

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi

Kronor i månaden, meter i sekunden

- en undersökning av konstruktionsbaserad undervisning på SFI, kurs C, i inläraryrkesgrupper med lång respektive kort studiebakgrund

Marika Sandahl

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2022

Handledare: Benjamin Lyngfelt

Sammandrag

Den här uppsatsen beskriver en klassrumsundersökning, där konstruktionsbaserad undervisning provades och jämfördes i två olika inläraryrgrupper på SFI, kurs C; en med lång studiebakgrund och kort tid i Sverige och en med kort studiebakgrund och lång tid i Sverige. Syftet med undersökningen var att prova en didaktisk metod som inte testats tidigare, nämligen *mönsterigenkänning med snedfördelad input*, och, genom att testa metoden i två olika grupper, prova om det är någon skillnad mellan de olika elevgruppernas sätt att gripa sig an uppgiften och tillägna sig kunskap om konstruktionen. Ett delsyfte med undersökningen var att se vilka fördelar och utmaningar som kan observeras vid konstruktionsbaserad undervisning på SFI, för att dra lärdomar som kan vara till nytta för framtida konstruktionsbaserad undervisning och vid utformandet av konstruktionsbaserad undervisningsmaterial för svenska som andraspråk och SFI.

Undersökningen genomfördes vid två tillfällen i båda grupperna. Vid första tillfället undervisades om mönsterigenkänning och konstruktionen introducerades. Två veckor senare genomfördes ett test, med syftet att mäta informanternas kunskaper om konstruktionen. Såväl vid undervisningstillfället som vid teststillfället gjordes kvalitativa iakttagelser av informanternas angreppssätt och tillägnande av den valda konstruktionen. Det kvantitativa testresultatet visar på en liten, men dock, skillnad mellan de båda grupperna, vad gäller informanternas kunskap om konstruktionen, där gruppen med kort studiebakgrund hade två procent lägre snittresultat. De kvalitativa iakttagelserna av informanternas arbete med konstruktionen däremot, indikerar en märkbar skillnad i angreppssätt mellan de båda grupperna, där informanterna med kort studiebakgrund visade en tendens att vilja lära sig hela konstruktionen som en betydelsebärande fras, medan informanterna med lång studiebakgrund intresserade sig mer för den valda konstruktionens delar, hur de förhöll sig till varandra och hur de kunde varieras för att uttrycka olika relationer. Sammanfattningsvis pekar undersökningen på att konstruktionsbaserad undervisning fungerar väl i båda grupperna, trots olika angreppssätt.

Nyckelord: *konstruktionsgrammatik, grammatikundervisning, svenska som andraspråk, andraspråksundervisning, SFI, mönsterigenkänning*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	3
3.1. Konstruktionsgrammatik och inläring	3
3.2. Konstruktionsgrammatik och språkundervisning	5
3.2.1. Mönsterigenkänning	8
3.2.2. Snedfördelad input	9
3.3. Konstruktionsgrammatiska klassrumsundersökningar	9
4. Metod och material	11
4.1. Undersökningens upplägg	11
4.2. Informanterna	12
4.3. Konstruktionen som användes i undersökningen	14
4.4. Materialet som användes vid undersökningen	15
4.4.1. Mönsterigenkänning med snedfördelad input	15
4.4.2. Testmaterialet	17
4.5. Genomförande	19
4.5.1. Undervisningstillfället	19
4.5.2. Teststillfället	20
4.6. Metoddiskussion	21
4.6.1. Informanterna och undersökningens omfattning	21
4.6.2. Undervisningens utformning och testets konstruktion	21
4.6.3. Att studera sin egen undervisning	22
4.7. Etiska ställningstaganden	23
5. Resultat	23
5.1. Testresultat för grupp C 1–2, informanter med kort studiebakgrund och lång tid i SFI	24
5.1.1. Resultat på fråga 1, grupp C 1–2	24
5.1.2. Resultat på fråga 2, grupp C 1–2	25
5.1.3. Resultat för fråga 3, grupp C 1–2	26
5.1.4. Resultat på fråga 4, grupp C 1–2	27

5.1.5.	Resultat på fråga 5, grupp C 1–2.....	28
5.1.6.	Resultat på hela testet, grupp C 1–2.....	29
5.2.	Testresultat för grupp C3, informanter med lång studiebakgrund och kort tid i SFI 30	
5.2.1.	Resultat på fråga 1, grupp C3.....	30
5.2.2.	Resultat på fråga 2, grupp C3.....	31
5.2.3.	Resultat på fråga 3, grupp C3.....	32
5.2.4.	Resultat på fråga 4, grupp C3.....	32
5.2.5.	Resultat på fråga 5, grupp C3.....	33
5.2.6.	Resultat på hela testet, grupp C3.....	34
5.3.	Jämförelse mellan testresultaten, grupp C 1–2 och grupp C3.....	35
5.4.	Sammanfattning av kvantitativt och kvalitativt resultat	36
5.5.	Kvalitativa iakttagelser av informanternas angreppssätt vid undervisningstillfället.....	37
6.	Diskussion	39
6.1.	Angreppssätt och tillägnande i olika inlärogrupper	39
6.2.	Fördelar och utmaningar vid konstruktionsbaserad undervisning	41
6.2.1.	Krävande och givande undervisning	42
6.2.2.	Utmaningar med den valda konstruktionen.....	43
6.3.	Vidare forskning/metodutveckling	44
	Litteraturförteckning.....	45
	Bilagor	49
	Bilaga 1. Övning 1: Hitta mönstret!.....	49
	Bilaga 2. Övning 2.....	50
	Bilaga 3. <i>Test</i> . Kommer du ihåg de språkliga mönstren/konstruktionerna vi tränade på?	51

1. Inledning

I Skolverkets Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare, står bland annat att undervisningen ska ge deltagarna möjlighet att ”/.../utveckla olika strategier för hur man lär sig språk samt strategier för att stödja den egna kommunikationen” (SKOLFS 2017:91). Vidare ska eleven ges förutsättningar att utveckla ”insikter i hur man lär sig språk” (SKOLFS 2017:91), samt ”inlärnings-, läs- och kommunikations-strategier för sin fortsatta språkutveckling” (SKOLFS 2017:91). Skolverket gör också klart att ”Kunskaper om det språkliga systemet innefattar ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer” (SKOLFS 2017:91) och att ”En kommunikativ språkförmåga förutsätter /.../ både tillgång till ett språkligt system och kunskaper om hur detta system används” (SKOLFS 2017:91).

Traditionellt har språkundervisning delats upp i grammatik å ena sidan och lexikon å andra. I konstruktionsgrammatiken (t.ex. Fillmore m.fl. 1988, Goldberg 1995, 2006, Croft 2001) skiljer man inte på grammatik och lexikon, utan ser språket som ett nätverk av strukturer och återkommande mönster, det vill säga *konstruktioner*, där grammatik och lexikon tillsammans utgör språkets form och funktion.

Eftersom många språkforskare (t.ex. Tomasello 2003, Bybee 2010, Diessel 2013) menar att förstaspråksinlärning sker genom tillägnande av just konstruktioner och att konstruktioner är vanligt förekommande hos förstaspråkstalare (jfr Ekberg 2013:259, 269), menar vissa andraspråksforskare (t.ex. Wee 2007, Littlemore 2009, Holme 2010) att det är fördelaktigt för andraspråksinlärare att tillägna sig konstruktioner.

Argument för konstruktionsbaserad andraspråksundervisning är bland annat att det underlättar för inlärare att lära sig flerordsenheter (Prentice & Sköldberg 2013, Prentice & Tingsell 2019, Wray 2008) och att användande av konstruktioner bidrar till ett mer idiomatiskt språkbruk (Ekberg 2013:259). Ett argument är också att konstruktionsbaserad språkundervisning gynnar såväl elever med kort som lång studiebakgrund, bland annat därför att inget grammatiskt metaspråk behövs (Wee 2007, Littlemore 2009, Holme 2010). Konstruktionsbaserad undervisning utgår från

elevernas kunskaper och erbjuder ett aktivt och kreativt arbetssätt, med elevernas analys och produktiva process i centrum (Prentice m.fl. 2016:390–391).

Didaktiska metoder som förordas är bland annat *mönsterigenkänning* (Wee 2007, Holme 2010) som går ut på att inlärare får stöttning i att identifiera och beskriva återkommande mönster (dvs. konstruktioner) i ett språkligt material. En variant av metoden är *snedfördelad input* (Casenhiser & Goldberg 2005), som grundar sig i studier som visar att en överrepresenterad variant av en viss konstruktion i det språkliga inflödet underlättar inläringen.

I den här undersökningen prövas och jämförs konstruktionsbaserad undervisning med *mönsterigenkänning* och *snedfördelad input* i två olika inlärogrupper på SFI, kurs C; en med kort studiebakgrund och lång tid i SFI och en med lång studiebakgrund och kort tid i SFI. Avsikten med studien har inte varit att jämföra konstruktionsbaserad undervisning med traditionell undervisning, utan att pröva om det är någon skillnad i angreppssätt och tillägnande vad gäller konstruktionsbaserad undervisning hos grupper med lång respektive kort studiebakgrund. En ambition har också varit att dra didaktiska lärdomar som kan vara till nytta vid framtida konstruktionsbaserad undervisning och vid utformande av konstruktionsbaserat undervisningsmaterial för svenska som andraspråk och SFI.

2. Syfte och forskningsfrågor

Huvudsyftet med undersökningen har varit att pröva hur det är att arbeta med konstruktionsbaserad undervisning i två olika SFI-klassrum på kurs C (studieväg 1–2, respektive studieväg 3) och att se om det finns någon skillnad i angreppssätt och tillägnande, mellan grupper av elever med lång respektive kort studiebakgrund. Detta gjordes genom att prova en didaktisk metod som inte har testats i någon publicerad undersökning tidigare, nämligen *mönsterigenkänning med snedfördelad input* (se avsnitt 2.2.1 och 2.2.2) och, genom att testa metoden i två olika grupper, prova om det är någon skillnad mellan de olika elevgruppernas sätt att gripa sig an uppgiften och att tillägna sig kunskap om konstruktionen.

Ett delsyfte med undersökningen har varit att identifiera utmaningar och framgångsfaktorer med konstruktionsbaserad undervisning på SFI-nivå och att pröva didaktiska tillvägagångssätt och undervisningsmaterial, för att förhoppningsvis dra lärdomar och bidra till att sprida kunskap och intresse hos lärare i Svenska som andraspråk och SFI vad gäller konstruktionsbaserad undervisning.

Forskningsfrågor:

- Kan några skillnader observeras vad gäller angreppssätt och tillägnande av den konstruktionsbaserade undervisningen, mellan grupper av inlärare med olika lång studiebakgrund. Vilka är skillnaderna i så fall?
- Vilka fördelar och utmaningar kan observeras vid konstruktionsbaserad undervisning på SFI-nivå?

3. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

I följande avsnitt, 3.1, redogörs översiktligt för konstruktionsgrammatik som språk teori med särskilt fokus på konstruktionsgrammatik och inläring. Därefter följer ett avsnitt, 3.2, om konstruktionsgrammatik och undervisning. Här redogörs också för de didaktiska metoderna *mönsterigenkänning* (3.2.1) och *snedfördelad input* (3.2.2). Sist, i avsnitt 3.3, presenteras några tidigare klassrumsundersökningar inom området.

3.1. Konstruktionsgrammatik och inläring

Konstruktionsgrammatiken (t.ex. Fillmore m.fl. 1988, Goldberg 1995, 2006, Croft 2001) har sedan mitten av 1980-talet vuxit fram som en alltmer tongivande inriktning inom kognitiv lingvistik och språkforskning. Enligt ett konstruktionsgrammatiskt synsätt beskrivs språket inte bäst genom en traditionell uppdelning mellan grammatik och lexikon, utan ses snarare som en väv av återkommande språkliga mönster;

konstruktioner, som hänger ihop, delvis överlappar varandra och som utgör språkets byggstenar. I begreppet *konstruktion* ryms allt som i andra syntaktiska teorier delas in i syntaxregler, idiom, morfologi och lexikon (Croft 2005:275). En konstruktion kan alltså vara allt från morfem och enstaka ord, suffix, prefix, till konventionaliserade flerordsuttryck, idiom och andra, mer eller mindre fasta, uttryck, där form och betydelse samspelar. Utmärkande för konstruktioner är dessutom att de består av både fasta och variabla led och alltså delvis är produktiva. På svenska är konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*] (till exempel *för fem år sedan*), ett exempel, där de fasta leden utgörs av *för* och *sedan* och de variabla leden *ANTAL* och *TID* går att byta ut, så länge de utgörs av ett ord som anger antal och ett som anger tid (Prentice m.fl. 2016:386). Det går förstås inte att säga *för dansande män sedan*, eller *för gröna cyklar sedan*, men väl *för en stund sedan* och *för två år sedan*.

Enligt konstruktionsgrammatikerna är alla språk byggda av sådana, mer eller mindre abstrakta, överlappande, språkliga mönster, som får sin form och betydelse genom att vi använder dem och som lagras i vårt språkliga medvetande. En klassisk definition av vad en konstruktion är, kommer från Goldberg (2013) som beskriver konstruktioner som "*conventional, learned form-function pairings at varying levels of complexity and abstraction*" (Goldberg 2013:17). En konstruktion är alltså något inlärt i språket, som kombinerar form och betydelse och som varierar i komplexitet och abstraktionsgrad (Goldberg 2013). Det som är så speciellt med konstruktionsgrammatiken, är att man inte skiljer på språkets form och betydelse, utan menar att betydelse och form hör ihop.

Konstruktionsgrammatiken beskriver således även större enheter i språket, där form och innehåll förenas (Håkansson 2015:16). Diessel (2013) uttrycker det så här: "*Like words, constructions are symbolic entities in which a particular meaning or function is mapped onto a particular form*" (Diessel 2013:349). Ofta går själva betydelsen att hänföra mer till konstruktionen än till dess beståndsdelar, till exempel kan ingående verb eller andra lexikala delar, få en helt eller delvis ny betydelse i en viss konstruktion. Konstruktionsgrammatiken kan till exempel förklara saker som att vissa verb tar objekt och andra inte (Herbst 2016:33). I exempel som *sova bort baksmällan*, *äta bort huvudvärken* och *springa bort stressen*, blir, som Lyngfelt (2021) uttrycker det, "verbens valens överkörd av det syntaktiska

konstruktionsmönstret” (Lyngfelt 2021:7). I exemplen är det kombinationen *bort* + objekt som gör att verben *sova* och *äta*, som normalt inte konstrueras med objekt (annat än *äta* med maten vi äter), tack vare sin plats i konstruktionen får en ny valens. Vad gäller *springa*, kan det ju kombineras med *bort*, när subjektet (t.ex. *katten*, *hunden*, *pojken*) springer bort och alltså försvinner. I konstruktionen *springa bort* med objektet *huvudvärken*, får ordkombinationen en annan betydelse (Lyngfelt 2021:7).

Ur ett kognitivt perspektiv kan språket alltså beskrivas i termer av konstruktioner, som lärs in och lagras i vårt medvetande i ett gigantiskt nätverk och som formas och förändras över tid genom att vi använder dem (Bybee 2010:3). Diessel (2013:351–355) beskriver hur barn via språklig input samlar på sig först enstaka ord och fåordsenheter som *de*, utan att analysera delarna, använder i kommunikativa situationer, för att senare utveckla dem till mer komplexa yttranden. Så växer språket, som ett alltmer avancerat nätverk av konstruktioner fram.

3.2. Konstruktionsgrammatik och språkundervisning

Om man utgår från det konstruktionsgrammatiska synsättet som beskrivs i föregående avsnitt, nämligen att språk lärs in och utvecklas genom att vi använder det och att talares kunskap om språket kan ses som ett nätverk av inlärd form-betydelsekombinationer, det vill säga konstruktioner, är det logiskt att instämma med Herbst (2016:41), som menar att språkundervisning borde bestå av undervisning om konstruktioner. Hilpert (2014:1) menar att talares kunskap om språket brukar beskrivas som att kunna ord, kombinera ord i fraser och meningar, böja ord med rätt ändelse, samt förstå nya och sammansatta ord. Vidare behöver man förstå att vad som sägs inte alltid är vad som menas, veta att språk varierar utifrån olika sammanhang och känna till idiomatiska uttryck. Detta, menar han, kan sammanfattas som att kunna konstruktioner (Hilpert 2014:2).

