

**I svåraste laget eller hur bra som helst?**  
- **konstruktionsbaserad andraspråksundervisning i praktiken**

Matilda Brasch

Kandidatuppsats, SSA136, 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT17

Handledare: Benjamin Lyngfelt och Camilla Håkansson

## Sammandrag

Det talas en hel del om konstruktionsgrammatikens relevans för andraspråksinläringen. Den här uppsatsen handlar om praktisk tillämpning av konstruktionsgrammatik i klassrummet. Finns det några pedagogiska vinster med att arbeta konstruktionsgrammatiskt i andraspråksundervisningen? På vilket didaktiskt sätt är det mest fördelaktigt att gå till väga? Är olika konstruktioner lättare respektive svårare än andra?

För att besvara frågorna ovan fick en grupp vuxna andraspråksinlärare under två tillfällen arbeta med konstruktionsbaserade övningar på sin ordinarie svenska som andraspråkslektion. Informanterna studerar på olika stadier, från grundskolenivå, årskurs nio, upp till årskurs tre på gymnasiet. Materialet de arbetade med baserades på två olika konstruktioner som presenterades utifrån två olika didaktiska metoder här kallade typfalls- och mönsterigenkänningsmetoden. Efter övningarna testades informanternas reception och produktion av de aktuella konstruktionerna. I uppsatsen redovisas kvalitativa observationer av fördelar och utmaningar med det konstruktionsbaserade undervisningsmaterialet och kvantitativa resultat på testen. Dessutom jämförs utfallet mellan de olika tillfällena och med de få tidigare studier på området som finns.

Konstruktionerna som undervisningsmaterialet i studien bygger på är hämtade ur databasen *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014), en språkteknologisk och pedagogisk resurs som utvecklas vid Göteborgs universitet och som är fritt tillgänglig via [Språkbanken.se](http://Sprakbanken.se).

Under studiens gång framkom intressanta resultat som skulle kunna tala för konstruktionsgrammatikens relevans inom andraspråkundervisning. Exempelvis var de utprovade konstruktionerna, i synnerhet en av dem, både lätta att förstå och att använda oavsett vilken didaktisk metodik som användes vid genomgången. Efter en kort genomgång klarade de flesta informanterna både att förstå betydelsen och att producera egna exempel som lät idiomatiskt korrekta.

Dessutom visade studien att det fungerar väl att arbeta konstruktionsbaserat i en inlärargrupp där deltagarna är på olika stadier. Materialet gav utrymme för meningsfull och nyttig språkträning för alla informanterna. De mest avancerade inlärarna laborerade med olika varianter av konstruktionerna och diskuterade användning och betydelse. De inlärare som studerar på en mer grundläggande nivå var också engagerade under genomgångarna och trots att deras egna exempel inte alltid blev korrekta fick de användbar språkträning utifrån sina förkunskaper.

Nyckelord: *konstruktionsgrammatik, mönsterigenkänning, andraspråksinläring, andraspråksundervisning, typfall*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte.....	1
1.1.1. Frågeställningar.....	2
2. Forskningsbakgrund.....	3
2.1. Konstruktionsgrammatik och inläring.....	3
2.2. Konstruktionsgrammatik i undervisningen.....	4
2.3. Konstruktionsgrammatiska klassrumsundersökningar.....	4
2.3.1. Mönsterigenkänning.....	5
2.3.2. Typfallsmetod.....	6
3. Undersökningen.....	7
3.1. Upplägg.....	7
3.2. Genomförande.....	8
3.3. Informanterna.....	10
3.4. Konstruktionerna.....	11
3.4.1. [hur AP som helst].....	11
3.4.2. [i Adj:aste laget].....	11
3.5. Det konstruktionsbaserade undervisningsmaterialet.....	12
3.5.1. Mönsterigenkänningsövningarna.....	12
3.5.2. Typfallsövningarna.....	13
4. Resultat.....	14
4.1. Översikt över pedagogiska fördelar och utmaningar.....	14
4.2. Undervisningsmetod.....	16
4.2.1. Mönsterigenkänning.....	16
4.2.2. Typfall.....	17
4.2.3. Jämförelser mellan metoderna.....	18
4.3. Konstruktion.....	19
4.3.1. [hur AP som helst].....	19
4.3.1.1. Reception.....	19
4.3.1.2. Produktion.....	20
4.3.2. [i Adj:aste laget].....	22
4.3.2.1. Reception.....	22
4.3.2.2. Produktion.....	24
4.4. Resultatdiskussion.....	26

5. Diskussion.....	29
5.1. Fördelar och utmaningar.....	29
5.2. Val av undervisningsmetod och konstruktion.....	33
6. Vidare forskning.....	35
6.1. Metodutveckling.....	35
7. Litteraturförteckning.....	37
8. Bilagor.....	39
8.1. Bilaga 1: Övning - att hitta mönster i språket.....	40
8.2. Bilaga 2: Övning i uttrycket <i>hur bra som helst</i> .....	41
8.3. Bilaga 3: Testtillfälle 1 [hur AP som helst].....	43
8.4. Bilaga 4: Övning - att hitta mönster i språket.....	46
8.5. Bilaga 5: Övning i uttrycket <i>i dyraste laget</i> .....	48
8.6. Bilaga 6: Testtillfälle 2 [i Adj:aste laget].....	50

# 1. Inledning

Ett ofta uttalat behov bland vuxna andraspråksinlärare är att ”kunna mer grammatik” och att ”låta mer svensk”. En möjlig didaktisk väg mot ett säkrare språkbruk, som lyfts fram bland språkforskare (t.ex. Littlemore 2009, Ellis 2013, Prentice m.fl. 2016), är att arbeta med konstruktionsgrammatik i andraspråksundervisningen, även kallat L2-undervisning. I stället för att dela upp undervisning i antingen grammatik eller ordinlärning så förordas att arbeta med ett konstruktionsperspektiv på språket.

Ett sådant perspektiv fokuserar på strukturer och återkommande mönster, så kallade grammatiska konstruktioner. En konstruktion är mer eller mindre abstrakt och finns på olika lingvistiska nivåer. Den består av både variabla och fasta led och hör ihop med en specifik betydelse. Ett exempel är [hela NP lång] där *hela* och *lång* är fasta led medan nominalfrasen, NP (från engelskans Noun Phrase), kan varieras med substantiv/nominalfraser som: *natten*, *dagen*, *resan* etc. Själva konstruktionerna är alltså mer eller mindre vanliga flerordsenheter som ofta förekommer i L1-användarnas (alltså modersmålstalarnas) språkbruk (jfr Ekberg 2013). Sådana flerordsenheter har identifierats som problematiska för inlärare, även avancerade (Prentice 2010) och är alltså av intresse i andraspråksundervisning. Denna studie ägnas åt att praktiskt undersöka om konstruktionsbaserad undervisning kan vara ett effektivt didaktiskt verktyg för att hjälpa inlärare att snabbare nå en nivå som liknar förstaspråkstalarna.

## 1.1. Syfte

Huvudsyftet med den här uppsatsen är att undersöka hur det är att arbeta didaktiskt med konstruktionsbaserat material i en andraspråksgrupp. Materialet bygger på två utvalda konstruktioner som introduceras för inlärarna utifrån två olika undervisningsmetoder. Syftet är att både prova materialet och att undersöka om det ger olika resultat i inlärarnas reception och produktion beroende på vilken konstruktion som tränas och utifrån vilken didaktisk metod som används. Ett delsyfte är att utvärdera det utprovade materialet för att hitta möjliga sätt att utveckla liknande moment i framtida undervisning.

Undersökningen bygger på några få moment och ett begränsat antal informanter. Den kan knappast ge underlag för generella slutsatser om huruvida konstruktionsbaserade undervisningsmoment är mer effektiva än traditionell språkundervisning.

Däremot kan undersökningen ge indikationer på hur konstruktionsbaserad undervisning fungerar i praktiken. Upplever inlärarna att det är användbart att behärska konstruktioner? Ger materialet tillräckligt bra utfall för att vara ett relevant inslag i språkundervisningen?

Dessutom kan undersökningens jämförande moment också ge en fingervisning om hur stor betydelse val av konstruktion och undervisningsmetod har i sammanhanget.

### ***1.1.1. Frågeställningar***

Följande frågeställningar kommer att undersökas:

- Vilka pedagogiska fördelar och utmaningar kan observeras vid konstruktionsbaserade undervisningsmoment i ett L2-klassrum där inlärare med olika skolbakgrund studerar på olika språkliga nivåer?
- Vilka likheter och skillnader kan observeras mellan undervisningsmetoderna mönsterigenkänning och typfall?
- Finns det någon skillnad i informanternas reception och produktion utifrån vilken konstruktion de har arbetat med?
- Hur kan de utprovade momenten utvecklas för framtida undervisning?

## 2. Forskningsbakgrund

I det här avsnittet redogörs översiktligt för den del av språkforskningen som är inriktad på konstruktionsgrammatikens relevans för inläring och andraspråksundervisning. Sedan presenteras de studier av praktisk tillämpning som dykt upp på senare år.

Studierna är de få exempel som i dagsläget gjorts och det finns ett behov av flera studier för att kunna dra några större slutsatser.

### 2.1. Konstruktionsgrammatik och inläring

Inom konstruktionsgrammatiken (Fillmore, Kay & O'Connor 1988, Goldberg 1995, Croft 2001 m.fl.) delar man inte upp språket traditionellt i antingen grammatik eller lexikon. I stället utgår man från att hela språksystemet kan förstås som ett nätverk av konstruktioner. En ofta använd definition av konstruktioner är: ”conventional, learned form-function pairings at varying levels of complexity and abstraction” (Goldberg 2013:17). En konstruktion är alltså en inlärd sammansättning av flera ord som hänger ihop syntaktiskt både till form och innehåll. Utmärkande drag för dessa form-betydelse sammansättningar är att de består av både fasta och variabla led, och att de därför är delvis produktiva. Det variabla leDET har dock tydliga restriktioner, vilket kan bli problematiskt ur inlärarperspektiv (Prentice m.fl. 2016).

Konstruktionsgrammatiken utgår alltså ifrån att form och betydelse är integrerade, dvs. delar i samma system/nätverk och en av de stora didaktiska fördelarna med konstruktionsgrammatik är att den kombinerar lexikal och grammatisk information (Prentice m.fl. 2016).

På senare tid har sambandet mellan konstruktionsgrammatik och språkinläring uppmärksamats. Perspektivet på språksystemet som bestående av konstruktioner ger följaktligen en annan syn på språkinläring än den traditionella. Studier visar att barn inte tillägnar sig språket ord för ord utan istället lär in helheter (jfr Ellis 2013:368). Dessutom har det uppmärksamats att förstaspråkstalare i hög grad använder färdiga mönster när de talar och skriver (Ekberg 2004:272, Wray 2008:20).

Med bakgrunder som dessa har vikten av ett konstruktionsperspektiv på språkinläring har framhållits från flera forskare (t.ex. Tomasello 2003, Littlemore 2009, Ellis 2013).

## 2.2. Konstruktionsgrammatik i undervisningen

Några forskare har framhållit fördelarna med ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv just i andraspråkundervisning. Littlemore (2009:174) anser att det är attraktivt för lärare och elever inom L2-undervisningen eftersom konstruktionsbeskrivningarna är så pass enkla och därmed möjliggör elevernas språkliga medvetenhet. Hon efterfrågar dock mer forskning och praktiska utprovningar på hur man systematiskt och pedagogiskt presenterar konstruktionerna för inlärarna i klassrummet (Littlemore 2009:173).

Holme (2010) och Prentice m.fl. (2016) lyfter fram argument för konstruktionsbaserad språkundervisning. De betonar att produktiva mönster i stället för lexikala enheter i inlärnarnas ordförråd skulle kunna underlätta processbördan vid produktion och reception (Prentice m.fl. 2016:131, Holme 2010:362). Dessutom menar Wee (2007) att eleverna inte behöver kunna så många grammatiska termer för att kunna prata om och förstå konstruktioner. Tillsammans med varandra och sin lärare kan de komma fram till hur konstruktionernas olika led och betydelse ska beskrivas och definieras. Något som gynnar alla elever, inte bara de mest teoretiska som är trygga med att använda grammatiskt metaspråk. En positiv följd av de handfasta diskussionerna som uppstår är att det blir elevernas analys och egna förslag som står i centrum i stället för lärobokens eller lärarens.

