

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Språkförbistring i andraspråksklassrum

Charlotta Törnvall Holm

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SSA133  
Vt 2013  
Handledare: Julia Prentice

## Sammandrag

Syftet med denna studie är att ta reda på när det uppstår problem i den muntliga kommunikationen mellan lärare och elever i fem olika svenska som andraspråksklassrum, med utgångspunkt i språkliga företeelser som kan vålla bekymmer för andraspråksinlärare och till dem hör idiomatiska uttryck, metaforer, polysema ord, partikelverb och sammansatta ord. I syftet ingår att göra en kvalitativ undersökning av de ord och uttryck som kan vara problematiska för informanterna och ta reda på vad det beror på att det blir språkförbistring, dvs. varför de ord och uttryck som skapat språkförbistring är svåra att förstå. Metoden har varit observationer av talet från läraren till eleverna i klassrummet med efterföljande intervjuer av två-tre elever från varje klassrum.

Resultatet visar att polysema ord och partikelverb är det som informanterna saknar mest kunskaper om, men också att frekvensen polysema ord och partikelverb är störst i klassrumstalet från läraren till eleverna, enligt min uppskattning. Anledningarna till avsaknaden av kunskap går antagligen att finna i interaktionella-, sociokulturella- och kognitiva aspekter på inläringen.

Nyckelord: *Andraspråksinläring, polysema ord, partikelverb*

## Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
2. Syfte, forskningsfrågor och hypotes .....	1
3. Tidigare forskning .....	2
3.1 Interaktion och andraspråkstillägnande .....	2
3.1.1 Muntlig kommunikation - Förhandlingar .....	2
3.1.2 Sociokulturella faktorer bakom lärande .....	3
3.1.3 Kognitiva aspekter på andraspråkstillägnande .....	3
3.2 Specifika svårigheter i andraspråksinlärning .....	5
3.2.1 Polysema ord och homonymer .....	6
3.2.2 Metaforer .....	6
3.2.3 Idiomatiska uttryck och kollokationer .....	7
3.2.4 Partikelverb .....	7
3.2.5 Sammansatta ord .....	7
3.2.6 Språkligt släktskap, påverkan av modersmålet och ljudlighet.....	8
3.2.7 Partiell kunskap.....	8
4. Metod och genomförande .....	9
4.1 Studien .....	9
4.2 Tillvägagångssätt .....	9
4.3 Etiska överväganden .....	10
4.4 Urvalsförfarande av informanter.....	10
4.5 Dokumentation.....	11
4.6 Intervjumetod .....	11
4.7 Skolorna och informanterna.....	12
5. Resultat .....	13
5.1 Skola 1.....	13
5.1.1 Azadeh.....	14
5.1.2 Daniella .....	15
5.1.3 Amina.....	16
5.1.4 Zafirah .....	17

5.2 Skola 2.....	18
5.2.1 Sandra.....	18
5.2.2 Gibou.....	19
5.2.3 Eddie.....	20
5.3 Skola 3.....	21
5.3.1 Igor.....	22
5.3.2 Mohammed.....	23
5.4 Skola 4.....	23
5.4.1 Artan.....	24
5.4.2 Gabriella.....	25
5.4.3 Ismael.....	26
5.5 Sammanfattning av resultatet.....	26
6. Diskussion.....	27
6.1 Metoddiskussion.....	27
6.2 Resultatdiskussion.....	28
7. Slutsatser.....	31
Litteraturförteckning.....	32
Bilagor.....	34
Bilaga 1.....	34
Bilaga 2.....	35
Bilaga 3.....	37
Bilaga 4.....	39
Bilaga 5.....	41

## 1. Bakgrund

Bland det svåraste jag upplevt som lärare är ovissheten om jag fått alla elever att förstå vad jag säger. I ett andraspråksklassrum tror jag att missförstånden är fler än i ett klassrum där alla elever har svenska som modersmål. Av den anledningen bestämde jag mig för att ta reda på vilka ord, fraser och uttryck i lärarens tal i klassrummet som kan orsaka svårigheter för andraspråkselever. Jag ville också ta reda på varför just den typen av ord, fraser och uttryck ställer till bekymmer. En kunskap jag tror att jag som lärare kommer att ha nytta av i min framtida gärning.

Det finns i svenskan företeelser som är språkspecifika och erkänt svåra för andraspråksinlärare menar Karlsson och Lundvik (1995:2). Till dem hör bland annat idiomatiska uttryck, partikelverb och sammansatta ord. Resultatet av deras enkätstudie visar på att en nästan infödd inte behärskar idiom i samma utsträckning som en infödd talare. Dessutom visade det sig att det var svårt för många att sätta ut rätt partikel efter verb och att sätta samman ord. Jag valde att studien även skulle omfatta polysema ord vilka kan vålla bekymmer för andraspråksinlärare enligt Enströms forskning (Enström 2004:187-188). Således tog jag fasta på dessa företeelser när jag formulerade mitt syfte och genomförde observationerna.

## 2. Syfte, forskningsfrågor och hypotes

Syftet är att ta reda på när det uppstår problem i den muntliga kommunikationen mellan lärare och elever i fem olika svenska som andraspråksklassrum (inklusive en pilotstudie). I syftet ingår att göra en kvalitativ undersökning av de ord och uttryck som är problematiska för informanterna och ta reda på vad det beror på att det blir språkförbistring, dvs. varför de ord och uttryck som skapat språkförbistringen är svåra att förstå innebörden av. Givetvis blir partiell kunskap om de ord och uttryck jag undersöker kunskapen om också intressant.

Forskningsfrågorna blir således:

- Vilka av de ord och uttryck, som jag har valt ut under observationen, har eleverna svårt att förstå innebörden av?
- Varför är just den typen av ord eller uttryck svåra att förstå?

Min hypotes är att målspråkets alla nyanser – de små skillnaderna i ett ords betydelse – och konventioner är det svåraste och det sista man lär

sig i målspråket på grund av att de orden och uttrycken ofta är ogenomskinliga och har en kulturell prägel.

### **3. Tidigare forskning**

I följande avsnitt redogörs för olika aspekter som kan påverka en andraspråksinlärares tillägnande av ett nytt språk samt för specifika svårigheter i andraspråksinläring.

#### **3.1 Interaktion och andraspråkstillägnande**

Samspelet mellan människor utgör en viktig komponent i språkutvecklingen men även kognitiva faktorer påverkar tillägnet.

##### ***3.1.1 Muntlig kommunikation - Förhandlingar***

Enligt Gibbons (2006) är inte kunskap något som förs över till oss, det är något vi skapar tillsammans med andra. Det är i tal med andra vi gör kunskap till vår egen och således får nytta av den i andra sammanhang och för nya ändamål, menar Gibbons. Tal är viktigt vid inläring och speciellt i ett andraspråksklassrum (2006:7).

Lindberg (1996) tar upp Longs forskning om de anpassningar eller *förhandlingar* som de samtalande gör för att förstå varandras yttranden, något som många forskare hävdar utgör en väsentlig aspekt i andraspråksinläring. Utan anpassningar går viktig kunskap till spillo i det tal den infödde riktar till inlärares. Det inflöde som förhandlas fram ger kunskap på djupet. Inflöde som inte förhandlas fram ger å andra sidan inte kunskaper på djupet (1996:44-45).

Gass (1997) påpekar att deltagare i ett samtal tar till förhandlingar när det uppstår ett kommunikationsproblem och det kan gälla både form och mening i språket. Men deltagare handskas på olika vis med missförstånd i samtal. Det kan till exempel ignoreras på grund av att de inblandade inte vill riskera att tappa ansiktet eller bli ertappade med för få språkliga kunskaper men det kan också lagras och återupptas upp vid ett senare tillfälle om mer kunskap finns tillgänglig. Den misslyckade kommunikationen kan ge upphov till att den deltagare i samtalet som inte förstod börjar reflektera över vad samtalspartnern menade (1997:108-109).

### **3.1.2 Sociokulturella faktorer bakom lärande**

Stone (1993) menar att Vygotskys metafor om *scaffolding* saknar aspekter på det mellanmännsliga i kommunikationen eller samspelet mellan läraren och eleven och utvecklandet av nya kunskaper. Stone vill därför bygga vidare på Vygotskys tankar om att kunskapen internaliseras eller införlivas i individen med begrepp lånade från lingvistik, något som Vygotsky själv visade i sina påståenden om *det inre talet*. Ett sådant lånat begrepp är *prolepsis*, ett låneord från den klassiska retoriken, och som förutsätter att lyssnaren konstruerar en uppsättning antaganden för att skapa mening i yttranden (1993:171).

Grice (1975) visar i sitt begrepp *samarbetsprincipen* att den som talar förutsätts av samtalspartnern hålla sig till samtalskontexten och inte sticka iväg åt ett annat håll. Det finns en uppsättning *samtalsregler* som bygger på att yttranden ska vara relevanta, äkta, tydliga och bara innehålla tillräckligt med information som krävs för situationen (1975:45-46).

Ytterligare en sociokulturell aspekt som brukar sägas påverka språkutvecklingen är hur lång tid informanten vistats i Sverige. Karlsson & Lundviks studie om andraspråksinlärares kunskaper om språkspecifika företeelser i svenskan, t.ex. idiomatiska uttryck, partikelverb och sammansatta ord, visar dock att det inte finns ett klart samband mellan vistelsetid och kunskaper i svenska språket. Både personer som vistats en kortare och en längre tid i Sverige visar goda resultat i Karlssons & Lundviks undersökning (Karlsson & Lundvik 1995:30).

### **3.1.3 Kognitiva aspekter på andraspråkstillägnande**

Viberg (2004) menar att för andraspråksinläraren blir *segmenteringen*, processen att avgränsa ordformer i tal, särskilt svår. För att inläring ska ske måste ordformen isoleras och lagras tillsammans med en hypotes om ordets betydelse. Betoning och omgivande pauser blir viktigt i den processen, menar Viberg (2004:198-199). Wray menar att andraspråksinlärare, som har lärt sig meningar i sin helhet i klassrumsmiljö, har lättare att ta till analytiska metoder och identifiera hela segment i fraser om de har lärts in separat (Wray 2002:148). Att tolka vad ordet betyder blir nästa steg av tillägnandet och konkreta substantiv är de enklaste orden att lära in eftersom de går att referera till ett fysiskt objekt. Andra ledtrådar kan vara samband mellan olika

avledda och sammansatta former av samma ordstam dvs. *inomspråkliga* (intralingvala). När två språk har ord som överrensstämmer finns det *mellanspråkliga* (interlingvala) ledtrådar. *Kontextuella* ledtrådar finns i sammanhanget och *referentiella* ledtrådar syftar på något i den omgivande situationen (Viberg 2004:198-199). Wray (2002) menar att om lyssnaren eller läsaren studerar kontexten och pragmatiken runt en ny företeelse i ett meddelande förstår lyssnaren det nya och kan då också avkoda vissa flerordskombinationer som Wray väljer att kalla *formulaic sequences* (2002:17).