Som nämnts i föregående avsnitt, menar forskare inom kognitiv lingvistik (t.ex. Tomasello 2003, Goldberg 2006, Bybee 2010, Diessel 2013) att barn lär sig sitt förstaspråk genom att tillägna sig först enkla tvåordsenheter (t.ex. *ta nallen*, *ta bollen*) för att senare utöka dem till mer avancerade och abstrakta flerordsenheter när de kommunicerar med sin närmste omgivning, så kallad *språkbruksbaserad inlärning*

(eng. *usage-based*, se t.ex. Tomasello 2003:6). På samma sätt menar andraspråksforskare (t.ex. Wray 2008, Ellis 2013) att inlärare har nytta av att lära sig konstruktioner som produktiva mönster i andraspråket. Ellis (2013:368–369) beskriver hur andraspråksinlärare processar och tillägnar sig ett språkligt inflöde, där förekomsten och frekvensen av språkliga mönster, det vill säga konstruktioner, är avgörande för andraspråksspråkutvecklingen.

Det finns alltså, enligt konstruktionsgrammatiskt inspirerade språkforskare (t.ex. Wee 2007, Wray 2008, Littlemore 2009, Holme 2010), många fördelar med en konstruktionsbaserad andraspråksundervisning. Eftersom förstaspråkstalare använder sig av en stor andel konventionaliserade flerordsuttryck, är tillägnandet av konstruktioner ett sätt för andraspråkstalare att uppnå ett mer idiomatiskt språkbruk (Wray 2008:20, Ekberg 2013:259). Samtidigt blir det mer effektivt för inlärare att spara större enheter i det mentala lexikonet, i stället för att tillämpa grammatiska regler för att använda mindre enheter i sin produktion (Prentice & Tingsell 2019:233). Dock pekar forskning på att andraspråkstalare i stället ofta analyserar mindre delar av det språkliga inflödet, vilket hindrar dem från att upptäcka de större mönster som är så betydelsefulla i målspråket och leder till att de underanvänder idiomatiska mönster i målspråket (Wray 2008:20). Enligt Loenheim m.fl. (2016) läggs dessutom fokus i andraspråksundervisning och i läromedel oftare på enstaka fraser, än på att presentera dem som uttryck för generella mönster i språket.

Wee (2007:23) framhåller att en konstruktionsbaserad andraspråksundervisning erbjuder möjligheter att utgå från elevernas interimspråk och uppmärksamma den grammatiska formen, utan att offra fokus på den kommunikativa funktionen. Ytterligare en fördel enligt Wee (2007) är att man kan använda sig av autentiskt material i undervisningen. Wee (2007:23) menar att traditionell grammatikundervisning med ”drillövningar” och fokus på form – har lite att göra med kommunikation och att konstruktionsgrammatiken erbjuder ett angreppssätt som utgår från användandet av språket. Undervisningen kan bedrivas utan grammatisk terminologi, vilket gör att arbetssättet fungerar även för yngre inlärare och vuxna inlärare med kort skolbakgrund, som inte har tillägnat sig någon grammatisk vokabulär. Wee (2007:25) framhåller att det går alldeles utmärkt att identifiera och beskriva konstruktioner utifrån konstruktionens ingående delar (se även Prentice m.fl.

2016:391). Som Littlemore (2009:164) uttrycker det har traditionella grammatiska termer som *objekt*, *komplement* och så vidare, föga att göra med hur orden uppför sig i olika sammanhang och hur de förhåller sig till varandra. På så sätt, menar Wee (2007), belyser det konstruktionsgrammatiska perspektivet så väl att språkanvändning involverar kognitiva förmågor som induktion, deduktion och analogt tänkande, snarare än en uppsättning regler för varje språk, och, menar han, eftersom konstruktionsbaserad undervisning handlar om att förstå och använda konventionella form-funktionspar är fokus på pragmatik snarare än morfosyntax (Wee 2007:25). Språkliga företeelser som exempelvis valens och kollokationer kan alltså förklaras utifrån ett konstruktionsgrammatiskt synsätt, samtidigt som de är centrala för andraspråksinläring (Herbst 2016:34, Prentice & Sköldberg 2013, Lyngfelt 2021).

En konstruktionsbaserad andraspråkundervisning, med utgångspunkt i mönsterigenkänning skulle följaktligen, enligt många forskare (Prentice m.fl. 2016, Håkansson m.fl. 2019), kunna erbjuda ett viktigt komplement till en mer traditionell andraspråksundervisning, med uppdelningen grammatik och lexikon, och därmed erbjuda en effektiv inlärningsstrategi för andraspråksinlärare. Att lära sig identifiera mönster i språket och använda sig av konstruktioner ger andraspråksinlärare en strategi för inläring att använda utanför klassrummet, enligt principen *learning to learn*. Eleverna deltar i en kreativ och produktiv process, där deras egen analys står i centrum, då det är eleverna själva som finner mönstret och utforskar dess delar (Wee 2007, Prentice m.fl. 2016).

En resurs för konstruktionsbaserad undervisning i svenska som andraspråk är databasen *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) som utvecklas vid Göteborgs universitet. Databasen är fritt tillgänglig via Språkbanken och är tänkt att användas av bland andra lärare, för att söka bland vanliga konstruktionsbeskrivningar i det svenska språket. Här finns också pedagogiska implikationer och undervisningsmaterial. I *Svenskt konstruktikon* finns i dagsläget ca 400 konstruktioner. Konstruktionerna kan sökas fram på olika sätt, bland annat på typ, där typen inlärningsfokus utgörs av konstruktioner som brukar vara särskilt besvärliga för inlärare av svenska.

3.2.1. *Mönsterigenkänning*

Baserat på teorier om förstaspråksinläring genom mönsterigenkänning (eng. *pattern-finding*, se Tomasello 2003 mfl) har studier (Wee 2007, Holme 2010, Håkansson m.fl. 2016, Brasch 2017, Sävhage 2018) visat att andraspråksinlärare har nytta av att identifiera och generalisera mönster. Samtidigt saknar inlärare ofta verktyg för att uppmärksamma språkliga mönster i till exempel text (Prentice & Tingsell 2019: 233). Att explicit undervisa om mönsterigenkänning, kan alltså vara gynnsamt i andraspråksundervisning.

I ett andraspråksklassrum kan mönsterigenkänning gå till så att eleverna presenteras för ett prefabricerat textmaterial, till exempel i form av exempelmeningar, där de ska identifiera ett språkligt mönster. En undervisningsmodell för mönsterigenkänning kan sammanfattas i fyra punkter (Lyngfelt m.fl. 2014):

1. Hitta mönstret
2. Beskriv mönstret
3. Hitta betydelsen
4. Använd mönstret själv

När eleverna väl har hittat mönstret i det presenterade materialet, kan läraren stötta dem i en diskussion där konstruktionen undersöks. Wee (2007:29) föreslår tre frågor att utgå ifrån i arbetet med konstruktioner (punkt 2 och 3 ovan), nämligen:

1. Vilka delar av konstruktionen ändras?
2. Vilka delar ändras inte?
3. Vad fyller konstruktionen för kommunikativ funktion?

Undervisning i mönsterigenkänning ger inlärare ett verktyg för att identifiera och tillägna sig fler konstruktioner även utanför klassrummet enligt principen *learning to learn*, ofta utan att de egentligen är medvetna om det, vilket också kallas *incidental learning*.

3.2.2. *Snedfördelad input*

Casenhiser och Goldberg (2005) visade i en studie att barns inläring av nya verbkonstruktioner, underlättas av att ett visst verb överrepresenterades, så kallad *snedfördelad input*. Det stämmer med vad språkforskare har sett, nämligen att föräldrar gärna upprepar vissa ord oftare än andra, när de talar med sina små barn (t.ex. Tomasello 2003, Bybee 2010:89–90). Goldberg (2006:76) ger exempel på hur engelsktalande mödrar i en undersökning tenderade att tydligt överanvända verben *go*, *put* och *give* i tre vanliga verbkonstruktioner, när de talade till sina små barn. Detta, menar hon, medverkar till att barnen senare använder orden tillsammans med exempelvis olika substantiv i sina egna yttranden och så småningom successivt utökar sitt sin språkliga repertoar med alltmer avancerade konstruktioner.

Andraspråksforskning visar att när inlärare träffar på samma form av en konstruktion vid upprepade tillfällen i olika kontexter underlättas inläringen och förståelsen för konstruktionens funktion (Prentice & Tingsell, 2019:233). I undervisning om mönsterigenkänning innebär det att man utifrån teorin om "*the most frequent member of the category*" (Bybee 2010:89) låter en viss variant av en konstruktion vara överrepresenterad, vilket alltså torde underlätta inläringen.

3.3. **Konstruktionsgrammatiska klassrumsundersökningar**

Trots att många forskare (t.ex. Wee 2007, Holme 2010, Prentice m.fl. 2016) framhåller fördelarna med ett konstruktionsbaserat perspektiv på språkundervisning, finns det fortfarande få studier av konstruktionsbaserad andraspråksundervisning. Littlemore (2009:173) efterlyser bland annat fler undersökningar som syftar till att pröva pedagogiska metoder. Prentice m.fl. (2016) uttrycker behovet av fler framtida konstruktionsbaserade klassrumsstudier för att pröva metoder och material och för att utveckla databasen *Svenskt konstruktikon* (se avsnitt 3.2).

I svenska sammanhang har tre klassrumsundersökningar av konstruktionsbaserad andraspråksundervisning fungerat som inspiration för den här uppsatsen. Undersökningarna är samtliga inspirerade av Wee (2007) och Holme (2010), som undersökt metoden mönsterigenkänning, genom att låta informanter

identifiera en konstruktion, definiera dess betydelse och därefter använda den i egen produktion. I den första studien, som utformades av Håkansson m.fl. och beskrivs i Håkansson m.fl. (2019), genomfördes övningar i mönsterigenkänning i en grupp med studenter med svenska som andraspråk på universitetsnivå. Studien omfattade fyra moment, där graden av självständighet och övningarnas svårighet ökade allt eftersom informanterna förmodades behärska arbetssättet.

I den andra studien, som gjordes för en kandidatuppsats, prövade och jämförde Brasch (2017) de didaktiska metoderna *typfall* och *mönsterigenkänning* i en grupp med inlärare på olika språkliga nivåer, från grundläggande till gymnasial nivå i svenska som andraspråk. Två konstruktioner *HUR_AP_SOM_HELST*] (t. ex. *hur bra som helst*) och *[I_ADJEKTIVASTE_LAGET]* (t.ex. i dyraste laget) undersöktes. Den tredje studien är även den en kandidatuppsats och gjordes av Sävhave (2018). Liksom Brasch (2017) jämförde Sävhave undervisningsmetoderna *typfall* och *mönsterigenkänning*. Sävhave undersökte två konstruktioner; [*för ANTAL TID sedan*] och [*både X och Y*] i tre elevgrupper på språkintrödnktion och mätte elevernas kunskap om konstruktionerna två veckor senare.

Sammantaget pekar de tre undersökningarna på att ett konstruktionsbaserat perspektiv har mycket att tillföra andraspråksundervisningen. Arbetet med konstruktioner uppfattades som krävande, men givande av såväl elever/informanter som lärare och inlärningen verkade ha gynnats av aktiviteten och kreativiteten hos eleverna. Didaktiska erfarenheter visar att valet av konstruktion och hur man väljer sina exempel är viktigt, inte minst eftersom Håkansson m.fl. (2016) såg tendenser till att lärarens exempel färgade av sig på elevernas. Brasch (2017) såg att undervisningen gynnade såväl inlärare som kommit längre i sin språkutveckling som nybörjare. Hon såg även en skillnad i angreppssättet mellan elevgrupperna, vilket är en av utgångspunkterna för den här undersökningen. Gemensamt för studierna är att de önskar uppföljande studier för att kunna mäta effektiviteten av undervisningen och få mer kunskap om konstruktionsbaserad andraspråksundervisning.

4. Metod och material

Undersökningen som beskrivs i den här uppsatsen genomfördes vid två tillfällen i två olika grupper med SFI-deltagare. Varje grupp fick först ett undervisningstillfälle, då informanterna undervisades i mönsterigenkänning och den valda konstruktionen introducerades. Två veckor efter undervisningstillfället fick båda grupperna göra ett test, då informanternas kunskap om konstruktionen mättes.

4.1. Undersökningens upplägg

Utifrån syftet att undersöka om det finns några skillnader i angreppssätt och tillägnande vad gäller konstruktionsbaserad undervisning, beroende på inlärares studiebakgrund och tid på SFI, valde jag ut två grupper med informanter i samråd med deras lärare. Den ena gruppen bestod av SFI-studerande på studieväg 1 och 2, kurs C, alltså informanter med ingen eller kort (max sex års) studievana i hemlandet, som tidigare klarat av SFI kurs A och/eller B och alltså studerat SFI under en längre tid. Den andra gruppen bestod av SFI-studerande på studieväg 3, kurs C, nybörjare, i det här fallet akademiker, som nyligen börjat sina studier på SFI (se figur 2, som beskriver studiegången på SFI enligt Skolverket.) Grupperna beskrivs närmare i avsnitt 4.2.

Undersökningen gick till så att båda grupperna först fick ett undervisningstillfälle då ordinarie lärare höll sig i bakgrunden och jag höll i lektionen. Informanterna fick då prova på att arbeta med mönsterigenkänning och den valda konstruktionen introducerades. Mina iakttagelser av informanternas angreppssätt vid undervisningstillfället och under arbetet med konstruktionen dokumenterades med hjälp av anteckningar och i vissa fall fotograferade jag informanternas lösningar av övningsuppgifterna i mönsterigenkänning. Undervisningstillfället beskrivs närmare i avsnitt 4.5.1.

Två veckor senare fick informanterna göra ett test som syftade till att mäta deras kunskap om konstruktionen, det vill säga hur väl de förstod konstruktionens betydelse och själva kunde använda sig av den. Under de två veckorna som gick mellan undervisningstillfället och teststillfället undervisades informanterna av sin ordinarie lärare enligt ordinarie planering. De fick alltså ingen undervisning i

mönsterigenkänning, eller om den valda konstruktionen. Att det var just två veckor mellan tillfällena, beror på att det var den tidsrymd mellan undervisningsmoment och testmoment som använts vid tidigare klassrumsundersökningar (Brasch 2017, Sävhage 2018), som fungerat som inspiration i planeringen av min undersökning. Figur 1 visar undersökningens upplägg.

Grupp C1-2	Undervisningstillfälle
	Testtillfälle, 2 veckor senare
Grupp C3	Undervisningstillfälle
	Testtillfälle, 2 veckor senare

Figur 1: Undersökningens upplägg

Metoden är både kvantitativ, på så vis att informanternas individuella resultat på testet mättes kvantitativt och ett snittresultat på testet räknades ut i båda grupperna, och kvalitativ, eftersom informanternas angreppssätt, både under lektionstillfället och då de genomförde testet två veckor senare, iaktogs, dokumenterades och analyserades kvalitativt.

I avsnitt 4.4. beskrivs materialet som användes vid undersökningen och i avsnitt 4.5., Genomförande, beskrivs mer utförligt hur undersökningen gick till, med undervisningstillfälle och testtillfälle. Resultatet redogörs för i avsnitt 5.

4.2. Informanterna

Informanterna är deltagare på SFI, kurs C, i två olika grupper, fortsättningsvis benämnda C1-2 (kurs C, studieväg 1–2; det vill säga deltagare utan skolbakgrund eller med maximalt sex års studier i hemlandet, som läst SFI kurs A tidigare eller börjat direkt på kurs B) och C3 (kurs C, studieväg 3, nybörjare med minst tolv års studiebakgrund, i det här fallet akademiker).

Modersmålen är varierande, med tonvikt på somaliska, tigrinja, dari och arabiska i grupp C1-2 och spanska, olika centraleuropeiska språk, indiska språk, somaliska och arabiska i grupp C3. Skolan är en privat utbildningsanordnare som

utför SFI och grundläggande vuxenutbildning på uppdrag av Arbetsmarknad och vuxenutbildning i Göteborg. På skolan fanns vid tidpunkten för undersökningen ca 500 elever, vilket gav rika möjligheter att hitta informanter med olika lång studiebakgrund och som kommit olika långt i sin språkutveckling på svenska. Figur 2 beskriver hur SFI är organiserat, med sina tre studievägar och kurserna A, B, C och D.

Studieväg 1	Kurs	A	B	C	D
Studieväg 2	Kurs		B	C	D
Studieväg 3	Kurs			C	D

Figur 2. Studievägar och kurser på SFI (källa: Skolverket)

Vid tidpunkten för undersökningen bestod varje grupp av ett trettiotal deltagare totalt. Antalet deltagare i varje grupp skiljer sig åt något mellan undervisningstillfälle och teststillfälle, på grund av att grupperna på SFI sällan är intakta från vecka till vecka, utan ändras vad gäller sammansättning och antal deltagare, när elever slutar eller byter grupp (gäller båda grupperna, men framför allt grupp C1-2) och att nya elever tillkommer i enlighet med bestämmelserna om kontinuerlig antagning (gäller framför allt grupp C3, där flera nya deltagare hade tillkommit vid teststillfället som ägde rum två veckor efter undervisningstillfället).