Inom Göteborgs universitet konstrueras databasen *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) som är en fritt tillgänglig databas via Språkbanken där lärare kan söka bland vanliga konstruktionsbeskrivningar från det svenska språket. Där finns också undervisningsmaterial att tillgå fritt för lärare och språkpedagogiska ändamål (Loenheim m.fl. 2016).

## 2.3. Konstruktionsgrammatiska klassrumsundersökningar

Trots att fördelarna med att arbeta konstruktionsgrammatiskt i andraspråksundervisningen framhålls av många finns det inte så många praktiska studier ännu. Det saknas till exempel studier på hur man didaktiskt kan gå till väga för att snabbast nå önskvärt resultat. På senare år har det dock förekommit några undersökningar av praktisk karaktär inom språkundervisningen. Dessa har ofta handlat om s.k. mönsterigenkänning, dvs. moment där inlärare får identifiera och beskriva återkommande mönster i utvalda exempelmeningar eller från konstruerade texter (Wee 2007, Holme 2010, Prentice m.fl. 2014, Loenheim m.fl. 2016, Håkansson m.fl. 2016).

En annan möjlig metod har också uppmärksamats, den kommer i fortsättningen att kallas för typfallsmetoden. Den metoden går ut på att eleverna/studenterna först presenteras för ett frekvent



exempel av en konstruktion, innan de får komma i kontakt med andra varianter av samma konstruktion (Prentice m.fl. 2016:130-131). Ett experiment av Casenhiser & Goldberg (2005) ger visst stöd för att språkinlärning gynnas av att repetera samma input, och även Bybee (2010:89) menar att "the most frequent member of a category" är av betydelse vid inlärning av ett annat språk. Här nedan följer en närmare presentation av de två metoderna.

### **2.3.1. Mönsterigenkänning**

En fördel med att låta inlärarna arbeta med mönsterigenkänning eller "pattern-finding" är att momentet liknar den kognitiva process som barn går igenom när de tillägnar sig sitt förstaspråk (jfr Tomasello 2003). Att efterlikna den kognitiva mekanismen skulle kunna underlätta för vuxna L2-inlärare som ägnar stor kognitiv kapacitet åt att analysera varje enhet i språket. Forskning tyder på att L1-inlärare i högre grad utgår från större enheter både produktivt och receptivt i sin språkanvändning (jfr Wray 2008:20, Prentice m.fl. 2016:130). Det finns tre studier (Wee 2007, Holme 2010, Håkansson m.fl. 2016) där studenter har fått identifiera och karakterisera återkommande mönster i en samling exempelmeningar. Det framkom några intressanta slutsatser utifrån de här studierna.

Som tidigare nämnts i avsnitt 2.3 fann Wee (2007) det som en stor fördel att eleverna inte måste kunna behärska grammatiska termer. Hans observation var att lärare och elever kan utveckla ett konstruktions specifikt språk tillsammans.

En konstruktionsbaserad klassrumsstudie med mönsterigenkänningsinslag genomfördes av Holme (2010). Undersökning var inte så omfattande men han kom bland annat fram till att med ett utvecklat material så kan den konstruktionsbaserade undervisningen anpassas till olika typer av inlärare, både de teoretiska och de intuitiva (Holme 2010:373). Dessutom framkom att undervisningen går att genomföra på olika nivåer eftersom det går att välja olika svårighetsgrad på korpusexemplen. Därmed blir urvalet av konstruktioner viktigt eftersom vissa konstruktioner är mer abstrakta och svårare att förstå än andra. Vidare menar han att ytterligare en fördel är att konstruktionsbaserad undervisning innebär en lexikal variation som utmanar eleverna kreativt. Han förordar att låta studenterna experimentera och att prova olika varianter eftersom det hjälper dem att hitta sambandet mellan betydelse och egenproduktion (Holme 2010:362).

Håkansson m.fl. (2016) genomförde en klassrumsstudie med mönsterigenkänningsövningar i ett L2-klassrum. Slutsatser som kunde dras efter den studien var bland annat att det var lättare för inlärarna att identifiera mönster och att karakterisera formen än betydelsen. Det märktes också att

konstruktionerna hade olika svårighetsgrad och att ord från exempelmeningarna ”färgade av sig” (s.k. primingeffekt). Studenterna tyckte att det var ansträngande men att de lärde sig mycket och att ansträngningen gav utdelning i form av att det hjälpte dem att komma ihåg.

Sammanfattningsvis kan man se att vinster i klassrummet när eleverna lär sig konstruktioner är att de får med sig produktiva mönster i stället för enstaka ord (Holme 2010:362). Dessutom tränar de in en strategi som liknar språkinlärning utanför klassrummet och om den fungerar väl skulle kunna vara ett effektivt bidrag till elevernas framtida språkinlärning, den så kallade *learning to learn*-strategin (Loenheim m.fl. 2016).

### 2.3.2. *Typfallsmetod*

Rena studier av att undervisa med typfallsmetodik är sällsynta på fältet. Men ett klassrumsexperiment av typfallskaraktär gjordes av Casenhiser & Goldberg (2005) där de jämförde inlärning hos två grupper. Den ena gruppen fick en input där en viss konstruktion var mer vanlig än de andra och den andra gruppen fick en input där olika exempel var mer jämnt fördelade. Resultatet visade att inlärningen gynnades av den frekventa upprepningen i den första gruppen.

Även Bybee (2010) framhåller att upprepning av en konstruktion hjälper inläraren att förstå relationen mellan form och funktion i konstruktionen. Hon förordar att man först befäster en vanlig instans av en konstruktions form och funktion och att detta sedan hjälper inläraren att ta till sig andra varianter av konstruktionerna. Hennes tes är: ”Thus having an instance of a construction that is fixed over a few repetitions may aid in learning the parts of the construction and how they produce the overall meaning” och att “the most frequent member of a category” är en viktig faktor vid etablerandet av språkliga mönster (Bybee 2010:89–90).

Vilken metod är då gynnsammast för inlärningen? Hittills har de två metoderna inte jämförts inom den konstruktionsgrammatiska forskningen. Därför kan det jämförande momentet i min studie vara av intresse inom det språkdidaktiska fältet. Prentice m.fl. (2016) menar att L2-inlärarens komplexa uppgift att tillägna sig ett nytt språks alla nivåer med specifika och generella mönster, kräver kunskap om *både* de typiska instanserna av en viss konstruktion och konstruktionens variabla och produktiva mönster (Prentice m.fl. 2016:122).

### 3. Undersökningen

I det här avsnittet kommer att redogöras för hur den aktuella klassrumsundersökningen planerades och genomfördes. Dessutom presenteras informanterna och de aktuella konstruktionerna som de arbetade med. Tills sist beskrivs hur det konstruktionsbaserade undervisningsmaterialet var utformat.

#### 3.1. Upplägg

Syftet med undersökningen var att prova didaktiskt att arbeta konstruktionsbaserat med vuxna L2-inlärare. Tiden som fanns till tillförfogande var två lektionstillfällen med samma klass. Klassen består av vuxna inlärare som studerar svenska som andraspråk på olika nivåer. Informanterna presenteras utförligare i 3.3.

Inför själva undersökningen lät jag, som en pilotundersökning, en annan klass som studerar svenska som andraspråk arbeta med övningar i mönsterigenkänning utifrån två olika konstruktioner. Slutsatsen av pilotundersökningen var att konstruktioner är olika svåra/kognitivt krävande, och att det lätt blir rörigt om två konstruktioner presenteras på samma gång. Det framkom också att eleverna ganska lätt producerade egna exempel men att de behövde stöd med de fasta leden i konstruktionerna. Utifrån resultaten på pilotundersökningen formades hypotesen att typfallsmetoden passar inlärare med kort skolbakgrund bättre.

Utmaningen i att göra ett klassrumsexperiment är att få fram tillförlitliga resultat som går att mäta och jämföra eftersom utfallet av en klassrumsstudie är väldigt beroende av tillfället. Faktorer som studenternas och lärarens inställning och utbildningsnivå samt tidpunkt på dagen kan ge stora utslag på resultaten. Från början var tanken att jämföra konstruktionsbaserad undervisning med traditionell grammatikundervisning men det var svårt att hitta moment som var jämförbara och att det fanns en risk att lärarens inställning skulle påverka resultatet för mycket. I samråd med handledare bestämdes därför att det jämförande momentet istället skulle vara mellan konstruktioner och utlärningsmetoder, med informanter från samma kursgrupp. Undersökningen fick följande undersökningsdesign: Samtliga elever fick prova både mönsterigenkänningsövningar och typfallsmetodik med två olika konstruktioner vid två olika tillfällen. Klassen delades i två grupper, A och B. Den ena gruppen, grupp A, fick först arbeta i klassrummet med en konstruktion baserat på mönsterigenkänningsövningar och sedan göra ett efterföljande receptions- och produktionstest. Därefter kom grupp B, som hade arbetat med annat skolarbete utanför klassrummet, och de arbetade

med samma konstruktion fast utifrån typfallsmetoden. De fick också göra det efterföljande testet. Vid nästa tillfälle växlade grupperna undervisningsmetod och presenterades för en ny konstruktion. Upplägget kan illustreras på följande sätt:

*Tabell 1: Undersökningens upplägg.*

<b>Tillfälle 1</b>	1a) Först konstruktion 1 med mönsterigenkänning för grupp A
	1b) Sedan konstruktion 1 med typfallsmetodik för grupp B
<b>Tillfälle 2</b>	2b) Först konstruktion 2 med mönsterigenkänning för grupp B
	2a) Sedan konstruktion 2 med typfallsmetodik för grupp A

Observera att gruppernas beteckning A och B följer beteckningen på tillfället. Syftet med att ha två tillfällen var att samma grupp informanter fick prova de olika metoderna så att utfallet skulle kunna bli så jämförbart som möjligt.

### **3.2. Genomförande**

Hela undersökningen genomfördes som planerat vid fyra tillfällen på två olika dagar, först tillfälle 1A och 1B och två veckor senare 2B och 2A. Den tid vi hade att disponera var informanternas ordinarie lektionstid så varje grupp hade ca 80 min på sig både för en lärarledd genomgång med ett konstruktionsbaserat material, se bilaga 1 och 2 och sedan det efterföljande individuella testet. Testet var samma för båda grupperna med både receptionsfrågor och produktionsuppgifter som gradvis blir svårare, se bilaga 3 och 4. Informanternas resultat på testet räknades i antal korrekta svar vilket presenteras i tabellform i resultatkapitlet.

Tanken var att grupperna skulle vara helt konstanta så att varje enskild informants svar från båda tillfällena skulle kunna jämföras. Tyvärr var fyra informanter i grupp B sjuka vid något av tillfällena så den möjligheten att se likheter och skillnader mellan tillfälle 1 och 2 föll bort i deras fall.

Under alla tillfällen var aktiviteten hög och data kunde samlas in från både undervisningsmaterialet som användes vid genomgången och testet, se bilagor. Jag har undervisat gruppen en och en halv termin och har god kännedom om deras aktivitetsgrad och språkliga nivå sedan innan.

Samtliga informanter gav muntligt samtycke till att delta i undersökningen och de var positiva till att vara med och utprova material till andraspråksforskningen vid Göteborgs universitet.

Antagligen bidrog den nya undervisningssituationen med halvklass och nytt, lite annorlunda undervisningsmaterial också till en positiv förväntan. Under genomgång och övningar samarbetade informanterna med varandra och de fick läraredd handledning. Alla informanter deltog aktivt med undantag från en informant som fick en kraftig allergiattack under tillfälle 1A och fick svårt att koncentrera sig. Det framgår även från hans resultat som är lägre vid första tillfället än andra. Av naturliga skäl uppstod det lite dramatik under det här tillfället som i viss mån kan ha påverkat resultaten. Värt att nämna är också att informanterna överlag var tröttare vid tillfälle 2 eftersom det var deras sista pass på dagen i slutet av veckan. Detta speglas dock inte i resultaten.

