

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

*Både bra och dåligt för ett tag sedan*  
- en konstruktionsgrammatisk klassrumsstudie

Sara Sävhave

Självständigt arbete, SSA136, 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: ht 2018

Handledare: Benjamin Lyngfelt & Camilla Håkansson

## Sammandrag

I denna undersökning har två angreppssätt inom konstruktionsgrammatisk undervisning ställts emot varandra i en jämförelse. De två angreppssätten är *mönsterigenkänning* och *typfall*. Det första går ut på att elever utsätts för olika varianter av samma konstruktion för att identifiera konstruktionens mönster. För typfall får eleverna en och samma variant av konstruktionen, ett typfall. Detta presenteras i olika kontexter så att eleverna ska få syn på dess form och funktion. Därefter breddas typfallet till andra exempel och elevernas kunskap om konstruktion breddas.

I min undersökning har tre elevgrupper på en språkintrödnation ingått. Respektive elevgrupp har fått en lektion med mönsterigenkänning och en lektion med typfall. Två veckor senare fick klasserna göra ett test som syftade till att jämföra angreppssättens effektivitet. Genom att räkna ut elevgruppernas snittpoäng ställdes de två angreppssätten emot varandra. Vad som även undersöktes var valet av konstruktioner, konstruktionsgrammatik som undervisningsform och om det är skillnad i elevernas reception och produktion. Resultatet visade ingen tydlig skillnad mellan mönsterigenkänning och typfall, mönsterigenkänning gav marginellt högre resultat på testet. Valet av konstruktioner gav heller inget tydligt resultat på testet, men det var skillnad under lektionerna. Den ena konstruktionen upplevdes roligare än vad den andra gjorde. Eleverna lyckades bättre med att producera korrekta konstruktioner än att förklara konstruktionerna med egna ord. Detta kan dock ha påverkats av eleverna språkliga nivå och att det är svårare att förklara en företeelse än att producera ett eget exempel. Ett generellt resultat för undersökningen var den konstruktionsgrammatiska undervisningens positiva inverkan både på elevernas resultat och delaktighet på lektionerna.

Nyckelord: Konstruktionsgrammatik, mönsterigenkänning, typfall, svenska som andraspråk

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1. Syfte .....	2
1.1.1. Frågeställningar: .....	2
2. Forskningsbakgrund .....	3
2.1. Konstruktionsgrammatik som språk teori .....	3
2.2. Konstruktionsgrammatik och undervisning .....	4
2.2.1. Mönsterigenkänning .....	6
2.2.2. Typfall .....	7
2.3. Klassrumsundersökningar .....	7
3. Metod och material .....	10
3.1. Undersökningen .....	10
3.1.1. Mönsterigenkänning .....	12
3.1.2. Typfall .....	12
3.1.3. Konstruktionerna som används i undersökningen .....	13
3.2. Informanter .....	15
3.3. Etiska ställningstaganden .....	16
3.4. Metoddiskussion .....	16
4. Genomförande .....	18
4.1. Mönsterigenkänning .....	18
4.2. Typfall .....	19
5. Resultat .....	21
5.1. Mönsterigenkänning och typfall .....	21
5.1.1. Reception .....	22
5.1.2. Produktion .....	23
5.2. Konstruktionerna .....	25
5.2.1. Reception .....	26
5.2.2. Produktion .....	27
6. Diskussion .....	29
6.1. Konstruktionsgrammatik som undervisningsform .....	29
6.2. Mönsterigenkänning eller typfall .....	31

6.3.	Skillnad i reception och produktion .....	32
6.4.	Val av konstruktioner .....	33
7.	Sammanfattning .....	35
7.1.	Hur fungerar konstruktionsgrammatik som undervisningsform för elever på språkinstruktionen? .....	35
7.2.	Gynnas eleverna bäst av mönsterigenkänning eller typfall? .....	35
7.3.	Vilken roll spelar valet av konstruktioner? .....	36
7.4.	Är det skillnad mellan elevernas reception och produktion? .....	36
8.	Vidare forskning .....	38
9.	Litteraturförteckning .....	40
10.	Bilagor .....	43
10.1.	Bilaga 1 - Mönsterigenkänning - [ <i>både X och Y</i> ] .....	43
10.2.	Bilaga 2 - Mönsterigenkänning - [ <i>för ANTAL TID sedan</i> ] .....	45
10.3.	Bilaga 3 - Typfall - [ <i>för ANTAL TID sedan</i> ] .....	46
10.4.	Bilaga 4 - Typfall - [ <i>både X och Y</i> ] .....	48
10.5.	Bilaga 5 - Test 1 - [ <i>både X och Y</i> ] .....	50
10.6.	Bilaga 6 - Testresultat .....	52

## 1. Inledning

Undervisningen för svenska som andraspråk (SVA) ska syfta till att ge eleverna “kunskaper i och om svenska språket” (Skolverket 2011:264). Vidare skriver Skolverket (2011) att i grundskolan ska eleverna inom undervisningen för svenska och svenska som andraspråk utveckla en tro på sin egen kommunikativa och språkliga förmåga, de ska bl.a. “ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att urskilja språkliga strukturer” (Skolverket 2011:265). Jag är lärare i SVA på språkinstruktionen på en gymnasieskola. Som lärare på språkinstruktion jobbar jag mot målen för grundskolan. Min undervisning berörs således av ovan nämnda krav. Men hur ska detta gå till i praktiken?

Vid Göteborgs Universitet har det utvecklats ett Svenskt konstruktion där ett flertal konstruktioner, en lexikal enhet som i sin form bär en viss betydelse (Wee 2007:25), har samlats likt ett lexikon. På Svenskt konstruktions (Lyngfelt m.fl. 2014 [www]) hemsida står att läsa att det finns en lång pedagogisk tradition av att lära ut språk i två delar. En del består av grammatiska regler och är avskild från den andra delen som består av glosinläring. Ett konstruktionsperspektiv menar att grammatik och lexikon inte bör skiljas åt utan att de tillsammans ger form och funktion till språket. Håkansson m.fl. (u.u) menar att allt fler forskare anammar ett konstruktionsperspektiv på språkinläring. Att forskning ska ha genomslagskraft i undervisningen är tidskrävande men efterfrågan på pedagogiska utformningar för konstruktionsbaserad undervisning har ökat på senare tid.

Vid tidigare undersökning av konstruktionsgrammatik har ett angreppssätt som kallas *mönsterigenkänning* studerats, om än i liten skala (Håkansson m.fl. u.u). Angreppssättet går ut på att elever får flera exempel av en viss konstruktion och ska genom dessa identifiera ett mönster som utgör konstruktionen. I en studie av Brasch (2017) har ytterligare ett angreppssätt undersökts. Det kallas för *typfall* som i motsats till mönsterigenkänning först ger eleverna en och samma variant av konstruktionen i ett antal olika kontexter. Konstruktionen breddas därefter för att synliggöra konstruktionens funktion. De olika angreppssätten ska ha olika fördelar. Brasch

(2017) ställde dessa två angreppssätt emot varandra, vilket även jag kommer att göra i min undersökning.

### **1.1. Syfte**

Denna uppsats syftar dels till att undersöka hur en undervisning som är inspirerad av konstruktionsgrammatik fungerar för elever på språkinroduktionsprogrammet och på vilket sätt den i så fall fungerar. Därför undersöks två angreppssätt för konstruktionsgrammatik för att utvärdera om något av dessa är mer fördelaktigt än det andra. Det ena angreppssättet är *mönsterigenkänning* och det andra angreppssättet är *typfall*. För att vidare undersöka konstruktionsgrammatisk undervisning så undersöks även vilken roll konstruktionerna som undervisats spelar och om det är skillnad i elevernas reception och produktion. Detta syfte konkretiseras i fyra frågeställningar.

#### ***1.1.1. Frågeställningar:***

- Hur fungerar konstruktionsgrammatisk undervisning för elever på språkinroduktion?
- Gynnas eleverna bäst av angreppssättet mönsterigenkänning eller typfall?
- Vilken roll spelar valet av konstruktioner?
- Är det skillnad mellan elevernas reception och produktion?

## 2. Forskningsbakgrund

I följande avsnitt kommer *konstruktionsgrammatik* att översiktligt redogöras för samt uppsatsens teoretiska ramverk. Avsnittet redogör dels för konstruktionsgrammatisk som språk teori och dels för undervisningsformen. För undervisningsformen behandlas de två angreppssätten *mönsterigenkänning* och *typfall*. Till sist följer en sammanfattning av två klassrumsstudier som ligger nära den undersökning som görs för denna uppsats.

### 2.1. Konstruktionsgrammatik som språk teori

Enligt Hilpert (2014:1) är definitionen av att “kunna ett språk” att talaren kan ord, kan sätta ihop dessa ord till fraser, kan böja orden korrekt, förstår nymyntade ord, förstår att det kan vara skillnad mellan vad som sägs och vad som menas, vet att språket varierar i olika kontexter och behärskar idiomatiska uttryck. Detta skulle enligt Hilpert (2014:2) kunna sammanfattas med ett enda krav, nämligen att kunna *konstruktioner*. Konstruktioner är en förbindelse av ord som tillsammans bildar en betydelse som inte går att förutspå genom att läsa varje enskilt ord. Således är allt i språket som i sin *form* bär en viss *betydelse* konstruktioner (Holme 2010:183, Wee 2007:25). Både enskilda ord och längre fraser är konstruktioner och gemensamt för dessa är att de kan vara produktiva och kan innehålla både fasta och variabla led. Konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*] (t.ex. *för fyra år sedan*) innehåller de fasta leden *för* och *sedan*. De variabla leden är *ANTAL* och *TID*, vilket betyder att dessa går att byta ut. De variabla leden omfattas dock av regler, i detta fall måste det vara ett ord som anger antal och ett som anger tid för att konstruktionen ska bli korrekt (Prentice m.fl. 2016). Detta kan även beskrivas med *extern* och *intern syntax*. Extern syntax är hela konstruktionens betydelse, till exempel när konstruktionen ska användas. Intern syntax innebär hur konstruktionen tar sig uttryck, hur den ser ut och vilka delar den innehåller. För konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*] är den externa syntaxen att beskriva förfluten tid. Den interna syntaxen behandlar bland annat reglerna för de variabla leden, t.ex. att antal och tid måste beskrivas (Fillmore 1988:36).

Den konstruktionsgrammatiska språkteori skiljer sig från traditionell språk teori som delar upp språket i grammatik och lexikon. Till skillnad från denna traditionella uppdelning mellan grammatik och lexikon, fokuserar konstruktionsgrammatiken på att se hur språkets olika delar hör samman och samspelar med varandra. Av den anledningen går det inte att skilja de två delarna, grammatik och lexikon, åt. Beroende på hur ord sätts samman skapas nya, unika betydelser. Således är den stora skillnaden mellan konstruktionsgrammatik och traditionell grammatik att inom konstruktionsgrammatiken förklaras grammatiska mönster och semantik samtidigt eftersom att de är beroende av varandra (Lyngfelt & Forsberg 2012, Goldberg 2013, Ellis 2013, Fillmore, Kay & O'Connor 1988).

Att ta avstånd från distinktionen mellan grammatik och lexikon och istället se språket som ett nätverk av konstruktioner, är grunden för konstruktionsgrammatik. Allt vi kan om ett språk finns i detta nätverk, ett så kallat "konstrukt-i-kon" (Goldberg 2003:219, egen översättning). Det är detta synsätt som ligger till grund för projektet Svenskt konstruktikon. Svenskt konstruktikon har utvecklats vid Göteborgs Universitet och är en databas där ca.400 svenska konstruktioner finns samlade tillsammans med förslag på pedagogisk tillämpning av det teoretiska ramverket (Lyngfelt m.fl. 2014). Ett konstruktikon liknar en ordbok men har andra möjligheter som en ordbok inte har. Konstruktikonet har t.ex. möjlighet att redovisa en konstruktions alla delar samtidigt som en ordbok endast har möjlighet att erbjuda en fras. En ordbok kan t.ex. beskriva frasen *äta sig mätt* men är begränsad i sin utformning för att beskriva konstruktionens [VERBA sig RESULTAT] hela funktion och påvisa dess kreativitet (Lyngfelt m.fl 2014:273).