Skehan (1998) refererar till en modell utformad av Anderson och Lynch (1988:13) när han menar att vi inte är helt beroende av det som sägs till oss för att skapa mening. Vi relaterar det som sägs till tidigare kunskap, den kontext vi för tillfället befinner oss i och vad som tidigare har sagts, för att kunna dra effektiva slutsatser om informationen i det nya meddelandet. På så sätt blir våra gissningar sannolikt rätt. Skehan jämför lyssnarens beteende med den tränade läsaren som tolkar helheten i en text och inte varje bokstav. Den framgångsrike lyssnaren kan vara den som använder strategier på ett effektivt sätt. Förståelseprocessen är delvis oberoende av kunskaper om syntaktiska, semantiska och morfologiska regler menar Skehan. Andraspråksinlärare tar istället till kunskaper de har om situationen och sammanhanget samt schematisk kunskap (faktisk- och sociokulturell kunskap) (1998:14-15).

Ett sätt att underlätta förståelsen av snabb, muntlig kommunikation är att förlita sig på stora stycken memorerat språk menar Skehan (1998). På så sätt "köper vi oss tid" att bearbeta det vi hör och planera innehållet i nästa yttrande eller skaffa fram fler språkbitar (1998:40). Skehan hänvisar till Peters (1983) när han pekar på att människan tar memorerade bitar till sin hjälp för att kompensera för begränsningarna i hjärnans arbetshastighet (1998:35). Wray (2002) menar att trots att vi har en enorm kapacitet att bearbeta grammatik så är det inte på det viset vi föredrar att handskas med språkets "input" och "output" (2002:10) och säger vidare att det bara är en liten del av alla formulaic sequences som är helt fixerade. Tillfälligt och valfritt material kan placeras i delvis fixerade sekvenser (2002:34).

Skehan refererar till Sinclair (1991) när han menar att grammatiken möjliggör oändligt många kombinationsmöjligheter i språket men i praktiken är återkommandet av ord och kombinationsmöjligheten begränsat vilket också gör att lyssnare har lättare att förstå yttranden (1998:33). Om en fras uppfattas som lexikal så processas den som det. Om lyssnaren har den i sin repertoar processas den med en



”matchandestrategi” och lyssnaren behöver inte analysera språket grundligt. Däremot uppstår en kognitiv börda för lyssnaren om talarens idiolekt inte överensstämmer med lyssnarens (1998:37-38). Wray (2002) beskriver samma situation när hon menar att det kan uppstå problem om talaren och lyssnaren äger olika lagrade formulaic sequences, vilket de gör om de tillhör olika talgemenskaper eller om en är infödd och den andre inte är det. Därför, menar Wray, är det viktigt att interaktionen är jämlik och att den infödde kontrollerar att budskapet når fram till andraspråkstalaren (2002:99). Sperber och Wilson (1982) menar att det är en kognitiv börda att försöka förstå talarens yttranden och lyssnaren strävar efter att göra yttrandena begripliga i den kontext de yttras. Lyssnaren måste under samtals gång konstruera den av talaren för givet tagna kontexten. Om det är för mycket av den gemensamma referensramen som inte överensstämmer går inte budskapet fram (1982:76). Nation (2001) formulerar det som att: “‘the learning burden’ of a word is the amount of effort required to learn it” (2001:23) och bördan blir olika tung beroende på inlärares olika språklig bakgrund i kombination med vilka aspekter inlärares förväntas lära sig av ordet. Givetvis blir bördan tyngre om första- och andraspråket skiljer sig mycket åt och tvärtom lättare när språken har stora likheter (Nation 2001:23-24).

Korttidsminnet fungerar som ett arbetsminne och är begränsat i kapacitet och kräver medveten ansträngning. Långtidsminnet däremot är stort och kan processa information parallellt med korttidsminnet. När man repeterar något förs detta över från korttids- till långtidsminnet och bearbetas menar Skehan (1998:44). Skehan refererar till Schmidt (1990:17-46) när han menar att huruvida inlärares införlivar ny kunskap i långtidsminnet beror på om inlärares har förmågan att processa ny kunskap. Han menar också att ju oftare en form finns med i språkbruket och är framträdande desto troligare är det att det blir uppmärksammat av korttidsminnet, repeterat och sedermera inlärt, men att det styrs av inlärares om det blir uppmärksammat. Välkänd information är enklare att bearbeta än en uppgift som kräver abstraktion av mottagaren, till exempel att ta ställning i ett moraliskt dilemma (1998:48-51).

### **3.2 Specifika svårigheter i andraspråksinläring**

Under följande punkter redogör jag för de specifika svårigheter som en andraspråksinlärare kan ha med svenska språket: polysema ord och homonymer, metaforer, idiomatiska uttryck och kollokationer,

partikelverb och sammansatta verb. Jag har även med andra svårigheter som kan uppstå vid språkinlärning, det vill säga språkligt släktskap, påverkan av modersmålet och ljudlighet.

### **3.2.1 Polysema ord och homonymer**

*Polysema ord* är ord med flera betydelser eller betydelsenyanser. Verb har ofta ett stort betydelseomfång och kan användas i överförd eller bildlig betydelse och inte ens avancerade inlärare behärskar detta fullt ut (Enström 2004: 187-188). Holmegaards studie visar att polysema ord ofta utgör en svårighet i läromedel för elever med svenska som ett andraspråk. Polysema, sammansatta ord kan bli svåra eftersom ett ord i sammansättningen oftast har en ovanligare betydelse än när det står för sig själv (2007: 158).

Ord som har samma form men olika betydelser kallas också *homonymer* och bör läras in som separata ord (Nation 2001: 49). I uppslagsverk hittar man polysema ord under samma uppslagsord medan homonymer finns under olika uppslagsord. De polysema orden är så många som uppemot 60 procent av svenskans ord (Enström 2010:18).

### **3.2.2 Metaforer**

Ordet *metafor* härstammar från grekiskan och betyder överföring. Det innebär att det egentliga ordet ersätts av en bildlig representation (Lagerholm 2008:157). Överföringen sker oftast från en abstrakt domän till en mer konkret, eller annorlunda uttryckt: för att vi ska kunna uttrycka det abstrakta som är viktigt i tillvaron tar vi till konkreta saker att beskriva det med, t.ex. saker eller fysiska platser. Uttryck för pengar är exempelvis ofta förekommande: *tid är pengar* (Lakoff & Johnson 1980:115). Langlotz uttrycker samma sak när han säger att abstrakta domäner ges mer begripliga begrepp när de förs över metaforiskt (Langlotz 2006: 68). När vi inte längre ser det bildmässiga i ett uttryck, när det har blivit en del av vårt ordförråd, säger man att det är en *stelnad metafor* (Lagerholm 2008:157). Det kan också ske en fossilisering av språkbruket så att den metaforiska betydelsen helt tar över den bokstavliga (Wray 2002:49).

### **3.2.3 Idiomatiska uttryck och kollokationer**

*Idiomatiska uttryck* utgörs av en bit stelnad syntax vars betydelse inte går att härleda ur delarna och som är mer än summan av delarna (Nattinger & DeCarrico 1992: 33). Orden i idiom är inte utbytbara medan kollokationer utgörs av ord som ofta förekommer tillsammans men som också kan användas i andra kombinationer (Enström 2010:68,74). Kunskap om idiomatiska uttryck, och flerordskombinationer (*kollokationer*), i ett specifikt språk får man genom att lära sig vilka ord som brukar kombineras med varandra. Man behöver bli utsatt för språket under en längre tid innan det blir till en intuitiv kunskap och även på en avancerad nivå händer det att inlärare saknar känsla för hur ord kan kombineras i målspråket. Kollokationer kan utifrån kontexten hjälpa inläraren att förstå ords betydelse (Enström 2004: 191-193). Karlsson och Lundvik (1995: 30, 8) menar att idiomatiska uttryck näst efter partikelverb är svårast för en andraspråksinlärare att lära sig och sannolikt lär man sig först de uttryck som går att hitta en motsvarighet till i modersmålet.

### **3.2.4 Partikelverb**

*Partikelverb* är en annan typ av ordkombination som kan vara svår för en andraspråksinlärare att lära sig. Den består av ett verb och en preposition eller ett adverb, även kallat partikel, som tillsammans bildar en semantisk enhet där ordkombinationen bestämmer betydelsen av det sammansatta verbet. Partikeln styr verbets betydelse men partikeln har också olika betydelse beroende på vilket verb den står efter (Enström 2004:191). Karlssons och Lundviks enkätstudie (1995:30) visar att partikelverben vållar störst bekymmer för andraspråksinlärare, som betraktas som nästan infödda, och det oavsett vilket som är deras modersmål.

### **3.2.5 Sammansatta ord**

*Sammansatta ord* kan ge upphov till problem för andraspråksinlärare. Varje sammansättning måste läras in ord för ord eftersom flera sammansättningar är ogenomskinliga, d.v.s. betydelsen av orden går inte att härleda ur delarnas betydelse. Samtidigt är den exakta relationen mellan förled och efterled oftast mångtydig (Enström 2004: 188). Holmegaards studie om kunskapen om långa och oftast ovanliga ord i

grundskole- och gymnasieläromedel visar hur svårt det kan vara att förstå sammansatta ord om man inte har stött på det tidigare eller kan reglerna för sammansättningar. Oftast beror bristerna i kunskap på att man saknar goda kunskaper om samhället, den svenska kulturen eller att grundbetydelsen i ordet är abstrakt eller okänt. Vid de ord som informanterna gav en korrekt förklaring till tog de hjälp av kontexten. Ett intressant resultat av studien är att för andraspråks elever som är födda i Sverige är skolspråket många gånger svårt att förstå (Holmegaard 2007:147-ff).

### ***3.2.6 Språkligt släktskap, påverkan av modersmålet och ljudlighet***

*Språkligt släktskap* kan utöva både positivt och negativt inflytande på inläringen. Om det rör sig om internationella ord underlättar likheter inläringen menar Enström (Enström 2004:188) och Holmegaard menar att om inlärarens språk är besläktat med målspråket så har inläraren en fördel eftersom det är många ord som är nästan samma (2007:136). Karlsson & Lundviks (1995) resultat visade att deltagare med engelska som modersmål visade färre fel i en kvantitativ studie där kunskapen om bl. a. idiomatiska uttryck, partikelverb och sammansatta verb prövades, än deltagare med persiska och arabiska som modersmål (1995:30).

Inom behaviorismen talar forskarna om *transfer* – överföring av tidigare vanor vid inläring av nya vanor. Det sker både en positiv (*facilitering*) och en negativ överföring (*interferens*) och det viktiga vid tillägnandet av nya vanor är att lyckas tränga undan den negativa överföringen men också att ersätta gamla vanor med nya (Abrahamsson 2009:31). *Ljudlighet* kan förvillra en som inte har svenska som modersmål. Formella likheter kan leda till missuppfattningar och försvåra inläringen (Enström 2004: 187).