Grupperna fick göra samma test på den aktuella konstruktionen efter respektive genomgång, se bilaga 3 och 6. Testet gjordes individuellt utan samarbete eller hjälpmedel. Syftet med testet vara att mäta deltagarnas receptiva och produktiva kunskap av konstruktionen vi precis hade övat på. Testet bestod av fyra delar (A, B, C, D), där svårighetsgraden gradvis ökade. Den första delen, A, var ett förståelsetest där en konstruktion presenterades och informanterna fick välja mellan tre förklaringar där en är den rätta och de två andra är distraktorer. I nästa del, B, fick informanterna komplettera en konstruktion där endast adjektivet saknades. I del C fick informanterna någon slags kontext och stöttning i form av början av konstruktionen. Syftet var att de själva skulle producera slutet av konstruktionen med hjälp av kontexten. Den sista delen, D, hade högre svårighetsgrad. Här skulle informanterna producera egna varianter av konstruktionen med minimal kontext och ingen stöttning. Testet bestod också av en bakgrundsenkät där informanterna besvarade frågor om vistelsetid i Sverige och modersmål samt utbildningsnivå på svenskstudier och skolbakgrund i hemlandet.

För några informanter räckte inte den avsatta undervisningstiden till och de behövde använda den efterkommande rasten för att svara på alla frågor. Detta gäller dock inte för tillfälle 2 överlag, eftersom det passet låg sist på dagen och alla hade bråttom hem. Rimligen blev svaren mer spontana och mindre genomtänkta vid tillfälle 2. Underlaget är dock för litet för att se sådana tendenser.

Svagheter i undersökningen är att den bygger på en liten informantgrupp. Det är svårt att utläsa några generella tendenser på ett så litet material. Den korta tiden som informanterna hade på sig att etablera konstruktionerna innan de fick göra testet kan också bidra till att resultatet inte riktigt är tillförlitligt. Det hade varit intressant att mäta utfallet av undervisningsmetoderna efter en längre tidsperiod men de yttre ramarna tillät inte det i den här undersökningen. Resultatrapporteringen innehåller kvalitativa observationer där subjektivitet kan spela roll.

### 3.3. Informanterna

I undersökningen deltog sammanlagt 12 vuxna inlärare i svenska som andraspråk (SAS) med varierande modersmål. Deltagarna studerar på olika nivå, från SAS på grundskolenivå upp till gymnasienivå åk 3. Två informanter går en yrkesutbildning med SAS som stödämne (motsvarande grundskolenivå). Av de 12 visade det sig att en informant fick uteslutas eftersom hen har lärt sig svenska som barn. Resultatet som redovisas i kapitel 4 utgår ifrån 11 deltagare med olika skolbakgrund. I genomsnitt har de studerat svenska i cirka 9 år.

Tabell 2: Informanternas nivå, hemspråk och antal år för studier i svenska.

<b>Informant</b>	<b>Modersmål</b>	<b>Vistelseid i Sverige</b>	<b>Språknivå svenska</b>	<b>Skolbakgrund från hemlandet</b>
<b>A1</b>	grekiska	5 år	SAS 3	Yrkesutbildning
<b>A2</b>	persiska	5 år	SAS 2	Gymnasium
<b>A3</b>	arabiska	12 år	SAS 3	Grundskola
<b>A4</b>	kurdiska	11 år	SAS 2	Grundskola
<b>A5</b>	kinesiska	6 år	SAS Grund	Grundskola
<b>B1</b>	arabiska	11 år	SAS 3	Grundskola
<b>B2</b>	somaliska	10 år	SAS 2	Gymnasium
<b>B3</b>	somaliska	7 år	SAS 2	Grund- och yrkeshögskola
<b>B4</b>	somaliska	8 år	SAS Grund	ingen
<b>B5</b>	somaliska	7 år	SAS 3	Grundskola och gymnasium
<b>B6</b>	turkiska	7 år	SAS 3	Grundskola och gymnasium

För att värna om anonymiteten nämns varken skolan de studerar på eller deras namn. Istället benämns de med en bokstav, A eller B, utifrån vilken grupp de ingick i, och därefter en slumpmässig siffra. Gruppindelningen, A och B, gjordes utifrån ett annat grupparbete så det finns ingen tanke bakom vem som ingick i vilken grupp.

### 3.4. Konstruktionerna

Här redogörs vilka konstruktioner som valdes och hur de sedan presenterades i det konstruktionsbaserade materialet som undersökningen bygger på. Urvalskriteriet för konstruktionerna var att de skulle vara presenterade i *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) och passa in i inlärnarnas övriga undervisning. Kursmomentet som stod på tur innebar att producera texttyper där det ingår att uttrycka egna åsikter. Därför valdes konstruktionerna: [i Adj:aste laget] och [hur AP som helst].

#### 3.4.1. [hur AP som helst]

Konstruktionen [hur AP som helst] definieras i *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) som: ”Anger mycket hög grad av den egenskap som beskrivs av frasens adjektiv/adverb”. Konstruktionen ger förstärkande uttryck som:

- 1) *Hur bra som helst.*
- 2) *Hur elegant som helst.*

Sådana uttryck bedömdes kunna vara till nytta när informanterna framöver skulle argumentera för sina åsikter i ämnen som jämställdhet och mat. Konstruktionen uppträder ofta som predikativ t.ex. *Den är hur god som helst* men även som grad- eller sättsadverbial, t.ex. *Han åt hur mycket som helst* eller *Hon klädde sig hur elegant som helst*. Konstruktionens funktion är alltså alltid att förstärka adjektivet/adverbet, både positivt och negativt. Vilket adjektiv eller adverb som används kan variera i konstruktionen medan *hur*, *som* och *helst* alltid är fasta. Dock är ordens placering viktig, vilket kan vålla problem för inlärare. En annan svårighet är ordet *helst* som i sammanhanget inte fungerar som superlativform av *gärna*. Enligt en studie av konstruktionens förekomst i Korp konstaterades att uttrycket ofta uppträder i vardagsnära situationer och har relativt låg formalitetsgrad (Andersson Ringström 2012).

#### 3.4.2. [i Adj:aste laget]

Undersökningens andra konstruktion [i Adj:aste laget] är snarare neutral än vardagsnära. Den definieras i *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) som: ”Ett fenomen har en egenskap av orimliga proportioner i förhållande till en (implicit) standard.” Alltså blir adjektivets egenskap i frasen mer än vad som är önskvärt. Konstruktionen utgörs av en prepositionsfras med *i*, en

adjektivfras i bestämd form superlativ och därefter substantivet *laget* (Lyngfelt och Sköldberg 2013:77).

Konstruktionen kan uttrycka åsikter som i följande exempel:

- 3) *Provet var i svåraste laget.*
- 4) *Mobilen var i dyraste laget.*

Uttryck där *laget* konstrueras med prepositionen *i* samt ett adjektiv i bestämd form superlativ får alltså en speciell betydelse, ungefär som ”mer än önskvärt”. *Laget* i frasen förlorar sin ursprungliga betydelse och konstruktionens innebörd blir inte självklar, särskilt inte för personer med annat modersmål än svenska. Jämför till exempel:

- 5) *Han spelar i det bästa laget.*

Där står *laget* tillsammans med framförställd artikel och får inte den speciella betydelse som i exempel 3 och 4 ovan (Lyngfelt och Sköldberg 2013:80).

### **3.5. Det konstruktionsbaserade undervisningsmaterialet**

Konstruktionerna provades som sagt ut i en pilotundersökning, se avsnitt 3.2, med andra informanter. Slutsatser som drogs från utprövningen var att [hur AP som helst] var lite lättare att både förstå och använda än [i Adj:aste laget]. Därför introducerades den konstruktionen först i undersökningen. Här följer en kort genomgång av hur materialet var upplagt.

#### **3.5.1. Mönsterigenkänningsövningarna**

Mönsterigenkänningsmomenten, se bilaga 1 och 4, byggde delvis på tidigare klassrumsundersökningar i mönsterigenkänning (Håkansson m.fl. 2016, Wee 2007:29). Exempelmeningarna som innehöll någon form av den aktuella konstruktionen var autentiska exempel från bloggar och tidningstexter som ingår i språkbanken Korps kopusmaterial, kategorierna var bloggmix och tidningstexter. Ambitionen var att använda befintligt material snarare än konstruerade meningar i en lärobok. Meningarna fick dock modifieras lite eftersom många av dem innehöll ord och flera bisatser som riskerade att förvilla mer än att lyfta fram konstruktionen. Till exempelmeningarna fick informanterna uppgifter och stegvis guidning i att definiera konstruktionen med hjälp av frågor om återkommande mönster, fasta och utbytbara led, betydelse etc. För att nå så många informanter som



möjligt, oavsett utbildningsnivå, anpassades frågorna med så korta och enkla instruktioner som möjligt och även med bilder. Bilderna är dock borttagna ur bilagorna av upphovsrättsliga skäl.

### 3.5.2. *Typfallsövningarna*

Valet av typfall vid tillfälle 1B föll på *Hur bra som helst* eftersom det fick flest träffar vid sökning i Korp. Enligt Bybees forskning (2010:89) har det visat sig att frekvens är en viktig faktor för inläring. Övningarna presenteras i bilaga 2.

Varianten av [i Adj:aste laget] som hade högst frekvens var *i minsta laget*. Det visade sig dock vid pilotutprovningen att superlativformen *minsta* vållade onödig förvirring eftersom den tillhör de adjektiv som inte får ändelsen *-aste* i bestämd form superlativ. När det gäller träffar i Korp var *i senaste laget* och *i dyraste laget* näst på tur och då valdes *i dyraste laget* tack vare sin konkreta betydelse och för att den gav värdefull uttalsträning på köpet eftersom vokalen y:s främre rundning ofta är problematisk för många inlärare.

Instruktionerna vid typfallsövningarna i tillfälle 2A dröjde medvetet längre vid själva exemplet eftersom breddningen kom lite för snabbt vid tillfälle 1B. Övningarna presenteras i bilaga 5. Följden blev att informanterna i den gruppen, A, fick lite mindre tid för själva testet och detta kan ha haft inverkan på resultaten på testet.

## 4. Resultat

I detta avsnitt redovisas resultaten från varje genomgång och testtillfälle i undersökningen.

Studiens empiri presenteras enligt följande struktur:

1. **Pedagogiska fördelar och utmaningar i avsnitt 4.1.** Här redovisas de fördelar och utmaningar som kunde observeras i sin helhet vid konstruktionsbaserade undervisningsmoment i ett L2-klassrum där inlärare med olika skolbakgrund studerar på olika språkliga nivåer.
2. **Undervisningsmetod (mönsterigenkänning eller typfall), i avsnitt 4.2.** Här redovisas observationer för respektive metod. Dessutom jämförs likheter och skillnader som kunde observeras i resultatet.
3. **Konstruktion ([hur AP som helst] eller [i Adj:aste laget]), i avsnitt 4.3.** Här redovisas informanternas testresultat i reception och produktion kvantitativt utifrån de båda konstruktionerna. Vidare redogörs för observationer om utfallet av arbetet med de olika konstruktionerna.
4. **Resultatdiskussion, i avsnitt 4.4.** Här diskuteras resultatet och faktorer som kan ha spelat in på utfallet.

### 4.1. Översikt över pedagogiska fördelar och utmaningar

Hela undersökningen omfattade fyra tillfällen på två olika dagar, först tillfälle 1A, 1B och två veckor senare 2B och 2A. Här presenteras övergripande pedagogiska fördelar, dvs observationer över vad i den konstruktionsbaserade undervisningen som fungerade bra och som informanterna och jag, som deras lärare, upplevde relevant och användbar. Därefter rapporteras observationer om undervisningens utmaningar, dvs. vilka moment i undervisningen som är extra svåra för informanterna och som borde utvecklas i framtida didaktiska sammanhang.

Tabell 3: Studiens upplägg.

	<b>Mönsterigenkänning</b>	<b>Typfall</b>
<b>Hur AP som helst</b>	Tillfälle 1A: grupp A	Tillfälle 1B: grupp B
<b>I Adj:aste laget</b>	Tillfälle 2B: grupp B	Tillfälle 2A: grupp A

Genomgående för alla tillfällen i undersökningen var att alla informanter deltog aktivt i både genomgång och test, även de som brukar/hade svårt att koncentrera sig. Många förstod snabbt mönstret och producerade korrekta egna meningar efter bara 60 minuters genomgång. Min bedömning är att arbets sättet var givande för alla informanter oavsett på vilken nivå de studerar. För några var det mer utmanande men både övningarna och testet var genomförbara för alla.