## **2.2. Konstruktionsgrammatik och undervisning**

Traditionen av att skilja grammatik och lexikon åt inom språk teori återfinns även i språkundervisningen. Denna tradition brukar kallas *dictionary-and-grammar-model* och skiljer ord och grammatik åt och behandlar dessa som separata företeelser. Denna språkundervisningstradition kan försvåra för språklärare att ta till sig konstruktionsgrammatik. Vårt att notera är att den traditionella uppdelningen mellan grammatik och lexikon har gett idiomatiska uttryck en egen avdelning och undervisas oftast



separat. Ett konstruktionsgrammatiskt synsätt delar å andra sidan inte upp språket i dessa delar, utan ser det som att grammatik och lexikon jobbar tillsammans för att forma betydelse och inkluderar således idiomatiska uttryck (Hilpert 2014, Ellis 2013).

För andraspråksundervisning är ett idiomatiskt språkbruk en målsättning (Ekberg 2013). Ett idiomatiskt språkbruk kräver dels en behärskning av grammatik och dels kunskap om hur och när konstruktioner ska användas och hur dessa genereras av grammatik. Därför beskriver Wee (2007) ett behov av en grammatikundervisning som syftar till att utveckla inlärarens kommunikativa färdighet samtidigt som en förståelse för kunskap om grammatik utvecklas. Istället för att använda sig av en undervisning som är "top-down" som tar grammatiken ur sitt sammanhang, vilket traditionell grammatikundervisning tenderar att göra, menar Wee (2007) att den måste ske "bottom-up", vilket betyder att grammatik lärs ut i en kontext. Detta skulle även efterlikna hur ett förstaspråk utvecklas (Tommasello 2003, Ellis 2013). Lyngfelt m.fl. (2014) och Prentice m.fl. (2016) menar att den traditionella uppdelningen även ställer till det i beskrivningen av de många språkliga mönster som är mycket specifika i sin form och funktion. Dessa mönster är både för specifika för att beskrivas enligt generella regler och för generella för att hänvisas till kategorin specifika ord.

Sköldberg och Prentice (2013) ger ytterligare argument för att lära ut konstruktioner. Forskning har visat att flerordsenheter (eller konstruktioner) spelar stor roll för inlärningen av ett språk. När ett språk lagras i hjärnan görs detta både i större enheter och som enskilda ord. Genom att analysera hur väl en andraspråkstalare behärskar flerordsenheter kan en förståelse för svårigheterna i språket uppstå. Konstruktionsgrammatik kan fungera som hjälp för detta. Användandet av konstruktioner är mycket vanligt och användandet står i paritet med hur många ord en person kan (Jackendoff 2007:57).

Att använda sig av konstruktionsgrammatik i undervisning ställer inte krav på tidigare språkvetenskapliga kunskaper och därför är det inte nödvändigt att inläraren har ett avancerat metaspråk. Det är snarare diskussionen som uppstår i samtalet kring konstruktionen som utvecklar ett metaspråk och fungerar mer som ett medel än som ett mål med undervisningen (Wee 2007). Prentice m.fl. (2016) menar på att det i

undervisningen kan uppstå tillfälliga termer som beskriver de olika leden i konstruktionerna. Detta möjliggör konstruktionsgrammatisk undervisning på samtliga språkliga nivåer.

Vid urvalet av konstruktioner i undervisningen är ett alternativ att utforma dessa efter elevernas behov och så att de passar in i undervisningen på ett lämpligt sätt. En lärare kan till exempel urskilja ett behov för en särskild konstruktion och bör därför själv konstruera varianter av konstruktioner som hen anser passar elevgruppen (Wee 2007:29, Holme 2010). För undervisning av konstruktioner har två angreppssätt undersökts som kallas *mönsterigenkänning* och *typfall*.

### **2.2.1. Mönsterigenkänning**

Mönsterigenkänning är det angreppssätt som främst har testats i undervisningssammanhang. Vid mönsterigenkänning identifierar eleverna en konstruktion utifrån givna exempelmeningar. Konstruktionens betydelse kommer fram genom den kontext som den återfinns i och det är eleven själv som identifierar konstruktionen och dess fasta och variabla delar. Detta sker tillsammans med klasskamrater och lärare. Genom att jobba med mönsterigenkänning ges eleven flera olika exempel för hur konstruktionen kan användas. När eleven ges exempel utifrån olika kontexter blir denne medveten om att det är ett mönster som kan användas vid olika sammanhang men betydelsen är alltid den samma. Eleven bör sedan se vilka led som är fasta och vilka som är utbytbara genom de olika exemplen och komma fram till konstruktionens regler. Vidare kan eleven ta denna kunskap och använda det som en mall vid egen produktion av konstruktionen (Wee 2007, Holme 2010, Prentice m.fl. 2016). Det är särskilt viktigt att eleverna får testa sig fram med de utbytbara leden för att identifiera mönstret för konstruktionen och hur den kan varieras. Eleverna får då använda sin kreativitet för att komma till rätt med konstruktionernas produktivitet (Holme 2009:197, Holme 2010).

En fördel med mönsterigenkänning är att eleverna kan utnyttja de metakunskaper de redan har och uppmärksammas för detta i undervisningen, vilket betyder att eleverna kan använda den kunskap de har om exempelvis grammatik och ha nytta av den. Med dessa tidigare kunskaper kan eleverna identifiera ord som de redan kan och

se hur dessa får ny betydelse i mönstret. Att eleverna själva är aktiva under lektionerna och att diskussionen används som en del i undervisningen är en pedagogisk vinning. På så sätt är det elevernas analys som blir det centrala i undervisningen (Prentice m.fl. 2016).

### **2.2.2. Typfall**

Det andra angreppssättet, typfall, har som klassrumsundersökning hittills endast testats i Braschs (2017) undersökning. Inspirationen till typfallsmetoden är ett inlärningsexperiment i vilken Casenhiser och Goldberg (2005) jämförde frekvensmässigt snedfördelad och jämnt fördelad input. Experimentet gjordes med två elevgrupper. Den ena gruppen fick input med olika varianter av en konstruktion och den andra gruppen fick input där samma variant av en konstruktion förekom flera gånger. De kom fram till att övervikt för en viss variant gynnade inläringen. Detta styrker även Bybee (2010) som menar att upprepning och etablering av en variant av konstruktionen hjälper inläraren i den fortsatta förståelsen av konstruktionen. Utifrån detta gjordes alltså en pedagogisk övning i två steg (Brasch 2017). I utformandet av typfallsmetoden utgick Brasch (2017) från en variant av konstruktionen. Informanterna fick lära sig denna variant likt en fast fras. När varianten av konstruktionen var inlärd hos informanterna breddas konstruktionen med hjälp av andra exempel. Informanterna fick då syn på konstruktionens vidgade användningsområde och dess betydelse. Informanterna fick även syn på vilka led i konstruktionen som är fasta och vilka som är utbytbara (Brasch 2017).

## **2.3. Klassrumsundersökningar**

Littlemore (2009:173) skriver att det finns ett stort behov av forskning av det bästa pedagogiska sättet för att använda konstruktionsgrammatik i undervisning. Bristen på denna forskning har bidragit till att producerandet av läromedel som på ett pedagogiskt sätt lär ut konstruktioner på L2-språket är långt borta. Loenheim m.fl. (2016:349) uttrycker även en önskan om att fler pedagoger testar detta arbetssätt i sina klassrum för att öka mängden forskning för ämnet och ge ett klassrums perspektiv på

arbetssättet. Även om behovet av forskning inom området kvarstår finns ett fåtal klassrumsundersökningar.

Håkansson m.fl. (u.u) diskuterar och jämför två studier av konstruktionsgrammatisk undervisning. I den ena undersökningen har Håkansson m.fl. (2016) undersökt mönsterigenkänning och i den andra undersökningen har Brasch (2017) jämfört undervisningsmetoderna mönsterigenkänning och typfall, vilket även är syftet med min undersökning. Gemensamt för båda angreppssätt är att de är krävande för såväl lärare som elever eftersom de kräver en hög aktivitet. Men de är även givande och den generella uppfattningen är positiv (Brasch 2017, Håkansson m.fl. u.u).

Både Håkansson (m.fl. 2016) och Brasch (2017) utgick från samma grundmönster i sin undervisning, vilket var att eleverna skulle identifiera en konstruktion, definiera betydelsen och konstruera egna meningar med konstruktionen. Håkanssons m.fl. (2016) studie visar att det var svårare för eleverna att förklara konstruktionerna än att identifiera dem. Detta skulle dock kunna bero på att eleverna ska ge förklaringar på sitt andraspråk och att det är det som är svårt och inte konstruktionen i sig. Det styrks även av att de inte uppvisade några särskilda problem vid det egna konstruerandet. Undersökningen visade även att det fanns tendenser till att de exempel läraren delgav eleverna färgade av sig i elevernas egen produktion. Därför är det mycket viktigt att konstruktionsexemplen väljs med omsorg. Även Brasch (2017) såg samma tendenser i sin undersökning. Uppfattningen var att de inledande typfallsövningarna var enklare än de inledande mönsterigenkänningsövningarna. Dock blev undervisningen liknande mönsterigenkänningen när typfallet breddades. Brasch (2017) menar att typfall passar bättre för inlärare med kortare skolbakgrund, vilket hon grundar på en pilotstudie som föranledde hennes undersökning.

Brasch (2017) drar slutsatsen om att konstruktionsgrammatik är ett bra pedagogiskt förhållningssätt då det i hennes studie upplevdes positivt av både elever och lärare. Respondenterna i hennes undersökning uttryckte att de genom en konstruktionsgrammatisk undervisning fått kunskap om och redskap för att använda språket i livet utanför skolan. Ytterligare en fördel som Brasch (2017) redovisar är att en konstruktionsgrammatisk undervisning gynnar både inlärare som kommit längre i sina svenskstudier och de som är nybörjare. Vidare menar hon att hon såg en skillnad i metaanalysen för konstruktionen mellan de olika elevgrupperna som var på olika

språkliga nivåer. Samtidigt upplevde hon att eleverna hade möjlighet att analysera konstruktionerna på sin aktuella nivå och att det inte krävdes särskilda förkunskaper inom grammatiska termer för att analysera eller diskutera konstruktionerna. Det var även enkelt för eleverna att producera korrekta varianter av konstruktionerna redan tidigt i undervisningen. Brasch (2017) redovisar att valet av undervisningsmetod, mönsterigenkänning eller typfall, inte gav någon tydlig skillnad i hennes undersökning utan att det snarare var konstruktionerna och dess egenskaper som spelade roll.

### 3. Metod och material

Detta avsnitt redogör för undersökningens metod och material. Avsnittet syftar till att förklara hur undersökningen har gått till, dess utgångspunkter samt hur undersökningen redovisas i efterföljande avsnitt. Vidare följer en detaljerad genomgång för hur undervisningen med de två angreppssätten är planerad och motivering för de konstruktioner som har valts för undersökningen. Även en presentation av informanterna och en diskussion om etiska ställningstaganden för undersökningen förs. Avsnittet avslutas med metoddiskussion där eventuella osäkerhetsfaktorer diskuteras.

#### 3.1. Undersökningen

Metoden för denna undersökning utgår från metoden av den tidigare kandidatuppsatsen av Brasch (2017). Metoden är till viss del anpassad för att passa till den aktuella undervisningsgruppen som skiljer sig från de i Braschs (2017) undersökning i fråga om språklig nivå i svenska. Informanterna i denna undersökning består av tre elevgrupper på språkinstruktionen på en kommunal gymnasieskola. Samtliga bedöms vara nybörjare i svenska och att vara på samma språkliga nivå, informanterna presenteras utförligare i 3.2. Anledningen till att det är tre elevgrupper är för att grupp 1 och 3 har tillsammans ungefär lika många elever (7 och 10) som grupp 2 har (19).