### ***3.2.7 Partiell kunskap***

Det finns ord som andraspråksinlärare så väl som infödda talare har delvis kännedom om, eller *partiell kunskap*, och där kunskapen rör sig utmed en glidande skala från ingen kunskap alls till full eller delvis kunskap. Att ha en känsla för vad ord betyder men att inte kunna använda dem i egen produktion kallas att man har *ett receptivt ordförråd*. Är man däremot fullt förtrogen med ett ord så är man även förtrogen med i vilka situationer de kan dyka upp, hur olika former används och hur man kan använda dem i det egna språkbruket, orden

tillhör då det *produktiva ordförrådet* (Enström 2004:177). Vi använder det receptiva ordförrådet (även kallat *passivt*) när vi lyssnar och läser och det produktiva ordförrådet (även kallat *aktivt*) när vi talar och skriver. Att veta vad ett ord betyder i ett nyligen inträffat, specifikt, sammanhang tillhör den passiva kunskapen om ett ord. Förmågan att sätta samman ord till kollokationer är också en del av det receptiva ordförrådet (Nation 2001:24-26). I Karlsson & Lundviks (1995) studie drar författarna slutsatsen att flera av andraspråkinlärarna som undviker att svara på frågor i deras enkät kan ha bristande lingvistisk kompetens. De menar att andraspråksinlärare som har ambitionen att alltid svara rätt på målspråket kanske undviker att svara om de riskerar att svara fel (1995:29).

## **4. Metod och genomförande**

I följande avsnitt presenterar jag studien och tillvägagångssättet. Jag redogör även för etiska överväganden, urvalsförfarandet av informanter och hur jag dokumenterade min studie. Sist ger jag en kort beskrivning av skolorna och informanterna.

### **4.1 Studien**

Jag har genomfört observationer och intervjuer i fem klassrum på gymnasiet där eleverna är andraspråkinlärare och undervisas i svenska som ett andraspråk.

### **4.2 Tillvägagångssätt**

Jag har använt mig av observation som tillvägagångssätt, dels för att samla på mig ord och uttryck som jag tror kan vara svåra för andraspråksinlärare, dels för att studera interaktionen mellan lärare och elev med utgångspunkt i lärarens tal till eleverna vid instruktioner och genomgångar. I direkt anslutning till observationen ställde jag frågor till två-tre elever från varje klassrum om de ord och uttryck jag ville undersöka kunskapen om. Sammanlagt intervjuades 12 informanter. Under observationerna och under intervjuerna har jag använt mig av min egen språkkänsla vid både urval och vid bestämning av vilka förklaringar från informanterna jag accepterat som språkligt riktiga, och vilka som informanterna enligt min mening har partiell eller ingen

kunskap om. Jag har valt att använda mig av intervju som undersökningsmetod, som kräver produktiva kunskaper av informanterna, trots att jag undersöker det receptiva ordförrådet. Intervjuer möjliggjorde uppföljning i direkt anslutning till observationen vilket inte hade varit genomförbart med en enkät. Dessutom omöjliggör en enkät den typ av följdfrågor jag i intervjumetoden hade möjlighet att ställa. Risken att få tillbaka tomma enkäter förelåg också.

Jag har valt att ta med observationen och intervjuerna från pilotstudien, som trots att det är en förstudie med korta intervjuer gav bra material.

Jag tog mig friheten att pröva mig fram till ett undersökningsurval med avstamp i de kunskaper jag redan hade om andraspråkstillägnande samt i en tidigare uppsats av Karlsson & Lundvik (1995). Efter pilotstudien begränsade jag undersökningen till *polysema ord* (främst *polysema verb*), *metaforer*, *idiomatiska uttryck*, *sammansatta ord* samt konstellationer med *partikelverb* i muntligt tal i klassrummet. Detta beslut togs för att få en tydlig avgränsning på studien.

### 4.3 Etiska överväganden

Innan observationerna inleddes presenterade jag mig inför hela gruppen och berättade om syftet med mitt besök i klassrummet. Jag informerade samtidigt om att jag efter observationen ville intervjua två-tre från gruppen och att de under observationen skulle fundera på om de ville delta i en intervju. De som sedan deltog i en intervju fick ytterligare information om att jag antecknat ord och uttryck från den muntliga kommunikationen i klassrummet och att det var dessa som jag skulle ställa frågor om. Jag informerade om deras anonymitet i studien och insamlade deltagarnas samtycke till att dokumentera intervjun med ljudupptagning. De fick också intervjumetoden förklarad för sig innan vi påbörjade intervjun.

Alla informanter har samtyckt till att delta. Vid ett tillfälle (Svenska som andraspråk 2, Skola 1) anser jag att läraren till viss del styrde valet av informanter men informanterna samtyckte innan vi påbörjade intervjuerna.

### 4.4 Urvalsförfarande av informanter

Jag har försökt att uppnå en så jämn könsfördelning som möjligt för att inte hamna i en situation där mitt material kan uppfattas som att jag har

favoriserat eller missgynnade något kön. Men det har varit viktigt att deltagarna känner att deras deltagande är frivilligt och jag har inte på grund av könsfördelningen direkt eller indirekt försökt övertala någon att delta.

Variationen vad gäller språklig bakgrund, vistelsetid i Sverige och andra urvalsfaktorer har varit slumpmässig, jag har alltså inte påverkat dessa.

#### **4.5 Dokumentation**

Jag har dokumenterat klassrumstal med hjälp av både ljudupptagning och observationsprotokoll. Observationsprotokollet möjliggjorde intervjuer i direkt anslutning till observationen och ljudupptagningarna möjliggjorde dokumentation av elevernas svar under intervjun och talet i klassrummet för senare analys. Intervjuerna har jag enbart dokumenterat med hjälp av ljudupptagning.

#### **4.6 Intervjumetod**

Intervjumetoden är baserad på *semistrukturerad intervju* (Trost 2010: 42) Jag har hämtat inspiration från *think a loud protocols* (jfr Spöttl & McCarthy 2004:201) vilket har resulterat i att informanterna har fått associera fritt utifrån de aktuella orden och uttrycken. I *think a loud protocol*-metoden får informanten instruktioner om hur han eller hon ska gå tillväga med att lösa två träningsuppgifter muntligt och med bara en bandspelare som vittne. Detta för att vänja sig vid metoden inför det riktiga TPA om flerordsenheter. I den första uppgiften ska informanten ge svar på matematiska tal och den andra uppgiften består i att hen ska välja mellan fyra olika svarsalternativ i ett språktest.

Att lämna informanterna ensamma i ett rum var inte möjligt i denna studie. Redan under pilotintervjuerna upplevde jag att informanterna blev stressade av att jag satt helt tyst. Därför valde jag att ge stödsignaler under intervjun för att minska nervositeten. Däremot lät jag informanterna uttrycka sig utan avbrott och med egna ord. Efter en liten stund ställde jag följdfrågor utifrån informanternas svar (se bilaga 1). Jag fick till viss del anpassa varje intervju efter intervjuförloppet för att få svar på mina frågeställningar.

Jag valde intervju som metod eftersom det gav mig möjlighet att undersöka informanternas kunskaper i direkt anslutning till observationen samt faktorer som påverkar förståelsen av ett ord, en fras

eller ett uttryck. Den föreliggande risken att få in enkäter utan svar och förklaringar avgjorde också metodvalet. Dessutom fick jag i intervjun en djupare inblick i informanternas kunskap.

Frågelistan finns i bilaga 1. Nedan ger jag utförligare beskrivningar av observationer och intervjuer:

#### 4.7 Skolorna och informanterna

För att behålla skolans och informanternas anonymitet i studien nämner jag skolan enbart vid en siffra och informanternas namn är påhittade. Jag anger vilken kurs informanterna studerar på samt presenterar kort information om deras bakgrund. Svenska som andraspråk 1,2 resp. 3 innebär således gymnasiekurserna 1,2 och 3 i kärnämnet svenska som andraspråk. Språkintröduktion är den skolform alla andraspråkselever deltar i för att tillägna sig grundskolans kunskaper i alla kärnämnen.

På *skola 1*, som finns i en mellanstor svensk stad, genomförde jag två observationer, pilotstudien samt ytterligare en observation, med vardera två intervjuer efter varje observation. Mina informanter från pilotstudien är – *Azadeh* som har bott i Sverige i 3 år, har persiska som modersmål, och studerar första året på Naturvetenskapsprogrammet och – *Daniella* som har bott i Sverige i 4 år, har arabiska som modersmål, och studerar första året på Naturvetenskapsprogrammet. Båda deltar i kursen Svenska som andraspråk 1. Under den andra observationen deltog – *Amina* som har bott i Sverige i 5 år, har arabiska som modersmål, och studerar andra året på Naturvetenskapliga programmet och – *Zafirah* som har bott i Sverige i 5 år, har arabiska som modersmål, och studerar andra året på Naturvetenskapliga programmet. Båda deltar i kursen svenska som andraspråk 2.

*Skola 2* ligger i en större svensk stad och där genomförde jag en observation och tre intervjuer. Informanterna på skolan är – *Sandra* som har bott i Sverige i 2 år, har vietnamesiska som modersmål, och har studerat på Språkintröduktionsprogrammet i 1,5 år och – *Gibou* som har bott i Sverige i 2,5 år och har studerat på Språkintröduktionsprogrammet i 1,5 år. Hans skolspråk från hemlandet är engelska och – *Eddie* som har bott i Sverige i 3,5 år, har engelska som modersmål, och har gått på Språkintröduktionsprogrammet i 3 år.

*Skola 3* finns i en mindre svensk stad där jag genomförde en observation och tre intervjuer. Informanterna på skolan är: *Igor* som har bott i Sverige i 3 år, har serbiska som modersmål, och studerar första året på Byggprogrammet. *Mohammed* som har bott i Sverige i 5,5 år, har



arabiska som modersmål, och studerar första året på Teknikprogrammet. Båda deltar i kursen Svenska som andraspråk 1.

*Skola 4* är den sista i min studie och består av en observation samt två intervjuer från en skola i en mellanstor stad. De deltagande informanterna från skolan är – *Artan* som har bott i Sverige i nästan 3 år, har albanska som modersmål, och studerar första året på Handel- och administrationsprogrammet och – *Gabriella* som är född i Sverige, har arabiska som modersmål, och studerar första året på Handel- och administrationsprogrammet och – *Ismael* som är född i Sverige, har kurdiska som modersmål och studerar första året på Samhällsprogrammet. Samtliga informanter från fjärde skolan deltar i kursen svenska som andraspråk 1.

## 5. Resultat

Jag redogör nedan för observationerna i de klassrum jag har besökt, samt för de intervjuer jag genomförde i anslutning till observationerna.

Utifrån mitt urval redovisar jag i tabellform de ord, fraser och uttryck som eleverna enligt min bedömning hade partiell eller ingen kunskap om samt citat från intervjuerna tillsammans med en korrekt beskrivning av ordet, frasen eller uttrycket enligt *Nationalencyklopedin* eller *Svensk Ordbok*. I direkt anslutning till tabellen kommenterar jag i löpande text de felaktiga förklaringarna. Jag har även valt att kommentera några av de ord, uttryck och fraser som informanterna har god kunskap om, samt deras allmänna resonemang om språk, eftersom det tillför materialet viktig information som jag diskuterar i diskussionsdelen (se avsnitt 6.2). I bilaga 2-5 redovisar jag informanternas förklaringar till alla de ord, fraser och uttryck som informanterna, utifrån min egen språkkänsla för vad som är korrekt, gav korrekt beskrivning av.