Några inlärare fick överlag bra resultat oavsett metod och konstruktion och det speglar även deras prestationer i övrig undervisning. Totalt följer testresultaten vilken nivå inlärarna studerar på och vilken skolbakgrund de har. Några informanter avviker från den tendensen och det kommer att analyseras närmare under 4.3. Materialet i stort visar att inlärarna hade svårare att förstå betydelsen på konstruktionen [i Adj:aste laget] jämfört med [hur AP som helst]. Att konstruktioner har olika svårighetsgrad var något som även framkom i Håkanssons m.fl. (2016) klassrumsexperiment. Ytterligare resultat som framkom i båda undersökningarna var att det var relativt lätt för alla att identifiera och beskriva konstruktionernas form. Dessutom klarade alla informanter, oavsett utbildningsnivå, att producera egna exempel när det fick några av de fasta leden i konstruktionen till hjälp.

Ett annat resultat som är gynnsamt för inläringen var de spontana språkliga metadiskussionerna som uppstod under samtliga genomgångar. De mer avancerade inlärarna använde grammatiska termer och aktualiserade sin kunskap om adjektivets böjning, skillnaden mellan adjektiv och adverb, de oregelbundna adjektiven etc. Medan de informanter som studerar på mer grundläggande nivå fokuserade på adjektivets funktion och att träna in superlativformer.

En pedagogisk utmaning som observerades var att några informanter gjorde egna varianter av konstruktionerna i fråga t.ex.:

*6) Han är bra, hur som helst.*

*7) Att spela fotboll är roligaste laget.*

I exemplen ser vi felaktiga varianter av konstruktionerna och om inte inlärarens avvikande form utmanas kan det finnas en risk att inläraren använder konstruktionen felaktigt och att onödiga missförstånd riskerar att uppstå i kommunikation med andra.

Ytterligare en risk är om man i undervisningen inte hinner följa upp inlärnarnas uppfattning av konstruktionernas betydelse. En informant producerade följande exempel av [i Adj:aste laget]:

*8) Min son är i finaste laget.*

Informantens exempel har rätt form, men hen har inte förstått betydelsen av konstruktionen, vilket kan vålla missförstånd i mötet med förstaspråkstalare. Överlag var det ett svårare moment att förklara betydelsen än att förstå formen.

Genomgående var både betydelsen och den egna fria produktionen utmanande moment för inlärarna. Dessa moment behöver planeras noga. En inlärare, B2, som studerar på motsvarande årskurs två på gymnasiet trodde att betydelsen av [i Adj:aste laget] var:

9) *I början var det dåligt laget, men det blir i bättre. (B2)*

I en stor undervisningsgrupp kan det vara svårt att identifiera och följa upp varje elevs uppfattning om konstruktionens betydelse.

## **4.2. Undervisningsmetod**

Vilken undervisningsmetod ger bäst utfall vid konstruktionsbaserad undervisning? Vilka likheter och skillnader kan observeras mellan de två? Nedan presenteras erfarenheten från den här studien metod för metod och sedan jämförs de två med varandra.

### **4.2.1. Mönsterigenkänning**

Vid mönsterigenkänningsgenomgångarna fick informanterna stryka under återkommande ord och identifiera mönster i ett antal exempelmeningar, se bilaga 1. Upplägget var en något förenklad variant av tidigare klassrumsundersökningar Wee (2007:29) och Håkansson m.fl. (2016). Frågorna var medvetet enkla som: *vilka ord återkommer* och *vilka ord varierar*. Till skillnad från upplägget i Håkansson m.fl. (2016), i vilken informanterna som läste på en mer avancerad nivå tillfrågades om ordklasser etc, fanns inga frågor om grammatiska termer i den här genomgången.

En observation vid båda mönsterigenkänningstillfällena var att, precis som Wee (2007) konstaterar, eleverna inte behövde kunna grammatiska termer för att klara uppgifterna. Majoriteten av mina informanter efterfrågade dock grammatiska termer, främst ordklasser, när de skulle beskriva mönstret och spontana grammatikdiskussioner uppstod mellan deltagarna, något som inte tillhör vanligheterna på de här lektionerna.

Vid båda mönsterigenkänningstillfällena kom grupperna igång snabbt. Det var lite ovanligt för en del att inte börja med ett exempel. Men så fort de började se ord som återkom: *helst, laget, hur* etc fick de motivation att fortsätta leta. Att söka efter återkommande ord är en tacksam aktivitet på alla nivåer. Överlag lyckades de informanter som hittat alla enheter i samtliga konstruktioner bäst senare

på testet. En framgångsrik strategi som några inlärare använde sig av var att notera de olika orden i konstruktionen med till exempel färgpennor eller ringar. De inlärare som missade något eller några av orden som ingick i konstruktionerna i exempelmeningarna fick sämst resultat senare på testet.

Aktiviteten att identifiera mönster mottogs på liknande sätt vid Håkanssons m.fl. (2016) experiment. Deltagarna i den undersökning beskrev mönsterigenkänningsövningarna i termer som att det var jobbigt men belönande. Jag fick liknande kommentarer vid utprovningen. Någon tyckte att: – Det är som gymnastik för hjärnan. En annan informant summerade genomgången med: – Jobbigt först, men nu är det sparat i hjärnan.

#### 4.2.2. *Typfall*

Vid typfallsmetoden läste informanterna exempelmeningar med den utvalda konstruktionen högt för varandra, se bilaga 2 och 5. De flesta definierade snabbt betydelsen på *hur bra som helst* som *mycket/jättebra*, medan *i dyraste laget* var svårare.

En iakttagelse från första tillfället var att typfallsgenomgången gick över till breddningen lite för snabbt. De mest avancerade inlärarna tyckte att det inte var tillräckligt utmanande att prata om samma exempel. De hade bråttom att komma över till breddningsfasen, det vill säga momentet att läsa de andra exempelmeningarna med varianter av konstruktionen. Inför andra typfallstillfället ändrades därför genomgången till att bli mer bildbaserad, se bilaga 5. Det gav inga skillnader i resultatet, men kanske något i aktivitet. Ingen av informanterna hade hoppat över bildfrågorna men resultatet skiljde sig inte. Antagligen gynnade inte genomgångens upplägg att inlärarna fick etablera typfallet ordentligt och gav därför inte lika tydligt utfall som i Casenhiser & Goldbergs (2005) experiment.

Vid typfallet [i dyraste laget] kunde man se en viss primingeffekt i produktionen. Det vill säga att typfallet ”färgade av sig” i informanternas egna exempel. I typfallsgruppen fanns *i dyraste laget* med 14 gånger i grupp A mot fem gånger i grupp B som arbetade med mönsterigenkänning. Samma tendens fanns i studien som Håkansson m.fl. (2016) gjorde fast då handlade det om att studenterna återanvände samma ord som fanns i exempelmeningarna. Däremot fanns det inte liknande tendenser i resultatet från [hur bra som helst]-gruppen. En viss överrepresentation av adjektivet *mycket* kunde dock urskiljas i deras egenformulerade exempelmeningar.

Valet av typfall påverkar utfallet av undervisningen på fler sätt. Typfallet [i dyraste laget], se bilaga 5, gav till exempel många personliga associationer; alla informanter kunde relatera till berättelser och exempel från sina liv. Denna genomgång blev extra kommunikativ och alla kom igång och pratade, även de som brukar vara mer tystlåtna. Utmaningen i just det momentet var att

berättelserna tenderade att ta över genomgången på bekostnad av betydelsen av konstruktionen. Det säger kanske mer om undersökningens tidsramar än om typfallsmetodik. En pedagogisk fördel med typfallet [hur bra som helst] är dess frekvens. Många informanter har berättat att de hört uttrycket utanför klassrummet och kände sig bekväma att börja använda det direkt. Ett undantag var en informant som fått höra av en L1-användare att det var ett ovanligt uttryck som ”inte används av svenskar”.

#### **4.2.3. Jämförelser mellan metoderna**

Till skillnad från Casenhiser & Goldbergs (2005) experiment, där informantgruppen som hade fått samma input av en konstruktion fick bättre resultat än kontrollgruppen, kunde inga stora skillnader observeras mellan resultaten från grupperna i den här undersökningen. Resultaten från tillfället när gruppen fått typfallsinput liknade de som hade arbetat med mönsterigenkänningsinput. De informanter som hade problem med den egna produktionen uppvisade liknande svårigheter, till exempel att hålla ordningen på leden i konstruktionerna. Informanterna producerade till exempel följande:

- 10) Att spela fotboll är svårt hur som helst. (A4 efter mönsterigenkänning)*
- 11) Han är snäll hur som helst. (B3 efter typfallsmetod)*
- 12) Maten smakar starkaste laget. (B5 efter mönsterigenkänning)*
- 13) Maten smakar äckligast i laget. (A3 efter typfallsmetod)*

En skillnad som kunde observeras var vid momentet när inlärarna skulle definiera konstruktionens betydelse i genomgången vid tillfälle 1A och 1B. Informanter från mönsterigenkänningsgruppen (grupp A) förklarade att konstruktionens betydelse var:

- 14) Används som begrepp att beskriva. (A1)*
- 15) När man ska beskriva om någonting är mycket. (A2)*

På samma fråga svarade informanterna i typfallsgruppen (grupp B) nästan genomgående:

- 16) Jättemycket (B2, B3, B4)*

Att svaren är så lika bland typfallsgruppen kan vara en liten indikation på att de har fått precis samma undervisning i början av genomgången till skillnad från mönsterigenkänningsgruppen A,

som arbetade mer individuellt med att leta mönster. Tyvärr fanns inte samma tydliga definitionsmoment med vid tillfälle 2 så det är svårt att jämföra och att dra generella slutsatser.

Ytterligare en liten skillnad som uppvisades vid andra typfallsgenomgången, tillfälle 2A, var att typfallet färgade av sig i de egenformulerade meningarna. Vid tillfälle 1B var det snarare adjektivet *mycket* som återkom i informanternas exempel. Detta antagligen eftersom *mycket* kom upp många gånger under genomgångens betydelsedefinition; många informanter menade att *hur bra som helst* betyder *mycket bra*.

Övriga skillnader i resultaten hör mer ihop med vilken konstruktion som hade behandlats, se avsnitt 4.3.

### 4.3. Konstruktion

I det här avsnittet jämförs de båda konstruktionerna med varandra. Här redovisas de likheter och skillnader i informanternas reception respektive produktion, när det gäller konstruktionerna [hur AP som helst] och [i Adj:aste laget].

#### 4.3.1. [hur AP som helst]

Konstruktionen [hur AP som helst] visade sig vara lite enklare i pilotutprovningen och därför valdes den som konstruktion vid tillfälle 1. Även i den här undersökningen var den något lättare för informanterna både när det gäller reception och produktion.

##### 4.3.1.1. Reception

Förståelsen av konstruktionen [hur AP som helst] var överlag god om man bortser från en informant, A4, som fick problem med sin allergi. Så här blev utfallet på receptionsdelen av [hur AP som helst] för tillfälle 1A och 1B.

Tillfälle 1A:

Tabell 4: Informanternas resultat på receptionstestet med grupp A tillfälle 1A, efter genomgång i mönsterigenkänning [hur AP som helst].

Informant	A1	A2	A3	A4	A5
Del A Maxpoäng: 7	7	5	5	2	7

Tillfälle 1B:

Tabell 5: Informanternas resultat på receptionstestet med grupp B tillfälle 1B, efter genomgång med typfallsmetodik [hur bra som helst].

Informant	B1	B2	B3	B4
Del A: max 7 reception	7	7	7	6

Alla informanterna angav rätt betydelse för uttrycken:

17) *Maten var hur god som helst.*

18) *Han åt hur mycket som helst.*

Det påstående som tre informanter av fem hade svårt att förstå betydelsen av var:

19) *Baklava smakar hur sött som helst.*

A3 och A2 angav att det betydde att någon inte tycker om Baklava för att det innehåller för mycket socker. A4 trodde att det innebar att någon föredrar Baklava som efterrätt. Möjligen hade frågan för stor personlig vikt för att informanterna skulle se konstruktionen.

#### 4.3.1.2. Produktion

Alla informanter klarade att producera exempel på konstruktionen [hur AP som helst] när de fick några ord givna, del B och C, se bilaga 3. I den sista delen på testet, den fria produktionen, gjorde deltagarna från båda grupperna korrekta exempel som:

20) *Att spela fotboll är hur kul som helst. (A1)*

21) *Livet är hur roligt som helst. (B1)*

22) *Min mobil är dyr. Den kostar hur mycket som helst. (B3)*

Här nedan visas exempel när några informanter vågade experimentera med innehållet i de variabla leden:

23) *Jag känner mig hur bra som helst på svenska språket. (B1)*

24) *Mönster är det hur jobbigt om helst. (A5)*

I exemplen kan man se den kreativitet och lekfullhet som Holme (2010) påpekat var framgångsrik i etablerandet av konstruktioner hos inlärarna.

