantivet *amante* ('älskare') kan de med hjälp av sina

¹ Definitionerna av L₂ och L₃ varierar i litteraturen. I denna studie definieras L₂ som det första främmande språk man lär sig efter sitt/sina modersmål. Det eller de språk man lär sig efter L₂, oavsett hur många de är och i vilken ordning man lär sig dem, är inlärarens L₃. Se till exempel Hammarberg (2010, 2016) för vidare diskussion om definitioner.

tidigare kunskaper i målspråket, såväl semantiska som syntaktiska, lista ut betydelsen. Ett annat exempel är att inläraren mer direkt utnyttjar sina kunskaper om målspråkets morfologi: stam, prefix och suffix: Om man vet att *casa* på italienska betyder 'hus', och att ändelsen *-etta* är ett suffix som uttrycker diminutiv, kan det vara lätt att förstå att *casetta* betyder 'litet hus'.

Contextual inferencing (hädanefter kontextuella inferenser) kan delas in i inferenser på olika textuella nivåer. Det kan vara texten på frasnivå, det vill säga de omgivande orden i meningen, som hjälper en att lista ut betydelsen av ett visst ord. Vidare kan det vara innehållet i stycket eller texten som helhet som kan ge ledtrådar om innebörden av ordet. Man talar också om betydelsen av omvärldskunskap, vilket innebär att man utnyttjar det man generellt kan eller vet om ämnet som texten behandlar. Det kan också röra sig om en kombination av de olika strategierna. Det är vanligt att man använder sig av till exempel en kognat och sedan kontrollerar kontexten för att bekräfta sin gissning.

Lexikala inferenser kan också beskrivas i termer av *bottom-up*- och *top-down*-strategier. Vid användning av *bottom-up*-strategier ligger fokus på den lexikala nivån eller frasnivån men inte så mycket på texten som helhet. Däremot när det gäller *top-down* ligger fokus på textens innehåll i stort, eller till och med på inlärarens omvärldskunskaper och det man kan om det ämne texten behandlar. Forskning har visat att inlärare på en mer avancerad utvecklingsnivå tenderar att mer framgångsrikt kombinera de två strategierna, medan inlärare som befinner sig på en lägre språklig nivå ofta förlitar sig mer på endast en av strategierna (Haastrup, 1991; Ringbom, 2007).

Studien

I det här bidraget rapporteras resultat från en studie som syftade till att undersöka i vilken utsträckning och på vilket sätt elever som studerar italienska använder sig av de strategier som nämns ovan när de försöker förstå för dem okända ord i en kontext. Ett andra syfte med studien var att ta reda på om elevernas bakgrundsspråk (modersmål eller andra tidigare inlärda språk) hade någon betydelse för deras användning av strategierna, framförallt *interlinguala inferenser*. Även relationen mellan den använda

strategin och korrektheten av översättningarna av de okända orden undersöktes. Den övergripande forskningsfrågan som styrde undersökningen, *på vilket sätt används ordförståelsestrategier av elever som studerar italienska på gymnasienivå?*, kan brytas ned i tre mer specifika frågor som detta bidrag söker besvara:

1. Vilka ordförståelsestrategier används mest av eleverna?
2. Finns det skillnader i användningen av strategierna som kan förklaras med elevernas olika språkliga bakgrund, och i så fall vilka?
3. Vilket förhållande finns mellan de använda strategierna och de översatta ordens korrekthet?

Metodologiska val, material och deltagare

Metoden som användes för att besvara forskningsfrågorna var en kombination av så kallade *think-aloud protocols* (TAP, Ericsson & Simon, 1980) och retrospektiva intervjuer. TAP innebär att man tänker högt och försöker verbalisera sina tankar medan man utför en uppgift. TAP är en ofta använd metod i forskningen kring *lexikala inferenser* eftersom man vill komma åt inte bara en översättning av orden, utan även hur deltagarna tänker och vilka strategier de använder. Man kan dock aldrig vara säker på vad någon deltagare egentligen tänker, och man kan inte veta om deltagarna uttrycker alla sina tankar då de utför uppgiften, och detta är en anledning till att kombinationen av de två metoderna används (Bengeleil & Paribakht, 2004; Fraser, 1999; Nassaji, 2003). Genom retrospektiva intervjuer får man ett extra tillfälle att be deltagarna förklara hur de tänkt.