### 5.1 Skola 1

#### Svenska som andraspråk 1 (Pilotstudie)

Jag besökte gruppen under en lektion där några elever redovisade en bok de hade läst. Lektionen avslutades med ett kortare samtal om en artikel eleverna hade läst i läxa. Dessvärre hann jag i djupintervjuerna inte ställa frågor om svåra ord från samtalen om artikeln. Läraren startade upp lektionen med att förklara för eleverna vad som är viktigt att tänka

på när man redovisar. Fyra elever redovisade sina lästa böcker och fick svara på frågor från gruppen samt ta emot både positiv och negativ respons. Läraren deltog också i samtalet.

#### Observerade ord och uttryck

*Tog honom från Napoleons män*

*Två länder som är nära varandra*

*Man kommer inte in i språket så lätt*

*Bunden till din anteckningsbok*

(i betydelsen att eleven inte släpper blicken från sina anteckningar under en muntlig redovisning)

*Budskapet kom fram*

**Polysemt**

**Polysemt**

**Partikelverb**

**Metafor**

**Partikelverb**

#### **5.1.1 Azadeh (se även bilaga 2)**

Ord/Uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
<i>Bunden till din anteckningsbok</i> (i betydelsen att eleven inte släpper blicken från sina anteckningar under en muntlig redovisning)	”Är det inte den som jobbar för någon annan och...eller nej, jag vet inte, kanske den som skriver anteckningsboken åt den som berättar”, ”Bonden är den som tar hand om djur och växterna, så det måste vara att den som skriver dagboken så den gör mycket att det blir en bra dagbok”	<b>Bunden.</b> Adj. (I konstruktion med <i>av</i> eller <i>till</i> ). Definition: Ofri på grund av många förpliktelser. (NE)  <b>Metafor</b>
<i>Man kommer inte in i språket så lätt</i> (i betydelsen bokens sätt att handskas med språket på ett grammatiskt, inkorrekt, sätt. Jonas Hassem Khemiri: <i>Ett öga rött</i> )	”Dom menar att när man inte kan ett språk och man vill lära sig det, det är lite svårt i början och prata direkt, först lyssnar man mest och man bara lyssnar och man deltar inte mycket. Och sedan kanske man kommer in lite och pratar”, ”Jag har hört att man säger att man inte kommer in på det, typ kemi, man kommer inte in på det direkt, att man ska läsa lite, så att det sitter så att man förstår”	<b>Komma in.</b> Verb. Definition: Börja känna sig hemma. (SO)  <b>Partikelverb</b>

Vid frasen *man kommer inte in i språket så lätt* stannar Azadeh vid tanken på att det handlar om språkinlärning, medan läraren på lektionen talade om en bok vars språk kunde kännas svårt att komma in i början av läsningen. Kanske var jag otydlig med hur läraren använde frasen. Azadeh kommenterar frasen med att ”de menar något annat än det de skriver”. *Bunden till din anteckningsbok* blir svårt att förklara för Azadeh eftersom hon inte förstår *bunden*. Av allt att döma så uppfattar hon *bunden* som *bonden* och hon får svårt att beskriva hela frasens betydelse.

Vid uttrycket *två länder som är nära varandra* har Azadeh lite svårt att bestämma sig för dess betydelse men kommer fram till att det handlar om att de har något gemensamt. Hon har hört *nära varandra* tidigare och hon drar paralleller till sitt språk där man använder uttrycket när man pratar om handel mellan länder.

### 5.1.2 Daniella (se även bilaga 2)

Ord/Fras/Uttryck:	EleVKommentar:	NE/SO:
<i>Bunden till din anteckningsbok</i> (i betydelsen att eleven inte släpper blicken från sina anteckningar under en muntlig redovisning)	”Jag vet inte” ”Jag fattar inte vad <i>bunden</i> är” ”Jag har hört det men vet inte vad det betyder, kanske <i>grunden</i> ”	Se 5.1.1
<i>Man kommer inte in i språket så lätt</i> (i betydelsen bokens sätt att handskas med språket på fel sätt. Jonas Hassem Khemiri: <i>Ett öga rött</i> )	”Att man inte hänger med så lätt, eller lär sig så lätt”	Se 5.1.1

Även Daniella tror att frasen *man kommer inte in i språket så lätt* handlar om språkinlärning och menar att hon hört det förut i just språkinlärningssammanhang. *Bunden till din anteckningsbok* vet hon inte alls vad det betyder eftersom hon aldrig har fått verbet *bunden* förklarat för sig, sedan chansar hon med förklaringen ”grunden”.

### Svenska som andraspråk 2

Gruppen hade argumentation som tema när jag besökte dem. Läraren gav inför hela gruppen en snabb genomgång av hur eleverna arbetat med argumenterande texter. En genomgång som egentligen var riktad till

mig. Ett par elever redovisade sina argumentationer muntligt och fick positiv och negativ respons på framförandet och argumenten från läraren och gruppen. Läraren valde att fråga de eleverna som redovisat om de ville bli intervjuade. Hon menade att de har kommit längst i arbetet med texten. Efter intervjuerna beskrev hon dem som ambitiösa.

### Observerade ord och uttryck

*Kärleksrelaterade texter*

*I vilket fall som helst*

*Argumentstrukturen*

*Två ganska tunga uppgifter*

*Så blir det inte så betungande*

*Det var lysande*

*Budskapet gick fram*

*Leder lyssnare framåt i texten*

*Stilfigurer som smyckar ut språket*

*Självkritisk*

**Sammansättning**

**Kollokation**

**Sammansättning**

**Polysem**

**Polysem**

**Stelnad metafor**

**Polysem + partikelverb**

**Metafor**

**Partikelverb**

**Sammansättning**

### **5.1.3 Amina (se även bilaga 2)**

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
<i>(Stilfigurer som) smyckar ut språket</i>	”Det gör det finare, mer intressant att lyssna på”	<b>Smycka.</b> Verb. Definition: förse med utsmyckning eller smycken. (jfr <b>utsmycka</b> verb. Definition: (göra vackrare) genom att förse med prydnader. (NE) <b>Partikelverb</b>

*Smyckar ut* i frasen *stilfigurer som smyckar ut* ger Amina en förklaring som tyder på att hon vet hur språket blir efter att det har smyckats ut men hon har svårt att ge en förklaring.

Vid uttrycket *kärleksrelaterade texter* ger Amina förklaringen ”texter som kopplar ihop till kärlek” och hon har hört det innan och läst det i andra texter. Amina menar att sammansatta ord är lätt: ”oftast förstår man det ena eller det andra ordet och då kan man koppla ihop det eller förstå hela sammanhanget”. Ordet *självkritisk* är därför inte svårt för Amina att förstå och jag hör hur hon kopplar de båda orden till varandra i sitt resonemang. *Argumentstrukturen* kunde Amina innan gruppen började arbeta med argumenterande texter och menar att det varierar

från elev till elev om man behärskar begreppet. Amina har inte svårt att förstå när verb används metaforiskt och enligt henne själv kan det bero på att hon jobbar mycket på sin svenska hemma. Hon läser alla möjliga texter, t.ex. tidningar.

#### 5.1.4 Zafirah (se även bilaga 2)

Ord/uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
(Stilfigurer som) <u>smyckar ut</u> <u>språket</u>	”Som gör att språket är lättare att förstå eller mer omfattande. Man kanske inte behöver använda samma ord hela tiden. Det gör att publiken inte vill lyssna eller det gör att texten blir tråkigt. Men när man har sådana ord så gör det texten mer omfattande och lättare och det gör att man får uppmärksamheten”	<b>Smycka.</b> Verb. Definition: förse med utsmyckning eller smycken. (jfr <b>utsmycka</b> verb. Definition: (göra vackrare) genom att förse med prydnader). (NE) <b>Partikelverb</b>

Vid uttrycket *stilfigurer som smyckar ut språket* ger hon först en förklaring som inte riktigt stämmer och det är svårt att veta om hon förstår uttrycket. Efter ledtrådar till hur hon ska tänka ger hon en helt korrekt förklaring: ”det gör att språket ser fint ut, det gör att språket ser bättre ut”.

*Självkritisk* måste Zafirah tänka en stund innan hon kan förklara och hon uttrycker att hon tycker att det är svårt även om hon förstår ordet. Hon tycker generellt att sammansatta ord är svåra: ”det finns jättemånga svenska ord som är i hopsatta där de har helt andra betydelser än själva orden”. Hon måste ta till ordlistan i de fall hon inte förstår. Zafirah berättar att det generellt är så att förstår man bara sammanhanget så förstår man betydelsen av ordet. Det tar tid innan metaforer ”fastnar i hjärnan” och man måste upprepa det innan man kan använda det i vardagen menar Zafirah. Eller som hon också uttrycker det: ”själva ordet fattar man men när man har det i olika sammanhang är det svårt att fatta”.

## 5.2 Skola 2

### Språkintröduktion

Jag besökte gruppen under en lektion med temat etik och moral. Läraren hade först en genomgång av lektionen och etik och moral begreppet för att sedan ge eleverna en värderingsövning som genomfördes i mindre grupper. Läraren gick runt till eleverna och guidade dem under övningen. Eleverna redogjorde för sina svar som läraren skrev upp på tavlan. Uppgiften diskuterades i helgrupp och läraren lämnade ut ytterligare en värderingsövning som byggde på den första. Eleverna återgick till sina smågrupper och genomförde uppgiften och redovisade sina svar på samma vis som den första uppgiften.

#### Observerade ord och uttryck

*Ett papper med sex personer på*

*Tycka synd om*

*Sätta ut alla siffrorna*

*Framgångsrik*

*Hur kom det sig att hon gick från 2 till 5  
(i betydelsen rankning)?*

*En regel som alla kan skriva under på*

*Där kommer den här etiken och moralen in*

**Metafor**

**Kollokation**

**Partikelverb**

**Sammansättning**

**Polysemt**

**Partikelverb**

**Partikelverb**

#### 5.2.1 Sandra (se även bilaga 3)

Ord/Uttryck	Elevkommentar	NE/SO:
<i>En regel som alla kan <u>skriva under på</u></i>	"Det betyder att man vet exakt. Det är en regler som jag vet, jag skriver så och jag kan skriva under och alla måste följa det. Och man vet exakt att det är rätt eller fel, så"	<b>Skriva under.</b> Verb (med partikeln <b>på</b> ). Definition: (informellt) garantera. (NE)  <b>Partikelverb</b>
<i>Där <u>kommer den här etiken och moralen in</u></i>	"Det betyder att i en situation man måste använda bra etik och moral. Ibland man ska välja moral och inte välja följa regler i etik. T.ex. ibland man måste ta bort regler och göra som man vill för att det är ändå rätt i livet"	<b>Komma in.</b> Verb. Definition: Övergå till att behandla. (NE)  <b>Partikelverb</b>

Uttrycket *skriva under på* i frasen *en regel som alla kan skriva under på* ger Sandra en otydlig beskrivning som inte stämmer helt. Hon kanske tolkar uttrycket bokstavligt, inte figurativt, och som en regel som hon bestämmer och som andra måste följa. *Där kommer den här etiken och moralen in* i betydelsen att etik och moral blir viktigt i ett sammanhang blir först rätt formulerad av Sandra men sedan tar förklaringen en helt annan vändning som inte stämmer med uttrycket och det är därför svårt att veta om Sandra verkligen har kunskap om vad det betyder.