Så här ser resultaten ut när det gäller produktion av [hur AP som helst] för tillfälle 1A och 1B.



Tillfälle 1A:

Tabell 6: Informanternas resultat på produktionstestet med grupp A tillfälle 1A, efter genomgång i mönsterigenkänning [hur AP som helst].

Informant, provdel	A1	A2	A3	A4	A5
Del B: max 4	4	4	4	3	4
Del C: max 5	5	5	3	4	4
Del D: max 6	6	6	0	0	5

Tillfälle 1B:

Tabell 7: Informanternas resultat på produktionstestet med grupp B tillfälle 1B, efter genomgång med typfallsmetodik [hur bra som helst].

Informant, provdel	B1	B2	B3	B4
Del B: max 4	4	4	4	3
Del C: max 5	5	4	5	2
Del D: max 6	6	0	2	0

Den svåraste delen var fri produktion, del D, se bilaga 3, där A3, A4, B2 och B4 producerade egna varianter av konstruktionen och fick 0 korrekta svar. När det gäller A4 faller hans resultat utanför ramarna av hälsoskäl. Trots allergibesvären skrev A4 genomgående meningar som nästan var korrekta:

25) Att spela fotboll är svårt hur som helst. (A4)

26) Min mobil är bra hur som helst. (A4)

Informant (A3) använde en liknade strategi med: *adjektiv + hur mycket som helst*.

27) Att prata svenska är rolig hur mycket som helst (A3).

28) Han är snäll hur mycket som helst (A3).

Även informant B3 och i viss mån B2 var på väg mot korrekthet med meningar som konstruerades med *adjektiv + hur som helst*.

29) Han är snäll hur som helst. (B3)

30) Att prata svenska är spännande hur som helst. (B3)

*Hur som helst* skulle kunna vara ett exempel på färdiglagrade mönster som vårt språkssystem antas bestå av (jfr Croft 2003, Wray 2008). Några informanter påpekade likheten med uttrycket *när som helst* under genomgången.

Informant B4 producerade inte egna exempel av konstruktionen som efterfrågades i övning D utan valde att bara fortsätta meningen med ett adjektiv. B4:s exempel är inte konstruerade enligt mönstret [hur AP som helst] men de har åtminstone samma betydelse:

- 31) *Livet är jättebra. (B4)*
- 32) *Han är jättesnäll. (B4)*
- 33) *Min mobil är jättefin. (B4)*

Värt att notera är att B4 studerar svenska på grundskolenivå och att hen inte har gått i skola i sitt hemland vilket troligen speglar resultatet. Trots att genomgången var kognitivt utmanande upplevde B4 hela genomgången som positiv och fick goda resultat på den receptiva delen.

#### 4.3.2. [i Adj:aste laget]

Konstruktionen [i Adj:aste laget] skiljer sig språkligt från [hur AP som helst]. Det märktes att informanterna hade svårare att definiera dess betydelse. De flesta hoppade över fråga 3 i bilaga 4, och de två som besvarade skrev:

- 34) *Subjekt + v + adjektivaste laget ex) det blir lite för kort (i lite kortaste laget) (B1)*
- 35) *I början var det dåligt laget, men det blir i bättre. (B2)*

Värt att notera är att inlärare B1 studerar SAS 3 och är bekväm med att använda grammatiska termer.

Observera att i materialet som grupp A (typfall, se bilaga 5) arbetade med saknades uppgiften att definiera betydelsen av konstruktionen, i ambitionen att hålla upplägget mindre teoretiskt. Det kan vara en orsak till att de hade lite problem vid receptionen. Se tabell 9.

##### 4.3.2.1. Reception

Tillfälle 2B:

Förståelsen av konstruktionen [i Adj:aste laget] gick bra. Även för B2 som hade definierat betydelsen felaktigt en stund tidigare (se avsnitt 4.3.2). Vid det här tillfället deltog två nya informanter (B5 och B6) som var borta under det tidigare tillfället. De aktuella informanterna studerar SAS 2 eller 3. Så här ser resultaten ut.

Tabell 8: Informanternas resultat på receptionstestet med grupp B tillfälle 2B, efter genomgång i mönsterigenkänning [i Adj:aste laget].

Informant	B1	B2	B5	B6
Reception Del A: max 7	6	5	7	6

Tillfälle 2A:

Vid det här tillfället fick informanterna lite lägre resultat än vid första tillfället. Orsaken är svår att dra slutsatser om, men en orsak kan vara att vi i genomgången ägnade mer tid vid typfallet *i dyraste laget* än vid att definiera betydelsen, se avsnitt 4.2.2. Eller så är konstruktionens betydelse mer abstrakt och svårare än [hur AP som helst].

Tabell 9: Informanternas resultat på receptionstestet med grupp A tillfälle 2A, efter typfallsmetodik av [i Adj:aste laget].

Informant	A1	A2	A3	A4	A5
Reception Del A: max 7	5	5	4	4	4

Samtliga informanter från bägge grupperna lyckades ange rätt betydelse på påståendet:

36) *Klockan var i dyraste laget.*

Nästan alla angav rätt betydelse på:

37) *Maten var i starkaste laget*

38) *Att spela fotboll är i svåraste laget.*

Det är svårt att avläsa något generellt mönster mer än att *i dyraste laget* var lätt både för de som tränat på just det typfallet men även för mönsterigenkänningsgruppen. Antagligen är *dyr* ett frekvent adjektiv som är etablerat hos många inlärare.

Fem informanter angav fel betydelse på:

39) *Baklava är i sötaste laget.*

Även här kan den personliga relationen till Baklava ta över betydelsen, se avsnitt 4.2.3.1.

I övrigt var de felaktiga svaren väldigt jämnt fördelade.

#### 4.3.2.2. Produktion

När det gäller produktion av [i Adj:aste laget] gick det överlag bra. Informanterna producerade korrekta meningar som:

- 40) *Att spela fotboll är i svåraste laget. (A2)*
- 41) *Den nya mobilen var i dyraste laget. (A4)*
- 42) *Maten smakar i suraste laget. (B6)*

Även vid den här konstruktionen använder några av informanterna formen för att prova nya varianter av ord:

- 43) *Svensk mat är i såsigaste laget. (B6)*
- 44) *Jag gillar inte svensk mat eftersom den är i osmakaste laget. (A2)*
- 45) *Vi börjar lite i tröttaste laget på morgonen. (A2)*
- 46) *Den nya mobilen var i smartaste laget. (B1)*

Denna tendens att experimentera med lexikal variation menar Holme: “will help the student to establish it as a 'productive category'” (Holme 2010:362). Det blir inte alltid idiomatiskt korrekt men det kan vara ett steg mot korrekt användande.

Att just betydelsen var svårare för den här konstruktionen kan märkas i vissa av informanternas exempelmeningar som är formmässigt korrekta men inte blir rätt innehållsmässigt eller semantiskt. T.ex.:

- 47) *Filmen var i bästa laget (A1)*
- 48) *Filmen var i finaste laget. (A3).*
- 49) *Min mobil är i perfektaste laget. (A2)*
- 50) *Att spela fotboll är i roligaste laget. (A5)*
- 51) *Min son är i finaste laget. (A4)*

I de här exemplen anses att informanterna inte har tagit till sig konstruktionen som en konstruktion med betydelsen *mer än önskvärt*, se avsnitt 3.4.2, utan fortfarande ser konstruktionens delar separat och därför använder adjektivet i superlativ form.

Ett exempel som orsakade en intressant diskussion var:

- 52) *Mina grannar är i duktigaste laget. (B5)*

Man skulle kunna tro att inläraren använder frasen på ett konventionaliserat sätt att uttrycka sig lite nedsättande om sina duktiga grannar. Informanten förklarade dock att hen menade att de var duktiga

på ett beundransvärt sätt. Där fick vi ett gott skratt och diskussion om varför svenskar har svårt för *duktiga* grannar. Ytterligare en kulturell aspekt kom fram i diskussionen var varför konstruktionen existerar. En informant undrade: – Varför säger ni inte bara att det inte smakar gott?

Testresultaten för produktion av konstruktionen visar att produktion med hjälp, del B och C, se bilaga 6, var enkel, medan ord föll bort från konstruktionerna i den fria produktionen, del D, så att meningarna inte alltid blev korrekta.

Tillfälle 2B:

*Tabell 10: Informanternas resultat på produktionstestet med grupp B tillfälle 2B, efter genomgång i mönsterigenkänning [i Adj:aste laget].*

Informant, provdel	B1	B2	B5	B6
<b>Del B: max 4</b>	4	3	4	4
<b>Del C: max 5</b>	5	3	4	5
<b>Del D: max 6</b>	6	0	0	5

Tillfälle 2A:

*Tabell 11: Informanternas resultat på produktionstestet med grupp A tillfälle 2A, efter typfallsmetodik med [i Adj:aste laget].*

Informant, provdel	A1	A2	A3	A4	A5
<b>Del B: max 4</b>	4	3	4	4	4
<b>Del C: max 5</b>	5	4	4	5	4
<b>Del D: max 6</b>	6	4	0	5	4

Tre informanter avviker i den fria produktionen. Informant B5 missar konsekvent att använda prepositionsfrasen *i*. B5:s meningar ser ut som följande:

53) *Att spela fotboll är roligaste laget.*

54) *Han är bästa laget.*

55) *Maten smakar starkaste laget.*

Även informant A3 hade svårt med den fria produktionen. A3:s strategi var att placera *i* direkt framför *laget* konsekvent genom hela uppgiften. Meningarna blev enligt följande:

56) *Maten smakar äckligast i laget.*

57) *Vi börjar vanligast i laget.*

Värt att notera är att A3 även misstog placeringen av enheterna i [hur AP som helst]. Se tabell 6. Informant B2 fick inte ihop alla led i konstruktionen utan producerade meningar som:

- 58) *Att spela fotboll är svåraste.*
- 59) *Att prata svenska är roligaste.*
- 60) *Han är bra hur som helst.*

Här kommer konstruktionen från tillfälle 1 två veckor tidigare upp igen i det tredje exemplet. Tyvärr inte riktigt korrekt men den är ändå på väg att etableras i informantens språkssystem. I en större undersökning skulle det vara intressant att undersöka huruvida didaktisk metod och konstruktion samspelar med språkinläring på längre sikt.

A5 som studerar på grundskolenivå producerade korrekta former av konstruktionen [i Adj:aste laget] som:

- 61) *Maten smakar i starkaste laget.*

Däremot blir inte alltid hens superlativformer rätt. I A5:s resultat finns exempel som:

- 62) *Varmtaste laget*
- 63) *Långaste laget*
- 64) *Bättraste laget*

Värt att notera är att den enda informanten som studerar SAS på grundskolenivå i den här omgången är A5. Eftersom B4 var sjuk vid det här tillfället går det inte att jämföra resultaten med A5, som studerar på samma utbildningsnivå. A5 är en systematisk inlärare och använde sig genomgående av framgångsrika strategier som att anteckna med olika färger och var noga med att förstå varje steg innan hen gick vidare.

#### **4.4. Resultatdiskussion**

Sammanfattningsvis kan det konstateras att undersökningen visar att det finns många pedagogiska fördelar med att arbeta konstruktionsgrammatiskt med vuxna andraspråksinlärare. Både lärare och elever upplevde materialet som meningsfullt och lärorikt. En av informanterna sa uttryckligen:

– Det är precis det här som jag behöver lära mig för att prata med de andra på jobbet.

Det är möjligt att själva undervisningssituationen med halvklass och en entusiastisk lärare spelade roll för den positiva upplevelsen. Samtidigt omfattades undersökningen av fyra olika tillfällen, så resultaten speglar troligen mer än bara en tillfällig entusiasm.

Intressant nog var det ingen större skillnad i resultaten mellan tillfällena. Rent hypotetiskt kan man tänka sig att det skulle bli lite bättre resultat andra gången som informanterna arbetade med materialet eftersom de redan var införstådda i det konstruktionsbaserade perspektivet. Men resultaten var snarare lite lägre vid andra tillfället, vilket troligen berodde på att den andra konstruktionen [i Adj:aste laget] var lite svårare än den första [hur AP som helst] både vad det gäller reception och produktion.