I detta fall fick eleverna verbalisera sina tankar medan de läste en autentisk text på italienska och försökte översätta så många ord som möjligt under tiden. Texten var en artikel från dagstidningen *La Repubblica* (3 april 2008) på cirka 240 ord, med titeln *Una tazzina di caffè al giorno aiuta perchè protegge il cervello* ('En liten kopp kaffe om dagen hjälper för det skyddar hjärnan'). Deltagarna fick försöka gissa betydelsen av så många ord som möjligt, vilket ledde till att den individuella variationen gällande antal infererade ord blev stor inom gruppen (se resultatdelen nedan). Vid genomgången av instruktionerna fick eleverna

följande alternativ att välja mellan för att förklara hur de kom fram till en viss översättning:

- Är det ett ord du redan kunde på italienska?
- Är det ett okänt ord som du förstod med hjälp av sammanhanget?
- Förstod du det okända ordet genom ett annat ord du redan känner till i italienskan?
- Är det ett okänt ord du förstod genom likheter med ett annat språk, i så fall vilket?

De retrospektiva intervjuerna genomfördes direkt efter TAP och detta innebar att eleverna blev tillfrågade om ord som de översatte men inte riktigt förklarade *hur* de kom fram till översättningen.

Efter TAP och de retrospektiva intervjuerna genomfördes en bakgrundsintervju med eleverna för att ta reda på deras språkliga bakgrund, ifall de arbetar med strategier av denna typ i skolan och vilka strategier de själva tror eller vet att de använder sig av då de läser texter på främmande språk. Alla TAP och intervjuer spelades in och transkriberades.

Deltagarna i studien var 12 gymnasieelever från fem olika gymnasieskolor i södra Sverige. De gick på olika program i årskurs 1 och 2 och de läste italienska som nybörjarspråk, steg 1–3.² Fördelningen på de olika stegen var som följer:

- 1 elev från steg 1
- 9 elever från steg 2
- 2 elever från steg 3

Fyra av deltagarna var pojkar och åtta var flickor. Syftet var inte att undersöka skillnader mellan pojkar och flickor, därför har ingen hänsyn tagits till den ojämna könsfördelningen. Alla elever hade svenska som modersmål. Tre av eleverna uppgav att de hade ytterligare modersmål (persiska, polska och polska/italienska),

² Eftersom eleverna på de olika stegen läst olika antal timmar kan man förutsätta vissa skillnader i kunskapsnivå. Det fanns dock inte någon ambition med studien att koppla kunskapsnivå till användandet av inferensstrategier eftersom deltagarna var för få för att sådana slutsatser skulle kunna dras.

men alla elever var födda i Sverige och de uppgav att svenska var deras starkaste modersmål. Alla hade engelska som L2 och alla utom en deltagare hade läst minst ett tredje språk tidigare, tyska, franska eller spanska.

Resultat

Alla transkriptioner studerades noggrant för att kunna kategorisera de olika inferenser som eleverna gjorde enligt kategorierna *interlingvala inferenser*, *intringvala inferenser* och *kontextuella inferenser*. Totalt infererades 80 olika ord. Av dessa var alla innehållsord. Förhållandet mellan olika ordklasser illustreras i tabell 1 nedan.

Vissa ord infererades av alla deltagare, andra ord endast av några få. Som redan nämnts var den individuella variationen hos deltagarna stor, då dessa gjorde mellan 12 och 55 inferenser per deltagare. Vad denna variation beror på är svårt att veta med säkerhet, men det skulle kunna handla om varierande motivation inför uppgiften, eller textens upplevda svårighetsgrad (vissa upplevde den som mycket svår, vilket kan ha inneburit att man gav upp utan att försöka). Det kan också bero på metoden som byggde på att tänka högt medan uppgiften gjordes. Det innebär en viss kognitiv ansträngning att tänka högt samtidigt som man utför en annan uppgift och vissa elever kan ha haft lättare för att verbalisera sina tankar än andra.