### 5.2.2 Gibou (se även bilaga 3)

Ord/Uttryck	Elevkommentar	NE/SO:
<i>Tycka <u>synd om</u></i>	”Om någon har gjort något dåligt, t.ex. personen gå till fängelse. Det kan vara någon du känner som du kan tycka synd om”	<b>Synd.</b> Subst. ( <i>om ngn</i> ). Definition: För att ngn är värd medlidande e.d. (NE) <b>Kollokation</b>
<i>Ett papper med sex personer på</i> (i betydelsen att det finns skriftlig info om sex personer på ett papper)	”Det finns olika personer med olika utseende och ålder. Vi (ohörbart) valde”	<b>Exakt definition saknas.</b> (Jfr På. Prep. Definition: I läge mot ovansidan av ngt föremål e.d.) (NE) <b>Metafor</b>
<i>Framgångsrik</i>	”Det vet jag inte, hon berättade det innan men jag kunde inte”	Definition: Som uppnått goda resultat av viss verksamhet eller i allmänhet. (SO) <b>Sammansättning</b>
<i>En regel som alla kan <u>skriva under på</u></i>	”Jag var inte med när hon sa det, jag var här men...( <i>min fråga</i> : inte mentalt närvarande?) ja”	<b>Skriva under.</b> Verb (med partikeln på). Definition: (informellt) garantera. (NE) <b>Partikelverb</b>

Frasen *ett papper med sex personer på* ger Gibou först en otydlig förklaring av. När jag frågar om det är sex personer som sitter på ett papper kan han resonera runt att det är en beskrivning av personerna på pappret. Han tror att han har hört frasen tidigare. *Tycka synd om* ger Gibou en otydlig beskrivning av och det är svårt att veta om han tycker det är tråkigt att den han känner har hamnat i fängelse, eller om hans förklaring betyder något annat. Han menar att han hört uttrycket tidigare. Gibou har problem med uppmärksamheten under lektionen och säger själv att det är därför han inte kan förklara varken *framgångsrik* eller *skriva under på* i frasen *en regel som alla kan skriva under på*. När jag förklarar *framgångsrik* säger han att det är en sammansättning.

### 5.2.3 Eddie (se även bilaga 3)

Ord/Uttryck	Elevkommentar	Sv. språkbr./Korp/SO:
<i>Tycka <u>synd om</u></i>	”Man har lite dålig känsla för någon, lite sorg”	<b>Synd.</b> Subst. (I konstruktion: <i>synd om ngn</i> ). Definition: För att ngn är värd medlidande e.d. (NE)  <b>Kollokation</b>
<i>Framgångsrik</i>	”När man är rik är man rik”, ”Jag vet på engelska, man är säkert rik och man äger typ något stort företag, jag är ägare av mitt företag och jag är framgångsrik”	Definition: Som uppnått goda resultat av viss verksamhet eller i allmänhet. (SO)  <b>Sammansättning</b>
<i>En regel som alla kan <u>skriva under på</u></i>	”Man kan antingen skriva lite mer, eller på ( <i>knackar i bordet</i> ) ah ( <i>är inte nöjd med förklaringen</i> ) ”, ”Det finns vissa regler som det här beskriver redan, men man kan skriva under mer, lite mer eller använda lite mer typ”	<b>Skriva under.</b> Verb (med partikeln <b>på</b> ). Definition: (informellt) garantera. (NE)  <b>Partikelverb</b>

Till uttrycket *tycka synd om* ger Eddie en översättning som kan vara en direktöversättning från engelskans (modersmålet) *feel sorry for*: ”man har lite dålig känsla för någon, lite sorg”. Det sammansatta ordet *framgångsrik* har Eddie svårt att beskriva på svenska men menar att han



förstår det och vet på engelska. Han kopplar rik till framgång och menar att man äger mycket pengar. *Skriva under på* i frasen *En regel som alla kan skriva under på* tolkar Eddie bokstavligt och inte figurativt och han kommer inte fram till en förklaring han är nöjd med.

### 5.3 Skola 3

#### Svenska som andraspråk 1

Läraren i denna grupp tog emot elever från flera olika program i ett gemensamt klassrum där eleverna arbetade med olika uppgifter. När jag besökte lektionen hade läraren en kort genomgång med två elever, Igor och Mohammed, om vad de bör tänka på när de förbereder den muntliga delen av nationella provet.

#### Observerade ord och uttryck

<i>Det kan vara svårt att hålla precis 4 minuter</i> (i betydelsen muntligt anförande)	<b>Polysemt</b>
<i>Klocka tiden</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Det är en konst att kunna lyssna</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Det ska jag se till</i> (i betydelsen att de andra eleverna lyssnar på ditt framförande)	<b>Partikelverb</b>
<i>Att använda sin kropp kan göra det lite mer levande</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Att stå med allt ljus på mig</i>	<b>Idiomatiskt</b>
<i>Den här lilla korta snutten</i> (i betydelsen film)	<b>Polysemt</b>
<i>Vad jag tittar på vid bedömning</i>	<b>Polysemt/bibetydelse</b>
<i>Titta på en text</i>	<b>Polysemt/bibetydelse</b>
<i>Att inte gräva ned djupt i de texterna</i>	<b>Metafor</b>

### 5.3.1 Igor (se även bilaga 4)

Ord/Uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
<i>Det är en konst att kunna lyssna på någons muntliga framförande</i>	”Det blir inte konstigt att lyssna på någon annan. De som lyssnar på någon som berättar om någonting, det kan bli något konstigt att...”	<b>Konst.</b> Subst. Definition: Särskild oundgänglig färdighet. Särskilt om svår sådan, ofta ngt försvagat. (NE) <b>Polysemt</b>
<i>Det ska jag se till (i betydelsen att de andra eleverna lyssnar under ditt framförande)</i>	”Jag förstår vad <i>se till</i> betyder men det är svårt för mig att förklara”	<b>Se till.</b> Verb. Definition: Ta på sig det praktiska ansvaret för ngt, ofta genom direkt eget ingripande. (NE) <b>Partikelverb</b>
<i>Vad jag tittar på (vid bedömning)</i>	”Hon tittar på allt över presentationen för att kunna bedöma”, ”Titta på kan betyda två saker”	<b>Titta.</b> Verb. Titta (I konstruktion: <i>på ngn</i> el. <i>ngt</i> ). Definition: Använda synsinnet. Ibl. med stark bibetydelse av att undersöka. (NE) <b>Polysemt/bibetydelse</b>

Uttrycket *en konst* i frasen *det är en konst att kunna lyssna* ger Igor en felaktig förklaring till där han tolkar *konst* till ordet *konstigt*. Uttrycket *det ska jag se till* har Igor väldigt svårt att förklara och efter lång betänketid medger han att han har svårt att förklara partikel verbet *se till*. Trots att jag förklarar sammanhanget läraren använde frasen i refererar Igor till hur man själv inte ska agera när man redovisar. Samtidigt menar han att han förstod uttrycket när läraren använde det i klassrummet. När Igor ska förklara frasen *vad jag tittar på* i frasen *vad jag tittar på vid en bedömning* krävs det ett långt gemensamt resonemang innan han kan ge en förklaring som är på rätt väg men som ändå avslöjar att han inte förstår frasen till fullo. Han medger att *titta på* kan betyda olika saker.

Frasen *titta på en text* ger han däremot direkt en korrekt förklaring till. Han förstår skillnaden mellan hur de båda uttrycken används i klassrummet men kan inte förklara den.

### 5.3.2 Mohammed (se även bilaga 4)

Ord/Uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
<i>Det ska jag <u>se till</u></i> (i betydelsen att de andra eleverna lyssnar under ditt framförande)	”Jag tror att det är att man ska säga till dem andra att se på Ahmed. Jag vet uttrycket <i>säga till</i> men inte <i>se till</i> .”	<b>Se till.</b> Verb. Definition: Ta på sig det praktiska ansvaret för ngt, ofta genom direkt eget ingripande. (NE) <b>Partikelverb</b>
<i>Den här lilla korta <u>snutten</u></i> (i betydelsen en kort film)	”Ingen aning”	<b>Snutt.</b> Subst. Definition: Liten eller kort del (av ngt). (NE) <b>Polysemt</b>

*Snutten* i frasen *Den här lilla korta snutten* förstår Mohammed inte alls och vågar sig inte ens på en gissning. När det gäller *Se till* i frasen *det ska jag se till* har Mohammed svårt med ljudlikheten mellan *se till* och *säga till*. Även betydelseskilnaden dem emellan blir svår att ta till sig för honom.

Mohammed har hört uttrycket *det är en konst* tidigare men i ett annat sammanhang. Han förstår den överförda betydelsen och förklarar *det är en konst att kunna lyssna* med att det kan vara svårt att lyssna på andra: ”det är inte alla som kan lyssna, de kan inte stå och bara lyssna på den personen, så det kan vara en konst”. Hur han tänker när han sätter in betydelsen i den nya meningen förklarar han med: ”man vet vad konst är, så det är bara att koppla ihop med meningen”. Mohammed menar att det är samma sak med frasen *att inte gräva ned djupt i de texterna*: ”jag förstår ordet gräva som sätts in i meningen och då förstår jag att jag inte ska gå så djupt”.

## 5.4 Skola 4

### Svenska som andraspråk 1-3

Läraren i denna grupp tog emot elever från flera program och alla kurser i svenska som andraspråk i ett klassrum. Vid detta tillfälle var många som läser svenska som andraspråk 1 närvarande, därför passade läraren på att inför hela gruppen gå igenom läsförståelsedelen och skriftlig framställning i ettornas nationella prov.

Observerade ord och uttryck

*Två uppgifter som skiljer sig*

**Polysemt**

<i>Vi <u>bryter</u> all annan undervisning</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Nu tänkte jag att vi <u>går in på</u> delprov b</i>	<b>Polysemt + partikelverb</b>
<i>Något <u>signalerar</u> att det är en svårare uppgift</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Hur filosofen <u>såg på</u> kärlek</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Bläddra fram <u>ett steg</u> i det här pappret</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Hur en uppgift kan <u>se ut</u></i>	<b>Partikelverb</b>
<i>Tala om var du <u>står</u> i frågan</i>	<b>Polysemt</b>
<i>Du <u>talat om för</u> de andra vart du har hittat källan</i>	<b>Partikelverb</b>
<i>Gör det som din uppgift <u>säger</u> dig</i>	<b>Polysemt</b>
<i><u>Nyttig</u> grej för att förstå hur man bedömer</i>	<b>Polysemt</b>

#### 5.4.1 Artan (se även bilaga 5)

Ord/Uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
<i>Något <u>signalerar</u> att det är en svårare uppgift</i>	”Signalerar är samma som på mitt språk men det är svårt att förklara. Det är några ord man inte kan berätta och förklara”	<b>Signalera.</b> Verb. Definition: Meddela att ngt är förestående. (NE) <b>Polysemt</b>
<i><u>Nyttig</u> grej för att förstå hur man bedömer (en text)</i>	”Det är en nyttig grej för att man förstår hur man bedömer”, ”Bra grej och så, hur ska jag förklara, det är svårt”	<b>Nyttig.</b> Adj. Definition: Positiv. (NE) <b>Polysemt</b>

*Signalerar* i frasen *något signalerar att det är en svårare uppgift* kommer Artan inte ihåg från lektionen och han har svårt att hitta orden för att förklara betydelsen på svenska, men han säger sig veta på albanska. När jag till slut ger honom en förklaring kan han ge en beskrivning med egna ord. Samma situation uppstår när Artan ska beskriva *nyttig grej*: det är först efter lite ledtrådar han kan ge en korrekt förklaring.