För att undvika att språksvårigheter spelar in för mycket valde jag att göra alla exempelmeningar och beskrivningarna som informanterna stöter på så enkla som möjligt. Bland annat frångick jag Braschs (2017) variant av *typpfall* eftersom jag inte valde den mest frekventa varianten av konstruktionerna genom en sökning i ett korpusmaterial. Istället valde jag att undersöka metoden genom att utgå från ett exempel som jag ansåg vara både utmanande men samtidigt begripligt för eleverna. Jag kommer dock att fortsättningsvis kalla det för *typpfall*. I bearbetandet av lektionsupplägget utgick jag från tre frågor som Wee (2007:29) menar ska ligga till grund för en konstruktionsgrammatisk undervisning; vilka delar av konstruktionen varierar? Vilka delar är fasta? Vilken betydelse har konstruktionen?

För samtliga tre klasser planerades två undervisningstillfällen och ett teststillfälle vardera. Samtliga tillfällen var en timme. För grupp 1 och 3 var första lektionen mönsterigenkänning och för grupp 2 var det typfall. Vid andra lektionen var det tvärtom. Strukturen för lektionerna förtydligas i tabell 1.

Tabell 1. Lektionsstruktur.

	<b>Lektion 1</b>	<b>Lektion 2</b>
Konstruktion:	<i>både X och Y</i>	<i>för ANTAL TID sedan</i>
Elevgrupp 1:	Mönsterigenkänning	Typfall
Elevgrupp 2:	Typfall	Mönsterigenkänning
Elevgrupp 3:	Mönsterigenkänning	Typfall

Anledningen till denna uppdelning är att det då blir möjligt att jämföra metoderna om samma konstruktion undervisas med olika angreppssätt. Samma konstruktion behandlades i samtliga grupper vid första respektive andra undervisningstillfället. På så vis blir det möjligt att bortse från konstruktionernas betydelse för utfallet och endast fokusera på undervisningsmetoden (jfr Brasch 2017). Båda lektionstillfällena utgick från ett arbetsmaterial (se bilaga 1-4).

Cirka två veckor efter lektionstillfällena hade eleverna ett test där de fick visa hur mycket de kom ihåg från undervisningen. Detta test gjordes vid ett lektionstillfälle vardera för respektive elevgrupp. Testet var uppdelat i två delar, ett för varje konstruktion. Testets utformning följde Braschs (2017) utformning till stor del men justerades i fråga om exempelmeningarna (se bilaga 5). Brasch (2017) valde ut sina exempelmeningar med hjälp av ett korpusmaterial och jag utformade exempelmeningarna själv. Detta med anledning att undvika eventuella språksvårigheter. Testet var uppdelat i fyra delar, två delar var receptiva och två var produktiva. Vid de receptiva delarna skulle informanterna dels redogöra för betydelsen av meningar innehållandes konstruktionerna och dels med egna ord beskriva konstruktionerna. För de produktiva delarna fick informanterna dels fylla i de utbytbara variablerna i redan färdiga meningar vilket krävde att de skulle passa kontexten och dels fick de skriva egna exempelmeningar med konstruktionen. Totalt kunde informanterna få 15 poäng på respektive test. Dessa poäng var fördelade med

6 poäng för den receptiva delen och 9 poäng för den produktiva. Detta testresultatet redovisas i avsnitt 5. *Resultat*.

Elevernas mottagning av angreppssätten är viktigt för resultatet. Därför redovisas i avsnitt 4. *Genomförande* hur undervisningen fungerade i klassrummet. Det är mina generella intryck som genom en deltagande observation redovisas. Detta med anledning till att det är väsentligt hur undervisningen togs emot av eleverna för att till fullo kunna besvara frågeställningarna, i synnerhet den första frågan *Hur fungerar en konstruktionsgrammatisk undervisning på språkintröduktionen?*. Både genomförandet och resultatet av testerna kommer sedan att ligga till grund för diskussionen som efterföljer resultatet.

### **3.1.1. Mönsterigenkänning**

Titeln på mönsterigenkänningsmaterialet var "Hitta mönstret". Eleverna ställdes först inför åtta exempelmeningar. Därefter uppmanades de att stryka under det återkommande i samtliga meningar. Detta gjordes tillsammans med lärarstöd och klasskamrater. Därefter uppmanades eleverna att med egna ord förklara mönstret. Denna förklaring togs sedan upp på tavlan för förtydligande. Eleverna skulle dels redogöra för vad som var samma och vad som förändrades. Efter denna genomgång delades del 2 av arbetsmaterialet ut. Det var då meningen att eleverna skulle förklara vad konstruktionen betyder. Anledningen till att jag hade delat på arbetsmaterialet var för att jag först ville att eleverna skulle få syn på mönstret och sedan påbörja en metadiskussion kring konstruktionen. Om hela arbetsmaterialet hade delats ut på samma gång riskerades det att eleverna i förväg tittade på efterföljande frågor och då blivit störda i det första momentet. Efter att eleverna fått förklara vad mönstret betyder följde frågan om när det kan användas. Slutligen fick eleverna producera egna meningar som innehöll konstruktionen. De har då identifierat mönstret, förklarat det och producerat egna varianter av konstruktionen (se bilaga 1 och 2).

### **3.1.2. Typfall**

Typfallsundervisningen inleddes med att del 1 av arbetsmaterialet delades ut. Eleverna fick först läsa åtta exempelmeningar som innehöll samma variant av



konstruktionen. Därefter uppmanades de att stryka under det som var samma i alla meningar. Följande fråga innebar att eleverna skulle förklara vad det mönster de strukit under betydde, detta med hjälp av de kontexter som presenterades i exempelmeningarna. Efter det ombads eleverna att producera egna meningar med typfallet. Allt detta utgjorde första delen av arbetsmaterialet. När eleverna var färdiga med detta och en diskussion förts tillsammans delades del 2 av arbetsmaterialet ut. Denna del bestod av den breddning som ingår i typfallsundervisning. Breddningen innebar att eleverna fick läsa nya exempelmeningar, men nu med olika varianter av konstruktionen. Efter att ha läst samtliga exempelmeningar fick eleverna instruktionen "Samma mönster som (typfallskonstruktionen) har använts, men något har förändrats. Kan du se vad? Stryk under!". Elevernas förståelse för vilka led av konstruktionen som var fasta och vilka som var utbytbara synliggjordes således, vilket även var nästföljande fråga. Följande uppgift var att förklara vad konstruktionen betydde med olika utbytbara led. Sist fick eleverna själva producera meningar med konstruktionen. Eleverna hade då fått ett typfallsexempel av en konstruktion etablerat och detta breddades sedan för att identifiera vilka led som går att variera och till sist fått producera egna exempel (se bilaga 3 och 4).

### **3.1.3. Konstruktionerna som används i undersökningen**

De konstruktioner som undersöktes var [för ANTAL TID sedan] och [både X och Y]. För konstruktionen [för ANTAL TID sedan] finns ett förslag på lektionsupplägg på Svenskt konstruktions hemsida (Lyngfelt m.fl. 2014). Jag har dels tagit inspiration av det för mitt urval av konstruktioner men även gjort en pedagogisk avvägning med elevgrupperna i åtanke (Wee 2007, Holme 2010). Denna konstruktion passar in i det arbetsområde som eleverna håller på med för tillfället, nämligen sagor. Eleverna har under en tid fått läsa sagor och pratat om vad som är karakteristiskt för texttypen. Vilket bl.a. är att sagan oftast utspelar sig långt tillbaka i tiden. Konstruktionen [för ANTAL TID sedan] passar således in i den ordinarie undervisningen.

Varianten *för ett tag sedan* för konstruktionen [för ANTAL TID sedan] kommer att användas i typfallsundervisningen. Detta val grundar sig i att konstruktionen i sig är relativt enkel. Varianter som *för två år sedan* eller *för några minuter sedan* anser jag

blir för enkla för eleverna. Att istället använda sig av konstruktionen med något mer abstrakta utbytbara led som *ett tag* ger eleverna mer utmaning, som fortfarande är på en nivå som är begriplig samtidigt som de utvecklar en förståelse för konstruktionen. Både i avseendet att de vet vad det betyder och även att de kan använda det själva och på så sätt idiomatiskt närma sig målspråket mer. Brasch (2017) valde den mest frekventa varianten i ett korpusmaterial. Det var en övervägning för mig att göra detsamma. Men som tidigare beskrivits har jag valt att använda typfall för att ge eleverna en variant att utgå ifrån snarare än den mest frekventa varianten. Genom att söka på konstruktionen i ett korpusmaterial är varianten *för ett tag sedan* den fjärde vanligaste varianten av konstruktionen. Det är alltså en vanligt förekommande variant som eleverna med stor sannolikhet kommer att stöta på och därför blev mitt beslut att använda denna variant som typfallsexempel.

Valet för min andra konstruktion föll på [*både X och Y*]. Detta val grundar sig på att jag innan undersökningens genomförande, likt Brasch (2017), en mindre pilotundersökning i en delvis annan elevgrupp än de som deltagit i denna undersökning. Jag använde mig av det befintliga pedagogiska material som återfinns på Svenskt konstruktions hemsida (Lyngfelt m.fl. 2014) och följde medföljande instruktioner. Den konstruktion som då användes var [*varken X eller Y*], valet för konstruktionen grundades sig på att av de exempel som erbjöds på hemsidan behövde mina elever främst träna på en samordnande funktion. Konstruktionen var dock mycket komplicerad för eleverna. Det var negationen *varken* som försvårade det. Det var tydligt att detta ord inte hörde till elevernas vokabulär. Det hade visserligen varit en anledning till att ha med denna konstruktion. Men min bedömning blev att det inte var det jag primärt ville undersöka och jag beslöt mig således för att byta konstruktion. Dock visade det sig i pilotstudien att eleverna hade ett behov av att lära sig konstruktionens samordnande funktion. Genom att söka på konstruktioner med samordnande funktion i Svenskt konstruktions kom flera varianter upp. Mitt val föll på konstruktionen [*både X och Y*] då den inte innehåller ord som kan förvirra. Jämfört med konstruktionen [*såväl X som Y*] som även den är samordnande men där ordet *såväl* troligtvis kommer att försvåra för informanterna. Samtliga avvägningar har gjorts för att säkerställa att det är metoderna som jämförs och inget annat. I likhet med [*varken X eller Y*] är konstruktionen [*både X och Y*] samordnande men utan

negation. Mitt antagande var då att eleverna skulle ha lättare för att ta till sig denna konstruktion. Utöver det motiverar jag mitt val med att det är en mycket vanlig konstruktion som har en funktion som är högst användbar för eleverna.

Det var svårt att komma fram till ett typfall av konstruktionen [*både X och Y*] eftersom den blir specifik och starkt kontextbunden beroende på de utbytbara led. Av denna anledning föll mitt val på *både bra och dåligt*. Till en början tänkte jag undvika att använda motsatser i de utbytbara leden eftersom att jag var rädd för att detta skulle tolkas som konstruktionens primära syfte. Valet föll ändå på det alternativet eftersom det trots allt är ett vanligt användningsområde för konstruktionen och för att jag upplevde att den blev alldeles för specifik och kontextbunden vid många andra varianter, till exempel *både män och kvinnor* som genom en sökning i ett korpusmaterial är den vanligaste varianten av konstruktionen. Det kan ses som en extra vinning att använda motsatser som typfallsexempel för att tydligt klargöra att det går att samordna två motsatser.