Tabell 1. Infererade innehållsord uppdelade på ordklasser (antal olika former)³ (Smidfelt, 2015).

| Infererade ord | Antal | Procent |
|----------------|-------|---------|
| Substantiv | 37 | 46 % |
| Verb | 23 | 29 % |
| Adjektiv | 20 | 25 % |
| Totalt | 80 | 100 % |

³ Orden har räknats två gånger om de har olika form, som till exempel *protege* och *protegendero*. Formerna förekommer ofta mer än en gång. Här redovisas endast antal olika former.

Vad beträffar användandet av de olika strategierna, visar analysen av materialet att den mest använda strategin var *interlinguala inferenser*, det vill säga utnyttjandet av kunskaper i tidigare inlärd språk för att gissa betydelsen av de okända orden. I 83 % av fallen användes *interlinguala inferenser*, i 17 % av fallen användes *kontextuella inferenser* och den minst använda strategin var *intralinguala inferenser* med 7 % (anledningen till att totalen överstiger 100 % är att eleverna ibland uppgav att de använde sig av två olika strategier och alla tillfällen räknades i analysen). Man bör ha i åtanke att detta är självrapporterade data. Vi kan alltså bara förlita oss på det eleverna själva har uttryckt i TAP och de efterföljande intervjuerna. Det är till exempel möjligt att andra strategier faktiskt användes men att deltagarna valde att endast uttrycka det som kändes mest rimligt.

Om man tittar närmare på *interlinguala inferenser*, den mest använda strategin, visar resultaten att svenskan, alltså elevernas L1, var det språk som dominerade och engelskan kommer på andra plats. Vid vissa tillfällen uppgav eleverna att de inte riktigt visste om de tänkte på det svenska eller det engelska ordet i samband med inferenserna och ibland uppgav de både den svenska och den engelska motsvarigheten. Alla förekomster räknades. De övriga språk som eleverna kunde sedan tidigare, spanska, franska, tyska, samt persiska (ett andra L1 för en deltagare) och polska (ett andra L1 för två av deltagarna), utnyttjades endast i enstaka fall, och inte vid alla de tillfällen då kognater existerade. I tabell 2 nedan presenteras språken och det antal tillfällen då respektive språk användes för inferenserna.

Tabell 2. Det totala antalet inferenser per språk (Smidfelt, 2015).

| | |
|----------|-----|
| Svenska | 206 |
| Engelska | 136 |
| Spanska | 8 |
| Franska | 3 |
| Tyska | 1 |
| Persiska | 1 |
| Polska | 1 |
| Totalt | 356 |

Nedan följer exempel från de transkriberade TAP och/eller från de retrospektiva intervjuerna för att illustrera vilka strategier eleverna använde sig av och hur de resonerade. E står för *elev* och I för *intervjuare*. De italienska orden är markerade med fetstil. Exempelen presenteras per kategori, med tre exempel från varje. Först presenteras exempel från den kategori som uppgavs oftast av eleverna, *interlingvala inferenser*, därefter den näst mest nämnda, *kontextuella inferenser*, och till sist den strategi som tycks ha använts minst av eleverna, *intringvala inferenser*.

Interlingvala inferenser

Detta var den strategi som användes mest av eleverna, enligt vad de själva uppgav medan de utförde uppgiften.

Exempel 1 visar hur en elev försöker översätta det italienska uttrycket *in questione* ('i fråga') med hjälp av engelskan. Eleven har svårt att hitta rätt uttryck på svenska.

(1) E: *in questione* asså in ja asså att man pratar om den.

I: *in questione* vad sa du där?

E: *In question* asså man säger ju det på engelska, man använder ju inte det så mycket på svenska, hur ska man förklara, det som det är frågan om.

Som följande exempel visar finns det ord på italienska som liknar både svenska och engelska och i många av de fallen vet inte deltagarna om de har tänkt på engelska eller svenska i första hand.

(2) I: Och *effetti* sa du effekter och kunde du det?