Artan ger tydliga förklaringar på de flesta uttryck jag har observerat under lektionen och kan resonera runt deras betydelse. De flesta ord, fraser och uttryck har han hört förut. När jag frågar om han har haft svårt att lära sig svenska liknelser och bildliga uttryck menar han att eftersom de är samma som i albanska så har det varit lätt.

Han hävdar att många som är födda här inte kan fler uttryck än vad han kan, vilket han tycker är konstigt, och mycket av hans kunskaper bottenar i alla de internationella och indoeuropeiska ord som alla inom språkgruppen delar menar han. Han menar själv att han lärde sig

svenska på ett halvår och två av anledningarna till den snabba progressionen kan vara att han är med i ett basketlag där han umgås med många svenskar och att han är bra på språk. Han spelar (antagligen onlinespel *min anm.*) med spanjorer och när de skypar lär han sig spanska.

#### 5.4.2 Gabriella (se även bilaga 5)

Ord/uttryck:	Elevkommentar:	NE/SO:
<i>Två uppgifter som <u>skiljer sig</u></i>	”Jag tror att det kan vara olika texter så här, fast det är inte samma text, det är olika åsikter, så, jag tycker det, hon tycker det och så, så”	<b>Skilja sig.</b> Verb. Definition: Vara annorlunda (än). (NE)  <b>Polysem</b>
<i>Något <u>signalerar</u> att det är en svårare uppgift</i>	”Det vet jag faktiskt inte” (Förstod du det när hon sa det?) ”Lite” (Vad är det som är svårt?) ”Att man <i>signalerar</i> ”	<b>Signalera.</b> Verb. Definition: Meddela att ngt är förestående. (NE)  <b>Polysem</b>
<i>Hur filosofen <u>såg på kärlek</u></i>	”Hur han märkte det (ohörbart), hur blev han kär eller någonting sånt”, ”Titta på en tjej, att han träffar en tjej vid första ögonkastet eller hur man nu säger”	<b>Syn.</b> Subst. (I konstruktion: ( <i>Ngns</i> ) syn ( <i>på ngn</i> el. <i>ngt</i> )). Definition: Grundläggande uppfattning om ngt. (NE)  <b>Polysem</b>
<i>Tala om var du <u>står i frågan</u></i>	”Berätta vad den frågan menar”, ”Vad ställs den här frågan för”	<b>Stå.</b> Verb. Definition: I uttryck för ståndpunkt el. inställning. (SO)  <b>Polysem</b>
<i><u>Nyttig grej</u> för att förstå hur man bedömer</i>	”Det kan vara nyttigt att veta hur lärare bedömer nationella och andra ämnen”	<b>Nyttig.</b> Adj. Definition: Positiv. (NE)  <b>Polysem</b>

Gabriella ger en otydlig beskrivning till uttrycket *två uppgifter som skiljer sig* och kan inte förklara skillnaden mellan det uttrycket och *att*

*två människor som skiljer sig.* Vid uttrycket *något signalerar att det är en svår uppgift* vet hon inte vad *signalerar* betyder men med lite hjälp förstår hon det i sammanhanget men kan inte förklara med egna ord. Hon kommer inte ihåg att läraren använt uttrycket i klassrummet och när jag försöker resonera med Gabriella om betydelsen av uttrycket är hon inte riktigt med mig. *Såg på* i frasen *Hur filosofen såg på kärlek* får betydelsen *kärlek vid första ögonkastet* av Gabriella och hon har aldrig hört uttrycket innan. *Står* i uttrycket *tala om var du står (i en fråga)* är väldigt svårt att förstå för Gabriella och hon kan inte riktigt resonera om dess betydelse efter ledtrådar och hon medger att det är nytt för henne. Uttrycket *nyttig grej* i frasen *nyttig grej för att förstå hur man bedömer* har hon svårt att ge en förklaring till och använder sig av *nyttig* i förklaringen.

#### **5.4.3 Ismael (se även bilaga 5)**

Ismael har kunskap om alla de ord och uttryck jag ställer frågor om från observationen och uttrycker sig kort och koncist.

#### **5.5 Sammanfattning av resultatet**

Polysema ord är, i förhållande till andra ord, fraser och uttryck, den kategori i mitt insamlade material som är störst. Med tanke på att ungefär 60 procent av alla svenska ord är polysema var det ett väntat resultat (se avsnitt 3.2.1) Där efter kommer partikelverben.

Den observerade läraren på skola 4 är den lärare som, enligt min uppskattning, använde flest polysema ord av alla observerade lärare. Läraren på skola 4 använde nio polysema ord jämfört med läraren på skola 2 som, enligt min uppskattning, använde endast ett. Det är därför inte så märkligt att alla de ord och uttryck både Artan och Gabriella har begränsade kunskaper om är polysema.

I de fall där partikelverb vållar problem i undersökningen så är det den överförda betydelsen som är föremål för missuppfattning. Zafirah har partiella kunskaper om uttrycket *smycka ut språket* och samtliga informanter från skola 2 har svårt att förklara vad *skriva under på* i frasen *en regel som alla kan skriva under på* betyder. Azadeh och Daniella får bekymmer med att förklara uttrycket *man kommer inte in i språket så lätt*. Båda tolkar det som problem vid språkinläring och uppenbarligen har de inte uppfattat att läraren använde det för att beskriva svårigheten att komma in i bokens berättarteknik.

Betydelseskilnaden mellan de båda partikelverben *se till* och *säga till* blir för Mohammed svår att hålla i sär eftersom betydelsen av *se till* nästan är den samma som *säga till* i det sammanhang uttrycket förekommer i lärarens tal. Mohammed tror först att jag menar *säga till* vilket kan beror på att han har svårt med ljudlikheten mellan *se* och *säga*.

Metaforerna, idiomerna och kollokationerna i materialet är inte många till antalet. Sammansatta ord används inte frekvent i lärarens tal, enligt min uppskattning, och de flesta sammansättningar som jag observerat uppfattas korrekt av informanterna. Att det förhåller sig på det viset kan bero på att de är skolrelaterade, välkända och genomskinliga: *argumentstrukturen, kärleksrelaterade (texter)*.

## 6. Sammanfattning och diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Det visade sig vara svårt att dra gränser för hur en korrekt förklaring av ett ord, en fras eller ett uttryck kan låta. Många av de gränsdragningar jag tvingades göra under observationerna och intervjuerna är baserade på magkänsla, vilket givetvis har påverkat både urvalet av ord, uttryck och fraser i observationsprotokollen och studiens validitet. Detta har jag haft i åtanke när jag tolkat resultatet. I analysen av materialet har jag klassificerat ett uttryck (*titta på*), som används i två sammanhang i klassrummet, som att det är polysemt med olika bibetydelser (se avsnitt 5.3).

Under arbetet med materialet upptäckte jag att ljudlighet kan bli bekymmersamt i tal samt att språkligt släktskap både kan förenkla och försvåra andraspråksinlärning.

Ytterligare ett problem uppstod vid kategoriseringen av de ord, uttryck och fraser jag har observerat eftersom lärarna inte alltid har använt uttryck idiomatiskt korrekt. Jag har även valt att tolka *snutt* i frasen *den här lilla snutten* som polysemt, även om ordboken inte säger det, med tanke på att det även kan användas om mannens könsorgan. Frasen *Ett papper med sex personer på* har jag tolkat som en metafor trots att uttrycket inte går att finna i definitionsordböcker.

Tanken var att enbart studera grupper som studerade på kurser i svenska som andraspråk men det visade sig att jag hamnat på

språkintröduktion när jag trodde att jag hamnat i en grupp som undervisades i en svenska som andraspråkskurs, därav undantaget.

## 6.2 Resultatdiskussion

Det är flera faktorer som påverkar elevernas brist på förståelse av ett ord, en fras eller ett uttryck. Jag ska här försöka diskutera varför det kan förhålla sig på det viset och vad det är som gör att vissa ord och uttryck blir svårare än andra för andraspråkinlärare på gymnasiet.

Det är uppenbart att flera av orden, fraserna och uttrycken jag har ställt frågor om är nya för informanterna och att informanterna lär sig betydelsen av läraren i klassrummet. Förmågan och oförmågan att ta till sig en förklaring kan betraktas utifrån en rad olika teorier. Till exempel, Stones (1993:171) resonemang om prolepsis, Grice (1975:45-46) samtalsregler och Stone och Wilsons (1982:76), Nations (2001:23) och Skehans (1998:37-38) diskussion om den kognitiva bördan går alla att applicera på tal från lärare till andraspråksinläraren i klassrummet. Om eleven inte kan konstruera en uppsättning antaganden för att skapa mening i yttranden blir nya ord, fraser och uttryck svåra att förstå innebörden av, särskilt om det saknas ledtrådar att ta hjälp av, om eleven inte behärskar samtalsreglerna, eller om förförståelsen och skillnaderna i den gemensamma referensramen är för stor.

Gabriella är den informant på skola 4, jämfört med de andra informanterna i studien, som under intervjun uppvisar flest felaktiga förklaringar på de ord, uttryck och fraser hon får frågor om. Av dessa är samtliga ord polysema. Därför väljer jag att använda henne i diskussionen nedan. Hon misslyckas att ge en korrekt förklaring på hälften av de observerade polysema orden hon får frågor om och i min analys tycker jag mig se att hon har svårt att resonera om betydelsen i det sammanhang orden dyker upp. Gabriella kan inte förklara *något signalerar att det är en svårare uppgift* eftersom hon inte alls vet vad *signalerar* betyder i frasen. Hon visar partiell kunskap om *skiljer sig åt* i frasen *två uppgifter som skiljer sig åt* vilket i sin tur kan tyda på att hon är ovan vid att använda uttrycket. Således kanske det enbart finns i hennes receptiva eller passiva ordförråd (se avsnitt 3.2.7). Jag kan enbart spekulera i anledningarna till hennes bristande kunskaper utifrån tidigare presenterad forskning och svaren går nog att hitta i både interaktionella-, sociokulturella- och kognitiva aspekter på inlärningen. Det skedde t.ex. väldigt få förhandlingar i klassrummet (se avsnitt 3.1.1). Det är intressant att fundera på hur Gabriellas införlivande eller



internalisering av kunskap går till och om Gabriella förstår samtalsreglerna i klassrummet (se avsnitt 3.1.2). Det är också intressant att fundera på om det för Gabriella blir till en kognitiv börda att förstå lärarens klassrumstal där den gemensamma referensramen eller idiolekten sviktar eller om hennes lagrade formulaic sequences inte är samma som lärarens tal (se avsnitt 3.1.3). Det kan också vara så att hon har svårt att förstå skolspråket (se avsnitt 3.2.5). Det är även meningsfullt att försöka hitta möjliga kognitiva förklaringar: om vi inte har några framgångsrika strategier för att tolka situationen och sammanhanget har vi heller inte möjlighet att leta i långtidsminnet efter liknande memorerade bitar som vi hört tidigare. Om vi aldrig tidigare har hört ordet eller uttrycket finns det ingen information att hämta i långtidsminnet (se avsnitt 3.1.3).