### **3.2. Informanter**

Informanterna är elever på språkintröduktion på en kommunal gymnasieskola, de kommer från 3 klasser och är sammanlagt 35 stycken fördelade på 7, 19 och 10 i respektive klass. Eleverna inom språkintröduktionsprogrammet är alla nybörjare i svenska och bedöms i detta aktuella fall vara på samma språkliga nivå i svenska. Det finns dock individuella skillnader på språknivån mellan eleverna. Till skillnad från Brasch (2017) kommer jag inte ta hänsyn till eller relatera resultatet av undersökningen till elevernas språkliga nivåer för att eventuellt hitta skillnader mellan de som är mer nybörjare och de som kommit längre i sin språkutveckling. Denna avvägning har gjorts dels för att det inte finns utrymme för den aspekten i omfattningen av denna uppsats, dels för att skillnaden mellan informanternas språkliga nivå är så pass liten att den hade varit svår att identifiera. Antal år i Sverige, ålder och ursprungsland för samtliga informanter är snarlika. För att gå på språkintröduktionsprogrammet får eleven ha gått i svensk skola i maximalt fyra år och vara under 20 år gammal. Ursprungslandet varierar, men majoriteten av informanterna är från Afghanistan eller Syrien. Enligt Wee (2007) behöver eleverna inga särskilda

förkunskaper inom grammatik. Detta är en förutsättning för att någon av metoderna ska fungera då samtliga elever som sagt är nybörjare i svenska. Dock kan samtliga informanter redogöra för grundläggande grammatiska termer, som exempelvis ordklasser.

### **3.3. Etiska ställningstaganden**

Utöver informationen om att informanterna är elever vid ett språkinroduktionsprogram och att de till största del kommer från Afghanistan och Syrien kommer ingen ytterligare information att ges för att värna om deras anonymitet. Samtliga informanter blev informerade om att denna del av deras undervisning kommer att användas som en studie i en kandidatuppsats vid Göteborgs Universitet. De har alla gett sitt muntliga medgivande till att vara med i studien och samtliga har varit mycket positiva och även nyfikna på resultatet. Informationen som delges om informanterna kan i vissa avseenden bedömas som känslig men det kommer inte att kopplas till enskilda elevresultat och bedöms av den anledningen till att inte vara det vid detta tillfälle. För att värna ytterligare om informanternas anonymitet så nämns heller inte vilken skola eller stad som undersökningen har genomförts på.

Informanterna fick frågan om de ville medverka i en undersökning. De har dock inte fått veta hela syftet med undersökningen, nämligen att den syftar till att jämföra de två undervisningsmetoderna. Den information som informanterna delgivits är att jag kommer undersöka olika undervisningsmetoder. Anledningen till att hela syftet inte har kommunicerats till informanterna är för att de inte skulle kunna påverka utfallet.

### **3.4. Metoddiskussion**

Det finns vissa osäkerhetsfaktorer i denna klassrumsstudie. I två av elevgrupperna undervisar jag vid ett par tillfällen i veckan i SVA, vilket har resulterat i att eleverna känner mig som SVA-lärare. I den tredje gruppen undervisar jag i engelska, vilket betyder att eleverna känner mig men i ett annat sammanhang än de två första elevgrupperna. I de två första grupperna har jag kunnat göra undersökningen på elevernas ordinarie undervisningstid med mig. I den tredje gruppen gjordes detta på

deras undervisningstid i SVA, som egentligen hålls av en annan lärare. Detta skulle kunna påverka elevernas inställning till situationen och på så sätt påverka resultatet för studien. En fördel med att känna sina informanter är att jag har kunnat anpassa lektionerna för att passa informanterna, t.ex. genom att frånga Braschs (2017) variant av typfall genom att göra egna exempel.

En annan osäkerhetsfaktor som Brasch (2017) diskuterar är tiden på dagen och dagsformen. En klassrumstudie är en sårbar metod utifrån dessa aspekter då den genomförs vid ett på förhand bestämt tillfälle och det är logistiskt svårt att snabbt t.ex. ändra dag. Jag anser dock inte detta vara ett större problem i min undersökning eftersom samtliga undervisningstillfällen låg på förmiddagen utan att vara första lektionen på morgonen.

Ytterligare en osäkerhetsfaktor är elevernas inställning. När eleverna har vetskap om att detta inte hör till ordinarie undervisning kan det komma att eleverna inte gör sitt bästa eller slarvar. Således blir det svårt att få ett korrekt resultat. Om eleverna inte gör sitt bästa är också svårt att se i undersökningen. Det kan även vara en nackdel att det är två undervisningstillfällen. Det kan vara så att eleverna å ena sidan tycker att det är tråkigt att göra en liknande sak en gång till och att engagemanget tryter vilket skulle kunna påverka resultatet. Å andra sidan kan de även lyckas bättre vid nästa tillfälle när de har vanan inne. Dessa risker är dock kontrollerade eftersom upplägget växlar mellan mönsterigenkänning och typfall. Vilket angreppssätt som undervisas först skulle även det kunna ha en inverkan på resultatet om ett av angreppssätten upplevs roligare än det andra. Likväl är det problematiskt att testet består av två delar. Det skulle kunna medföra att eleverna svarar noggrannare på första delen och sedan mindre noggrant på andra delen. Ytterligare en faktor som kan göra klassrumsstudier sårbart är att undersökningen enbart sker där och då. Om lektionerna inte spelas in, som det inte har gjorts vid detta tillfälle, går det inte att titta på undersökningstillfället flera gånger som hade varit möjligt vid exempelvis en textanalys.

## 4. Genomförande

I följande avsnitt redogörs för de generella iakttagelser jag gjorde genom en deltagande observationen för de två undervisningstillfällena. Det är en sammanslagen genomgång för de två lektionstillfällena i de tre grupperna som presenteras. Genomgången är uppdelad i två delar som vardera syftar till att återge undervisningen för respektive angreppssätt.

### 4.1. Mönsterigenkänning

Lektionerna genomfördes som första lektion i två elevgrupper, grupp 1 och 3; för den andra elevgruppen, grupp 2, var detta den andra lektionen. Lektionerna började med att eleverna blev påmind om att lektionstillfället tillhörde den undersökning som jag informerat om veckan innan. Jag försäkrade mig om att samtliga informanter fortfarande ville vara med i undersökningen. Informanterna fick veta att vi skulle jobba med att *hitta mönstret*, vilket även är rubriken för övningen som eleverna blev tilldelade (se bilaga 1-2). Därför började undervisningstillfället med att gå igenom vad ett mönster är. Det visade sig vara ett relativt svårt ord, många elever blandade ihop det med *monster*, i samtliga elevgrupper. Det var dock inte förvånande eftersom vokaler och deras betydelseskiljande funktion är svårt för informanterna. Eleverna har även under en tid jobbat med genren saga, i vilken en del monster har förekommit. Det är därför inte konstigt att det vid en första anblick av uppgiften "Hitta mönstret!" trodde att de skulle hitta monster.

Begreppet utreddes och innan vi gick vidare förstod samtliga informanter vad *mönster* betyder. Ett exempel som kom upp när eleverna ombads att förklara *mönster* var "Jag äter frukost varje morgon, det är ett mönster", det var ett bra och tydligt exempel som övriga informanter förstod. Efter identifieringen av begreppet började vi prata om att mönster även finns i språket, ibland ser mönstret exakt likadant ut och ibland förändras det. Eleverna fick sedan ut första delen av övningen (bilaga 1 och 3). Informanterna blev ombedda att läsa igenom alla exempelmeningar. Instruktionen löd att de skulle läsa igenom alla meningar och försöka *hitta mönstret*. För konstruktionen [*både X och Y*] identifierades *både* snabbt av samtliga informanter när det var den

aktuella konstruktionen. Därefter blev det svårare. Diverse ord i meningarna ströks under. Vid upprepade tillfällen påpekades det att mönstret bestod av olika delar, vissa delar som var lika och andra som var olika. Allt eftersom hittade fler och fler att *och* även återkom. Efter en tid tog jag upp mönstret på tavlan. De elever som hade hittat vad som återkom, vilket var nästan alla, fick berätta att *både* och *och* återkom i samtliga meningar. Dessa två ord skrev jag på tavlan med plats mellan orden. Eleverna fick beskriva hur mönstret såg ut och då sa de eleverna att det var ord som förklarade samma sak. Jag satte då ett X i mellanrummet mellan *både* och *och* och efter *och* ett Y. Vi skrev sedan ett exempel under som tydligt visade mönstret. Eleverna fick sedan svara på frågorna på pappret som handlade om hur mönstret såg ut och hur de skulle beskriva det.

Samma upplägg följdes för konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*]. För den konstruktionen var det *sedan* som identifierades först. Betydelsen för konstruktionen identifierades även innan hela konstruktionen var identifierad, detta var troligtvis på grund av att eleverna förstod att det handlade om dåtid. Därefter fick informanterna ut nästföljande arbetsblad som inleddes med att eleverna skulle förklara konstruktionen (bilaga 2 och 4). De hade redan till viss del fått det förklarat för sig när vi tog upp exemplet på tavlan. Men de fick nu förklara med egna ord, vilket tvingade dem till att verkligen förstå konstruktionen, eller *mönstret* som vi genomgående kallade det. Min generella observation var att eleverna hade en hög aktivitet och att samtliga var med i diskussionen om konstruktionerna. I synnerhet för konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*] som upplevdes som roligare att arbeta med. Eleverna uttryckte även att det var ett roligt arbetssätt.

## 4.2. Typfall

I elevgrupp 2 var detta det första lektionstillfället och på samma sätt som beskrivits ovan inleddes det med att förklara begreppet *mönster*. Vid utformandet av arbetsmaterialet och planeringen av lektionen var tanken att eleverna skulle läsa de inledande exempelmeningarna högt för varandra. Vid första tillfället med typfall togs uppmaningen tillbaka eftersom eleverna då fick svårt att fokusera på vad de läste, de hade fullt upp med att uttala orden. Jag läste istället högt för dem samtidigt som de

själva läste med. Jag gjorde sedan samma sak på de efterföljande två typfallslektionerna. Eleverna var generellt snabba med att hitta mönstret, det tog dock lite tid att identifiera mönstret i sin helhet. Jämfört med mönsterigenkänning gick det dock snabbare i denna övning. När de sedan skulle producera egna meningar använde vissa orden i konstruktionen korrekt men vissa förstod inte att orden måste sitta ihop. Men när jag tog upp diskussionen på tavlan och strök under hela konstruktionen och sa att orden måste stå i följd förstod alla och producerade korrekta meningar.

När konstruktionen sedan breddades, se metoddelen, så färgade exemplet *både bra och dåligt* av sig mycket hos elever, som befarat. De fastnade vid att det var motsatser. Men genom att tillsammans titta på de olika exempelmeningarna där det tydligt framgick att uttrycket går att använda med ord som inte är varandras motsatser kunde de flesta ta till sig detta. Jag trodde att det var tydligt för alla men när vi repeterade en sista gång innan lektionens slut kom ändå motsatsordet upp. Jag förtydligade då ännu en gång att motsatser kan användas men det måste inte vara motsatser. Eleverna uttryckte att de aldrig kommer att glömma konstruktionen eftersom vi nu hade repeterat den så många gånger. Det är även en upplevd skillnad i de två tillvägagångssätten att typfallsundervisningen är mer repetitiv. Det var bra för eleverna samtidigt som jag upplevde att de flera gånger tappade fokus. En upplevelse var att eleverna som fick mönsterigenkänning vid första lektionstillfället tyckte att typfallsundervisningen var tråkigare eftersom den inte gick lika snabbt fram. De förstod även vad som skulle komma i nästa steg eftersom att breddningen i typfallsundervisningen var mycket lik den inledande övningen i mönsterigenkänningsundervisningen. Trots detta var det generella intrycket från eleverna fortfarande positivt.

Ett problem med min undervisning och denna undersökning är valet av typfall för konstruktionen [*både X och Y*]. Det kan ha varit så att just denna konstruktion är så pass enkel att den inte lämpar sig att använda i typfallsundervisning eller så kanske det finns lämpligare varianter av konstruktionen att använda, det hade även gått att begränsa den till att endast innehålla motsatser. Eleverna upplevdes inte tappa fokus på samma sätt med konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*], elevernas diskussion var även mer självgående för denna konstruktion. För [*för ANTAL TID sedan*] färgade inte typfallet av sig i elevproduktionen som typfallet för [*både X och Y*] gjorde.