Antalet deltagare i studien beror på hur många i varje grupp som var närvarande vid både undervisningstillfället och teststillfället. I grupp C1-2 deltog 16 informanter vid både undervisningstillfället och teststillfället och i grupp C3 deltog tio informanter vid båda tillfällena. Totalt deltog alltså 26 informanter i undersökningen. Resultatet som redovisas i kapitel 5 utgår således från två gruppers och totalt 26 deltagares testresultat.

4.3. Konstruktionen som användes i undersökningen

Till skillnad från Braschs (2017) och Sävhages (2018) undersökningar (se avsnitt 3.3.), som utgick från två konstruktioner vardera, valdes bara en konstruktion för den här studien. Det beror på att syftet inte var att jämföra utfallet av konstruktionsbaserad undervisning mellan två olika konstruktioner och två olika undervisningsmetoder (typfall och mönsterigenkänning), som i Brasch (2018) och Sävhage (2018), utan i stället att jämföra angreppssätt och tillägnande av den konstruktionsbaserade undervisningen mellan två olika inlärargrupper, där deltagarna har olika lång studiebakgrund och har studerat SFI olika länge.

Konstruktionen som valdes är [PROPORTION_*i/om*] och används i uttryck som *kronor i månaden, kilometer i timmen* och *gång/gångar i veckan/om dagen*. Som exemplen visar är konstruktionen är en formel för att uttrycka matematiska proportioner med ”vanligt språk” och används för att uttrycka en kostnad eller summa i relation till tid, hastighet (det vill säga distans i relation till tid) eller hur ofta något händer i relation till tid. I *Ett svenskt konstruktion* (Lyngfelt m.fl 2014) beskrivs konstruktionen som en partiellt schematisk konstruktion, det vill säga en sådan som har minst ett fast och minst ett variabelt led. Konstruktionens grammatiska struktur beskrivs som en nominalfras i obestämd form, följd av det fasta ledet *i* eller *om* och en nominalfras i bestämd form. Konstruktionen används vanligen i uttryck som *två gånger om dagen, 120 kronor i timmen* eller *30 000 kronor i månaden*, men användningen kan även breddas till uttryck som *ett äpple om dagen, ett avsnitt i veckan* eller *en t-shirt i månaden*. Den grammatiska strukturen är dock alltid densamma.

Konstruktionen är av ett lite mindre lexikalt slag än de som undersöktes i tidigare kandidatuppsatser (Brasch 2017, Sävhage 2018). Anledningen till att jag valde just den konstruktionen, är att jag ville ge inlärarna möjlighet att träna på en konstruktion som kan ha betydelse både ur ett vardagsspråkligt perspektiv och ur ett mer fackspråkligt perspektiv, då flera deltagare i den ena gruppen (C1-2) siktade på att fortsätta med en yrkesutbildning inom till exempel vården, medan flera av deltagarna i den andra gruppen (C3) hade yrken och utbildningar där ett precist och matematiskt språk kan tänkas komma till användning. När det gäller undersökningens syfte att

pröva *mönsterigenkänning* med *snedfördelad input*, bedömde jag att konstruktionen skulle fungera lika bra som andra konstruktioner. Efter några sökningar i den elektroniska resursen Korp kom jag fram till beslutet att använda *Kronor i månaden* som den mest frekventa varianten i den snedfördelade inputen (se även avsnitt 4.4.1.). Det var inte den allra vanligaste användningen enligt sökresursen, men jag bedömde att det var en variant av konstruktionen som skulle fungera i elevgrupperna. Det stämde också bra med min intention att ge inlärarna tillfälle att träna på en grammatisk konstruktion som är vanligt förekommande i vardaglig svenska, eftersom samtal om en summa eller kostnad i relation till tid (i det här fallet *kronor i månaden*), som lön eller hyra, går att relatera till för de allra flesta, oavsett studiebakgrund.

4.4. Materialet som användes vid undersökningen

Materialet som konstruerades och användes vid undersökningen bestod dels av ett undervisningsmaterial för mönsterigenkänning, ”Övning 1. Hitta mönstret!” (bilaga 1), där informanterna fick söka efter mönstret i en rad prefabricerade exempelmeningar, dels av ett övningsmaterial, ”Övning 2. Avsluta meningarna.” (bilaga 2) där informanterna efter genomgång om konstruktionen fick träna på att själva producera olika varianter av konstruktionen. Dessutom konstruerade jag ett testmaterial (bilaga 3) för att mäta informanternas kunskap om konstruktionen två veckor efter undervisningstillfället.

4.4.1. Mönsterigenkänning med snedfördelad input

Materialet som användes vid undervisningstillfället utformade jag med inspiration av tidigare klassrumsundersökningar (Brasch 2017, Sävhave 2018) och med utgångspunkt från de pedagogiska råden som ges i anslutning till Svenskt konstruktikon (Lyngfelt m.fl. 2014).

I övning 1, ”Hitta mönstret!” (bilaga 1) uppmanas informanterna att söka efter det de tror är mönstret i tio exempelmeningar. Mönstret bygger på konstruktionen [PROPORTION_*i/om*] och tar sig uttryck i fraser som *kronor i månaden*, *gångar i veckan*, *kilometer i timmen*, *meter i sekunden*. Trots att bland andra Wee (2007)

förordar autentiskt material i arbetet med mönsterigenkänning i klassrummet och Brasch (2017) använde korpusmaterial i sina exempelmeningar, valde jag att konstruera egna meningar. Främsta anledningen till det var att jag ville anpassa exempelmeningarna till elevernas förkunskaper och referensramar, så att materialet inte skulle medföra alltför stora språkliga och kulturella utmaningar för dem, utan att fokus skulle vara på att hitta mönstret och identifiera konstruktionen. För att inte göra det mer än nödvändigt svårt för informanterna, beslöt jag också att fokusera enbart på det fasta ledet *i* i undervisningsmaterialet. Dock valde jag ändå vid undervisningstillfället att nämna varianten med *om* i det fasta ledet som ett 'undantag från regeln', då det bara används tillsammans med *dagen* och *året*.

Som tidigare nämnts var den variant av konstruktionen som valts ut som den mest frekventa *kronor i månaden*. Följaktligen förekom uttrycket *kronor i månaden* fyra gånger i de tio exempelmeningarna, medan *gång* i *veckan*, *gång i månaden*, *gång i timmen*, *kronor i timmen*, *kilometer i timmen* och *meter i sekunden* förekom en gång vardera. Den snedfördelade inputen bestod alltså i en överrepresentation av varianten *kronor i månaden* som förekom tre gånger med ett exakt belopp (28 000, 5 000 och 30 000 kronor) i konstruktionens första led och en gång med summan vagare uttryckt, i nominalfrasen *flera tusen kronor*.

Mönsterigenkänningsövningen avslutades med några av de frågor som föreslås av Wee (2007) i arbetet med konstruktioner, nämligen "*Hittar du något mönster i meningarna?*", "*Hur skulle du beskriva mönstret? Vad i mönstret är likadant och vad förändras?*", samt "*Vad betyder mönstret? När kan man använda det?*" (se även avsnitt 3.2.1.). Vid genomförandet av undersökningen (se avsnitt 4.5.) visade det sig dock att frågorna lämpade sig bättre som underlag för en gemensam diskussion i helklass, än för att besvaras individuellt av informanterna.

I övning 2, "Avsluta meningarna" (bilaga 2) fick informanterna träna på att själva använda konstruktionen. Tanken var att de, utifrån det vi gått igenom, skulle använda olika varianter av konstruktionen. Första delen av övningen gav stöttning i form av en fullständig exempelmening och "börjar" där informanterna förväntades avsluta meningen med rätt variant av konstruktionen. I andra delen ökade svårighetsgrader, med meningar där konstruktionen utelämnats, eller där "börjorna" bestod av en del av

ett påstående och informanterna förväntades komplettera med rätt variant av konstruktionen.

4.4.2. *Testmaterialet*

Två veckor efter undervisningstillfället fick informanterna ett test med rubriken ”Kommer du ihåg de språkliga mönstren/konstruktionerna vi tränade på?” (bilaga 3). Syftet med testet var att se i hur hög grad informanterna hade tillägnat sig kunskap om konstruktionen. Testet utformades med inspiration av tidigare kandidatuppsatser (Brasch 2017, Sävhave 2018) där både informanternas reception (förståelse av konstruktionens betydelse) och produktion (förmåga att själv använda konstruktionen) prövades. Eftersom förmågan att använda konstruktioner (produktiv kunskap) samspelar med förståelsen av konstruktioners betydelse (receptiv kunskap) och tvärtom, är testet inte utformat för att göra någon åtskillnad mellan perspektiven. Dock ställer de olika uppgifterna lite olika krav vad gäller typ av kunskap om konstruktionen, där uppgift 3 har flervalsfrågor om konstruktionens betydelse och övriga uppgifter i olika utsträckning ger informanterna möjlighet att själva använda konstruktionen. Precis som i övningsuppgifterna konstruerade jag själv de meningar som ingick i testuppgifterna. Även här motiverades mitt val av att jag i möjligaste mån ville anpassa uppgifterna till informanternas språkliga nivå och innehållet i exempelmeningarna till deras förförståelse och referensramar.

I den första uppgiften fick informanterna instruktionen ”Fyll i de ord som saknas. Välj det du kommer att tänka på och som du tycker passar.” och fyra meningar där konstruktionens andra del (tidsenheten) saknades. Varianten av konstruktionens första del var ”38 000 kronor...”, ”30 kronor...” och ”3 000 kronor...” och ”200 kronor...” och informanterna förväntades alltså komplettera konstruktionen med andra delen; ”i månaden”, ”i timmen”, ”i månaden” och ”i timmen”. Erfarenheter från en tidigare pilotundersökning ledde till att instruktionen blev mer stöttande än vad som var tänkt från början, eftersom den även innehöll uppmaningen ”Tänk på att det handlar om *pengar* i relation till *tid*.”

Även i uppgift 2 skulle informanterna fylla i de ord som saknades, den här gången hela konstruktionen. Till stöd fanns instruktionen ”Tänk på att det handlar om

hur många gånger någonting händer, eller hur många gånger du gör någonting, i relation till tid. Meningarna var till exempel "Vi träffas inte så ofta som jag vill. Kanske bara....." och "Jag tycker om att träna. Jag tränar....." och informanterna förväntades fylla i valfri variant av gång/gånger i veckan/månaden.

Uppgift 3 följde Braschs (2017) upplägg med flervalfrågor om konstruktionens betydelse i ett antal meningar som alla innehöll någon variant av konstruktionen och i tur och ordning syftade på *hastighet, frekvens* och *vindstyrka*. Uppgift 4 angav olika förhållanden, där konstruktionen kan vara lämplig att använda och informanterna förväntades ge förslag på varianter av konstruktionen.

Uppgift 5, slutligen, var konstruerad för att se om informanterna i någon mån tillägnat sig det utvidgade mönstret, det vill säga om de kunde använda mönstret i dess mer produktiva form. De första meningarna bestod av ett påstående, där ett förslag till konstruktionens första led (en nominalfras i obestämd form) fanns med och därefter början på en mening, som var tänkt att avslutas med någon variant av konstruktionen och där substantivet upprepades, till exempel: *"Jag gillar verkligen äpplen. Jag äter minst..." (ett äpple om dagen)* och *"Han läser väldigt många böcker, minst..." (en bok i veckan)*. Här var informanterna fria att välja variant av konstruktionen efter eget tycke och förhoppningen var att de skulle ta hjälp av ledtråden och upprepa någon form av substantiven i konstruktionens första led, med valfri tidsenhet (*i veckan, om dagen, i månaden*) i de första meningarna. I a) var tanken att upprepa *ett avsnitt* med valfri tidsenhet (t.ex. *i veckan*) och i b), c) och d) krävdes en annan form av substantiven *äpplen, böcker* och *t-shirts*, nämligen *ett äpple, en bok* och *en t-shirt* (eller förstås valfritt antal *äpplen, böcker* och *t-shirts*).

De två sista meningarna hade en högre svårighetsgrad och ställde krav på vissa förkunskaper, eftersom "ledtråden" bestod av *puls* respektive *läshastighet* och rätt konstruktion i e) skulle vara *hjärtslag i minuten* och i f) *ord/tecken i minuten*.

För att ge informanterna möjlighet till formativ feedback, uppmanades de att skriva sitt namn om de ville ha tillbaka en kopia av det rättade testet.

4.5. Genomförande

Undersökningen genomfördes som planerat vid två tillfällen i varje grupp: ett undervisningstillfälle (4.5.1. och ett teststillfälle (4.5.2.). I båda grupperna var det två veckor mellan undervisningstillfället och teststillfället. Som väntat var inte samma deltagare närvarande i grupperna vid båda tillfällena. I båda grupperna var några frånvarande vid undervisningstillfället, men närvarande vid teststillfället och tvärtom. I grupp C3 var dessutom en deltagare helt ny i gruppen vid undervisningstillfället och tre deltagare var helt nya vid teststillfället, vilket berodde på att gruppen är en nybörjargrupp för akademiker och att det på SFI råder kontinuerligt intag.

Innan själva undersökningen genomfördes testades undervisningen och mönsterigenkänningsmaterialet i en pilotundersökning, där jag undervisade om mönsterigenkänning och konstruktionen i en av mina egna grupper, en kurs B. Pilotundersökningen gav några viktiga lärdomar vad gällde utformningen av materialet och ledde till att informanterna fick instruktioner med stöttande exempel.

4.5.1. *Undervisningstillfället*

Tiden som användes för undervisning i mönsterigenkänning var i båda grupperna ett förmiddagspass om tre timmar, uppdelat i två pass om ca 75 minuter, med en ca 30 minuter lång paus i mitten. Undervisningstillfället inleddes med att vi tillsammans definierade begreppet mönster. Här hade jag lärt mig av pilotundersökningen att vara noggrann och låta genomgången ta tid. Vi började med att tillsammans definiera ordet *mönster*, där min prickiga tröja och en elevs rutiga sjal fick utgöra exempel på begreppet *mönster*, som något som upprepar sig och har en särskild form. För att illustrera *språkliga mönster* utgick jag från konstruktionerna *Det är* och *för ANTAL TID sedan*. *Det är* illustrerades genom en rad meningar, som skrevs på tavlan: *Det är* fint väder. *Det är* tisdag. *Det är* den 26 mars. Informanterna definierade snabbt *Det är* som ett mönster. *För ANTAL TID sedan* presenterades på samma sätt och eleverna identifierade både de fasta och de utbytbara leden i konstruktionen utifrån ett samtal om egna erfarenheter: Någon hade kommit till Sverige *för tre år och fem månader sedan*, någon annan *för sex år sedan*, lektionen började *för en stund sedan* och så

vidare. I båda grupperna var informanterna snabbt med på noterna och vi enades om att så här kan *mönster i språket* se ut.

När begreppet *mönster i språket* etablerats delades övningen ”Hitta mönstret!” (bilaga 1) ut och informanterna fick ägna ca 30 minuter åt att försöka hitta mönstret i exempelmeningarna. Aktiviteten var hög, vilket bekräftades av den ordinarie läraren, som kände väl till elevernas normala aktivitetsgrad och engagemang.

Efter ca 30 minuter tog jag upp på whiteboarden det som informanterna hittat: Först enstaka ord: *månaden, veckan, timmen*. Det blev tydligt att de tenderade att se allt som upprepade sig som mönster, till exempel hade en informant strukit under alla *är*. Med lite ledtrådar och stöttning lade de till *i* framför *timmen* och *månaden* och kom så småningom fram till att det fanns exempel på *i sekunden* också. Med ytterligare lite stöttning kunde de identifiera proportionsdelen också: *28 000 kronor, 5 000 kronor, tre gånger, flera tusen kronor, en gång* och så vidare. På samma sätt som i pilotundersökningen användes whiteboard-pennor i olika färger för att tydligt visa på konstruktionens led; vilka som är fasta, vilka som varierar och hur de varierade. I båda grupperna var engagemanget högt och diskussionen intensiv, både under arbetet med ”Hitta mönstret!” och under den efterföljande diskussionen. Diskussionen utgick från Wees (2007:29) tre frågor: *Vilka delar av konstruktionen varierar? Vilka delar är fasta? Vilken betydelse har konstruktionen?*

Eftersom syftet var att jämföra angreppssätt och tilläggande av konstruktionsbaserad undervisning i elevgrupper på samma nivå i SFI (kurs C), men med olika studiebakgrund, fick båda grupperna samma undervisning och samma övningsuppgifter. Själva genomgången, med övningen i mönsterigenkänning och efterföljande diskussion i helklass, hade samma innehåll och jag vinnlade mig om att den skulle gå till i mesta möjliga mån på samma vis, med den skillnaden att grupp C 1–2 behövde mer lärarledd stöttning, inte minst vad gällde övningsuppgifterna.