Att Zafirah och samtliga informanter från skola 2 har svårt att förklara partikelverben kan bero på att de inte förstår partikeln betydelse i kombination med verbet (se avsnitt 3.2.4). Azadehs och Daniellas bekymmer med partikelverb kan beror på att de kontextuella ledtrådarna som läraren gav till uttrycket inte nådde fram till någon av informanterna (se avsnitt 3.1.3) och istället använde de sig av sin partiella kunskap om uttrycket (se avsnitt 3.2.7).

Det går att spåra modersmålets inverkan på delar av mitt resultat. Eddie, som har engelska som första språk, ger förklaringar på engelska och direktöversätter kollokationen *tycka synd om* från engelskans *feel sorry for* när det svenska språket inte räcker till och menar att han har svårt att uttrycka det med egna ord på svenska. Artan hävdar samma sak och säger att han förstår vad läraren menar, eftersom de har samma uttryck i Albanskan, men att han har svårt att förklara med egna ord på svenska. Att varken Eddie eller Artan kan förklara med egna ord på svenska härleder jag till bristande ordförråd eller att kunskapen är receptiv och inte räcker till när det krävs en språklig produktion (se avsnitt 3.2.7), något som stämmer in på flera av informanterna i studien. Flera av de felaktiga förklaringar informanterna ger bottnar troligtvis i en bristande förmåga att uttrycka sina kunskaper om ordet, uttrycket eller frasen på svenska. Informanterna har en känsla för vad det betyder som de inte kan förmedla med svenska ord. Därför hade det varit intressant att låta en tolk översätta informanternas kunskaper från modersmålet. Jag tror att tolkarna hade kunnat förmedla de små nyanserna i språket. T.ex. vad som gör att ett polysemt ord har en viss betydelse och inte en annan.

Artan har inte svårt med bildliga överföringar eller polysema ord, även om de blir svåra att uttrycka på svenska. De är enligt hans egen utsago samma i både svenskan och albanskan. Språkliga likheter mellan svenskan och persiskan samt mellan svenskan och albanskan går att härleda till Vibergs (2004:198-199) forskning om inomspråkliga aspekter på andraspråkinläring. Holmegaard (2007:136) menar att om inlärarens språk är besläktat med målspråket så har hen en fördel av att det är många ord som är nästan samma. Att Artan och Azadeh har lätt för att lära sig svenska handlar även om transfer från modersmålet och i detta fall handlar det om en positiv överföring, eller facilitering (se avsnitt 3.2.6).

Azadeh och Daniella har svårt att förstå den metaforiska användningen av *bunden* i frasen *Bunden vid din anteckningsbok*. Det är tydligt att Azadeh tror att jag menar *bonden* istället för *bunden* och problemet uppstår på grund av en ljudlikhet (se avsnitt 3.2.6).

Amina menar att hon vid ett sammansatt ord oftast förstår det ena eller det andra ordet och att det då går att koppla ihop de båda, eller så förstår hon hela sammanhanget. Denna strategi går att jämföra med Wrays (2002:34) påstående att de formulaic sequences vi möter oftast inte är fixerade och därför går det att kombinera ordbitar fritt. Även Skehans tankar om att grammatiken i praktiken erbjuder begränsade kombinationsmöjligheter går att applicera på Aminas strategi. Aminas klasskompis Zafirah däremot har mycket svårare att förstå ordens betydelser när de sätts ihop. Detta har antagligen med ordens ogenomskinlighet att göra, vilket Enström beskriver i sin forskning (2004:188). Eddie tolkar *framgångsrik* som en person som i största allmänhet är rik på pengar och äger ett företag. Förklaringen till det kan grunda sig i de sammanhang ordet *framgångsrik* oftast figurerar.

Den informant som i intervjun tydligt beskriver hur han använder sig av kognitiva strategier vid klassrumstal är Mohammed. Han menar att om han kan delar av ett uttryck så kan han med hjälp av omgivande ord förstå hela frasen, något som går att referera till Vibergs (2004:198-199) teorier om segmentering av ordbitar i språket och den hjälp som inläraren får av både kontextuella och referentiella ledtrådar. Även Wrays (2002:17) tankar om att lyssnaren tar hjälp av både kontext och pragmatik när hon eller han ska avkoda en ny företeelse i ett meddelande går att applicera på Mohammeds strategi för att förstå ord och uttryck.

## 7. Slutsatser

Innan jag påbörjade undersökningen antog jag generellt att lärare använde ord, fraser och uttryck i klassrumstal som i tidigare forskning visat sig utgöra specifika svårigheter för andraspråksinlärare (se 3.2). Delvis stämde detta överens med resultatet i min studie men inte alls i den omfattning jag hade föreställt mig. Kanske beror det på mitt urval, nivån på kursen eller lärarens medvetenhet om specifika språkligheter som kan vålla problem. Detta kan jag inte uttala mig om utifrån resultatet och det kan därför vara föremål för framtida forskning.

Det som orsakar störst bekymmer för informanterna i min studie är polysema ord och partikelverb. Anledningen till att informanterna saknar kunskaper om dessa beror förutom på specifika svårigheter i andraspråksinlärning också på interaktionella-, sociokulturella- och kognitiva aspekter på inlärningen. Gabriella är den informant som visar störst okunskap om polysema ord och Sandra visar störst okunskap om partikelverb. Ser man till fördelningen av okunskap mellan kategorierna idiomatiska uttryck, partikelverb, polysema ord, sammansatta ord och metaforer så är okunskapen jämnt fördelad över alla grupper. Detta är ett resultat som går att jämföra med Karlsson & Lundviks (1995:30) slutsats om att partikelverben vållar störst bekymmer. Man måste dock ha i åtanke att en enkätundersökning, som Karlssons & Lundviks, ger kvantitativa resultat som inte går att jämföra med en kvalitativ studie som min. Mina informanter fick öppna frågor utan svarsalternativ, vilket ger helt andra förutsättningar än en enkät med fyra förutbestämda svarsalternativ. Dessutom är mitt urval av ord, fraser och uttryck, och den frekvens de förekommer i materialet, helt annorlunda jämfört med Karlsson & Lundviks urval.

Den informant som i intervjun uppvisar snabbast progression av de som invandrat till Sverige är Artan som har bott i Sverige i knappt tre år. Både den som uppvisar minst kunskaper, Gabriella, och den som uppvisar mest kunskaper, Ismael, om de ord, fraser och uttryck som studien inriktar sig på att undersöka är födda i Sverige, går i samma klass, och har föräldrar som har ett annat modersmål än svenska. Jag kan inte inom ramen för denna studie dra några slutsatser varför det förhåller sig på det viset, men resultatet är trots allt intressant.

## Litteraturförteckning

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, A. & Lynch, T. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Enström, I. 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Enström, I. 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Gass, M. S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gibbons, P. 2006. Mediating learning through tal – teacher-student interactions with second language learners. I: Lindberg, Inger, Sandwall, Karin, (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 7*. Göteborgs Universitetet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Grice, P. 1975. *Logic and conversation. Syntax and semantics. Vol 3: Speech Acts*, Peter Cole & Jerry L. Morgan (red.), *New York: Academic Press./M*.
- Holmegaard, M. 2007. Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I: Lindberg, I. & Kokkinakis Johansson S. (red.), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8*. Göteborgs Universitetet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Karlsson, R. & Lundvik, J. 1995. *Trägen vinner. Om att kunna svenska som en infödd- eller nästan*. Högskolan i Växjö: C-uppsats.
- Von Koch, M-A & Tegheim, B 1992. *Bil-drulle eller bild-rulle. Invandrares svårigheter med ordsammansättningar i svenska språket*. Institutionen för svenska och samhällsorientering: Högskolan i Växjö.
- Korp. <http://spraakbanken.gu.se/korp>. Hämtad 2013-04-30. Göteborgs Universitetet.
- Lagerholm, P. 2008. *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lakoff, G. & Johnson M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Langlotz, A. 2006. *Idiomatic creativity: a cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Lindberg, I. 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nationalencyklopedin. 1996. Göteborg: Språkdata & Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nygren, H. 2003. *Svenskt språkbruk. Ordbok över konstruktioner och fraser*. Utgiven av Svenska språknämnden och Norstedts.
- Peters, A. 1983. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990. 'The role of consciousness in second language learning'. *Applied Linguistics 11*: 17-46.
- Spöttl, C. & McCarthy, M. 1990. Comparing the knowledge of formulaic sequences across L1, L2, L3 and L4. I: Schmidt, N. 2004. *Formulaic Sequences: acquisition, processing and use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1982. Mutual knowledge and relevance in theories of comprehension. I: N. V. Smith (red.), *Mutual knowledge*. Orlando, FL: Academic Press.
- Svensk Ordbok. 2009. Stockholm: Svenska Akademin.
- Viberg, Å. 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Bilagor

### Bilaga 1

#### Frågeformulär

Inledningsvis ber jag informanten uppge namn, tid i Sverige och modersmål. Jag frågar vilket program hen studerar på samt vilken årskurs och svenska som andraspråkskurs hen deltar i.

Jag instruerar informanten om hur min undersökningsmetod fungerar samt att jag spelar in intervjun och läser sedan upp varje ord eller uttryck i den ordning de finns med i mitt observationsprotokoll.

Till varje ord/uttryck ställer jag först frågan: *Vad betyder ordet/uttrycket...?*

Om informanten ger en korrekt förklaring ställer jag följdfrågan: *Var i dag första gången du hörde ordet/uttrycket eller har du hört det förut? Eller Det var inget konstigt med det ordet/uttrycket?*

Om informanten inte ger en korrekt förklaring ställer jag följdfrågan: *Förklara lite mer hur du tänker? Eller Hur tänker du?* Jag ställer ibland frågan: *Vad är det med ordet/uttrycket du inte förstår?*

Om informanten fortfarande inte ger en korrekt förklaring ger jag "ledtrådar" och resonerar med hen om uttrycket för att se om hen med lite hjälp kan ge en förklaring.

Om informanten inte ger en korrekt förklaring förklarar jag ordet/uttrycket för hen.

Följdfrågorna anpassas till viss del till hur den unika intervjun fortlöper.

## Bilaga 2

### Skola 1

#### Svenska som andraspråk 1 (pilot)

Redovisning av de ord, fraser och uttryck som informanterna, enligt min bedömning, gav en korrekt beskrivning av.