## 5. Resultat

I följande avsnitt redovisas resultatet av testerna som eleverna fick göra på sista lektionen. Testerna (bilaga 5) hölls cirka två veckor efter undervisningstillfällena. Dessa två tester syftar till att jämföra de två metoderna, konstruktionerna samt elevernas reception och produktion. I följande del redovisas resultatet med elevernas snittpoäng. För fullständigt testresultat se bilaga 6.

### 5.1. Mönsterigenkänning och typfall

I diagram 1 går att utläsa det totala utfallet. Av maxpoängen 15 har elevgrupp 1, som undervisades med mönsterigenkänning för konstruktionen [*både X och Y*] och typfall för konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*], fått 12,6 för typfall och 12,9 för mönsterigenkänning. Elevgrupp 2, som undervisades med typfall för konstruktionen [*både X och Y*] och mönsterigenkänning för konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*], fick 11,8 för typfall och 12,3 för mönsterigenkänning. Elevgrupp 3, som undervisades med mönsterigenkänning för konstruktionen [*både X och Y*] och typfall för konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*] fick 11,9 för typfall och 12,7 för mönsterigenkänning.

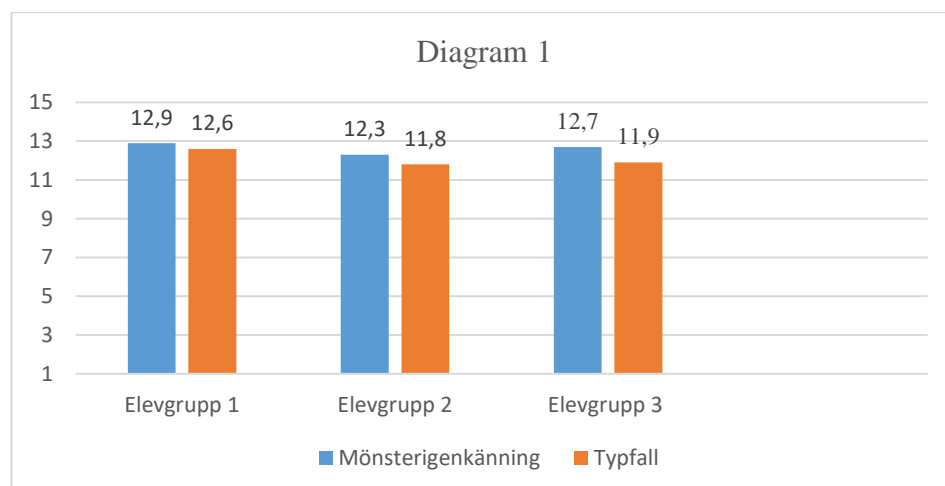


Diagram 1. Elevgruppernas totala snittpoäng

I diagram 2 har samtliga snittpoäng för de tre elevgrupperna slagits samman. Den totala snittpoängen för mönsterigenkänning blev då 12,5 respektive 12,2 för typfall.

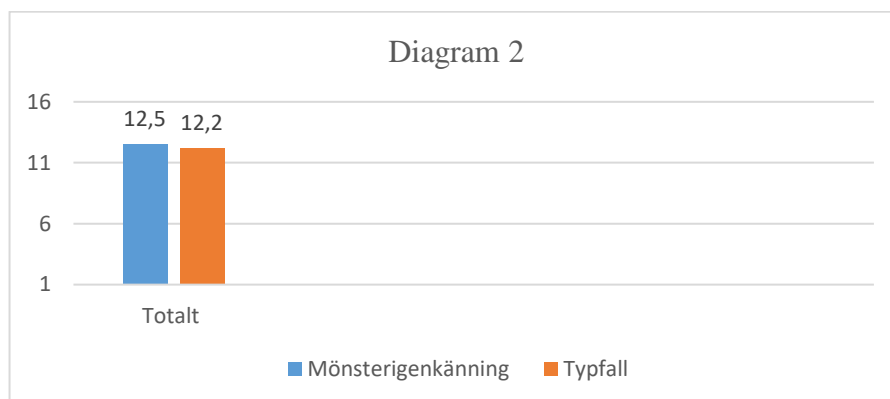


Diagram 2. Den totala snittpoängen alla elevgrupper sammanslagna

Skillnaden mellan de två angreppssätten är ytterst marginell. Det totala resultatet med samtliga elevgrupper sammantagna och det individuella resultatet för varje elevgrupp visar samma jämna resultat.

### 5.1.1. Reception

Av 15 poäng bestod fem av att beskriva betydelsen av meningar som innehöll den aktuella konstruktionen. Den avslutande frågan var att eleverna skulle förklara hur den aktuella betydelsen ska användas. Dessa två delar anses i detta avseende tillhöra receptionsdelen av testet. Vid rättning har eleverna fått rätt om de lyckats fånga den del av betydelsen som uttrycks av konstruktionen även om andra delar av meningen blivit fel, t.ex. meningen "Zlatan gjorde både många och snygga mål i förra matchen" förklarades "Han har många och fina mål". I diagram 3 visas samtliga elevers resultat för receptionsdelen. Elevgrupp 1 fick i snitt 4,6 för mönsterigenkänning och 4,3 för typfall. Elevgrupp 2 fick i snitt 3,8 för mönsterigenkänning och 3,7 för typfall. Elevgrupp 3 fick i snitt 5,6 för mönsterigenkänning och 5,4 för typfall.

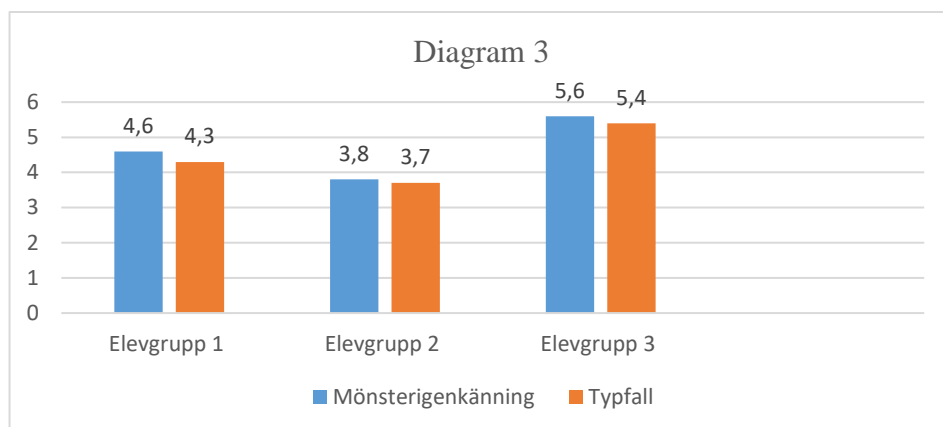


Diagram 3. Elevgruppernas snittpoäng för receptionsdelen

I diagram 4 har snittpoängen för samtliga elevgrupper slagits samman, vilket blev 4,6 för mönsterigenkänning och 4,3 för typfall.

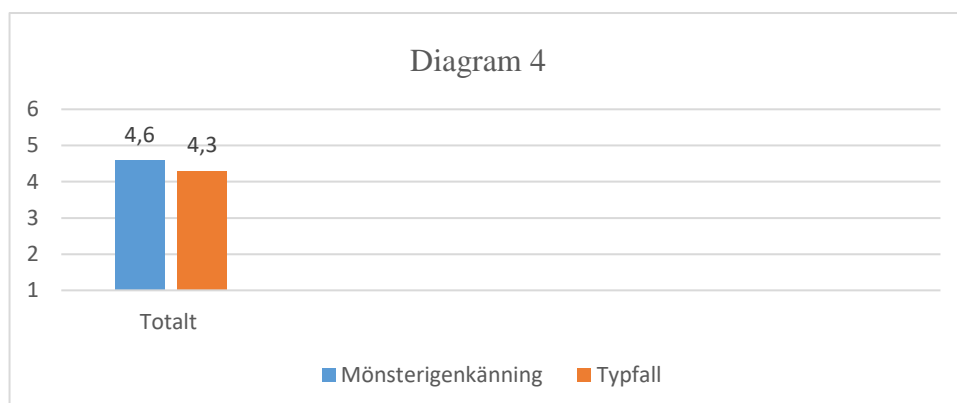


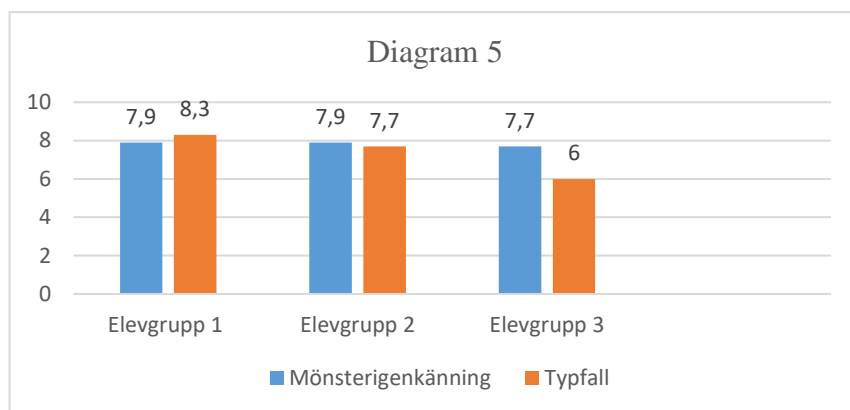
Diagram 4. Den totala snittpoängen för receptionsdelen alla elevgrupper sammanslagna

Det totala resultatet är jämnt. Jämförelsen mellan elevgrupperna skiljer sig något åt och elevgrupp 3 har nått högst resultat jämfört med de två andra elevgrupperna. Inom elevgrupperna är dock skillnaden mellan *mönsterigenkänning* och *typfall* liten.

### 5.1.2. Produktion

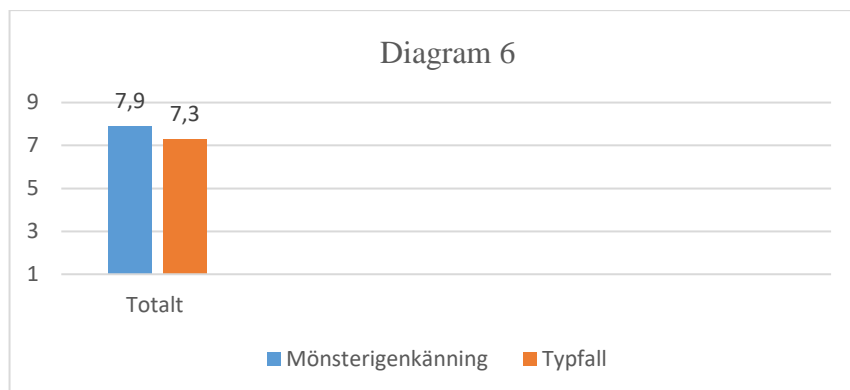
Av 15 poäng bestod 9 av att producera egna exempel med konstruktionen. Dessa nio poäng var uppdelade i två uppgifter. Den ena uppgiften var att eleverna skulle fylla i

konstruktionens variabler i givna meningar. Den andra uppgiften var att eleverna själva skulle skriva exempelmeningar innehållandes konstruktionen. I jämförelsen mellan de två frågorna visas ingen betydande skillnad på elevernas tester. I diagram 5 visas det totala resultatet för produktionsdelen.



*Diagram 5. Den totala snittpoängen för varje elevgrupp för produktionsdelen*

I diagram 6 har samtliga elevgruppers snittpoäng för produktionsdelen slagits samman.



*Diagram 6. Den totala snittpoängen för alla elevgrupper sammanslagna*

Resultat mellan de två angreppssätten är jämnt. Inom elevgrupperna skiljer sig resultatet något. Elevgrupp 3 uppvisar resultatets största skillnad mellan de två angreppssätten i denna del. I de övriga två elevgrupperna är resultatet jämnt.