4.5.2. Testillfället

Två veckor efter undervisningstillfället fick informanterna göra ett test (bilaga 3), som syftade till att pröva deras kunskap om konstruktionen. Tiden som användes var ett halvt lektionspass à tre timmar, alltså ca 75 minuter innan rasten. I båda grupperna

blev några av informanterna färdiga innan tiden var slut, men de flesta satt kvar och arbetade med uppgifterna hela tiden fram till rasten. Innan provet delades ut gjordes en kort repetition av vad vi arbetat med vid undervisningstillfället två veckor tidigare och någon variant av konstruktionen repeterades muntligt.

4.6. Metoddiskussion

I följande avsnitt diskuteras metod och material utifrån aspekter som informanterna och undersökningens omfattning, lärarens roll som forskare (och omvänt), undervisningens utformning och testets konstruktion.

4.6.1. Informanterna och undersökningens omfattning

Undersökningen är begränsad i omfattning, med ett begränsat antal informanter (26 SFI-deltagare). Resultatet kan därför bara ge en indikation om ett större mönster och det behövs fler undersökningar för att tydligt kunna se skillnader mellan låg- och högutbildade SFI-deltagare vad gäller tillägnande och angreppssätt av konstruktionsbaserad undervisning.

En osäkerhetsfaktor är också att jag inte kände eleverna och deras kunskapsnivå, annat än utifrån vad som kan förväntas av nybörjare respektive fortsättare i SFI, kurs C. Därför var det en utmaning att utforma materialet och anpassa det till informanternas förkunskaper. Det är också möjligt att situationen, med en ny lärare och ett nytt arbetssätt, påverkade informanternas insatser under momentet.

4.6.2. Undervisningens utformning och testets konstruktion

Som tidigare nämnts var syftet med undersökningen inte att jämföra konstruktionsbaserad undervisning med traditionell undervisning, utan att jämföra utfallet av konstruktionsbaserad undervisning mellan grupper av inlärare med olika studiebakgrund och tid i SFI. Informanterna fick därför samma övningsuppgifter och samma test. Ambitionen var även att ge dem i mesta möjliga mån samma undervisning, även om interaktionen med deltagarna oundvikligen anpassades vid undervisningstillfället.

En svårighet med testet, var att rätta det på ett rättvisande sätt. Vid rättningen utgick jag därför från ett flerpoängssystem, där helt rätt konstruktion gav full poäng och delvis rätt konstruktion, där ett av konstruktionens led var rätt eller där bara smärre avvikelser i bestämdhet eller numerus fanns i båda leden, gav färre poäng. Vid rättningen jämförde jag också varje elevlösning med en rättningsmall och med varandra, för att vara säker på att bedömningen och poängsättningen gjordes på samma sätt för samtliga informanter. En aspekt är att, medan jag gjorde avdrag för felstavningar, hade en rättning som bortsåg från det givit ett annat resultat.

4.6.3. Att studera sin egen undervisning

En osäkerhetsfaktor med undersökningen är att jag samtidigt undervisade informanterna och gjorde iakttagelser av deras angreppssätt vad gäller den konstruktionsbaserade undervisningen. Att studera sin egen undervisning har flera risker. En är att man mer eller mindre omedvetet styr in eleverna på det som motsvarar ens förväntningar. Till exempel kan man ställa ledande frågor, gå fram för snabbt eller till och med hoppa över viktiga moment för att komma dit man vill. Den konstruktionsbaserade undervisningen som genomfördes i den här undersökningen utgick dock från en tidigare prövad didaktisk metod (Wee 2007, Holme 2010, Brasch 2017, Sävhave 2018), där en viktig del av undervisningen är att som lärare stå tillbaka och släppa fram elevernas analys och kreativitet. Lärarens roll är tydligt beskriven och även om det var första gången (förutom vid den tidigare pilotundersökningen) jag undervisade konstruktionsbaserat, var genomgången noga genomtänkt och upplägget sådant att informanterna fick stort utrymme då jag kunde iaktta deras angreppssätt utan att påverka dem med mina förkunskaper. Det gav mig också utrymme att dokumentera mina iakttagelser med hjälp av anteckningar och i vissa fall fotografier på elevernas övningsmaterial, som jag tog med min mobiltelefon.

Eftersom undervisningstillfället till stor del byggde på interaktion med deltagarna, inte minst under den gemensamma diskussionen i helklass efter uppgiften ”Hitta mönstret!” är det dock oundvikligt att man som lärare anpassar genomgången efter eleverna. Även under arbetet med övningsuppgifterna möttes eleverna utifrån de frågor de ställde. Själva innehållet i undervisningen (sättet på vilket begreppet

mönster introducerades och övningen ”Hitta mönstret!” med metoden att låta eleverna stå för analysen, medan jag stöttade och tog upp det de hittat på tavlan), såväl som övningsuppgifterna och testet var dock samma i båda grupperna. Trots mina ambitioner att ge informanterna samma undervisning, kan man dock inte bortse från att min roll och mitt agerande som lärare, tillsammans med hela situationen, som var ny för informanterna, kan ha en viss inverkan på resultatet.

Ytterligare en osäkerhetsfaktor är att de kvalitativa observationerna som gjordes vid undervisningstillfällena kan vara subjektiva. Att observationerna inte spelades in gör också att urvalet av iakttagelser som analyseras i undersökningen begränsas till det som antecknades och fotograferades vid observationstillfällena.

4.7. Etiska ställningstaganden

I början av varje undervisningstillfälle informerades deltagarna om studien och gav sitt muntliga medgivande till att delta i en studie för Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet som syftade till att prova och undersöka ett sätt att arbeta (konstruktionsbaserat) inom SFI. De fick dessutom skriva på en medgivandeblankett. Ingen uttryckte något annat än ett positivt intresse till att delta i studien och ingen uttryckte att de hade något emot att jag dokumenterade undervisningen genom att anteckna under lektionen och fotografera deras arbetsmaterial under arbetets gång. Deltagarna informerades också av ordinarie lärare om att deras deltagande i undersökningen inte skulle bedömas eller påverka deras betyg på kursen.

5. Resultat

Testet (bilaga 3) syftade till att jämföra utfallet i de båda grupperna, för att se om det var någon skillnad mellan i hur väl informanter med kort respektive lång studiebakgrund hade tillägnat sig kunskap om den valda konstruktionen. I det här kapitlet redovisas det kvantitativa resultatet på testet, först grupp för grupp, innan en jämförelse görs mellan grupperna. Testsvaren redovisas också kvalitativt, för att se i vilken grad informanterna i respektive grupp tillägnat sig konstruktionen och vilken

typ av svårigheter de verkat ha. Sist i kapitlet redogörs för de observationer av informanternas angreppssätt som gjordes vid undervisningstillfället.

5.1. Testresultat för grupp C 1–2, informanter med kort studiebakgrund och lång tid i SFI

I följande avsnitt redovisas resultatet på testet för grupp C 1–2, först för varje fråga och därefter för hela testet. Antalet poäng för varje informant anges och ett medelvärde har tagits fram genom att dela gruppens totala poäng med antalet informanter.

5.1.1. Resultat på fråga 1, grupp C 1–2

Diagram 1 visar resultatet på fråga 1 i grupp C 1–2, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

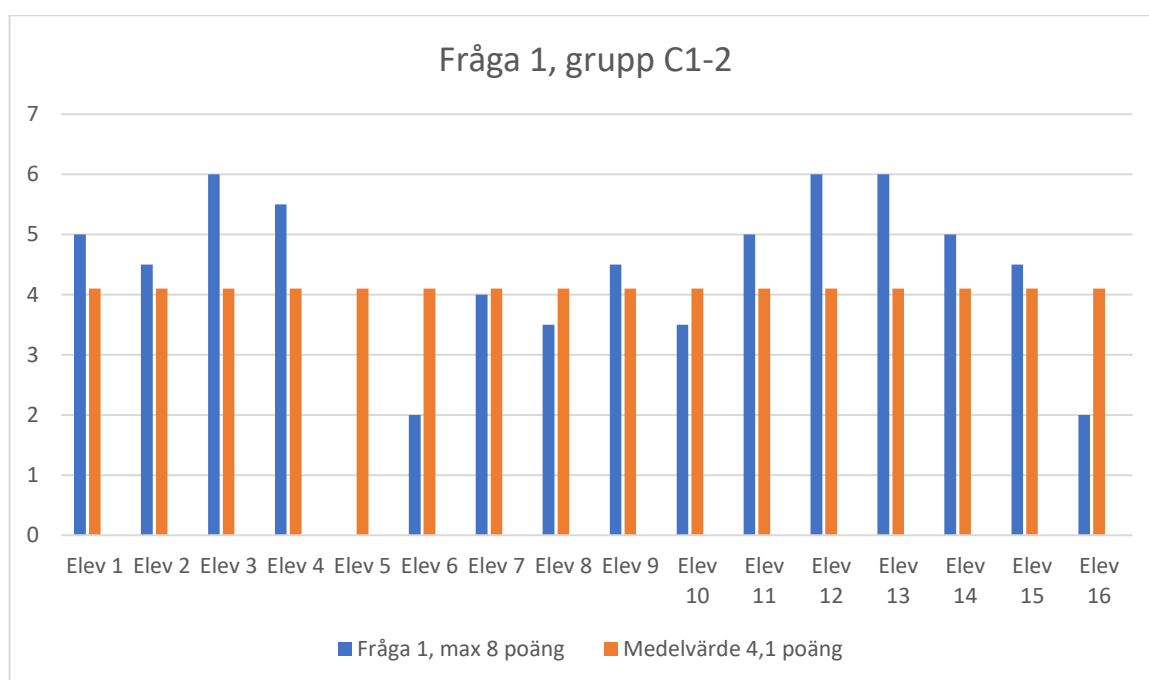


Diagram 1. Antal poäng och medelvärde på fråga 1, grupp C 1–2.

I fråga 1 gavs konstruktionens första led i fyra exempelmeningar; ”38.000 kronor”, ”30 kronor”, ”3.000 kronor” och ”200 kronor”. Informanterna förväntades fylla i med konstruktionens andra led; ”i månaden”, ”i timmen”, ”i månaden” och ”i timmen”. Helt rätt konstruktion gav 2 poäng och delvis rätt konstruktion gav mellan 0,5 poäng och 1,5 poäng, beroende på graden av felaktighet. Ett svar som ”i monader” (elev 1) gav till exempel 1,5 poäng, eftersom avvikelsen bestod både i felstavning och i substantivets bestämdhet och numerus i andra ledets nominalfras. Maxpoäng för uppgiften var 8 och medelvärdet i gruppen 4,1. Bland svaren fanns, utöver helt korrekta konstruktioner, svar som ”varje månader” (elev 2), ”i en dag” (elev 4), ”i dag” (elev 9) och ”per timmar” (elev 12). Dessutom fanns svar som ”Ja, den bra” (elev 5), ”Nej, mycket dyr” (elev 5), och ”i sommars” (elev 16).

5.1.2. Resultat på fråga 2, grupp C 1–2.

Diagram 2 visar resultatet på fråga 2 i grupp C 1–2, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

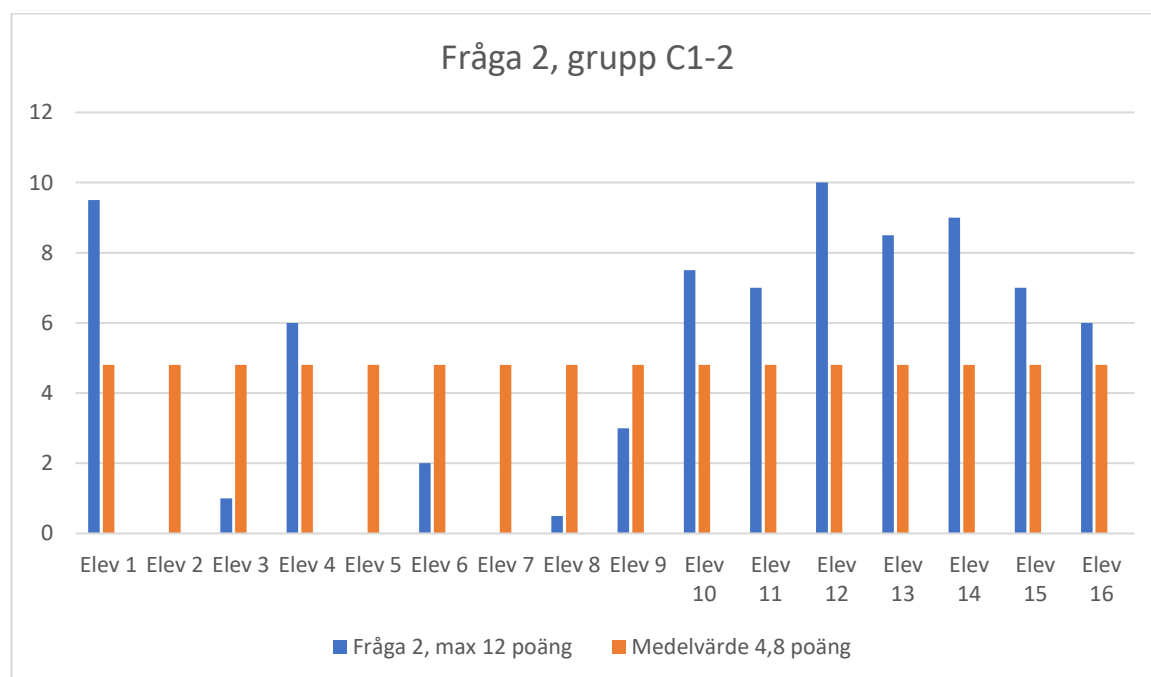


Diagram 2. Antal poäng och medelvärde för fråga 2, grupp C 1–2.

I uppgift 2 gavs fyra påståenden och informanterna förväntades komplettera efterföljande mening med hela konstruktionen, den här gången valfri variant av frekvens i relation till tid, alltså *gång/gånger i veckan/månaden*. Helt rätt konstruktion gav 3 poäng och delvis rätt konstruktion gav mellan 0,5 och 2,5 poäng. Maxpoäng för uppgiften var 12 poäng och medelvärdet för gruppen 4,8. Bland svaren fanns, utöver korrekta konstruktioner, som *”tre gånger i veckan”* (elev 1) varianter som *”en gånger i monaden”* (elev 1), *”tre nogon i vecka”* (elev 9), *”en gånger i vakan”* (elev 6), *”två gången idag”* (elev 4), men också svar som (Hon går på bio) *”med din mamma”* (elev 7), (Jag tränar) *”varje dag i två timmar”* (elev 2) och (Han ringer till mig) *”varje vecka på kvällen”* (elev 8).

5.1.3. Resultat för fråga 3, grupp C 1–2

Diagram 3 visar resultatet på fråga 3 i grupp C 1–2, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

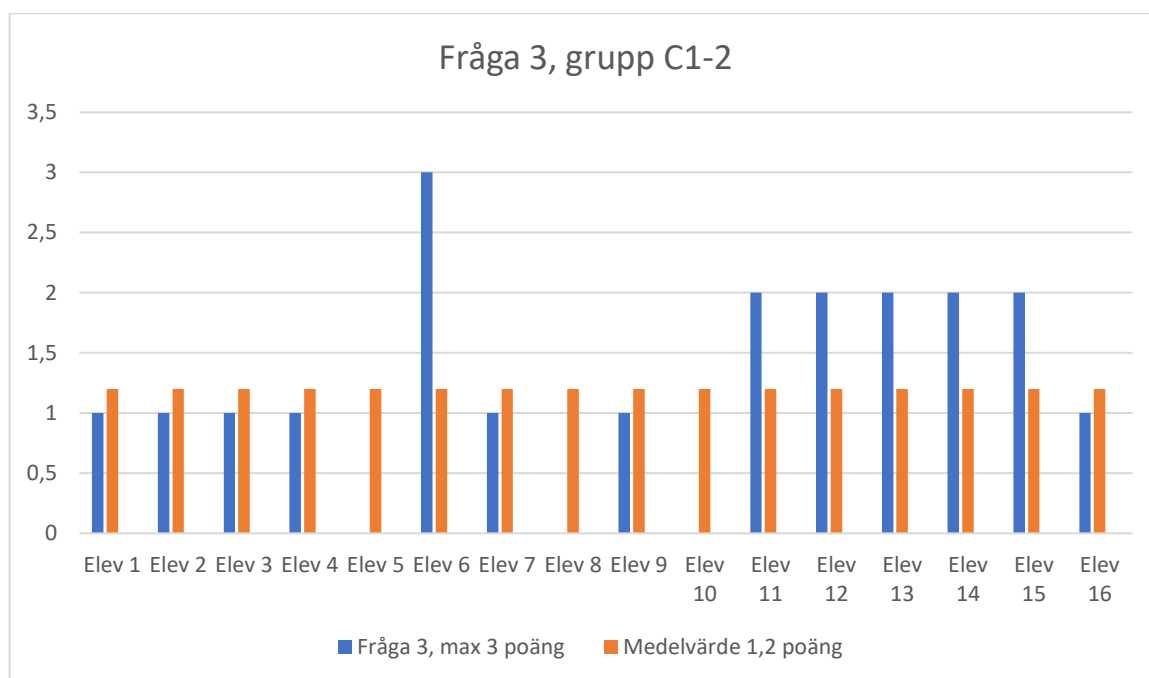


Diagram 3. Antal poäng och medelvärde för fråga 3, grupp C 1–2.