Över lag påverkades testresultaten mer av vilken konstruktion som behandlades än utifrån vilken undervisningsmetod som informanterna fick. Både typfallsmetodik och mönsterigenkänningsinput gav ungefär samma resultat oavsett vilken nivå inlärarna studerade på. Däremot spelade informanternas nivå och bakgrund samt inlärningsstrategi in i den fria produktionen. De mer avancerade inlärarna vågade experimentera mer och gjorde fler kreativa och korrekta förslag i jämförelse med studenter med kortare skolbakgrund. De studenter som använde flera strategier vid genomgången fick också bättre resultat. Eftersom alla tränade språket utefter sina förkunskaper kan man säga att konstruktionsbaserad undervisning är lämplig för flera olika typer av inlärare.

Den slutsatsen kan också konstateras utifrån den spontana språkliga metadiskussion som uppstod medan informanterna arbetade med övningarna. Inlärare på högre nivå använde fler grammatiska termer utan att de i gruppen som inte kan lika mycket grammatik hamnade utanför diskussionen. Följaktligen går det att prata om konstruktioner på flera olika sätt. Det är en viktig aspekt eftersom L2-grupper ofta består av studenter med skiftande utbildningsbakgrund.

Intressant nog visade inte typfallsinput något märkbart utfall, vilket har varit fallet i en tidigare studie (Casenhieser och Goldberg 2005:9). Antagligen behöver typfallet längre tid för att sjunka in och riktigt etablera sig i inlärarnas språkssystem. Hypotesen efter pilotundersökningen var att typfallsmetodik skulle passa bättre för inlärare med kort skolbakgrund men resultaten i den här undersökningen visar inte på sådana tendenser. Det enda som utmärkte sig med typfallsmetodik var den så kallade primingeffekten, att typfallet vid ett tillfälle, 2A, färgade av sig i informanternas egna meningar. Vid det tillfället producerades mer än dubbelt så många exempel där uttrycket *i dyraste laget* var med än i den andra gruppen.

Det är anmärkningsvärt hur lätt det var för många informanter att producera korrekta, eller nästan korrekta varianter av den aktuella konstruktionen, speciellt [hur AP som helst]. Flera av informanterna har även efter undervisningstillfället använt konstruktionen på rätt sätt, även de som inte riktigt gjorde korrekta varianter på testet. En informant menade att konstruktionen numera var

”sparad i hjärnan”. Om det har en sådan effekt att arbeta konstruktionsgrammatiskt finns det en stor potential att som lärare prova ut lämpliga konstruktioner som inlärarna hör ofta och som de verkligen har användning av. Bland konstruktionerna i min undersökning visade sig [hur AP som helst] vara lättare att direkt använda och förstå medan [i Adj:aste laget] förde med sig andra didaktiska fördelar. Till exempel uppstod intressanta diskussioner om varför man ofta i den svenska kulturen inte uttrycker sin åsikt direkt, utan lindar in den i uttryck som ”maten var i saltaste laget”. Rent språkdidaktiskt är det en stor fördel att hitta aktiviteter som tränar språklig och kulturell kompetens på samma gång. Får man dessutom nyttig uttalsträning som i typfallet *i dyraste laget* för det med sig ännu fler pedagogiska fördelar.

De utmaningar med konstruktionsbaserad undervisning som direkt går att koppla till resultatet i den här undersökningen är att vissa moment kräver mer tid och uttänkta tillvägagångssätt. De moment som åsyftas är främst att definiera konstruktionens betydelse. När det gäller den här undersökningen är det inte säkert att alla informanter riktigt har förstått betydelsen av [i Adj:aste laget] eftersom de producerade meningar som *min mobil är i perfektaste laget*. Den andra stora utmaningen är den strikta ordningen på orden som konstruktionerna kräver. Det är en stor skillnad på: *han är bra hur som helst* och *han är hur bra som helst*. Att få prepositionsfraser och orden i rätt ordningen är redan en stor utmaning för många svenska som andraspråkselever och detta försvinner inte för att man arbetar konstruktionsbaserat. Å andra sidan kanske konstruktionsgrammatik kan bli ett ytterligare didaktiskt verktyg i strävan att uppnå korrekt ordföljd. Frågor om ordningen på orden i konstruktionen borde ha ingått i materialet.

Materialet fungerade i stort sett bra men det kunde vara ännu mer utprövat. I efterhand skulle frågor om Baklava kunna uteslutas eftersom många tolkade Baklava som företeelse snarare än som ord. Dessutom kan den uteslutna frågan om konstruktionens betydelse för grupp A i sista typfallet (tillfälle 2) ha spelat in på resultatet. Även tiden var en faktor: under ett och samma tillfälle skulle inlärarna både lära sig en ny konstruktion och testas på den. Frågan blir då om man mäter inläring eller närminne.



## 5. Diskussion

Syftet med den här uppsatsen var att undersöka vilka didaktiska fördelar och utmaningar som kunde observeras vid konstruktionsbaserad undervisning för vuxna andraspråksinlärare. Det diskuterar jag i avsnitt 5.1. I det följande avsnittet, 5.2, jämförs de två undervisningsmetoderna mönsterigenkänning och typfallsmetodik och de båda konstruktionerna med varandra. Frågan om hur konstruktionsbaserade undervisningsmetoder kan utvecklas kommer att behandlas i avsnitt 6.1.

### 5.1. Fördelar och utmaningar

Den här undersökningen har gått ut på att prova om det är relevant att arbeta konstruktionsgrammatiskt i andraspråksundervisningen i linje med vad många språkforskare menar (t.ex. Tomasello 2003, Littlemore 2009, Ellis 2013, Prentice m.fl. 2014). Genom att skapa ett konstruktionsbaserat material och prova det med en grupp andraspråksstudenter med blandade skolbakgrunder så har jag kommit fram till intressanta slutsatser om pedagogiska fördelar och utmaningar med att arbeta konstruktionsgrammatiskt. Lärdomarna tar jag sedan med mig i diskussionen om metodutveckling.

Trots att undersökningen byggde på ett litet material och med få informanter visade den på flera intressanta fördelar som kan vara användbara inom andraspråksundervisningen. Konstruktionernas kombination av lexikal och grammatisk information (Prentice m.fl. 2016) visade sig vara en produktiv fördel för informanterna i den här klassrumsstudien. Det konstruktionsbaserade materialet erbjöd nyttig språkträning för alla informanter oavsett skolbakgrund. I likhet med studenterna i Wees (2007) undersökning var tröskeln låg för eleverna att börja prata om språk när de hade en konstruktion att utgå ifrån. De som är ovana vid grammatiska termer blev inte bortskrämda och de som gillar grammatik och språk fick använda gamla kunskaper som de har lärt sig från SFI, såsom böjning av adjektiv samt skillnaden mellan adjektiv och adverb. Båda informanterna som studerade på grundskolenivå klarade genomgång och test bra. B5 fick bra resultat på receptionsdelen men hade svårare att producera egna meningar. Hen gjorde egna varianter med enklare uppbyggnad men samma betydelse till exempel:

*65) Min mobil är jättefin.*

A5 hade lätt att ta till sig konstruktionernas uppbyggnad. Däremot gjorde hen andra språkfel som i följande exempel där en viss grundläggande böjning av adjektiv vållade problem. Till exempel:

*66) Det är i varmtaste laget.*

Slutsatsen är att alla fick meningsfull språkträning oavsett språkbakgrund. Språkträningen skedde på fler nivåer än lexikalt och grammatiskt. Till exempel lästes många av exempelmeningarna högt och då fick informanterna automatiskt nyttig uttalsträning på köpet. Här kan man som lärare anpassa materialet efter gruppens behov.

Att prata om mönster i språket gav fler givande diskussioner. I arbetet med [hur AP som helst] var det många som jämförde med andra flerordsenheter som *hur som helst* och *när som helst*. Några av informanterna har också berättat att de numera lyssnar utanför klassrummet efter de konstruktioner som vi har arbetat med samt att de ibland använder [hur AP som helst]. Man skulle kunna säga att de letar efter språkliga mönster. Mekanismen att leta efter mönster i språket har framhållits som en strategi som barn har när de tillägnar sig sitt förstaspråk (jfr Tomasello 2003). Sammanfattningsvis kan alltså konstruktionsträning bidra till att öka eleverns språkliga medvetenhet och hjälpa dem att uppmärksamma mönster i språket, vilket borde vara en framgångsrik strategi i strävan att få eleverna att själva lära sig att lära sig (jfr Loenheim m.fl. 2016).

I den här undersökningen kunde man se att det spelar roll vilken konstruktion som behandlas. Vissa konstruktioner är mer utmanande än andra. Detta framkom även i den klassrumsundersökning som gjordes på informanter med längre skolbakgrund (jfr Håkansson m.fl. 2016). För informanterna i den här undersökningen och även under pilotundersökningen var konstruktionen [hur AP som helst] lättare att använda och förstå. Informanterna skapade efter en kort genomgång korrekta uttryck som liknar L1-talarnas (jfr Ekberg 2013), såsom i följande exempel:

*67) Jag är hur bra som helst på att prata svenska.*

De mest avancerade inlärarna skapade även korrekta uttryck av [i Adj:aste laget] t.ex.

*68) Den nya mobilen var i dyraste laget.*

Men det förekom även många varianter som tyder på att den konstruktionen är svårare att använda semantiskt. Som följande exempel:

*69) Min son är i finaste laget.*

*70) Min mobil är i perfektaste laget.*

Konstruktionernas form och betydelse är olika svåra och den här undersökningen visar att det även var en utmaning att förstå i vilka sammanhang det passar att använda konstruktionen. En intressant diskussion om hur vi ser på varandra i olika kulturer uppstod när följande exempel om en informants grannar dök upp:

*71) Mina grannar är i duktigaste laget.*

Det var en av flera intressanta diskussioner som uppstod i arbetet med konstruktioner. En annan var varför man i den svenska kulturen ofta inte kan säga sina åsikter direkt utan gör omskrivningar med till exempel [i Adj:aste laget]. Detta speglar hur berikande det kan vara på många plan att arbeta konstruktionsbaserat.

Förutom de olika nivåerna gynnar konstruktionernas variabla led elevernas kreativitet. Under undersökningen skapade de elever som gillar att utforska språket kreativa exempel som:

*72) Svensk mat är i såsigaste laget.*

Men de elever som är måna att uttrycka sig korrekt gjorde uttryck som liknar L1-talarnas (jfr Ekberg 2013):

*73) Maten smakar i starkaste laget.*

Den valfriheten att uttrycka sig korrekt eller kreativt kan vara en bidragande orsak till att elevaktiviteten var så hög. Samtliga informanter svarade på testfrågorna efter genomgången, även informanten som fick plötsliga allergiproblem. Här skulle man kunna dra en försiktig slutsats att konstruktionernas uppbyggnad med både fasta och variabla led inbjuder till en produktivitet som är relativt enkel att använda för många olika typer av inlärare.

En annan fördel var att informanterna tyckte att konstruktionerna var lätta att komma ihåg. De gav exempelvis feedback såsom:

*74) Det är sparat i hjärnan nu.*

Ett sådant uttalande skulle kunna tyda på den kognitiva vinsten som forskare menar att L1-talare gör (jfr Tomasello 2003 och Ellis 2013) när de lär sig och använder helheter i stället för enstaka ord

och generella regler. Om klassrumsundersökningar som är lite mer omfattande än den här kommer fram till liknande slutsatser skulle det kunna bli ett tungt argument för konstruktionsgrammatikens relevans inom språkundervisningen. Ett annat, om än litet, belägg för samma teori att konstruktioner fastnar i minnet, kan man se i följande exempel där den första konstruktionen kom tillbaka i en av informanternas fria produktion vid tillfälle 2, två veckor efter genomgångstillfället. Tyvärr var det inte riktigt korrekt:

75) *Han är bra hur som helst (A5 under tillfälle 2)*

I exemplet ovan kan man dessutom se en pedagogisk utmaning med att arbeta konstruktionsbaserat, d.v.s. att etablera rätt ordning på alla led i konstruktionen. Några informanter gjorde nästan genomgående egna varianter av de intränade konstruktionerna t.ex.