## 5.2. Konstruktionerna

Följande resultat är framtaget på samma sätt som i föregående del. Skillnaden är att konstruktionerna nu ställs emot varandra istället för angreppssätten. I diagram 7 redovisas den totala snittpoängen för respektive elevgrupp där 15 är maxpoäng.

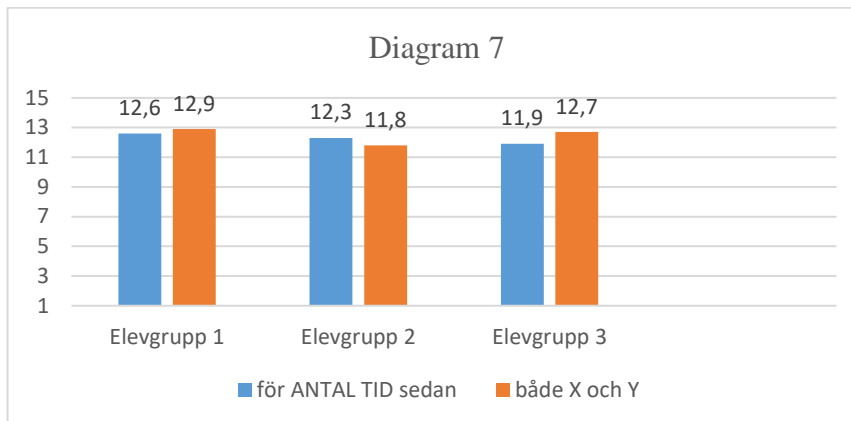


Diagram 7. Den totala snittpoängen för varje elevgrupp för respektive konstruktion

Diagram 8 redogör för samtliga elevgruppers sammanslagna snittpoäng.

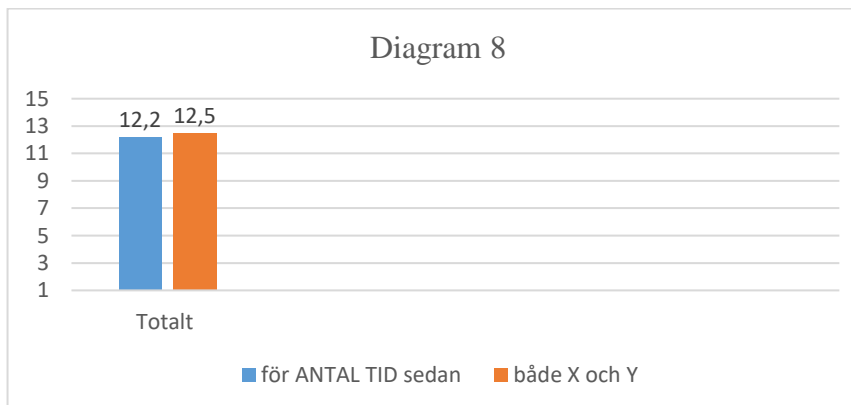
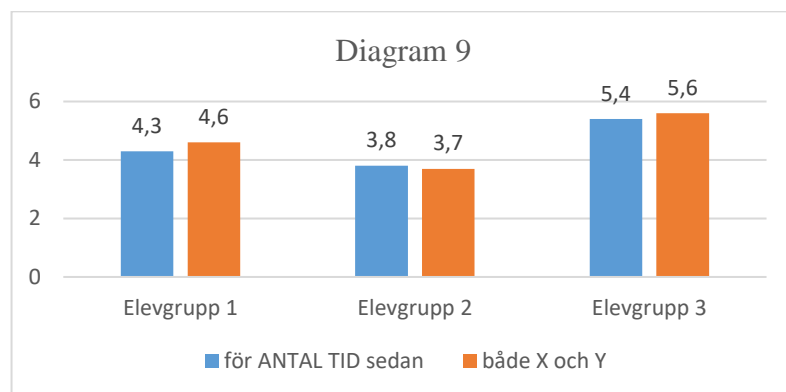


Diagram 8. Den totala snittpoängen för respektive konstruktion alla elevgrupper sammanslagen

Resultatet för de två konstruktionerna skiljer sig ytterst lite åt. Den största skillnaden återfinns i elevgrupp 3, men även den är marginell. Även jämförelsen mellan elevgrupperna är jämn.

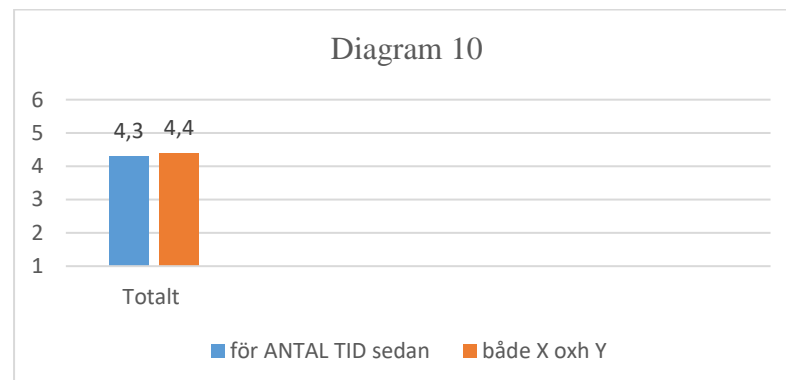
### 5.2.1. Reception

I diagram 9 redovisas samtliga elevgruppers snittresultat för receptionsdelen.



*Diagram 9. Den totala snittpoängen för alla elevgrupper för receptionsdelen för respektive konstruktion.*

I diagram 10 har samtliga snittresultat för alla tre elevgrupper slagits samman.



*Diagram 10. Den totala snittpoängen för alla elevgrupper sammanslagen för receptionsdelen för respektive konstruktion.*

Det totala resultatet visar en ytterst liten skillnad mellan konstruktionerna. I jämförelsen mellan elevgrupperna finns en viss skillnad där elevgrupp 3 har högst resultat och har 1,5 – 2 poäng mer än elevgrupp 2 som i denna del presterade lägst.

### 5.2.2. Produktion

Nedan visas resultatet för produktionsdelen av testet när konstruktionerna jämförs. I diagram 11 visas det totala snittpoängen för samtliga elevgrupper för produktionsdelen.

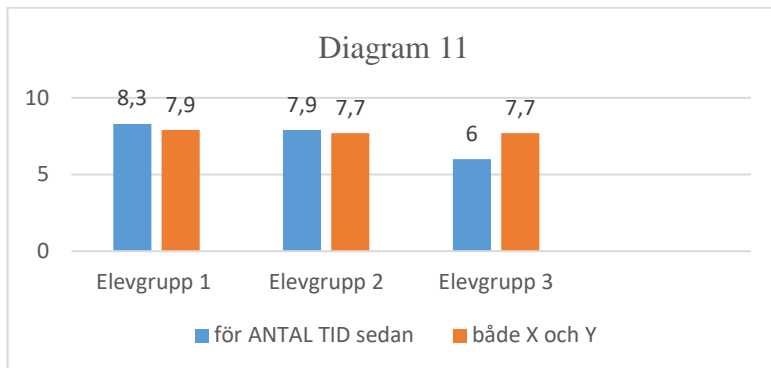


Diagram 11. Snittpoängen för alla elevgrupper för produktionsdelen för respektive konstruktion.

I diagram 12 har samtliga snittresultat för elevgrupperna slagits samman.

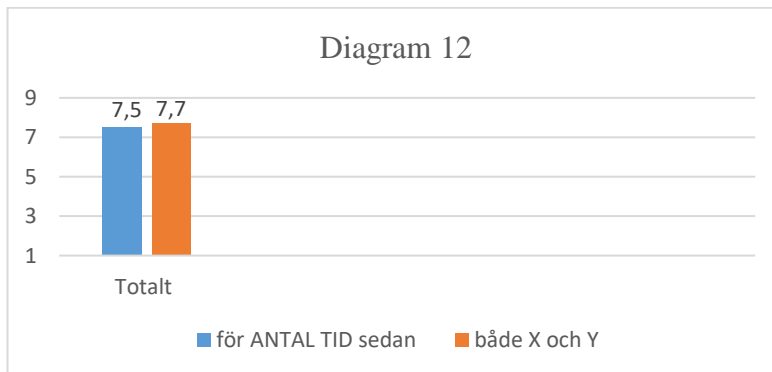


Diagram 12. Den totala snittpoängen för alla elevgrupper sammanslagna för produktionsdelen för respektive konstruktion.

I jämförelsen mellan de två konstruktionerna är resultatet jämnt. Elevgrupp 3 visar dock ett av resultatets största skillnader inom en elevgrupp på denna del. Elevgrupp 3 skiljer sig även från de övriga två i fråga om att det är konstruktionen [för ANTAL TID

28

*sedan*] som har fått lägre resultat. I de andra två elevgrupperna har [*både X och Y*] fått lägst resultat, om än med ytterst liten marginal.



## 6. Diskussion

Detta avsnitt diskuterar erfarenheten från klassrummet som redovisas i avsnitt 4. *Genomförande* och avsnitt 5. *Resultat* där testresultatet redovisades. Avsnittets första del behandlar konstruktionsgrammatik som undervisningsform och bygger främst på avsnitt 4. De följande tre delarna bygger främst på avsnitt 5, men även till viss del avsnitt 4 eftersom elevernas mottagande av angreppssätten är viktiga för undersökningens slutsatser. Dispositionen för avsnittet syftar till att diskutera frågeställningarna.

### 6.1. Konstruktionsgrammatik som undervisningsform

Utifrån mina iakttagelse från klassrummet är den genomgående upplevelsen för de båda lektionstillfällena att eleverna var mycket positiva och att aktivitetsnivån var hög. Även resultatet för testet är högt (jfr. Brasch 2017). Snittresultatet för testen är 12,2 för *typfall* respektive 12,5 för *mönsterigenkänning* av maximalt 15 poäng. Att lära sig flerordsenheter verkar ha varit gynnsamt (Sköldberg & Prentice 2013) Värt att notera är att eleverna då endast fått ett lektionstillfälle för vardera konstruktion och angreppssätt och att två veckors tid hade passerat mellan undervisning och teststillfälle. En möjlig anledning till det lyckade resultatet är elevernas höga aktivitetsnivå under lektionerna. Samtliga elever i alla elevgrupper var aktiva i diskussionerna kring konstruktionerna. Vilket var möjligt eftersom det inte ställdes något krav på metagrammatiska termer och alla kunde således vara delaktiga (Wee 2007, Prentice m.fl. 2016). Ytterligare en anledning till att elevernas egen diskussion kan ha varit fördelaktig för resultatet är att de fick sätta sina egna ord på mönstret (jfr. Prentice 2016). Att få sätta ord på ett mönster är enligt min undersökning fördelaktigt för förståelsen.

Eleverna uttryckte även att det var bra att lära sig uttryck på det här sättet. Jag upplever det som att eleverna själva är medvetna om att det finns ett mellanrum mellan grammatik och lexikon (Hilpert 2014). De vet att det finns uttryck som inte går att förklara genom att titta på varje enskilt ord och mönster som inte går att förklara utifrån generella grammatiska regler. De förstår även att det är en del av att ett

idiomatiskt språkbruk (Ellis 2013, Ekberg 2013, Hilpert 2014, Goldberg 2013). Många gånger har eleverna sagt “ni säger så här hela tiden” följt av ett idiomatiskt uttryck och sedan frågan vad det betyder. Elevernas bemötande av en undervisning om detta var positivt.

Vid arbetandet med konstruktionen [*både X och Y*] berättade en elev att hen hade hört uttrycket *både och* vid flertalet tillfällen och sa att hen nu förstod vad det betydde. Denna kommentar fördjupade diskussionen ytterligare och eleverna kunde se att de har nytta av att lära sig konstruktioner eftersom många uttryck hänger ihop. Detta visar även att eleverna själva urskiljer konstruktioner när de hör svenska. Att dra slutsatser kring att uttrycken var sammankopplade visar även på en viss språklig nivå hos eleven (Jackendoff 2007).