E: Jag tänkte nog på engelska, och svenska också.

Exempel 3 nedan visar att en elev använder sig av sina kunskaper i tyska och likheten mellan orden *tazzina* ('kopp') och *tasse* ('kopp').

(3) E: *Tazzina* kunde jag för att det heter *tasse* på tyska.

Kontextuella inferenser

De flesta exempel på *contextual inferencing* kan härledas till situationer när deltagarna använder sig av texten på något sätt. Det kan vara så att de använder sig av meningen där ordet de försöker översätta

står, eller innehållet i texten generellt. Det förekommer även exempel på att elevers omvärldskunskaper utnyttjas (exempel 6 nedan).

Exempel 4 visar hur eleven resonerar kring det sammansatta ordet *il liquor cerebrospinale* ('ryggmärgsvätska'). Substantivet *liquor* kan han översätta och adjektivet *cerebrospinale* försöker han lista ut med hjälp av sammanhanget, innehållet i texten.

- (4) *E: il liquor cerebrospinale ja nån vätska, cerebrospinale kanske också nån speciell vätska i kroppen eftersom man pratar om, sammanhanget är ju kroppen.*

I exempel 5 kan vi se hur eleven lyckas lista ut den korrekta översättningen av ordet *cervello* ('hjärnan') med hjälp av kontexten, eftersom det borde handla om någon del av kroppen.

- (5) *E: protegge är väl antagligen protect skydda och sen är det ett nytt ord det här cervello som jag inte känner igen men det hjälper för att det skyddar mot skyddar kanske hjärnan eller nånting, ja nån del av kroppen men ja, jag går vidare.*

Exempel 6 visar att eleven använder sig av sina omvärldskunskaper och lyckas lista ut betydelsen av uttrycket *fa bene alla salute* ('det är bra för hälsan').

- (6) *I: Du sa att det var bra för hälsan var det ordet salute?*

E: Nä det var mest att jag tänkte att det kanske betydde det för att jag har hört nånting att kaffe ska vara bra för hälsan, så att jag tänkte att det kanske var därför, så det hade inte så mycket med texten att göra.

Intralingvala inferenser

Denna strategi nämndes minst av eleverna (7 % av fallen som uppgavs). Det är möjligt att det beror på deras relativt låga kunskapsnivå i italienska. Det kan vara så att de inte har lärt sig vilka prefix och suffix, till exempel, som kan användas för att bilda nya ord. I exemplet nedan ser vi hur eleven använder sig av ett verb som han kan sedan tidigare, *rompere* ('bryta', 'ta sönder'). Han känner igen den delen i ordet *dirompenti* ('som förstör') och lyckas på så sätt gissa betydelsen av ordet.

- (7) *E: det här med **dirompenti** visste jag inte heller vad det var men om man tänker från det italienska ordet **rompere** så kan man förstå att det är dåliga effekter som förstör alltså effekter som förstör.*

I exempel 8 är det tydligt att eleven har lärt sig hur suffixet *-ino/-ina* (mask./fem.) används i italienskan, det vill säga att det är en diminutivform.

- (8) *E: Okey, jag kan börja med rubriken så är det **una tazza** då vet jag att **tazza** är kopp och **ina** är en förminskning och då blir det liten kopp.*

I exempel 9 resonerar eleven kring betydelsen av ordet *salute* ('hälsa', subst.). Han vet att verbet *salutare* betyder 'att hälsa' och genom att associera betydelsen av verbet han redan känner till med det liknande ordet, *salute*, kommer han fram till en korrekt översättning. Uttrycket *fa bene alla salute* förekom i texten (jfr. exempel 6) och ordet *bene* ('bra') känner han förmodligen till så det skulle också kunna vara så att betydelsen av ordet *bene* hjälper till, även om det inte nämns explicit av eleven.