76) *Maten smakar äckligast i laget*

I stora elevgrupper kan det vara svårt att hinna med att bemöta och utmana alla inlärares uppfattningar av den intränade konstruktionen och deras version av betydelsen. En informant antog till exempel att betydelsen av [i Adj:aste laget] var:

77) *I början var det dåligt laget, men det blir i bättre.*

Den uppfattningen av betydelsen kan orsaka problem i framtida kommunikation med andra. Å andra sidan kan sådana missförstånd uppstå i vilken inlärningsituation som helst. Det är inte specifikt för konstruktionsbaserad undervisning.

En ytterligare faktor som gick att observera var konstruktionernas produktivitet. I och med det variabla ledet kan man göra undervisningen elevnära och skapa engagerande exempel. Alla har till exempel en åsikt om sin mobil. Den kan vara *i segaste laget* eller *hur bra som helst*. Efter sådana påståenden uppstår ofta ett spontant kommunikativt tillfälle. Utvalda konstruktioner kan skapa mycket autentisk kommunikation. Vid typfallet *i dyraste laget* till exempel uppkom många personliga anekdoter från deltagarnas vardag. Med flerordsenheter/konstruktioner som språklig hjälp behöver inlärares inte tänka ut varje påstående ord för ord och processbördan blir därmed lite mindre och förhoppningsvis flyter kommunikationen på lite lättare. Detta är en av aspekterna som har lyfts fram som argument för konstruktionsgrammatikens relevans i L2-undervisningen (jfr. Prentice m.fl. 2016:131, Holme 2010:362).

En utmaning med att mäta konstruktionsbaserad undervisning är att den kräver mer tid. Informanterna i min undersökning hann knappt att bekanta sig med konstruktionen innan de skulle testas. Typfallsinputen hade till exempel behövt mer tid för att etableras i inlärnarnas språkssystem. Med tanke på den korta tiden var dock testresultatet hoppningivande bra eftersom majoriteten av informanterna så snabbt förstod både hur konstruktionerna var uppbyggda, vad de betydde och klarade av att använda dem. Det kan vara denna undervisningsforms största fördel.

## 5.2. Val av undervisningsmetod och konstruktion

I *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) finns i dagsläget ca 400 konstruktionsbeskrivningar. Detta utbud ger många variationsmöjligheter att hitta lämpliga konstruktioner för det språkpedagogiska ändamål som man efterfrågar. Enligt mina resultat medför valet av konstruktioner olika fördelar och utmaningar.

I den här undersökningen var konstruktionen [hur AP som helst] med ett oböjt adjektiv som variabelt led något lättare att förstå receptivt och att använda produktivt än [i Adj:aste laget]. Flera av informanterna har även senare hört och dessutom använt den konstruktionen spontant utanför klassrummet, även den informant som hade kortast skolbakgrund från hemlandet.

Den andra konstruktionen, [i Adj:aste laget], medförde andra fördelar och utmaningar. En fördel var de tidigare nämnda kulturella diskussionerna, om det är positivt eller negativt att vara *i duktigaste laget* och varför man gärna lindar in sina åsikter i den svenska kulturen. Dessutom fick eleverna träna på prepositionsfraser och på superlativformerna av adjektiv. Utmaningar som den förde med sig var att förstå betydelsen och att få alla ord i rätt ordning. Några informanter placerade konsekvent *i* framför *laget* som i exemplet nedan:

78) *Vi börjar vanligast i laget.*

Här kan vi se samma tendens att blanda ihop konstruktionen med ett annat vanligt uttryck som informanterna säkert har hört ofta: *vara bäst i laget*. Ordningen på konstruktionerna var överlag en utmaning för de flesta informanterna. En annan utmaning med uttrycket [i Adj:aste laget] är att informanterna inte möter det lika ofta utanför klassrummet och det får inte riktigt samma repetitionseffekt som [hur AP som helst].

Enligt resultaten på den här undersökningen spelar det ingen roll varken för reception eller produktion vilken av metoderna mönsterigenkänning och typfall som används för att introducera konstruktionen för inlärnarna, åtminstone inte i direkt anslutning till genomgången som den här

undersökningen mätte. Det hade varit intressant att mäta utfallet några veckor senare för att se om långtidsminnet gynnades av någon av metoderna. Den lilla skillnad som går att säga något om är att typfallet som använts kan ”färga av sig”. Adjektivet *dyraste* användes till exempel 14 gånger av typfallsgruppen mot 5 gånger i mönsterigenkänningsgruppen. Det kan mycket väl vara en tillfällighet eftersom samma tendens inte uppstod i det andra typfallsexemplet *hur bra som helst*. Tendensen med primingeffekt uppstod även i den andra klassrumsundersökningen (Håkansson m.fl. 2016) och därför kan det vara bra att ha i åtanke om det är något speciellt uttryck som man som lärare är extra mån om ska etablera sig i elevernas språkbruk.

Mönsterigenkänningsövningarna var givande. Informanterna tyckte att det var lite förvirrande i början att de inte fick ett exempel att utgå ifrån men de kom snart igång. Fördelarna med mönsterigenkänning var elevernas aktivitet och spontana samtal som uppstod. Alla kunde delta på sin nivå och för de mest avancerade eleverna var det sporrande att hitta hela konstruktionen i alla meningar. Omdömet efteråt var att: – Det var jobbigt först men nu är det sparat i hjärnan.

Detta är inte olik studenterna i Håkanssons m.fl. (2016) undersökning som tyckte att uppgifterna var krävande men belönande.

Många av informanterna var mycket aktiva under första delen av mönsterigenkänningspasset. De förklarade och hjälpte varandra och någon liknade det vid ”gymnastik för hjärnan”. Denna höga aktivitet ser jag som en av undersökningens stora fördel. Den liknar positiva erfarenheter från andra studier (Holme 2010, Wee 2007).

Sammanfattningsvis kan man säga att utifrån den här undersökningen är konstruktionsbaserad L2-undervisning nyttig och relevant eftersom den ger språkträning på flera olika nivåer (lexikalt, grammatiskt, semantiskt, pragmatiskt). Valet av konstruktion är av större betydelse än med vilken metod som konstruktionen initieras för eleverna. Den största didaktiska utmaningen är att få inlärarna att förstå betydelsen och att behärska konstruktionens fasta ordning.

## 6. Vidare forskning

Informanterna i denna undersökning visade stort intresse för att själva vilja veta mer om konstruktionsgrammatik och det finns många konstruktioner att undersöka och metoder att prova. Med tanke på att det framkom många intressanta resultat av den här lilla undersökningen är jag övertygad om att framtida studier med fler informanter och mer tid kan visa lovande resultat på vilket sätt konstruktionsbaserad undervisning kan underlätta och påskynda andraspråksinläringen.

Det behövs fler klassrumsstudier med praktiska tillämpningar av konstruktionsgrammatik. Förhoppningsvis kan den här undersökningen inspirera andra att göra mer omfattande undersökningar inom samma område. Under rubriken metodutveckling lyfter jag blicken och diskuterar hur kommande konstruktionsbaserad undervisning skulle kunna utvecklas och ger förslag på kommande konstruktionsbaserade klassrumsundersökningar.

### 6.1. Metodutveckling

Att utveckla metoder som har med språkliga konstruktioner att göra ser jag som en stor möjlighet inom andraspråksundervisningen eftersom det finns så många pedagogiska vinster att göra lexikalt, semantiskt, grammatiskt, pragmatiskt, etc. Det jag tar med mig ifrån den här undersökningen är att eleverna behöver genomtänkt stöd vid momentet att definiera konstruktionernas betydelse och att de behöver träna mycket på att producera egna meningar. Val av konstruktion spelar roll för hur utfallet blir. Det lönar sig att tänka igenom vilka konstruktioner som väljs ut inför inlärnarnas första möte med konstruktioner. Att de är frekventa utanför klassrummet hjälper inläringen på traven likaså om de är konkreta och lätta att förstå. Elever med längre skolbakgrund kan gärna utmanas med lite mer abstrakta konstruktioner som de kan tänkas möta i mer akademiska sammanhang.

När det gäller undervisningsmetod skulle det vara intressant att prova ut mönsterigenkänningsövningar som inte liknar traditionella skoluppgifter såsom materialet i min undersökning gjorde. Det faktum att konstruktionerna verkade fastna i minnet skulle man kunna likna vid ramsor och musiktexter. Därför ser jag möjligheten att kombinera konstruktioner med mönster från andra områden än text som en spännande utvecklingsmetod.

Arbetet med typfallsövningar gav mersmak. Att repetera samma exempel för att minnas är en beprövad språkinlärningsmetod, men om man arbetar konstruktionsbaserat får inlärnarna så mycket mer än bara enstaka glosor. Metodutveckling av typfall skulle även där vara att komma bort ifrån textläsandet åtminstone i initialfasen. När typfallet ska befastas tror jag att det är mycket

fördelaktigare att använda andra metoder än just textläsning. Kroppsrörelse, musik eller teaterrepliker är metoder som jag tror skulle kunna ge helt andra resultat för vissa inlärare än att jobba textbaserat som jag gjorde.

Valet av typfallet *i dyraste laget* var spännande. Pengar väcker alltid känslor och engagerar. Därför ser jag stor potential i valet av både konstruktion och typfall. Frekvens är viktigt i det avseende att inlärarna stöter på det utanför klassrummet, som i fallet med *dyr* men även uttrycket *hur bra som helst*.

Den mest radikala metodutvecklingen av materialet som jag använde skulle vara receptions- och produktionstestet. Jag vet inte hur väl jag egentligen mätte inlärarnas kunskap eller bara deras närminne. När jag arbetar konstruktionsbaserat i framtiden kommer jag att inkorporera både reception och produktion i lektionsinnehållet på ett helt annat sätt, till exempel genom att låta eleverna producera texter eller samtal där konstruktionerna kan ingå som en naturlig del i språkbruket.

Några av mina mer avancerade informanter efterfrågade mer kunskap om uttryck som ”gör att man låter svensk”. På frågan om det inte finns en lärobok med fler konstruktioner var det extra roligt att få presentera *Svenskt konstruktikon* (Lyngfelt m.fl. 2014) där de själva kan leta sig fram och hitta konstruktioner att utöka sitt inre språksystem, allt efter principen *learn to learn*.



## 7. Litteraturförteckning

- Andersson Ringström, Mårten 2012. Hur konstigt som helst! - hur ADJEKTIV/ADVERB som helst - konstruktionens användning och egenskaper. (B-uppsats) Inst f svenska språket, Göteborgs universitet
- Bybee, Joan 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casenhiser, Devin & Adele E. Goldberg 2005. *Fast mapping of phrasal form and meaning*. *Developmental Science* 8, 500–508.
- Croft, William 2001. *Radical Construction Grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press
- 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, 259–279.
- Ellis, Nick 2013. Constructions Grammar and Second Language Acquisition. I: Th. Hoffmann & G. Trousdale (eds.): *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press, 348–378.
- Fillmore, Charles J. 1988. *The mechanisms of 'Construction Grammar'*. Berkeley Linguistic Society. 14. S. 35–55
- Fillmore, Charles J., Paul Kay, and Mary Catherine O'Connor 1988. "Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone." *Language* 64, no. 3
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2013. *Constructionist approaches*. I: Th. Hoffmann & G. Trousdale (eds.): *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press, 15–31.
- Holme, Randal 2010. *A construction grammar for the classroom*. IRAL 48, 355–377.
- Håkansson, Camilla, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson & Julia Prentice 2016: Applying the Swedish Constructicon to language pedagogy. Constructicon-based exercises in the L2 classroom. Föredrag vid Constructional Approaches to Language Pedagogy 2. Basel, juni 2016.
- Littlemore, Jeannette 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning*. 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 construction. I: S. de Knop & G. Gilquin (eds.): *Applied Construction Grammar*. Berlin: De GruyterMouton, 327–355.
- Lyngfelt, Benjamin, Lars Borin, Linnéa Bäckström, Markus Forsberg, Leif-Jöran Olsson, Julia Prentice, Rudolf Rydstedt, Emma Sköldberg, Sofia Tingsell & Jonatan Uppström 2014. Ett svenskt konstruktikon. Grammatik möter lexikon. I: *Svenskans beskrivning 33*. Helsingfors, 268–279.
- Lyngfelt, Benjamin & Emma Sköldberg 2013. Lexikon och konstruktikon – ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv på lexikografi. I: *LexicoNordica 20*, 75–91.
- Prentice, Julia 2010. *På rak sak. Om idiomatiska, figurativa och konventionaliserade flerordsuttryck bland ungdomar i flerspråkiga miljöer*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 15.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Prentice, Julia, Lisa Loenheim, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson & Sofia Tingsell 2016. Bortom ordklasser och satsdelar: konstruktionsgrammatik i klassrummet. I: *Svenskans beskrivning 34*. Lund.
- Språkbanken.se. <https://spraakbanken.gu.se/korp>
- Svenskt konstruktikon. <http://spraakbanken.gu.se/konstruktikon>
- 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(121). 20–32.
- Wray, Alison 2008. *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

## 8. Bilagor

Till denna uppsats har jag bifogat det undervisningsmaterial som jag använde vid de olika tillfällena:

1. Tillfälle 1A Mönsterigenkänning: [hur AP som helst]
2. Tillfälle 1B Typfall: [hur bra som helst]
3. Receptions- och produktionstest tillfälle 1: [hur AP som helst]
4. Tillfälle 2B Mönsterigenkänning: [i Adj:aste laget]
5. Tillfälle 2A Typfall: [i dyraste laget]
6. Receptions- och produktionstest tillfälle 2: [i Adj:aste laget]

## 8.1. Bilaga 1: Övning - att hitta mönster i språket

Ett mönster är något som upprepar sig och kan se ut på många olika sätt. Ofta är det ord och uttryck som kommer tillbaka eller en viss form som upprepas.