En osäkerhetsfaktor som togs upp i metoddelen var att andra lektionen skulle påverkas av att eleverna redan hade haft en liknande lektion. Upplevelsen på lektionen var att eleverna som första lektionen hade mönsterigenkänning blev otåliga vid typfallsexemplet. Eftersom upplägget var likt mönsterigenkänning så var de dels snabbare med att identifiera mönstret och de ställde sig då något frågande till varför de inte fick fler exempel. Upplevelsen var inte densamma för gruppen som jobbade med typfall först och sedan mönsterigenkänning. Lektionen blev mer levande andra gången och eleverna mer aktiva och ville delge sina iakttagelser i större utsträckning. Vad som dock bör tas i beaktande var att den konstruktionen som behandlades som mönsterigenkänning vid det senare tillfället var [*för ANTAL TID sedan*] som jag tidigare nämnt engagerade eleverna mer. De andra två elevgrupperna som hade samma konstruktion vid andra tillfället (typfallstillfället) blev även de mer aktiva i analysen när konstruktionen senare breddades. Men jag upplevde att eleverna var mer aktiva vid mönsterigenkänning än vid typfall där de mer passivt kunde stryka under konstruktionen. Vid mönsterigenkänning så var eleverna tvungna att interagera och diskutera med varandra för att komma fram till vad mönstret var. De fick även använda sin kreativitet som Holme (2009) menar är positivt för inläringen.

## 6.2. Mönsterigenkänning eller typfall

Från testresultat går det inte att se några skillnader mellan mönsterigenkänning eller typfall som angreppssätt när den totala testpoängen räknades ut. Mönsterigenkänning fick en marginell fördel med 12,5 som snittpoäng jämfört med typfall som fick 12,2 (diagram 1). Brasch (2017) kunde inte heller se någon skillnad i sitt resultat angående jämförelsen mellan de två angreppssätten. Casenhiser och Goldberg (2005) visade dock i sin undersökning att informanter hade fördel av att presenteras av ett och samma exempel, vilket även styrks av Bybee (2010). Mitt resultat visar snarare tvärtom då en elevgrupp, grupp 3, visar testets största skillnad mellan mönsterigenkänning och typfall till mönsterigenkännings fördel i produktionsdelen av testet (diagram 5). Noterbart är dock att typfallstestet kom som test 2 för denna grupp och av den anledningen gjorde eleverna möjligtvis inte sitt bästa, men det går inte att säga säkert och skillnaden är fortfarande liten. Mitt resultat visar överlag att eleverna som sagt lyckades bra på sina tester.

Generellt så har typfallsexemplet *både bra och dåligt* färgat av sig i högre utsträckning än *för ett tag sedan* som var typfallsexemplet för [*för ANTAL TID sedan*] (jfr. Håkansson m.fl. 2016). Av de elever som jobbade med *både bra och dåligt* som typfallsexempel har samtliga använt den varianten av konstruktionen i den egna produktionen, dock visar de även andra varianter. På samma fråga för de elever som hade *för ett tag sedan* som typfallsexempel svarar endast fyra elever med typfallsexemplet, vid ett tillfälle vardera. Eleverna i grupp 2 producerade även i mycket stor utsträckning meningar där de variabla leden var varandras motsatser. Jag tolkar detta som att även det är en variant av färgning av typfallsexemplet. Detta trots att jag tydligt påpekade att konstruktionen inte enbart användes för att sammanfoga motsatser och att de fick testa detta när konstruktionens breddades under lektionstillfället. En elev skriver till och med i sista frågan som efterfrågar en förklaring till konstruktionen: *nåt som är bra och dålig en sak som är bra och dålig*. Den eleven visade dock andra funktioner med konstruktionen, bl.a. *äta frukost är både hälsosam och läcker*, vilket jag tolkar som att hen förstår konstruktionens betydelse och att eleven istället brister i sin språkförmåga att kunna uttrycka detta. För konstruktionen [*för ANTAL TID sedan*] är det enbart en elev som visar tendens till att

ha påverkats av typfallsexemplet. Denna elev har använt varianten *för ett tag sedan* i fyra av fem egna meningar.

### 6.3. Skillnad i reception och produktion

I jämförelsen mellan reception och produktion syns testets största skillnad. Produktionen för konstruktionerna som undervisats genom mönsterigenkänning hade totalt 7,9 poäng i snitt jämfört med 7,3 för typfall (diagram 6). Skillnaden är inte lika tydlig vid jämförelsen mellan konstruktionerna då resultatet är 7,5 för [*för ANTAL TID sedan*] och 7,7 för [*både X och Y*] (diagram 12). Skillnaden skulle kunna bero på att identifieringsfasen i undervisningen både var intensivare och mer krävande vilket gynnade det egna slutresultatet. Anledningen till att det var mer krävande och intensivare kan ha varit för att de fick flera olika exempel på konstruktionen på samma gång och att det då var svårare att identifiera mönstret än när det vid typfall var samma variant av konstruktionen som exemplifierades. Men skillnaden i resultatet är fortfarande liten.

I flera av testerna har eleverna fått fel i sina svar på de frågor som efterfrågade konstruktionens betydelse. En fråga bestod av att betydelsen av 5 exempelmeningar skulle förklaras och en annan var att de skulle beskriva konstruktionen med egna ord. Eftersom att det var många elever som gjorde fel just här kan det vara andra språkliga faktorer som spelar in. Det kan dels vara att de inte helt förstod uppgiften, en elev har till exempel tydligt visat att hen inte har förstått uppgiften. Instruktionen var "Läs exempelmeningarna och förklara vad de betyder", istället för att göra detta har eleven efter varje exempelmening skrivit en egen mening. Dessa meningar har till synes inget med exempelmeningen att göra förutom att den aktuella konstruktionen återfinns. Därav blir det svårt att avgöra om eleven faktiskt behärskar konstruktionen sämre eller om det är så att eleven inte har förstått instruktionerna. Att eleven sedan har gjort rätt när hen producerar egna exempel med konstruktionen tyder på det senare. Detta såg även Håkansson m.fl. (2016) i sin undersökning, det var svårare för eleverna att förklara konstruktionerna än att själva producera dem. Att elevernas förklaringar av konstruktionerna skiljer sig så stort från produktionen där eleverna visar att de ändå har förstått och kan applicera konstruktionen på den egna produktionen beror med

största sannolikhet på att de ska förklara på sitt andraspråk. Det kan dock även vara svårt att ge en sådan förklaring på sitt modersmål. Resultatet i receptionsdelen av testet jämfört med produktionen kan därför bero på att eleverna inte har språket för att förklara, fast de har förstått konstruktionens form och funktion.

Noterbart är att de allra flesta elever har fått alla rätt på de uppgifter de själva har producerat. En möjlighet är därför att en metadiskussion inte bara är möjlig med hjälp av konstruktionsgrammatik, utan även nödvändig i tillägnandet av konstruktionerna (Prentice m.fl. 2016). Vid båda undervisningstillfällena för samtliga elevgrupper blev det metadiskussioner, dels för att det var en del av undervisningen men även till stor del för att eleverna själva spontant förde diskussioner. Som jag tidigare nämnt var upplevelsen under lektionstillfällena att [*för ANTAL TID sedan*] var roligare för eleverna. Detta verkar även ha påverkat elevernas resultat. Inte när det gäller att komma ihåg konstruktionerna, där syns ingen skillnad, men i produktionen av egna varianter av konstruktionerna. Detta kan bero på att konstruktionen erbjöd en annan typ av kreativitet som Holme (2010) menar är viktigt i tillägnandet av konstruktioner. Men även här är skillnaden fortfarande liten.

#### **6.4. Val av konstruktioner**

Skillnaden i testet mellan de två konstruktionerna är mycket liten. 12,2 för [*för ANTAL TID sedan*] och 12,5 för [*både X och Y*] (diagram 8). Elevgrupp 3 visar störst skillnad vid produktionen i jämförelsen mellan de två konstruktionerna, skillnaden är dock fortfarande liten. De har presterat något bättre på konstruktionen [*både X och Y*] jämfört med [*för ANTAL TID sedan*] (diagram 7). Eftersom jag tidigare skrivit att det relativt låga resultatet på receptionsdelen troligtvis beror på elevernas andraspråksbehärskning, eller generella svårigheter med att förklara på detta vis, kan detta vara ett tecken på att denna grupp generellt är starkare i svenska än de övriga två, det var dock inte intrycket jag fick av gruppen under undervisningen. Här hade det således varit intressant att ha fastställt elevernas språkliga nivå i svenska. Samma elevgrupp visar även negativt resultat för produktionen av [*för ANTAL TID sedan*]. I metoddelen skrev jag om eventuella osäkerhetsfaktorer beträffande min undersökning. En var att eleverna eventuellt skulle reagera negativt på att det var två

lektionstillfällen och inte prestera lika bra vid andra tillfället. Vid teststillfället var testet uppdelat i två delar, en för vardera konstruktion. Först fick de [*både X och Y*] och sist [*för ANTAL TID sedan*]. En möjlighet är att eleverna inte presterat sitt bästa på det andra testet, baserat på att skillnaden inte var lika stor i de övriga två elevgrupperna. Det är dock omöjligt för mig att veta, en möjlig åtgärd för att undvika risken hade varit att slå ihop de två testen till ett test.

Eftersom att många elevexempel innehöll motsatser i den egna produktionen av [*både X och Y*] så bör det noteras att typfallet innehöll motsatser, *både bra och dåligt*, detta kan ha varit en nackdel i det fortsatta arbetet med konstruktionen. Det är möjligt att en annan variant av typfall som inte innehåller motsatser hade gjort det enklare för eleverna. Å andra sidan är motsatser i de variabla leden av denna konstruktion vanligt och något som jag anser var nödvändigt att poängtera. Undervisningen hade även kunnat begränsats till denna specifika variant av konstruktionen [*både X och Y<sub>motsats</sub>*]. Att eleverna då tog till sig detta kan ha varit av samma anledning som att de anammade [*för ANTAL TID sedan*], nämligen den att det blev tydliga regler att förhålla sig till. Det var tydligt redan vid undervisningstillfället. Eleverna var mer aktiva vid arbetet med [*för ANTAL TID sedan*] och diskussionen var fylligare. I och med att eleverna själva formulerade tydliga regler för hur konstruktionen kunde varieras var det bevisligen enklare att producera egna meningar utan att gå tillbaka till typfallsexemplet. Eftersom [*både X och Y*] är något diffusare i sina restriktioner, om än generösare, verkar det ha varit svårare för eleverna att ta konstruktionen till sig i den egna produktionen. Eftersom det bara är den ena konstruktionen som färgat av sig i typfallsundervisningen är det nödvändigtvis inte är metoden i sig som ger ett sådant resultat. Det är tydligt att det finns en ökad risk vid typfallsundervisning att exemplet färgar av sig. Men utifrån upplevelsen från klassrummet verkar det samtidigt som att det är konstruktionen i sig som är det väsentliga, vilken även Brasch (2017) kom fram till. Men skillnaden är för liten för att dra några slutsatser av.

## **7. Sammanfattning**

I detta avsnitt presenteras en sammanfattning av diskussion och resultat. Avsnittets disposition syftar till att besvara frågeställningarna. Rubriken för respektive del i avsnittet är således en av frågorna i frågeställningen.

### **7.1. Hur fungerar konstruktionsgrammatik som undervisningsform för elever på språkin introduktionen?**

En slutsats som dras av resultatet är att en konstruktionsgrammatisk undervisning är fördelaktig på språkin introduktionen. Eleverna får en önskan som de ofta efterfrågar, att låta "mer svenska", tillgodosedd och de ser samtidigt en omedelbar vinning i att lära sig konstruktioner. De båda angreppssätten ställde även höga krav på eleverna att vara aktiva under lektionstillfällena vilket resulterade i goda resultat på det avslutande testet. Den största vinningen under lektionerna återfanns i att samtliga eleverna kunde vara med och bidra eftersom undervisningen inte ställde några krav på metagrammatiska kunskaper. Eleverna kunde då förklara konstruktionerna med sina egna ord vilket till synes var positivt för den egna produktionen. Mottagningen av undervisningen var även genomgående positiv vilket troligtvis ligger till grund för det positiva resultatet.