- (9) *E: och sen **alla salute salute** är ju att man, så för hälsan **salute** är ju att man hälsar så kanske **salutare** är ju att man hälsar, så vid hälsan skulle vara bra för hälsan eller är bra för hälsan skulle man kunna översätta det som.*

Inte alla inferenser ledde till en korrekt översättning. Ett exempel på när likheter mellan språken leder till en felaktig gissning ser vi i exempel 10 nedan:

- (10) *E: som i **grassi** nu var det det där med **grassi** igen det var ju också lite konstigt som i gräset **jaha** man har kanske tillsatt det i gräset ... ja det skulle kunna va det att man har tillsatt koffein i gräset eller nåt sånt.*

Som vi ser i exemplet leder likheten i form mellan det italienska ordet *grassi* ('fett') och det svenska ordet *gräs* till en felaktig översättning.⁴

⁴ Som påpekats av en anonym reviewer kan inferensen som eleven gör i exempel 10 komma från engelskans *grass*, även om det är det svenska ordet *gräs* som nämns av eleven.

Vad ledde inferenserna till?

Alla inferenser som deltagarna gjorde kategoriserades som korrekta eller inkorrekta översättningar. I det analyserade materialet finns det totalt 384 försök till översättningar av de infererade orden. Av dessa 384 ord var 309 korrekt översatta (80 %). Det betyder att de flesta inferenser faktiskt ledde till en korrekt gissning. Beträffande de interlingvala och intralingvala inferenserna är resultaten mycket lika procentuellt sett, 86 % korrekthet för de interlingvala, respektive 82 % för de intralingvala. De kontextuella inferenserna, däremot, ledde till korrekta översättningar endast i 52 % av fallen. En anledning till detta skulle kunna vara att eleverna som deltog i denna studie, som var nybörjare i målspråket, eller hade en relativt låg språklig nivå, inte kunde tillräckligt många ord för att effektivt kunna använda sig av kontexten.⁵

Sammanfattning av resultaten

Den övergripande forskningsfrågan som styrde studien var: *På vilket sätt används ordförståelsestrategier av elever som studerar italienska på gymnasienivå?*

I studien söktes svar på den frågan genom tre mer specifika frågor, först av allt vilka ordförståelsestrategier som användes mest av eleverna. Den absolut vanligaste typen av inferenser var de interlingvala, dvs. strategin där man tillvaratar kunskaper om ord i andra språk. Den näst vanligaste var den kontextuella och den minst vanliga var den intralingvala, dvs. då man tillvaratar kunskaper om målspråket.

Vidare sökte studien besvara frågan om det fanns skillnader i användningen av strategierna som kunde förklaras med elevernas olika språkliga bakgrund, och i så fall vilka skillnader. Resultaten visar att svenskan, det modersmål som delades av alla deltagande elever, var det språk som dominerade, med 64 % av de interlingvala inferenserna. Engelskan kommer på andra plats med 42 %. Vid vissa tillfällen uppgav eleverna att det kan ha varit både svenska och engelska som låg bakom inferensen. De övriga språk

⁵ Enligt Na & Nation (1985) behöver man förstå minst 95 % av en text för att kunna tillgodogöra sig innehållet. Deltagarna i denna studie hade inte en så pass omfattande receptiv vokabulär.

som eleverna kunde sedan tidigare, spanska, franska, tyska, samt persiska (ett andra L1 för en deltagare) och polska (ett andra L1 för två av deltagarna), utnyttjades mycket sällan. Med andra ord påträffades inte någon skillnad mellan de elever som hade ytterligare modersmål utöver svenska och de som endast hade svenska som L1. Inte heller återfanns skillnader relaterade till de olika främmande språk som eleverna hade läst i skolan efter engelska men före italienska.

Slutligen ställdes frågan vilket förhållande som fanns mellan de använda strategierna och de översatta ordens korrekthet. Som vi sett ovan innebar de allra flesta inferenser en korrekt översättning av okända ord.

Didaktiska implikationer

I bakgrundsintervjuerna med eleverna berörde en av frågorna strategier i språkundervisningen. Enligt vad eleverna uttryckte arbetar man inte mycket med olika strategier. Eleverna som deltog i studien var mycket positiva till uppgiften de fick utföra. De svarade att det var en rolig och annorlunda uppgift och att de inte brukar arbeta på det sättet med en text. De var förvånade över att de faktiskt kunde förstå ganska mycket av en relativt svår autentisk text på ett språk de inte studerat särskilt länge. Några uttryckte att de skulle vilja arbeta mer på detta sätt i skolan.