### Instruktion

1. Läs alla exempelmeningarna. De kommer från svenska tidningar och bloggar. Kan du hitta ord som återkommer i alla meningarna? Stryk under dem.

### Exempelmeningar

1. Det var jättesvårt i början men nu är det hur lätt som helst.
2. Kakan var hur god som helst, saftig och med massor av chokladsmak.
3. Grammatiken är hur svår som helst.
4. En promenad kan vara hur tråkig som helst men också helt underbar.
6. Träningen idag var hur jobbig som helst.
7. Tandläkaren var hur snäll som helst mot mig.
8. Jag kan dansa hur länge som helst. Det är jätteroligt.
9. Det fanns hur mycket som helst att göra, enligt Anders.

2. Skriv ner vilket uttryckssätt som återkommer i alla exemplen. Det här är mönstret/konstruktionen.

3. Försök att beskriva mönstret/konstruktionen.

Finns det ord som alltid är samma? Finns det ord som varierar?

4. Vad betyder mönstret/konstruktionen Hur ..... som helst?

### När används det?

5. Gör **egna exempel** med samma konstruktion. Obs! Använd andra ord än de som finns i exempelmeningarna.

- 1)
- 2)
- 3)

## **8.2. Bilaga 2: Övning i uttrycket *hur bra som helst***

### **1. Läs alla exempelmeningarna, de kommer från svenska tidningar och bloggar.**

#### **Exempelmeningar:**

- 1) Helgen har varit hur bra som helst.
- 2) Jag jobbar på ett äldreboende i Göteborg, där trivs jag hur bra som helst.
- 3) Jobbet igår gick hur bra som helst.
- 4) Leo låg och sov i deras gigantiska säng och hade det hur bra som helst.
- 5) Och, ja, det går hur bra som helst att titta på en liten skärm.
- 6) Jag känner mig verkligen frisk och mår hur bra som helst.
- 7) Jag har verkligen haft det hur bra som helst i London.
- 8) Mitt på Korsvägen kan man ju inte bo tyckte folk, men det gick hur bra som helst.

### **2. Vad betyder uttrycket: *hur bra som helst*?**

### **3. Gör två egna meningar med uttrycket:**

- 1)
- 2)

### **4. Läs exempelmeningarna från olika tidningstexter.**

- 1) Hon var ju hur snäll som helst.
- 2) Jag kan inte betala hur mycket som helst.
- 3) Hennes rollfigur i komediserien var hur rolig som helst men i en egen serie blev det inte alls lika kul.
- 4) Men den räcker inte hur länge som helst säger Eva.

### **5. Vilket uttryck används i alla meningarna? Stryk under.**

### **6. Jämför uttrycken från meningarna med uttrycket *hur bra som helst*.**

Vilka ord är samma?

Vilka ord varierar?

**7. Vad betyder uttrycken?**

1) *hur snäll som helst* =

2) *hur mycket som helst* =

3) *hur rolig som helst* =

4) *hur länge som helst* =

**8. Gör egna meningar med uttrycket *hur ..... som helst*.**

1)

2)

3)

### 8.3. Bilaga 3: Testtillfälle 1 [hur AP som helst]

A

Vad tror du att följande uttryck betyder? Välj det alternativ som du tycker stämmer bäst.

Markera bara ett alternativ!

**1) Maten var hur god som helst.**

- maten smakade mycket gott
- maten innehöll för mycket kryddor
- någon vill helst ha god mat

**2) Klänningen var hur fin som helst.**

- klänningen var jättefin
- klänningen var för fin
- någon vill helst ha klänningen eftersom den var finare

**3) Filmen är hur bra som helst.**

- när man helst vill gå och se film
- när en film är jättebra
- när en film är bättre än en annan

**4) Att spela fotboll är hur svårt som helst.**

- när det är svårt att få tag på en fotboll
- när det är mycket svårt att spela fotboll
- när man hejar stort på ett duktigt fotbollslag

**5) Baklava smakar hur sött som helst.**

- någon tycker att Baklava smakar väldigt sött
- någon tycker inte om Baklava för det innehåller för mycket socker
- någon föredrar Baklava som efterrätt

**6) Sommarlovet är hur långt som helst.**

- att tycka att sommarlovet är för långt bort
- att tycka väldigt mycket om sommarlovet
- att tycka att sommarlovet är jättelångt

**7) Han åt hur mycket som helst.**

- när någon gärna äter
- när någon har ätit väldigt mycket
- när någon inte ätit så mycket

**B**

**Fyll i det ord som du tycker passar in.**

- 1) Maten var hur .....som helst
- 2) Filmen var hur ..... som helst
- 3) Veganmat smakar hur ..... som helst
- 4) Provet var hur ..... som helst.

**C**

**Fyll i flera ord som du tycker passar in.**

- 1) Ibland på sommaren kan det bli hur .....
- 2) Jag gillar huset det är hur .....
- 3) När vi samarbetar med skoluppgifterna går det hur.....
- 4) Den nya tröjan var toppen. Den är hur .....
- 5) Lägenheter är dyra. De kostar hur .....



## D

**Skriv egna exempel. Använd uttrycket/konstruktionen som vi har tränat på.**

- 1) Att spela fotboll är .....
- 2) Livet är .....
- 3) Han är.....
- 4) Att prata svenska är.....
- 5) Min mobil är .....
- 6) Sommaren är .....

## 8.4. Bilaga 4: Övning - att hitta mönster i språket

Ett mönster är något som upprepar sig och kan se ut på många olika sätt. Ofta är det ord och uttryck som kommer tillbaka eller en viss form som upprepas.

### Instruktion

1. Läs alla exempel. De kommer från svenska tidningar och bloggar. Kan du hitta ord som återkommer? Stryk under dem.

### Exempel

1. Tyvärr var fisken i saltaste laget, vilket förstörde smaken på räkorna.
2. Lite i senaste laget. Men bättre sent än aldrig. Eller hur?
3. Spelet Dumstrut var i svåraste laget för nioåringen, men roligt för vuxna.
4. Pannkakor med mandelmassa kan vara i sötaste laget.
5. Jag tycker att min frisyra blev i lite kortaste laget men ändå snyggare än förut.
6. Vårt kök är i minsta laget för fyra personer, men det går.
7. Värmen håller i sig och jag njuter. Visst, det är kanske i varmaste laget men jag klagar verkligen inte.

### 2. Försök att beskriva mönstret/uttrycket.

- a) Vilka ord är alltid samma?
- b) Vilka ord varierar?
- c) Vilken ordklass tillhör de?
- d) Vilken böjning är det?

### 3. Försök att beskriva vad mönstret/uttrycket [i Adjektiv+ASTE laget] betyder?

4. Gör **egna exempel** med samma mönster. Obs! Använd andra ord än de som finns i exempelmeningarna.

1)

2)

3)

## 8.5. Bilaga 5: Övning i uttrycket *i dyraste laget*

1. De här exempelmeningarna kommer ifrån svenska tidningar och bloggar. Läs dem högt och fundera på vad uttrycket *i dyraste laget* betyder.

Exempelmeningar:

- 1) Pizzorna kostar en 100-lapp, vilket är i dyraste laget.
- 2) Lite i dyraste laget kanske men såååå fin!
- 3) Tyvärr så var den i dyraste laget för en skjorta men vad gör man inte när man förälskat sig i något.
- 4) Mysig lägenhet men i dyraste laget.
- 5) Vill ha, måste ha, men tyvärr i dyraste laget för min plånbok.
- 6) Jag tycker att fastigheten var i dyraste laget för kommunen.

2. Vilken bild beskriver bäst uttrycket: *i dyraste laget*?

(Här var det två bilder som är borttagna av upphovsrättsliga skäl.)

**Bild 1** Ett fotbollslag

**Bild 2** En person som tittar förskräckt på en prislapp

3. Motivera.

4. Gör två egna meningar med uttrycket.

- 1)
- 2)

3. Prata med varandra. Vad är det för skillnad mellan att säga: **Bilen kostar mycket pengar** och **Bilen kostar för mycket pengar för mig**?

Mycket pengar =

För mycket pengar för mig =

4. Vilken ordklass är **dyr**?

5. Vilken böjning av **dyr** är **dyraste**?

**6. Kom på egna uttryck till bilderna med *andra adjektiv än dyr?* (Obs! Bilderna är borttagna och istället beskrivs motivet)**

- a) En bild på en jättehög hamburgare.**
- b) En bild på en person med en jätteliten bil.**
- c) En bild på en person som sover över en hög med läxböcker.**
- d) En bild på en person med jättemånga sockerbitar i munnen.**

**7. Gör egna meningar med uttrycket [i adjektiv + ASTE laget]**

- a)
- b)
- c)

## 8.6. Bilaga 6: Testtillfälle 2 [i Adj:aste laget]

### A

#### 1) Maten var i starkaste laget.

- maten smakade gott
- maten innehöll för mycket starka kryddor
- han som har lagat maten var stark

#### 2) Klänningen var i minsta laget.

- klänningen kostade för lite
- klänningen var för liten
- klänningen var fin

#### 3) Att spela fotboll är i svåraste laget.

- när någon spelar fotboll i ett svårt lag
- när någon tycker att det är lite för svårt att spela fotboll
- när någon hejar på ett svårt fotbollslag

#### 4) Baklava är i sötaste laget.

- att tycka att Baklava måste innehålla socker
- att inte tycka om Baklava för det innehåller mycket socker
- att jämföra Baklava från olika länder

#### 5) Sommarlovet är i längsta laget.

- att tycka att sommarlovet är lagom långt
- att tycka att sommarlovet är för långt
- att tycka att sommaren är den längsta årstiden

#### 6) Han åt i mesta laget.

- när någon har ätit mest av alla
- när någon har ätit för mycket
- när någon inte har ätit så mycket

### 7) Klockan var i dyraste laget

- när klockan går snabbt.
- när klockan är väldigt elegant
- när klockan kostar för mycket

### B

Här kommer exempel på konstruktionen. Fyll i det ord som du tycker saknas i de olika uttrycken.

Exempel:

Kaffet var i ...*starkaste*.....laget.

1) Sockerkakan var i .....laget.

2) Filmen var i ..... laget.

3) Chili smakar i ..... laget.

4) Provet var i ..... laget.

## C

Fyll i de ord som du tycker passar in nedan. Fundera inte för länge på varje uttryck utan skriv det som du först kommer att tänka på.

Exempel:

De hade saltat maten mycket idag. Den var i *saltaste laget*

- 1) Ibland på sommaren är det väldigt varmt nästan i .....
- 2) Jag gillar inte svensk mat eftersom den är i .....
- 3) Vi har långa lektioner nästan i .....
- 4) Nya lägenheter är dyra. För oss är de i .....
- 5) Tröjan var snygg men tyvärr var den i .....

**D) Fortsätt meningarna. Använd mönstret/uttrycket som vi har tränat på.**

- 1) Att spela fotboll är .....
- 2) Vi börjar .....
- 3) Han är .....
- 4) Att prata svenska är .....
- 5) Maten smakar.....
- 6) Den nya mobilen var .....