Uppgift 3 bestod av tre flervalfrågor om konstruktionens betydelse och gav maximalt 3 poäng. Medelvärdet var 1,2 poäng. Fem informanter svarade rätt på första frågan (hastighet), sju på andra frågan (frekvens) och sex informanter svarade rätt på tredje frågan (vindstyrka). En informant (elev 6) hade alla rätt (3 poäng).

5.1.4. Resultat på fråga 4, grupp C 1–2.

Diagram 4 visar resultatet på fråga 4 i grupp C 1–2, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

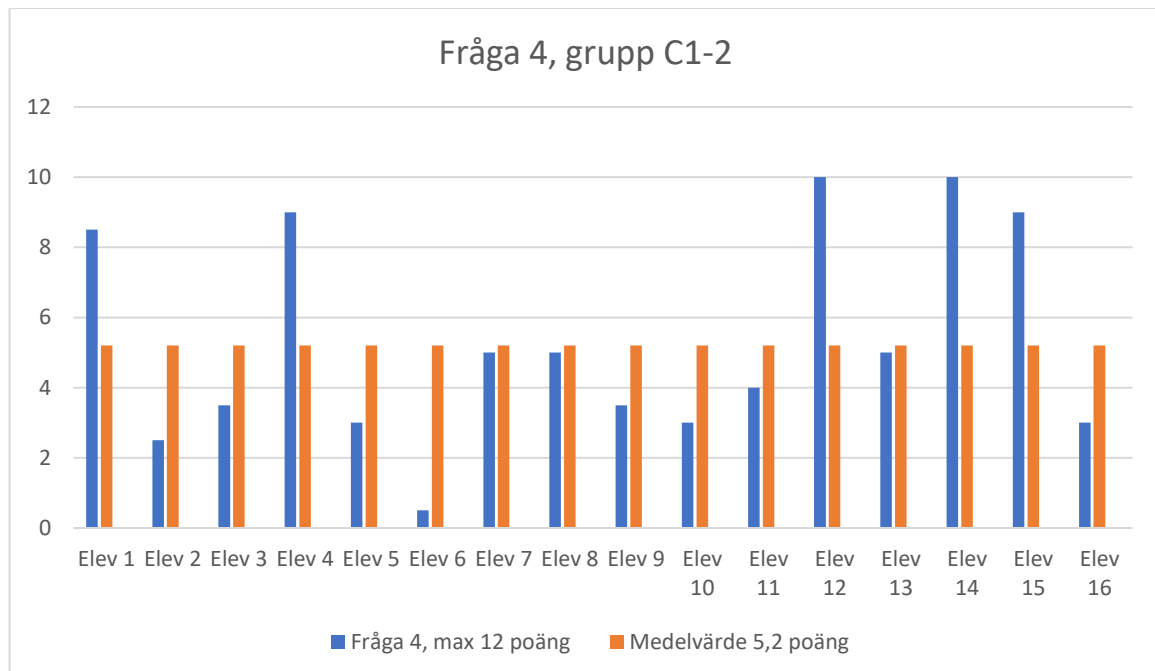


Diagram 4. Antal poäng och medelvärde för fråga 4, grupp C 1–2.

I fråga 4 ombads informanterna använda mönstret och ge förslag på olika sätt att uttrycka en kostnad (för till exempel en lägenhet eller parkeringsplats) eller lön, frekvens (hur ofta man gör någonting), hastighet (hur fort en bil eller ett tåg går) och vindstyrka (hur mycket det blåser). Helt rätt konstruktion gav 3 poäng och delvis rätt konstruktion gav mellan 0,5 och 2 poäng. Maxpoäng för uppgiften var 12 poäng och medelvärde i gruppen 5,2 poäng. Bland svaren fanns sju helt korrekta konstruktioner

(3 poäng), men även delvis korrekta, som ”en gång i veckan” (elev 11), kreativa förslag som ”Jag springer till hållplatsen 70 meter i minuter” (elev 14) och språkligt korrekta, dock utan konstruktionen, som ”Jag har en parkeringsplats och betalar varje månad 300 kr” och ”Jag träffade min dotter idag på eftermiddagen” (elev 2).

5.1.5. Resultat på fråga 5, grupp C 1–2.

Diagram 5 visar resultatet på fråga 5 i grupp C 1–2, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

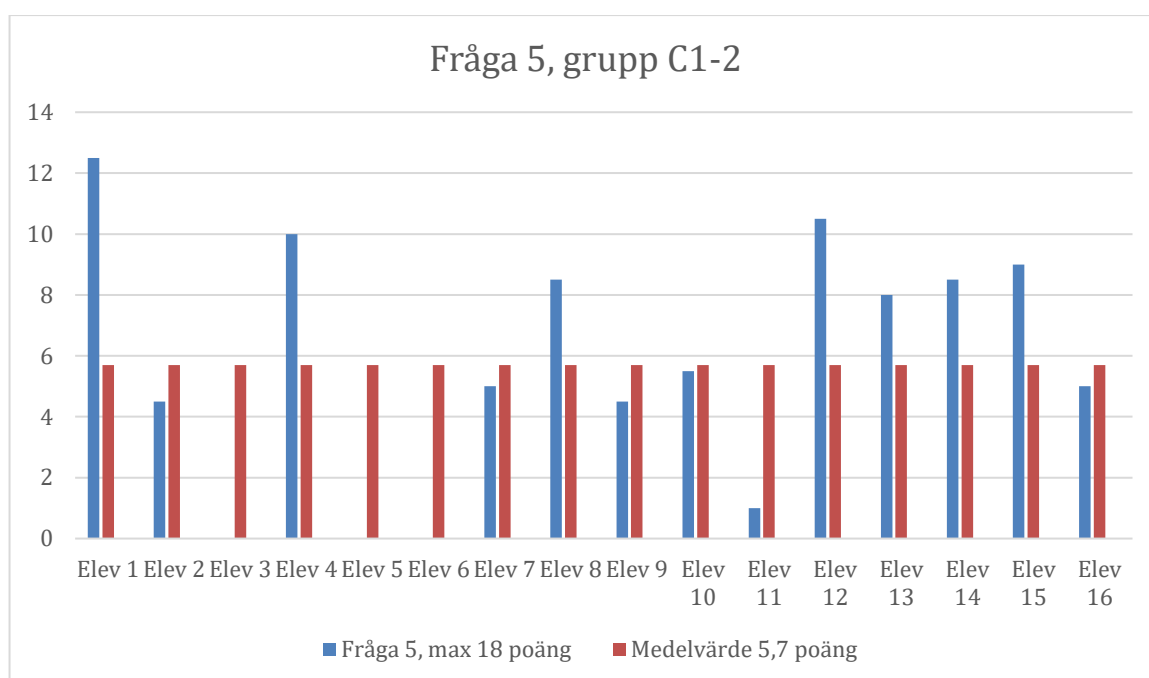


Diagram 5. Antal poäng och medelvärde för fråga 5, grupp C 1–2.

Fråga 5 syftade till att se om informanterna i någon mån tillägnat sig konstruktionens utvidgade mönster. Sex påståenden följdes av början på en mening, där informanterna förväntades avsluta meningen och återanvända påståendets nominalfras i konstruktionens första led för att uttrycka antal i relation till tid, som i (a) *ett avsnitt i veckan*, (b) *ett äpple om dagen*, (c) *en bok/flera böcker i veckan/månaden* eller (d) *en t-shirt i veckan/månaden*. De två sista meningarna angav (e) ”puls” och (f) ”läshastighet” och där förväntades konstruktionerna (*hjärt*)*slag i minuten* och *ord i*

minuten användas. Helt rätt konstruktion, med upprepning av påståendets nominalfras i konstruktionens första led, gav 3 poäng. Delvis rätt konstruktion, med eller utan upprepning av påståendets nominalfras, gav 0,5 till 2,5 poäng. Maxpoäng för uppgiften var 18 poäng och medelvärde i gruppen 5,7 poäng. Hos de informanter som lyckats bäst fanns svar som a) ”en gång i veckan” (elev 14), b) ”Jag äter två eller tre äpplen i varje dag”, (elev 1), c) ”två böcker i veckan” (elev 12) och d) ”ett par t-shirts i månaden” (elev 12), men här fanns också svar som c) ”Jag läser böcker i biblioteket.” (elev 5).

5.1.6. Resultat på hela testet, grupp C 1–2.

Diagram 6 visar resultatet på hela testet för informanterna i grupp C 1–2. Medelvärdet har tagits fram genom att dela det totala antalet poäng för gruppen med antalet informanter.

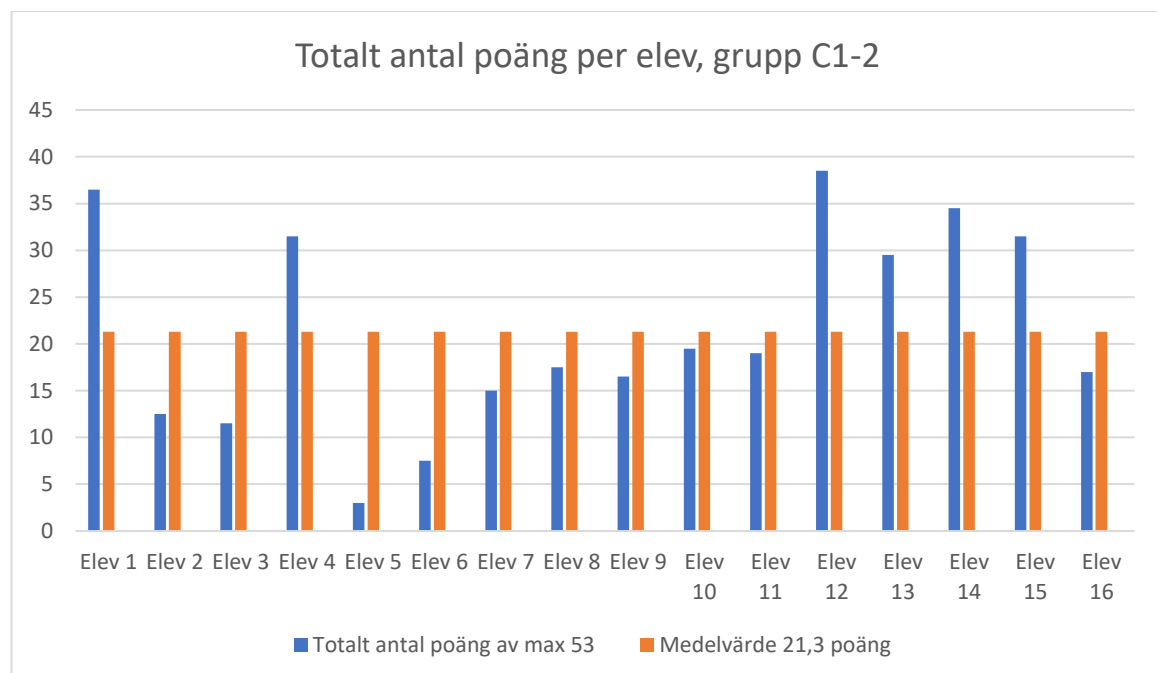


Diagram 6. Totalt antal poäng respektive medelvärde på testet i grupp C1-2.

De blå staplarna visar informanternas individuella resultat och de orange visar medelvärdet för gruppen, 21,3 poäng. Som vi kan se är det stor spridning av resultatet, som varierar mellan 3 och 38,5 poäng.

5.2. Testresultat för grupp C3, informanter med lång studiebakgrund och kort tid i SFI

I följande avsnitt redovisas resultatet på testet för grupp C3, först för varje fråga och därefter för hela testet. Antal poäng anges för varje informant och ett medelvärde har tagits fram genom att dela det totala antalet poäng med antalet informanter.

5.2.1. Resultat på fråga 1, grupp C3.

Diagram 7 visar resultatet på fråga 1 i grupp C3, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

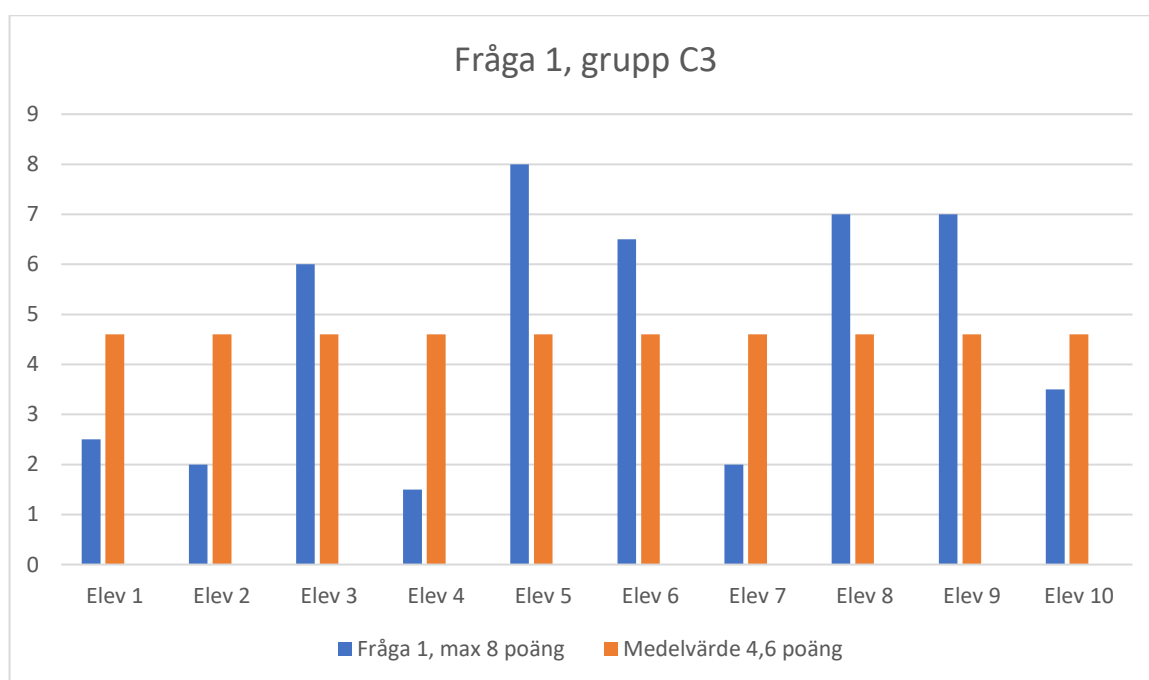


Diagram 7. Antal poäng och medelvärde på fråga 1, grupp C3.

Fråga 1 (se beskrivning av frågan i 5.1.1.) gav som mest 8 poäng och medelvärdet i gruppen var 4,6. Bland de informanter som lyckats bäst fanns flera korrekta svar som ”i månaden” och ”i timmen” (elev 6), men även varianter som ”om dagen” (elev 3), ”i dagar” (elev 6) och ”om dagar” (elev 8).