Det kan möjligen vara så att enbart genom att göra eleverna medvetna om vilka olika strategier de kan använda sig av så skulle deras chanser att kunna lista ut betydelsen av okända ord i en text öka. När man arbetar med en text i klassrummet kan man i stället för att ge eleverna redan färdiga ordlistor uppmuntra dem att själva leta upp ord de inte kan och sedan diskutera med en kamrat vad de okända orden kan betyda och vilka ledtrådar som finns för att lista ut betydelsen av just det ordet. Man kan även ge eleverna ord på svenska som de ska försöka hitta i texten på det främmande språket, i stället för att be dem slå upp de nya orden och översätta dem till svenska. Man kan då också be dem förklara *hur* de kunde lista vilka ord i texten som motsvarar det svenska ordet och på så sätt göra dem medvetna om vilka olika strategier de använt sig av. Detta sätt att arbeta fungerar även med elever

på nybörjarnivå, och som lärare kan man välja ut ord som kan aktivera de olika strategierna.

Eleverna behöver tränas i att använda olika strategier på bästa sätt. De behöver även vara medvetna om att användningen av en viss strategi inte alltid leder till rätt översättning utan att det ibland kan vara nödvändigt med mer än en strategi för att bekräfta en gissning.

En annan fråga i bakgrundsintervjun handlade om vilka strategier eleverna tänkte att de själva använde sig av när de läste en text på ett främmande språk. Alla elever visade i intervjuerna att de var medvetna om att de använder strategier när de läser en text på ett främmande språk, men ingen av dem nämnde explicit att de skulle använda sig av målspråket i sig, som till exempel kunskaper om prefix och suffix, som strategi, dvs. göra *intralingvala* inferenser. Detta var också den strategi som var minst använd bland eleverna i den aktuella uppgiften, enligt vad de själva uppgav i TAP. Frågan var allmänt ställd, det gällde alltså inte bara italienska utan även till exempel engelska, där eleverna har en högre kunskapsnivå än i italienska. Det faktum att eleverna inte nämnde denna strategi kan vara en indikation på att det inte arbetas så mycket med just denna i språkundervisningen. Som lärare kan man hjälpa eleverna att bli mer effektiva när det gäller att förstå okända ord genom att visa dem hur man kan hitta ledtrådar i orden för att kunna lista ut betydelsen av ordet. Genom att arbeta mer med hur målspråket är uppbyggt, likheter mellan verb och substantiv, morfologins funktion, osv., torde eleverna utveckla både sitt metaspråkliga medvetande och strategier för att omsätta detta i praktiken när de läser en text på det främmande språket. Kanske kan detta även bidra till inläring av nya ord, något som framtida forskning kanske skulle kunna utvisa.

Referenser

- Bardel, C. (2016). De romanska språken som L3. I C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 115–135). Studentlitteratur.
- Bengeleil, N. & Paribakht, T. S. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *The Canadian*

- Modern Language Review*, 61(2), 225–249. DOI: <https://doi.org/10.1353/cml.2005.0001>
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215–253.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225–241. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002041>
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Gunter Narr.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Hammarberg, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring – några grundbegrepp. I C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 33–58). Studentlitteratur.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Na, L. & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33–42. <https://doi.org/10.1177/003368828501600103>
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL QUARTERLY*, 37(4), 645–670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Smidfelt, L. (2015). *Il processo delle inferenze lessicali in italiano L3 – Il ruolo delle lingue apprese in precedenza e altre strategie di comprensione* [Licenciatuppsats, Lunds universitet]. Études romanes de Lund. <https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/il-processo-delle-inferenze-lessicali-in-italiano-l3--il-ruolo-delle>

-lingue-apprese-in-precedenza-e-altre-strategie-di-comprensione
(7429e64b-bce5-4c9b-a12e-2815be1dfa2b).html

Wesche, M. & Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Multilingual Matters.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Arnold.