#### Azadeh (Se avsnitt 5.1.1)

Ord/Uttryck:	Elevkommentar:
<i>Tog honom från Napoleons män</i>	”Dem som tillhör Napoleon. Soldater eller generaler och man tar någon av dem”
<i>Två länder som är nära varandra</i>	”Att de har något gemensamt”, ”De jobbar eller gör någonting tillsammans”
<i>budskapet kom fram</i>	”Man förstår vad budskapet är”

#### Daniella (Se avsnitt 5.1.2)

Ord/Fras/Uttryck:	Elevkommentar:
<i>Tog honom från Napoleons män</i>	”Hon tog... tog det från männen, tog det från dom typ”, ”Dom borde ha den men hon tog den”
<i>Två länder som är nära varandra</i>	”När man ser att ett folkslag... har många låneord från ett annat land så tror man att de har mellan men det har dom inte”
<i>Budskapet kom fram</i>	”Att man fick det, att man förstår vad budskapet är”

#### Svenska som andraspråk 2

#### Amina (Se avsnitt 5.1.3)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Kärleksrelaterade texter</i>	”Texter som kopplar ihop till kärlek”
<i>I vilket fall som helst</i>	”Det spelar ingen roll om det blir det på det sättet eller det sättet”
<i>Argumentstrukturen</i>	”Hur man ska strukturera upp argumenten”
<i>Två ganska tunga uppgifter</i>	”Uppgifter som är svåra eller det kräver

	mycket av dig”
<i>Så blir det inte så <u>betungande</u></i>	”Det blir inte så svårt”
<i>Det var <u>lysande</u></i>	”Det var så bra”
<i>Budskapet <u>gick fram</u></i>	”Att det du ville att publiken skulle förstå har kommit fram”
<i>Leder lyssnaren <u>framåt i texten</u></i>	”Att det kommer i ordning, först en sak sedan kommer en andra sak som kopplar ihop med den första”
<i>Stilfigurer som <u>smyckar ut språket</u></i>	”Det gör det finare, mer intressant att lyssna på, man fångar publikens uppmärksamhet”
<i>Självkritisk</i>	”Det man känner och tycker om sig själv”, ”Att man kanske kritiserar sig själv”
<i>Vad var det du ville <u>komma fram till</u></i>	”Vad var det jag ville förmedla eller få dig att förstå”

#### Zafirah (Se avsnitt 5.1.4)

Ord/fraser/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Kärleksrelaterade texter</i>	”Texter som är kopplade till kärleken, texter som handlar om kärleken på många olika sätt”
<i>I vilket fall som helst</i>	”I alla möjliga situationer”
<i>Argumentstrukturen</i>	”Strukturen för hur man skriver en argumenterande text”
<i>Två ganska <u>tunga</u> uppgifter</i>	”Uppgifter som tar längre tid att göra”
<i>Så blir det inte så <u>betungande</u></i>	”Det blir inte för jobbigt att göra uppgiften”
<i>Det var <u>lysande</u></i>	”Att det var jättebra”
<i>Budskapet <u>gick fram</u></i>	”Att man fattade vad hon menade, hon fick med det hon ville säga”
<i>Leder lyssnaren <u>framåt i texten</u></i>	”Det gör att lyssnarna förstår texten från början till slutet”
<i>Självkritisk</i>	”Att man lägger för tunga punkter på sig själv, att man vill ha allt perfekt”
<i>Vad var det du ville <u>komma fram till</u></i>	”Vad var det du menade eller vad är det du vill övertyga oss om”



### Bilaga 3

#### Skola 2

#### Språkintröduktion

Redovisning av de ord, fraser och uttryck som informanterna, enligt min bedömning, gav en korrekt beskrivning av.

#### Sandra (Se avsnitt 5.2.1)

Ord/fras/uttryck:	Kommentar:
<i>Ett papper med sex personer på</i>	"Vi har information om de sex människor på papperet"
<i>Tycka synd om</i>	"Jag tycker stackars henne, stackars henne och att jag kan hjälpa dom så att det blir bättre"
<i><u>Sätta ut alla sex siffrorna</u></i>	"Vi har sex människor i papperet och vi ska se vilken är mest synd om. Räck ut (?) alla ett, två tre, fyra till sex"
<i>Framgångsrik</i>	"Människor som är berömd"
<i>Hur kom det sig att hon <u>gick från två till fem?</u></i>	"Varför dom byta från tvåa ned till femman"

#### Gibou (Se avsnitt 5.2.2)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Sätta ut alla sex siffrorna</i>	"Skriva ut alla siffrorna ni har"
<i>Hur kom det sig att hon <u>gick från två till fem</u></i>	"Vad är det som var skillnaden mellan.. Hur hoppade hon från två till fem. Varför?"
<i>Där kommer den där etiken och moralen in</i>	"Man måste följa regler. Vad man måste göra"

#### Eddie (Se avsnitt 5.2.3)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Ett papper med sex personer på</i>	"Ett papper men sex annorlunda saker på.", "Sex saker som man har beskrivit på pappret som beskriver om någon eller något"
<i>Sätta ut alla sex siffrorna</i>	"Skriva i alla sex siffrorna. Peka på vad du tycker om dom sex"
<i>Hur kom det sig att hon <u>gick från två till fem?</u></i>	"Först tyckte vi synd om hon plötsligt när vi fick läsa mer om henne då tyckte vi inte synd om henne"

<i>Där kommer den här etiken och moralen <u>in</u></i>	”Där kommer vad vi snackade om, som ni fattade innan”
--	--

## Bilaga 4

### Skola 3

#### Svenska som andraspråk 1

Redovisning av de ord, fraser och uttryck som informanterna, enligt min bedömning, gav en korrekt beskrivning av.

#### Igor (Se avsnitt 5.3.1)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Det kan vara svårt <u>att hålla precis fyra minuter</u></i>	”Man kan inte hålla exakt fyra minuter när man har mer eller mindre att berätta och så”
<i>Klocka tiden</i>	”Att man ska kolla på klocka, hur mycket har jag berättat”
<i>Att använda sin kropp kan <u>göra det lite mer levande</u></i>	”Det blir roligare och så... då blir kanske mer intresserade”
<i>Att stå med <u>allt ljus på mig</u></i>	”Att alla kollar på dig”
<i>Den här lilla korta <u>snutten</u> (om film)</i>	”Den här lilla videon måste vara kort”
<i><u>Titta på en text</u></i>	”Jag ska titta på en text, vad den handlar om och att jag förstår och så”
<i>Att inte <u>gräva ned djupt i de texterna</u></i>	”Vi behöver inte läsa hela texterna”

#### Mohammed (Se avsnitt 5.3.2)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Det kan vara svårt <u>att hålla precis fyra minuter</u></i>	”Det kan vara svårt vid t.ex. presentationen, om man säger minst eller mer, det kan vara svårt att hålla fyra minuter, och presentera på fyra minuter”
<i>Klocka tiden</i>	”Lägga alarm eller så”
<i><u>Det är en konst att kunna lyssna (på någons muntliga framförande)</u></i>	”det är inte alla som kan lyssna, de måste skylla på någonting, de kan inte stå och bara lyssna på den personen, så det kan vara en konst”
<i>Att använda sin kropp kan <u>göra det lite mer levande</u></i>	”Man ska göra mera aktivt, använder händerna och kroppen för att göra

	presentationen bättre”
<i>Att stå med <u>allt ljus på mig</u></i>	”När det är något man har gjort fel så känner man allt ljus på mig, just att alla tycker att jag har gjort något sånt, allt ljus, alla ögonen på mig”
<i>Vad jag <u>tittar på</u> vid bedömning</i>	”När man bedömer något tittar man på själva hur man pratar och så”
<i><u>Titta på</u> en text</i>	”Läsa en text eller så”
<i>Att inte <u>gräva ned djupt</u> i de texterna</i>	”Att inte gå så djupt i den här texten”

## Bilaga 5

### Skola 4

#### Svenska som andraspråk 1

Redovisning av de ord, fraser och uttryck som informanterna, enligt min bedömning, gav en korrekt beskrivning av.

#### Artan (Se avsnitt 5.4.1)

Ord/Fras/Utryck:	Elevkommentar:
<i>Två uppgifter som <u>skiljer sig</u></i>	”Vad är skillnaden mellan de två uppgifterna”
<i>Vi <u>bryter</u> all annan undervisning</i>	”Vi skiter i allt”, ”Vi går inte enligt schema”
<i>Nu tänkte jag att vi <u>går in på</u> delprov b</i>	”Vi börjar att snacka om delprov b, vad det kommer handla om och så”
<i>Hur <u>såg</u> filosofen <u>på</u> kärlek</i>	”Vad tyckte han om kärleken”
<i>Bläddra fram <u>ett steg</u> i det här papperet</i>	”Ta andra pappret, eller andra sidan”
<i>Hur en uppgift kan <u>se ut</u></i>	”Om den är svår eller lätt eller vad det handlar om”
<i>Tala om var du <u>står</u> i frågan</i>	”Vad du tycker, din åsikt”
<i>Du <u>talat om</u> för de andra vart du har hittat källan</i>	”Du ska berätta var du har hittat källan”
<i>Gör det som din uppgift <u>säger dig</u></i>	”Svara på frågan”

#### Gabriella (Se avsnitt 5.4.2)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Vi <u>bryter</u> all annan undervisning</i>	”Att vi går igenom någonting annat, vi slutar det här och börjar med nytt”
<i>Nu tänkte jag att vi <u>går in på</u> delprov b</i>	”Att jag ska berätta om delprovet, vad som är bra att veta”
<i>Bläddra fram <u>ett steg</u> i det här papperet</i>	”Bläddra sida”
<i>Hur en uppgift kan <u>se ut</u></i>	”T.ex. den här uppgiften är kort, den här uppgiften är lång”
<i>Du <u>talat om</u> för de andra vart du har hittat källan</i>	”Vart du fick tag i texten”, ”Skriver på nationella, källan”
<i>Gör det som din uppgift <u>säger dig</u></i>	”Gör så som det står i uppgiften”

#### Ismael (Se avsnitt 5.4.3)

Ord/fras/uttryck:	Elevkommentar:
<i>Två uppgifter som <u>skiljer sig</u></i>	”Som är olika”
<i>Vi <u>bryter</u> all annan undervisning</i>	”Lägger ned all annan undervisning”
<i>Nu tänkte jag att vi <u>går in</u> på delprov b</i>	”Börjar prata om det”
<i>Något <u>signalerar</u> att det är en svårare uppgift</i>	”Det är något som visar typ, att det är en svårare uppgift”
<i>Hur filosofen <u>såg på kärlek</u></i>	”Hur han tänkte och sånt om kärleken”
<i>Bläddra fram <u>ett steg</u> i det här papperet</i>	”Bläddra”
<i>Hur en uppgift kan <u>se ut</u></i>	”Hur en uppgift kan vara”
<i>Tala om var du <u>står</u> i frågan</i>	”Tala om vad du tycker, vad du har för åsikt om något”
<i>Du <u>talat om</u> för de andra vart du har hittat källan</i>	”Du skriver var du har hittat källan”
<i>Gör det som din uppgift <u>säger dig</u></i>	”Följ instruktionen”
<i><u>Nyttig grej</u> för att förstå hur man bedömer</i>	”Något som är bra att veta”