5.2.2. Resultat på fråga 2, grupp C3.

Diagram 8 visar resultatet på fråga 2 i grupp C3, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

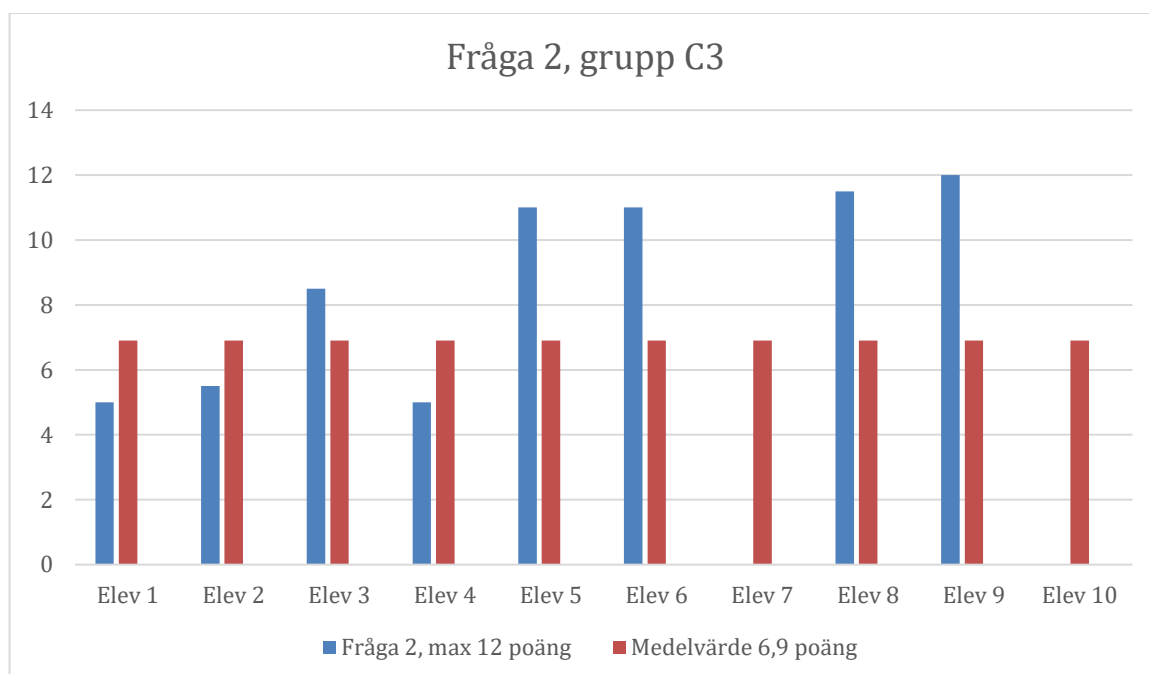


Diagram 8. Antal poäng och medelvärde på fråga 2 i grupp C3.

Fråga 2 (se beskrivning av frågan i 5.1.2.) gav maximalt 12 poäng och medelvärdet i grupp C3 var 6,9 poäng. Bland svaren fanns, utöver korrekta konstruktioner, svar som ”två gång i veckan” (elev 2), ”varje dag” (elev 3), ”jag tränar barmigton och cykla” (elev 4) och ”i helgen” (elev 7).

5.2.3. Resultat på fråga 3, grupp C3.

Diagram 9 visar antal poäng för fråga 3 för grupp C3, samt snittpoäng för frågan i gruppen.

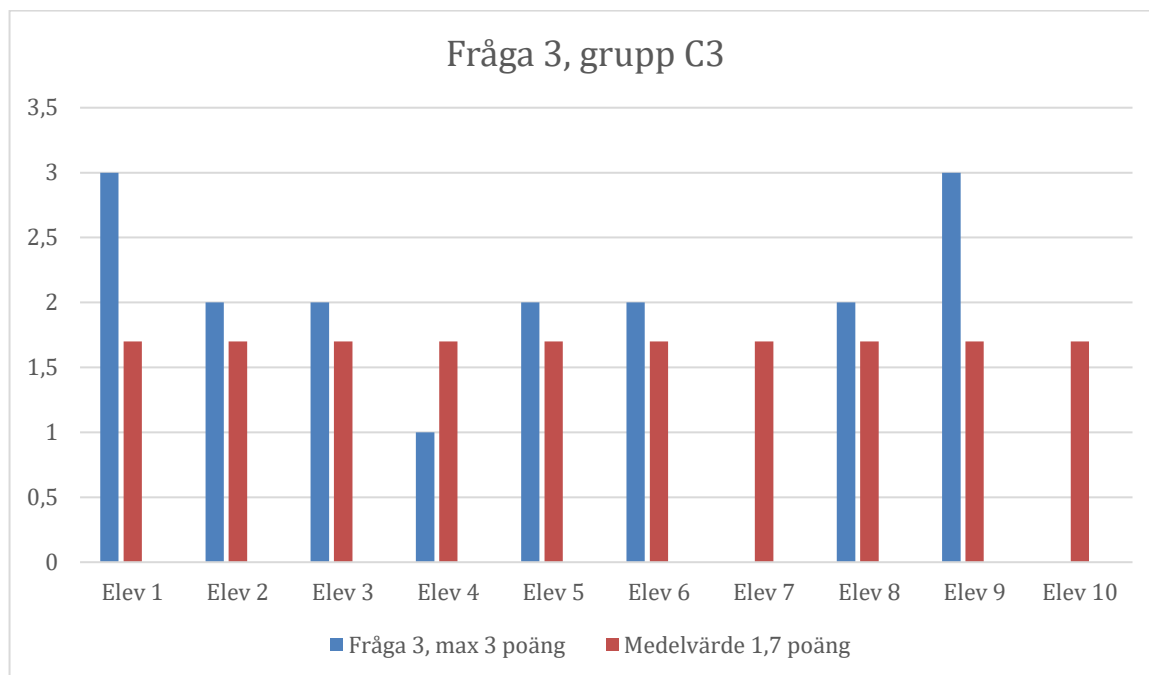


Diagram 9. Antal poäng och medelvärde på fråga 3 i grupp C 3

Fråga 3 (se beskrivning av frågan i 5.1.3.) gav maximalt 3 poäng och medelvärdet i grupp C3 var 1,7 poäng. Sex informanter svarade rätt på första frågan (hastighet), två på andra frågan (frekvens) och åtta informanter svarade rätt på tredje frågan (vindstyrka).

5.2.4. Resultat på fråga 4, grupp C3.

Diagram 10 visar resultatet på fråga 4 i grupp C3, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

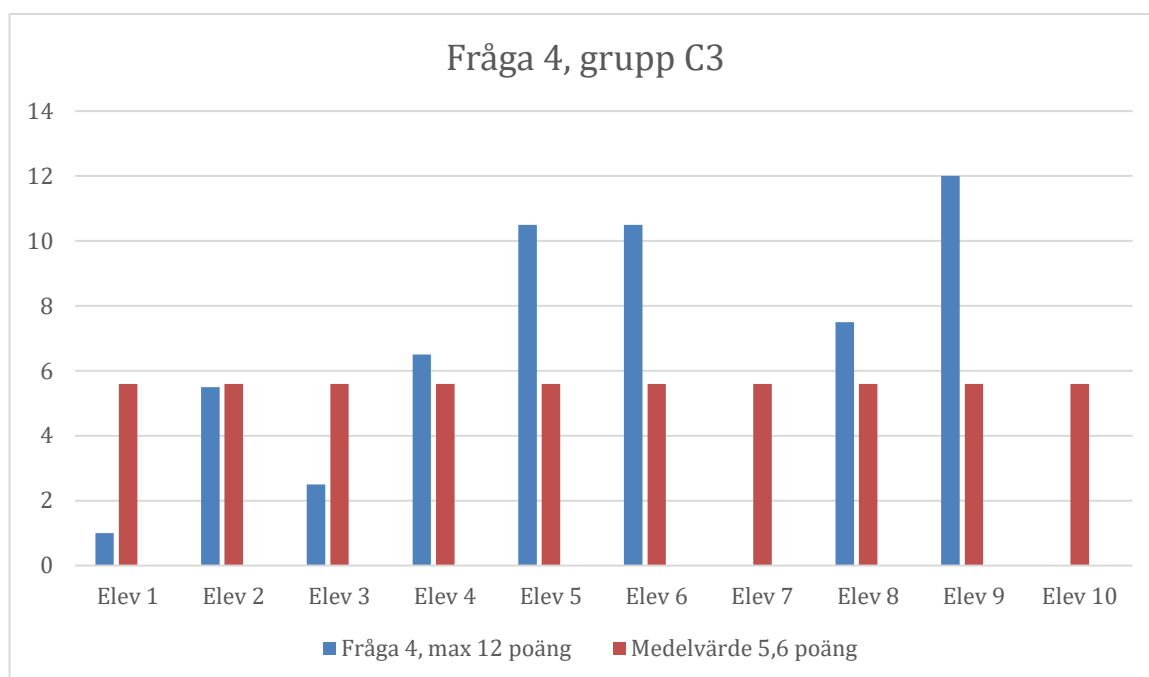


Diagram 10. Antal poäng och medelvärde på fråga 4, grupp C3.

Fråga 4 beskrivs i avsnitt 5.1.4. Frågan gav maximalt 12 poäng och gruppen hade ett medelvärde på 5,6 poäng. Bland svaren fanns åtta helt korrekta konstruktioner, men även delvis korrekta som "120 kilometer i en timme" (elev 2), "all dagar i veckan" (elev 6) och "10 000 kr i månad" (elev 3). En elev hade svarat med "ja, vi träffas spiciella personor" (elev 1).

5.2.5. Resultat på fråga 5, grupp C3.

Diagram 11 visar resultatet på fråga 5 i grupp C3, samt snittpoängen för frågan i gruppen.

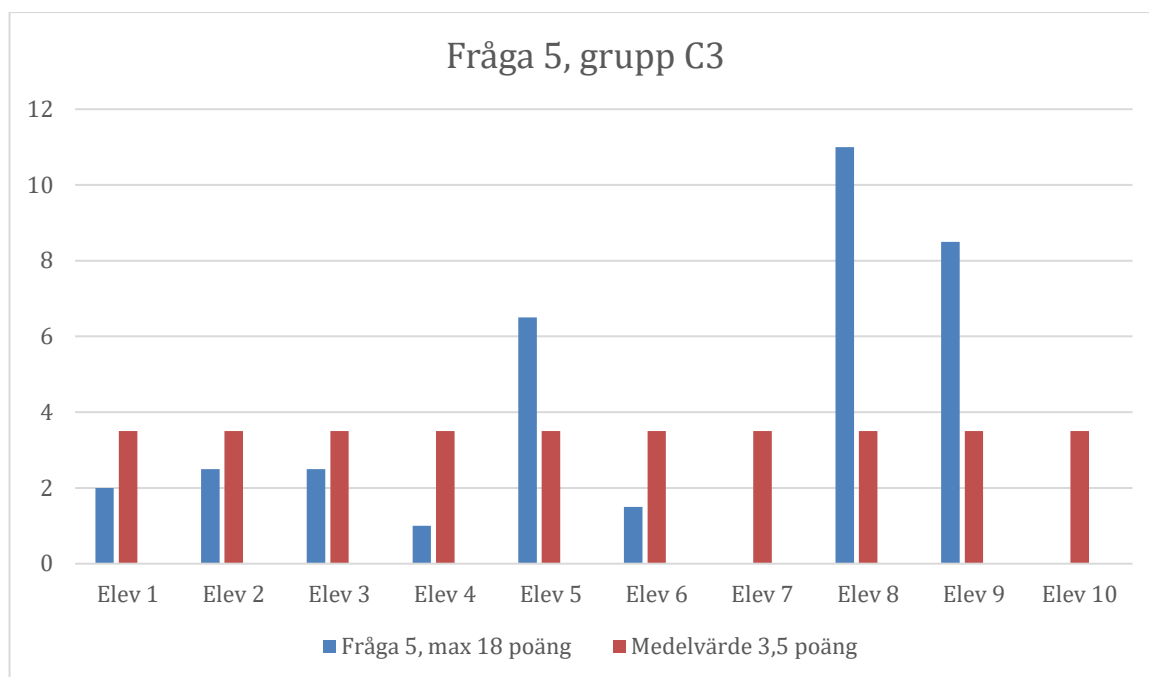


Diagram 11. Antal poäng och medelvärde på fråga 5, grupp C3.

Fråga 5 beskrivs i 5.1.5. Maxpoängen var 18 och medelvärdet i gruppen 3,5. Den elev som lyckades bäst hade 11 poäng och bland svaren fanns helt korrekta konstruktioner som d) ”2 t-shirts i månaden” (elev 5), a) ”en gång i veckan” (elev 8) och delvis korrekta som b) ”en äpple varje dag” och c) ”sex böcker i månader” (elev 8). På delfråga d) hade elev 7 svarat ”favorit blus”.

5.2.6. Resultat på hela testet, grupp C3.

Diagram 12 visar resultatet på hela testet för grupp C3.

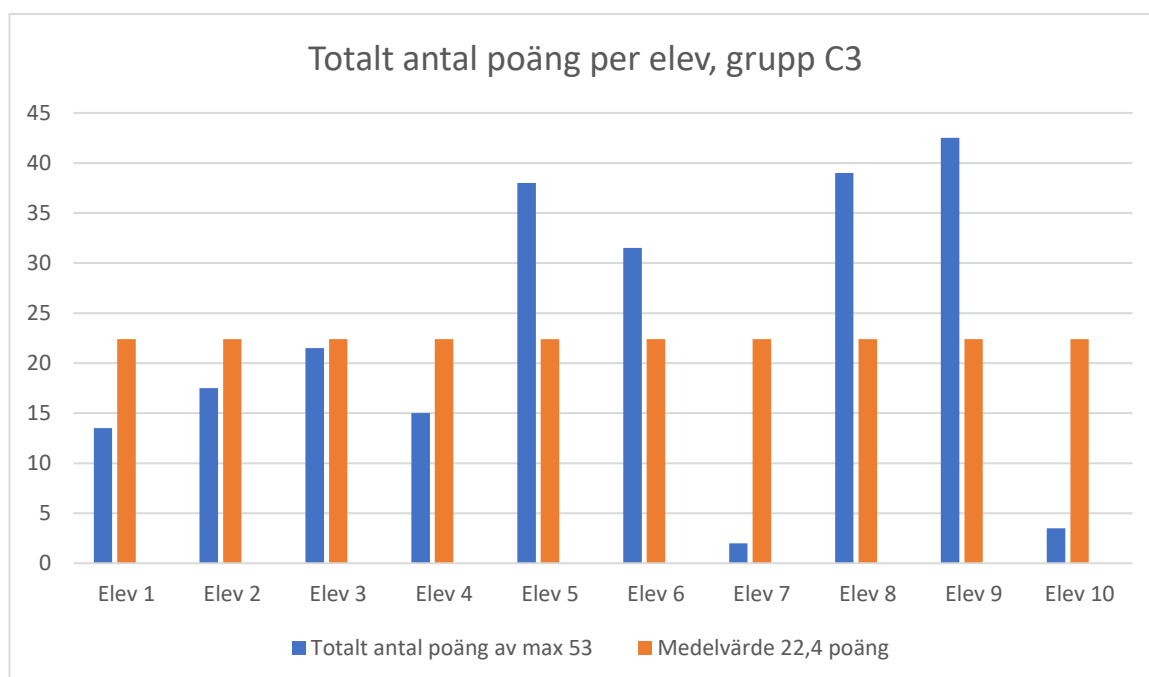


Diagram 12. Antal poäng per informant på hela testet samt medelvärde för grupp C3.

De blå staplarna visar informanternas individuella resultat och de orange visar medelvärdet för gruppen, 22,4 poäng. Som vi kan se är det stor spridning av resultatet, som varierar mellan 2 och 42,5 poäng.

5.3. Jämförelse mellan testresultaten, grupp C 1–2 och grupp C3.

Diagram 13 visar snittresultatet i båda grupperna, för varje fråga och för hela testet.

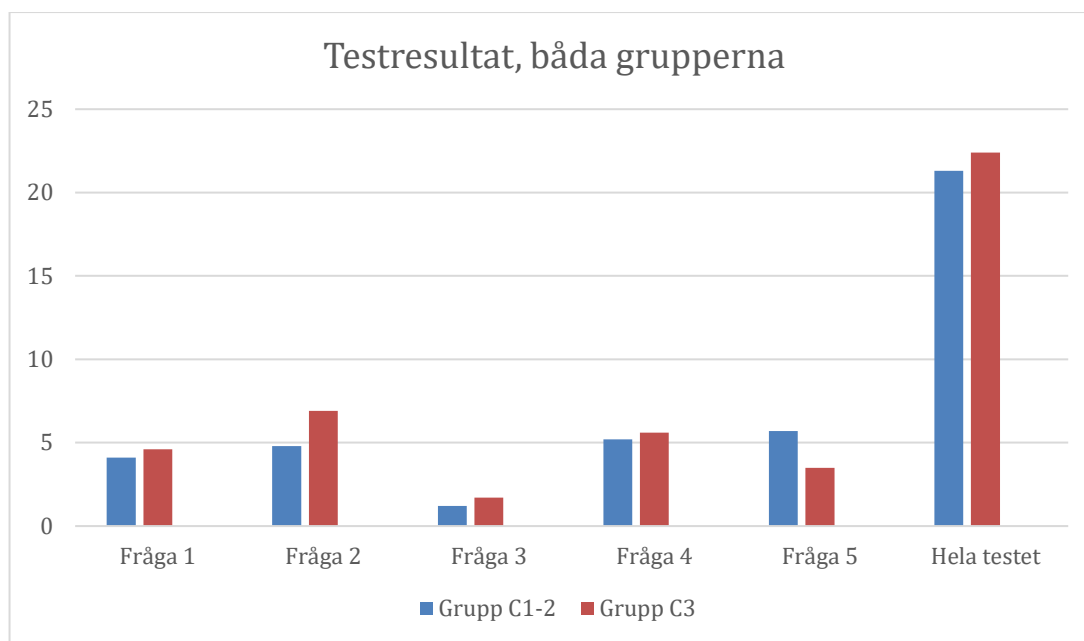


Diagram 11. Testresultat för grupp C 1–2 och grupp C3, för varje fråga och för hela testet.

I tidigare diagram har vi sett gruppernas resultat på individnivå och ett medelvärde för gruppen, först för varje fråga och därefter för hela testet. Här jämförs gruppernas resultat, för varje fråga och för hela testet. Vi kan se att grupp C3 hade ett något högre medelvärde på fråga 1–4, liksom för hela testet. På fråga 5, som handlade om att använda konstruktionen i dess mer utvidgade form, hade grupp C1-2 ett medelvärde på 5,7 poäng, jämfört med 3,5 i grupp C3. För hela testet, med maxpoäng 53, hade grupp C 1–2 ett snittresultat på 21,3 poäng och grupp C 3 hade 22,4 poäng, alltså ett något högre resultat. De högsta poängen var 39 respektive 42,5 i grupp C3, medan ingen i grupp C1-2 hade mer än 32,5 poäng.

5.4. Sammanfattning av kvantitativt och kvalitativt resultat

Syftet med den här undersökningen har varit att prova konstruktionsbaserad undervisning i två grupper med inlärare på SFI-nivå, kurs C; en med kort studiebakgrund och en med lång studiebakgrund, för att undersöka om det är någon skillnad i angreppssätt och tillägnande mellan grupperna. Ett undervisningstillfälle i

vardera gruppen följdes upp av ett test två veckor senare för att mäta utfallet av undervisningen. Resultatet visar på en liten skillnad (2%) i tillägnande, där gruppen med kort studiebakgrund fick ett något lägre snittresultat på testet (21,3 poäng, dvs. 40,2% av maxantalet 53 poäng) än gruppen med lång studiebakgrund (22,4 poäng, dvs. 42,2 %, av 53).

När det gäller informanternas angreppssätt under arbetet med konstruktionen (se avsnitt 5.5) observerades en tydligare skillnad mellan grupperna, där informanterna med kort studiebakgrund tenderade att vilja lära sig konstruktionen som en lexikal helfras, medan informanterna med lång studiebakgrund mer intresserade sig för konstruktionens delar, hur de samspelar, varierar och hur konstruktionens betydelse kan uttryckas på andra sätt. I båda grupperna var engagemanget stort, aktiviteten hög och flera av deltagarna uttryckte att de uppfattade momentet som lärorikt. De flesta av informanterna i båda grupperna klarade att själva producera korrekta konstruktioner vid övningstillfället. Däremot visade resultatet på testet två veckor senare att det var svårt.

Sammantaget pekar studien på att konstruktionsbaserad undervisning är gynnsam för inlärare på SFI, kurs C, oavsett studiebakgrund, men att undervisningen behöver följas upp och repeteras för att kunskaperna ska befastas. Undersökningen är dock liten i sin omfattning, med bara 26 informanter, varför fler undersökningar behövs för att man ska kunna se ett större mönster, både vad gäller skillnader i tillägnande mellan informanter och vad gäller angreppssätt i olika grupper.

5.5. Kvalitativa iakttagelser av informanternas angreppssätt vid undervisningstillfället

Som nämndes i avsnitt 4.5., Genomförande, avsnitt 4.5.1., Undervisningstillfället, var aktiviteten och engagemanget högt i båda grupperna, både under övningen "Hitta mönstret" och den efterföljande diskussionen. Positiva utlåtanden som om "*Det här är jättekul och jättebra*" (informant i grupp C1-2), "*Svårt, men bra*" (informant i grupp C1-2) "*Vi lärde oss mycket*" (informant i grupp C1-2) och "*Så här mycket har jag inte lärt mig på fyra månader*" (informant i grupp C3), tyder på att momentet var givande för informanterna. Trots att upplägget och materialet vid

undervisningstillfället var detsamma i båda grupperna, skiljde sig diskussionen eleverna emellan åt i de båda grupperna. Även frågorna till mig som lärare och stödet informanterna behövde i sitt arbete med övningsuppgifterna var olika i grupperna. Medan informanterna i grupp C3 arbetade självständigt med övningarna i uppgiften "Avsluta meningarna", behövde informanterna i grupp C1-2 mer stöttning när det gällde instruktionerna i övningsuppgiften. Till exempel fick jag instruera dem att skriva sina namn på uppgiften och att läsa instruktionen noga innan de svarade. I några fall behövde jag förklara och förtydliga vad de förväntades göra i arbetet med uppgifterna, vilket är förväntat i en grupp med kortare studiebakgrund. I grupp C 1–2 var det också tydligt att informanterna samarbetade mer med varandra och att många av dem översatte uppgiftsinstruktionerna med hjälp av lexikon innan de löste uppgiften. Troligen är det en strategi de lärt sig under SFI-utbildningen, men det ledde också till att diskussionen om konstruktionen blev intensivare informanterna emellan under arbetet med övningsuppgifterna i grupp C 1–2.

Grupp C 3 arbetade mer självständigt och individuellt med övningsuppgifterna, men även här var engagemanget högt och den gemensamma diskussionen efter mönsterigenkänningsövningen livlig. Informanterna i grupp C 3 ställde fler frågor till mig som lärare, under arbetet med övningsuppgifterna, än till varandra och mina anteckningar visar att frågorna var av karaktären "*Är 'en gång' alltid 'full number', eller kan man säga 'en halv gång?'*", "*Vilket tempus kan man använda tillsammans med konstruktionen?*", "*Hur vet man om det ska vara obestämd eller bestämd form i de olika delarna av konstruktionen?*" och "*Är det här samma sak som 'per dag' och 'per timme?'*". Över huvud taget var informanterna i grupp C 3 intresserade av att veta hur man kan uttrycka samma sak på andra sätt, medan grupp C 1–2 ville lära sig att använda just de specifika varianter av konstruktionen som vi arbetade med. Frågor som "*Vad betyder det här?*" och "*När ska jag säga så här?*" tyder på att C 1–2 tenderade att vilja lära sig konstruktionen som en hel fras och ville veta när man skulle använda de olika varianterna, med de frågor grupp C 3 ställde indikerade att de var intresserade av delarna, hur de hänger ihop med konstruktionens betydelse och hur de kan varieras. Grupp C3 såg också sambandet mellan konstruktionen och dess motsvarighet i andra språk och i matematiska termer. I grupp C3 var det flera elever som jämförde konstruktionen med matematiska formler, medan en elev i grupp C1-2

nämnde matematik. Att flera av informanterna i grupp C3 ställde frågor om tempus, kan ha ett samband med att de vid tiden för undersökningen arbetade med tempus i den ordinarie undervisningen. I båda grupperna lyckades övervägande delen av informanterna producera ett stort antal riktiga konstruktioner i övningsuppgifterna (bilaga 2), vilket tyder på att de tillägnat sig undervisningen väl.

6. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras undersökningen i sin helhet, kopplad till syftet och forskningsfrågorna i kapitel 2, samt den teoretiska bakgrund och tidigare forskning som redogjordes för i avsnitt 3. Med utgångspunkt i analysen av informanternas testresultat och iakttagelserna vid testtillfället och undervisningstillfället, diskuteras frågeställningarna i tur och ordning. Diskussionen innehåller också slutsatser och avslutas med förslag på vidare forskning och metodutveckling.

6.1. Angreppssätt och tillägnande i olika inlärarygrupper

En utgångspunkt i den här undersökningen har varit det som många forskare (t.ex. Wee 2007, Holme 2010, Prentice m.fl. 2016) framhåller som en fördel med konstruktionsbaserad andraspråksundervisning, nämligen att den passar såväl inlärare med längre studievana, som inlärare med kort eller ingen tidigare studievana. En hypotes har varit att konstruktionsbaserad undervisning är gynnsam för olika inlärarygrupper, men att diskussionen i klassrummet och tillägnandet av undervisningen kan se olika ut. För att besvara forskningsfrågorna *”Kan några skillnader observeras i angreppssätt och tillägnande vad gäller den konstruktionsgrammatiska undervisningen, mellan grupper med inlärare med olika lång studiebakgrund? Vilka är skillnaderna i så fall?”* gjordes såväl kvantitativa som kvalitativa iakttagelser av informanternas tillägnande och angreppssätt.

Sett till snittresultatet i antal poäng på testet, märks en liten, men dock, skillnad mellan grupperna. I båda grupperna är spridningen stor vad gäller de individuella resultaten och det är svårt att se något annat mönster än att resultatet varierar inom

grupperna. Svårigheterna tycks ha varit ungefär desamma för informanterna oavsett studiebakgrund. Intressant är att på fråga 5, som jag trodde skulle vara svårast och som ställde krav på kunskap om konstruktionens utvidgade mönster hade grupp C1-2 ett högre snittpoäng (5,7) än grupp C3 (3,5). Frågan om det har ett samband med att grupp C1-2 intresserade sig för konstruktionens lexikala betydelse som helfras, medan grupp C3 intresserade sig mer för delarna, kvarstår.

Inte sällan svarade informanterna med annat än det som efterfrågades. Till exempel kunde ett svar i lyda *"jag tränar barmigton och cykla"* (elev 4, grupp C3, uppgift 2), *"ja, vi träffas spiciella personer"* (elev 1, grupp C3, uppgift 4), *"favorit blus"* (elev 7, grupp C3, uppgift 5) eller *"Jag läser böcker i biblioteket."* (elev 5, C1-2, uppgift 5). Det kan tyda på att testet var för svårt för informanterna, utifrån deras språkliga nivå och att de helt enkelt inte förstod instruktionerna, det vill säga att de förväntades använda konstruktionen. Vad gäller uppgiftsinstruktionerna i testet, är det också troligt att begrepp som *hur ofta*, *hur fort*, *hur långt*, *hur länge*, *minst* och *varje* medförde problem med förståelsen för många av informanterna, eftersom de kanske inte hade stött på dem tidigare och arbetat med dem i den ordinarie undervisningen.

Ibland har informanterna i grupp C1-2 svarat väldigt bra, språkligt sett, även om de inte använt konstruktionen, som ju var tanken. Till exempel finns bland svaren i grupp C1-2, formuleringar som *"Jag tränar varje dag i två timmar"*, (elev 2, uppgift 2), *"Jag har en parkeringsplats och betalar varje månad 300 kr"* och *"Jag träffade min dotter idag på eftermiddagen"* (elev 2, uppgift 4). Även om svaren inte innehåller rätt konstruktion, tyder de på att informanterna fått språkträning utifrån sin nivå, då de fått träna på att använda olika sätt att uttrycka sig på utifrån vad som efterfrågats.

Vad gäller angreppssättet visade iakttagelserna vid undervisningstillfället på en ganska tydlig skillnad mellan grupperna (se avsnitt 5.5.). Informanterna i grupp C1-2 visade större intresse för att använda och förstå konstruktionens betydelse som en helfras, medan informanterna i grupp C3 visade intresse för konstruktionens delar, dess betydelse och hur delarna kan varieras.

I den här undersökningen har informanterna fått samma undervisning och samma test, eftersom syftet har varit att se om det är någon skillnad i angreppssätt och tillägnande mellan grupper som fått samma undervisning. Att informanternas angreppssätt och svårigheter skilde sig åt mellan grupperna, tyder dock på att det finns

anpassningar att göra, beroende på vilken elevgrupp man har. Resultatet på testet var också ganska lågt i förhållande till maxantalet poäng, utom för några få informanter, som drog upp snittresultatet, vilket pekar på att konstruktionsbaserad undervisning bör vara ett återkommande moment (Holme 2010) för att både strategin mönsterigenkänning och konstruktioner ska etableras. Förhoppningsvis gav momentet SFI-deltagarna möjlighet att åtminstone prova på ett verktyg och träna på en strategi för vidare språkutveckling, även om undersökningen är alltför begränsad i tid och omfattning för att kunna peka på några långsiktiga effekter av den konstruktionsbaserade undervisningen. Som framhölls inledningsvis gör Skolverket (2017) klart i kursplanen för SFI, att deltagarna ska ges förutsättningar att utveckla insikter i hur man lär sig språk och strategier för sin språkutveckling. Där kan konstruktionsbaserad undervisning definitivt ha en viktig roll i undervisningen.

6.2. Fördelar och utmaningar vid konstruktionsbaserad undervisning

Utifrån forskningsfrågan *”Vilka fördelar och utmaningar kan observeras vid konstruktionsbaserad undervisning på SFI-nivå?”* provades och undersöktes konstruktionsbaserad undervisning i två SFI-grupper. Undersökningen visade på många fördelar med den konstruktions-baserade undervisningen. Precis som i andra undersökningar (t.ex. Wee 2007, Holme 2010, Brasch 2017, Sävhave 2019) märktes ett stort engagemang hos informanterna. Aktiviteten var hög, vilket bekräftades av ordinarie lärare. Positiva omdömen från informanterna tyder på att den konstruktionsbaserade undervisningen var givande för dem, oavsett tidigare skolbakgrund. Som bland andra Prentice m.fl. (2016) och Wee (2007) framhåller är det gynnsamt att eleverna får vara aktiva och kreativa och träna på att både prata och diskutera och att läsa och skriva, enskilt, i par och i helklass. Bland utmaningarna fanns inte minst att konstruera ett material som passade informanternas språkliga nivå och förkunskaper, samtidigt som de utmanades i arbetet med konstruktionen. Det ställer också krav på läraren att stå tillbaka och låta eleverna stå för analysen och att, som förespråkas av bland andra Wee (2007) och Holme (2010), vara noggrann och låta genomgången ta tid, samt att ge både konstruktionens betydelse och form det utrymme som krävs.

6.2.1. Krävande och givande undervisning

Vid undervisningstillfället klarade de flesta informanterna att producera till stor del rätt konstruktioner i övningsuppgifterna, vilket tyder på att genomgången och övningarna fungerade väl. Informanterna var engagerade och arbetade intensivt, vilket förstås är en fördel när ett nytt moment prövas. Aktiviteten och resultatet tyder, precis som i Brasch (2017) och Sävhave (2018), på att momentet var krävande och givande.

På testet två veckor senare, däremot, blev snittresultatet ganska lågt, i förhållande till antal möjliga poäng (21,3 respektive 22,4 av 53 möjliga poäng). Det kan, som tidigare nämnts, vara ett tecken på att testet var svårt för informanterna utifrån deras språkliga nivå. Det kan också tyda på att konstruktionen hade fallit i glömska under de två veckor som gick mellan undervisningstillfället och teststillfället. Det hade varit intressant att göra ett uppföljande, jämförande test för att se om repetition av konstruktionen i den ordinarie undervisningen hade givit ett bättre testresultat. En aspekt är också att medan testet syftade till att mäta informanternas kunskap om konstruktionen två veckor efter undervisningstillfället, hade det varit minst lika intressant att undersöka huruvida informanterna tillägnat sig mönsterigenkänning som strategi för sin andraspråksutveckling, vilket inte undersöktes.

En utmaning vid undervisningstillfället var att stötta informanterna precis lagom mycket vid genomgången efter uppgiften "Hitta mönstret" (se bilaga 1), att fånga upp deras diskussioner och förslag utan att ta över och styra för mycket, så att det verkligen var de själva som stod för analysen (jfr Wee 2007). I linje med tidigare forskning (t.ex. Wee 2007, Holme 2010, Prentice m.fl. 2016) visar min undersökning att elevernas aktivitet och kreativitet är en fördel i arbetet med mönsterigenkänning och i arbetet med konstruktionen och att de allra flesta klarade att använda konstruktionen i egna meningar vid undervisningstillfället, även om de inte fick lika bra resultat på testet.

I en tidigare klassrumsundersökning använde Brasch (2017), i linje med vad Wee (2007) föreslår, dikta-men som ett inslag i undervisningen och lät sina elever läsa exempelmeningarna med konstruktionen högt för varandra, vilket gav bra uttalsträning, men var något jag missade att få med i min undervisning.

6.2.2. *Utmaningar med den valda konstruktionen*

Wee (2007) framhåller att ordningen på de fasta leden kan vålla problem för inlärare och att det är viktigt att klargöra konstruktionens delar; vilka led som är fasta och vilka som är variabla och de olika ledens funktion. Det stämmer med mina iakttagelser, som visar på vikten av att vara tydlig med att beskriva och diskutera konstruktionens delar och vilka som är fasta och variabla, samt hur de variabla delarna kan varieras. Testresultatet tyder på att konstruktionen [PROPORTION *i/om*] har flera utmaningar för inlärare på SFI-nivå, kurs C. En analys av informanternas testsvar pekar på att de olika leden i den valda konstruktionen innebar utmaningar, både vad gällde grammatisk form, som bestämdhet och numerus och lexikal form, som stavning.

I [PROPORTION *i/om*] utgörs första ledet av en nominalfras i obestämmd form, där inte minst *gång/gångar* visade sig medföra problem, vilket exempel som "*två gång i veckan*" (elev 2, C3, uppgift 2), "*en gång i månaden*" och "*två gången idag*" (elev grupp C1-2, fråga 2) tyder på. Andra delen utgörs av en nominalfras i bestämd form och utgörs vanligen av exempelvis *veckan, månaden, timmen, sekunden*. I båda grupperna var det många informanter som visade sig ha svårigheter med numerus och bestämdhet. Även stavning av lexikala led, som *gång/gångar, veckan* och *månaden* innebar problem för flera av informanterna i båda grupperna. Svar som "*i en månadg*" (elev 4, C3, uppgift 1), "*tre nogon i vecka*" (elev 9, C1-2, uppgift 2) och "*en gång i vakan*" (elev 6, C1-2, uppgift 2) tyder på att konstruktionens delar behöver gås igenom noga och att de olika varianterna kan behöva tränas och befästas, innan konstruktionen behärskas fullt ut. En slutledning är att inlärarna inte bara behöver hitta mönstret och förstå konstruktionens betydelse, utan de behöver också få möjlighet att träna på och befästa olika varianter av konstruktionens delar.

Erfarenheter från undervisningen visar också att det, i linje med t.ex. Wee (2007) och Holme (2010), är viktigt att vara tydlig vid genomgången och lägga tid och vikt vid momentet att analysera konstruktionens betydelse och när den ska användas. Eftersom [PROPORTION_ *i/om*] är en matematisk och precis konstruktion, var det viktigt att ägna tid åt diskussionen om konstruktionens varianter och på vilket sätt t.ex. *kilometer i timmen* och *meter i sekunden* beskriver hastighet respektive vindstyrka. Iakttagelser från

undervisningstillfället visar att i grupp C3 var det flera elever som jämförde konstruktionen med matematiska formler och i grupp C 1–2 var det en elev som nämnde matematik. Vad gäller valet av konstruktion är det bra att vara medveten om elevernas förkunskaper och vad för typ av stöttning de kan behöva för att förstå, som i det här fallet, abstrakta och matematiska resonemang som *hastighet* (distans-tid), *frekvens* (gång/gång-tid). Det är troligen lättare för de flesta att relatera till kostnad i förhållande till tid, eftersom nästan alla, oberoende av studiebakgrund, är bekanta med lön, hyra, parkeringskostnader och liknande. Arbetar man med konstruktionsgrammatik i sina egna elevgrupper, med elever man känner väl, är det förstås lättare att anpassa valet av konstruktioner och undervisningen efter elevernas behov och det man för tillfället arbetar med i undervisningen.

Gällande valet av konstruktion för den här undersökningen fick eleverna inte lika mycket lexikal träning, som i t.ex. Brasch (2017) och Sävthages (2019) undersökningar, där konstruktionerna [i Adj:aste laget] och [hur AP som helst] (Brasch 2017) samt [för ANTAL TID sedan] och [både X och Y] (Sävthage 2019) erbjöd stora lexikala variationsmöjligheter. Eftersom [PROPORTION_*i/om*] är en precis och matematisk konstruktion, som används just när ett precist och matematiskt språk behövs, erbjuder inte konstruktionen lika stort utrymme för eleverna att prova sig fram med olika varianter av de utbytbara leden och olika betydelser (semantik). Dock finns ett utvidgat mönster, där proportionsdelen kan ersättas med i stort sett vilket substantiv som helst i obestämd form, singular eller plural, t.ex. *t-shirt*, *äpple* eller *böcker*. Några informanter i båda grupperna klarade att producera även ett utvidgat mönster, som *t-shirts i månaden*, *böcker i veckan* och hade alltså hade tillägnat sig kunskap om konstruktionen och dess produktiva mönster.

6.3. Vidare forskning/metodutveckling

En svårighet för informanterna med kort studiebakgrund var att övningarna och testet var så textbaserade. SFI-deltagare på studieväg 1 och 2 behöver lång tid på sig för att etablera sin läs- och skrivförmåga och litteracitetsutvecklingen är ofta något som pågår hela tiden på SFI (Skolverket 2017). Med tanke på den dubbla utmaningen den textbaserade undervisningen innebär för inlärare med kortare skolbakgrund, skulle det

vara intressant att prova andra metoder, som muntliga övningar, med till exempel ramsor, teaterrepliker och sång (Brasch 2017:3–6). Det skulle också vara väldigt intressant att undersöka hur ett konstruktionsbaserat perspektiv kunde berika undervisning i svenska och utveckling av grundläggande litteracitet, för elever på SFI kurs A. För alla nivåer tänker jag också att bildstöd till frågorna skulle underlätta; till exempel ett vägmärke med hastighetsgräns, en sida ur en kalender med aktiviteter som träning, möte med en vän, SFI-lektioner etcetera inskrivna, en bild på en parkeringsautomat eller en app för betalning av parkeringsavgift.

Att undersöka hur man kan arbeta med ”svenskans tre svåra”; ordföljd, tempus och bestämdhet (Ekerot 2011) utifrån en konstruktionsbaserad undervisningsmetod tror jag också skulle vara väldigt gynnsamt. Littlemore (2009) med flera efterlyser mer konstruktionsbaserat undervisningsmaterial och här finns förstås en stor utvecklingspotential för olika nivåer. Loenheim m.fl. (2016) undersökte hur konstruktioner behandlas i läromedel och fann att en utveckling av konstruktionsbaserat undervisningsmaterial skulle vara ett välbehövligt komplement till det nuvarande utbudet av grammatikläromedel och lexikon. Holme (2010) nämner att många konstruktioner är genrespecifika och här kan man tänka sig att ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv kunde berika ett genrepdagagogiskt arbete i klassrummet, liksom ett ämnesövergripande arbete med konstruktioner. Beroende på elevernas utbildningsbakgrund och övriga språkkunskaper skulle det också vara intressant att arbeta tvärspråkligt, med mönsterigenkänning och jämförelser mellan konstruktioner på exempelvis inlärnarnas modersmål och svenska (Littlemore 2009, jfr Prentice & Tingsell 2019:234).

Litteraturförteckning

- Brasch, Matilda 2017. *I svåraste laget eller hur bra som helst? – Konstruktionsbaserad undervisning i praktiken*. Kandidatuppsats i Svenska som andraspråk. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Bybee, Joan 2013. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Casenhiser, Devin & Adele E Goldberg 2005. Fast mapping of phrasal form and meaning. *Developmental Science* 8. S. 500–508.
- Croft, William 2001. *Radical construction grammar. Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, William 2005. Lexical and typological arguments for Radical Construction Grammar. I: Jan-Ola Östman & Mirjam Fried (eds.), *Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins. S. 273–314.
- Diessel, Holger 2013. Construction Grammar and First Language Acquisition. I: Hoffman, Thomas & G. Trousdale (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 346-364.
- Ekberg, Lena (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 259–279
- Ekereot, Lars-Johan 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet. Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups.
- Ellis, Nick 2013. Construction Grammar and Second Language Acquisition. I: Hoffman, Thomas & G. Trousdale (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 365-378.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay & Mary Catherine O'Connor 1988. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of "let alone". *Language*, 64. S. 501-538.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work – the nature of generalization in Language*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. 2013. Constructionist Approaches. I: Hoffman, Thomas & G. Trousdale (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 14-31.
- Herbst, Thomas 2016. Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar. I: Knop, Sabine De &

- G. Gilquin (eds.). *Applied Construction Grammar. Applications of Cognitive Linguistics*; 32. Berlin & Boston: De Gruyter. S. 21-51.
- Hilpert, Martin 2014. *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Holme, Randal 2010. A construction grammar for the classroom. *IRAL* 48. S. 355–377.
- Håkansson, Camilla 2015. "Titta på tv:n" – en konstruktionsgrammatisk undersökning av bestämdhet i texter skrivna av andraspråksinlärare. Magisteruppsats i Svenska som andraspråk. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Håkansson, Camilla, Matilda Brasch & Benjamin Lyngfelt 2019. Typfall och mönsterigenkänning. Konstruktionsbaserad andraspråksundervisning i praktiken. I: Bianchi, Marco, Håkansson, David, Melander, Björn, Pfister, Linda, Westman, Maria & Östman, Carin (red.), *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. S. 107–117.
- Littlemore, Jeannette 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave MacMillan.
- Loenheim, Lisa, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson, Julia Prentice & Sofia Tingsell 2016. Constructicography meets (second) language education: On constructions in teaching aids and the usefulness of a Swedish constructicon. I: Knop, Sabine De & G. Gilquin (eds.): *Applied Construction Grammar*. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 327–355.
- Lyngfelt, Benjamin, Lars Borin, Linnéa Bäckström, Markus Forsberg, Leif-Jöran Olsson, Julia Prentice, Rudolf Rydstedt, Emma Sköldberg, Sofia Tingsell & Jonatan Upström 2014. Ett svenskt konstruktikon. Grammatik möter lexikon. I: *Svenskans beskrivning 33*. Helsingfors. S. 268–279.
- Lyngfelt, Benjamin 2021. Valens och konstruktioner. Om samspelet mellan lexikon och grammatik. I: Brandtler, Johan & Mikael Kalm (red.), *Nyanser av grammatik. Gränser, mångfald, fördjupning*. Lund: Studentlitteratur. S. 295–313.

- Prentice, Julia, Lisa Loenheim, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson & Sofia Tingsell 2016. Bortom ordklasser och satsdelar: konstruktionsgrammatik i klassrummet. I: *Svenskans beskrivning 34*. Lund. S. 385–397.
- Prentice, Julia & Tingsell, Sofia, 2019: Inlärningsfokus i det svenska konstruktikonet. I: Bianchi, Marco, Håkansson, David, Melander, Björn, Pfister, Linda, Westman, Maria & Östman, Carin (red.), *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten*. Uppsala 25–27 oktober 2017. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. S. 231–242.
- Skolverket (2017) *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare* Stockholm: SKOLFS 2017:91
- Sköldberg, Emma & Julia Prentice 2013. Flerordsenheter – ur ett andraspråksperspektiv. K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 197–220.
- Svenskt konstruktikon. <http://sprakbanken.gu.se/konstruktikon> Hämtat maj 2022
- Sävhage, Sara 2018. *Både bra och dåligt för ett tag sedan – en konstruktionsgrammatisk klassrumsstudie*. Kandidatuppsats i Svenska som andraspråk. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wee, Lionel 2007. Construction Grammar and English Language Teaching. *Indonesian Journal of English Language Teaching* 3. S. 20–32.
- Wray, Alison 2008. *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Bilagor

Bilaga 1. Övning 1: Hitta mönstret!

I språket finns mönster; ord och uttryck som hänger ihop på samma sätt och som betyder något särskilt när de hänger ihop på just det sättet. Ibland är allt samma, ibland är ett eller flera ord samma och några ord är olika.

Hittar du något mönster? Läs meningarna och stryk under det du tror är mönster.

1. Jag är nöjd med min lön. Den är 28.000 kronor i månaden.
2. Lägenheten är billig. Hyran är bara 5.000 kronor i månaden för fem rum och kök.
3. Jag brukar träna minst tre gånger i veckan.
4. Det är dyrt att ha bil. Bara bensinen går på flera tusen kronor i månaden.
5. Jag sov dåligt och vaknade minst en gång i timmen.
6. Parkeringen är dyr, inte sällan kostar det 30 kronor i timmen att ställa ifrån sig sin bil.
7. Du tjänar bra som busschaufför, minst 30.000 kronor i månaden.
8. Tåget mellan Stockholm och Göteborg kör i 200 kilometer i timmen.
9. Vi brukar äta middag tillsammans en gång i månaden.
10. Det var en kraftig storm, med vindstyrkor på upp till 30 meter i sekunden.

Hittar du något mönster i meningarna?

Hur skulle du beskriva mönstret? Vad i mönstret är likadant och vad förändras?

Vad betyder mönstret? När kan man använda det?

Bilaga 2. Övning 2.

1. Avsluta meningarna. Skriv det du tycker passar.

Exempel:

Hur mycket har du i lön? Jag har 30.000 kronor i månaden.

Hur ofta tränar du? Jag tränar.....

Hur ofta träffas ni? Vi träffas.....

Hur mycket kostar det att parkera bilen?.....

Hur fort får man köra i stan? Man får köra.....

2. Avsluta meningarna. Skriv vad du tycker passar.

Hon har en bra lön, mer än.....

Vi brukar träffas och fika.....

Jag måste betala min hyra.....

Om man kör fortare än.....kan man få böter.

Jag läser Sfi.....

När det blåser mer än.....är det storm.

Bilaga 3. Test. Kommer du ihåg de språkliga mönstren/konstruktionerna vi tränade på?

1. Fyll i de ord som saknas. Välj det du kommer att tänka på och som du tycker passar. Tänk på att det handlar om *pengar* i relation till *tid*.

Min lön är bra. Den är 38.000 kronor.....

Parkeringen är dyr. Det kostar 30 kronor.....att parkera bilen.

Hyran är låg. Lägenheten kostar bara 3.000 kronor.....

När du jobbar extra på Liseberg, kan du tjäna 200 kronor.....

2. Fyll i de ord som saknas. Välj det du kommer att tänka på och som du tycker passar. Tänk på att det handlar om *hur många gånger någonting händer*, eller *hur många gånger du gör någonting*, i relation till *tid*.

Vi träffas inte så ofta som jag vill. Kanske bara.....
.....

Jag tycker om att träna. Jag tränar.....
.....

Hon gillar verkligen att gå på bio. Hon går på bio.....
.....

Min pappa bor långt borta, men vi pratar ofta på telefon. Han ringer till mig.....
.....

3. Vad beskriver följande meningar? Välj ett svar och kryssa i rutan.

Han körde i 180 kilometer i timmen.

Meningen beskriver hur fort han körde.

Meningen beskriver hur långt han körde.

Meningen beskriver när han körde.

Bebisen sov bra på dagen, men på natten vaknade han och skrek en gång i timmen.

Bebisen vaknade varje timme.

Bebisen var vaken en timme.

Bebisen vaknade en gång varje natt.

Det blåste 4 meter i sekunden.

Meningen beskriver var det blåste.

Meningen beskriver hur länge det blåste.

Meningen beskriver hur mycket det blåste.

4. Skriv svar. Använd mönstret vi har tränat på.

Hur kan du beskriva hur mycket någon har i lön eller hur mycket något kostar, till exempel en lägenhet eller en parkeringsplats? Finns det flera sätt?

.....
.....

Hur kan du beskriva hur ofta du gör någonting, till exempel träffar en viss person eller tränar? Finns det flera sätt?

.....
.....

Hur kan man beskriva hastighet, hur fort till exempel en bil eller ett tåg går? Finns det flera sätt?

.....
.....

Hur kan man beskriva vindens hastighet (styrka), hur mycket det blåser?

.....
.....

5. Avsluta med de ord du tycker passar. Kan du använda dig av mönstren vi har tränat på i någon form?

a) Den här tv-serien är så spännande. Jag skulle vilja se ett avsnitt varje dag, men det visas bara.....

b) Jag gillar verkligen äpplen. Jag äter minst.....
.....

c) Han läser väldigt många böcker, minst.....
.....

d) Hon gillar verkligen att köpa t-shirts. Hon köper minst.....

.....

e) När man mäter någons puls, räknar man antalet.....

.....

f) När man pratar om läshastighet, menar man hur fort någon läser. Man brukar mäta läshastigheten genom att räkna antalet.....

.....

Tack för att du ville göra testet!

Om du vill att jag rättar ditt test och lämnar tillbaka det till dig, skriv ditt namn här:

.....