### **7.2. Gynnas eleverna bäst av mönsterigenkänning eller typfall?**

Utfallet av poängen på de båda testerna visar ingen skillnad mellan en undervisning med typfall eller mönsterigenkänning. Resultaten för mönsterigenkänning är marginellt högre än typfall. Men det går inte att dra några sådana slutsatser utifrån resultatet. Vad som dock är tydligt är att konstruktionsgrammatisk undervisning är ett lyckat pedagogiskt tillvägagångssätt. Den slutsatsen grundar sig på att elevernas resultat på testet överlag var mycket goda. Inför testet har de endast fått en genomgång med tillhörande övningar och därefter inte haft möjlighet att repetera. Dock är ett helt lektionspass för en konstruktion mycket tid. Min slutsats om detta resultat är att elevernas aktivitetsnivå vid båda lektionstillfällena var hög och tack vare

angreppsättens flexibilitet i anpassandet till elevernas kunskapsnivåer blev samtliga elever utmanade på lämpligt sätt. Min undersökning tyder på att båda metoderna är bra ur pedagogisk synvinkel. Däremot bör varje elevgrupp tas i beaktning vid utformandet av undervisningen för att passa de aktuella eleverna. Min uppfattning är att eleverna tyckte att mönsterigenkänning var roligare. Även om delaktigheten även var hög vid typfallslektionen var aktiviteten vid mönsterigenkänningslektionerna högre. Vid typfall blev vissa elever snabbt uttråkade när de läste samma exempel flera gånger och förstod inte vinningen med det utan ville snabbt gå vidare. Min slutsats är därför att det med fördel går att kombinera de två angreppsätten men att ordningen då spelar roll. Det är mer fördelaktigt att börja med typfall och sedan gå över till mönsterigenkänning.

### **7.3. Vilken roll spelar valet av konstruktioner?**

Det aktuella resultatet för denna undersökning visar ingen påtaglig skillnad mellan konstruktionerna. Däremot var aktiviteten på lektionerna olika. Arbetet med typfallet *både bra och dåligt* har i hög grad färgat av sig. Till skillnad från det andra typfallsexemplet *för ett tag sedan* där det visades få tendenser till avfärgning på elevernas egen produktion. Dock har jag tolkat att använda motsatser i [*både X och Y*] som en avfärgning. Det är inte nödvändigt att så är fallet, utan det skulle kunna behandlas som en egen konstruktion [*både X och Y<sub>motsats</sub>*]. Med facit i hand är min slutsats att [*både X och Y*] var en för enkel konstruktion för informanterna. Att [*för ANTAL TID sedan*] har tydligare regler för sin produktivitet aktiverade eleverna mer då de kunde ge ett förslag på ett ord som skulle kunna sättas in i de olika leden och sedan diskutera om detta var ett ANTAL- eller TIDsbegrepp. Deras diskussion och analys blev då djupare jämfört med den som uppstod vid [*både X och Y*] där variationen för produktiviteten var obegränsad för hur konstruktionen definierades i just denna kontext.

### **7.4. Är det skillnad mellan elevernas reception och produktion?**

Det tydligaste resultatet i undersökningen är att det är skillnad mellan elevernas reception och produktion. Men på grund av att resultatet på testerna blev så pass



mycket bättre för den egna produktionen har eleverna enklare för att producera än att förklara. Detta skulle dock kunna innebära att deras reception är bättre än vad testet har visat eftersom det kan ha varit svårare för dem att formulera sitt svar. Således kan det vara en fråga om att deras språknivå inte har räckt till för att ge ett godkänt svar och inte deras behärskning eller förståelse av konstruktionen. Svårigheten att sätta ord på sin kunskap behöver dock inte vara direkt relaterad till andraspråksinlärning utan kan även vara svårt för modersmålstalare.

## 8. Vidare forskning

Denna undersökning har i vissa avseenden begränsats för att rymmas inom ramen för uppsatsens omfattning. Av den anledningen har vissa avvägningar fått göras. En önskan är därför att det görs en mer storskalig undersökning, både i fråga om tid, antal informanter och olika språkliga nivåer. Det hade varit intressant om en undersökning pågår under en längre tid. Fler konstruktioner hade på så vis kunnat undersökas och det hade även gett ett större underlag för att dra slutsatser om angreppssättens styrkor och svagheter.

I min undersökning nämnde jag att det hade varit intressant att ha fastställt informanternas språkliga nivå i svenska för att se om det hade en påverkan på resultatet. Vid en större undersökning hade detta varit en intressant parameter att undersöka. Eftersom jag själv misstänker att informanternas språkliga nivå har spelat roll för resultatet hade det varit intressant att även ta det i beaktning vid en annan undersökning.

För typfallsexemplet hade jag i min undersökning frångått Braschs (2017) utformning. Därför hade det varit intressant att se om resultatet hade blivit mer distinkt i jämförelsen mellan mönsterigenkänning och typfall om hennes utformning hade följts. Eftersom att det upplevdes som att informanterna blev något uttråkade vid andra lektionstillfället tror jag även att det i det avseendet hade varit gynnsamt om undersökningen höll på över en längre tid. Det hade då kunnat dröja något mellan lektionstillfällena och på så vis hade en uttråkighet möjligtvis kunnat undvikas. Dessutom hade detta fått undersökas vid ett flertal tillfällen för att se om det är en återkommande effekt eller inte. Eftersom detta endast är mitt intryck behövs även en mer utvecklad metod.

Eftersom det i en av elevgrupperna blev en relativt stor skillnad i förhållande till de andra resultaten mellan de två konstruktionerna i produktionsdelen hade det varit intressant att se en undersökning där eleverna testas samtidigt på samtliga konstruktioner eller angreppssätt. Detta skulle kunna göras genom att slå ihop de två test jag har använt mig av och att konstruktionerna avhandlas samtidigt. Det blir något mer krävande att sammanställa resultatet men då kan en osäkerhetsfaktor undvikas.

En generell önskan är att konstruktionsgrammatisk undervisning fortsätter att undersökas och utprovas för att nå så många lärare som möjligt.

## 9. Litteraturförteckning

- Brasch, Matilda 2017. *I svåraste laget eller hur bra som helst? – Konstruktionsbaserad undervisning i praktiken*. Kandidatuppsats i svenska som andraspråk. Institutionen för 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. S. 500–508.
- Ekberg, Lena 2013. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 259–279.
- 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. S. 348–378.
- Fillmore, Charles J. 1988. The mechanism of construction grammar. *Berkeley Linguistic Society* 14. S. 35-55.
- Fillmore, Charles. J., Paul Kay & Mary Catherine O'Connor. 1988. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of 'let alone'. *Language*, 64. S. 501-538.
- Goldberg, Adele E. 2003. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Science*, Vol. 7 No. 5. S. 219-224.
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work - the nature of generalization in Language*. Oxford & New York: Oxford University press.
- Goldberg, Adele E. 2013. *Constructionist approaches*. I: Th. Hoffmann & G. Trousdale (eds.): *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press. S. 15-31.
- Hilpert, Martin. 2014. *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Holme, Randal 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Palgrave Macmillian, London.

- Holme, Randal 2010. A construction grammar for the classroom. *IRAL* 48. S 355–377.
- Håkansson, Camilla, Matilda Brasch & Benjamin Lyngfelt. u.u. *Typfall och mönsterigenkänning - konstruktionsbaserad andraspråksundervisning i praktiken*. Göteborgs Universitet
- Håkansson, Camilla, Benjamin Lyngfelt, Julia Prentice & Joel Olofsson (2016), Applying the Swedish Constructicon to language pedagogy. Constructicon-based exercises in the L2 classroom. Föredrag vid Constructional Approaches to Language Pedagogy 2, Basel
- Jackendoff, Ray 2007. *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*. Cambridge: MA: MIT Press.
- 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 constructicon. I: S. de Knop & G. Gilquin (eds.): *Applied Construction Grammar*. Berlin: De GruyterMouton. S 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. S. 268–279.
- Lyngfelt, Forsberg, Markus Forsberg 2012. *Ett svenskt konstruktikon. Utgångspunkter och preliminära ramar*. 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. S. 385-397.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan och fritidshemmet*. Stockholm
- Svenskt konstruktikon. <<https://spraakbanken.gu.se/konstruktion>> Hämtad oktober 2018.

- Sköldbberg, Emma & Julia Prentice, 2013. Flerordsenheter - ur ett andraspråksperspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 197-220.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wee, Lionel 2007. Construction Grammar and English language teaching. *Indonesian Journal of English Language Teaching* 3. S. 20–32.

## 10. Bilagor

### 10.1. Bilaga 1 - Mönsterigenkänning - [både X och Y]

Hitta mönstret!

I språket finns mönster. Mönster är något som händer om och om igen, det återkommer. I språket kan ord och uttryck upprepas. Det kan se likadant ut eller följa en viss form.

Del 1

Hitta mönstret! Läs alla exempelmeningar. Vad i meningarna är likadant, ett mönster? Stryk under det du tror är mönstret i meningarna.

Exempelmeningar

1. Vintern är både kall och lång i Sverige.
2. Vi både sprang och styrketränade på träningen igår.
3. Tabulleh är både gott och nyttigt.
4. Zlatan gjorde både många och snygga mål i senaste matchen.
5. Både du och jag måste bättra oss.
6. Från Sverige kommer många internationella företag, både IKEA och Spotify är exempel på det.
7. Både Snövit och Törnrosa är två kända sagor.
8. Det var både bra och dåligt att bo i lägenhet.

2. Vad är mönstret i meningarna, vad är samma?

3. Hur skulle du beskriva mönstret? Vad är samma och vad förändras?

Del 2

4. Vad betyder mönstret både \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_?

44

5. När kan du använda det?

6. Gör egna exempel med samma mönster! Försök att byta ut de ord som kan bytas ut till dina egna ord.

1.

2.

3.

Gör gärna fler om du kommer på fler.



**10.2. Bilaga 2 - Mönsterigenkänning - [för ANTAL TID sedan]**

Hitta mönstret!

I språket finns mönster. Mönster är något som händer om och om igen, det återkommer. I språket kan ord och uttryck upprepas. Det kan se likadant ut eller följa en viss form.

Del 1

Hitta mönstret! Läs alla exempelmeningar. Vad i meningarna är likadant, ett mönster? Stryk under det du tror är mönstret i meningarna.

Exempelmeningar

- a) Jag kom till Sverige för två år sedan.
- b) För några dagar sedan var det 20C, idag var det nästan minusgrader.
- c) När vi flyttade till vårt hus för 6 år sedan målade vi om i köket.
- d) Jag sprang 5 km för ett tag sedan, men nu orkar jag inte så långt.
- e) Tänk att det var sommar för två månader sedan, nu är det bara mörkt och grått.
- f) Vi pratade om sagor i skolan för någon dag sedan.
- g) Jag jobbade på Netto för några somrar sedan.
- h) Lektionen började för några minuter sedan men läraren har inte kommit än.

2. Vad är mönstret i meningarna, vad är samma?

3. Hur skulle du beskriva mönstret? Vad är samma och vad förändras?

Del 2

4. Vad betyder mönstret *för* \_\_\_\_\_ *sedan*?

5. När kan du använda det?

6. Skriv egna exempel med samma mönster! Försök att byta ut de ord som kan bytas ut till dina egna ord.

- 1.
- 2.
- 3.

Skriv gärna fler

**10.3. Bilaga 3 - Typfall - [för ANTAL TID sedan]**

Hitta mönstret!

I språket finns mönster. Mönster är något som händer om och om igen, det återkommer. I språket kan ord och uttryck upprepas. Det kan se likadant ut eller följa en viss form.

Del 1

Läs alla exempelmeningar

- a) Jag åt lunch för ett tag sedan.
- b) I skolan läste vi Snövit för ett tag sedan, efter det har vi läst flera andra sagor.
- c) En mycket känd svensk författare är Astrid Lindgren och hon dog för ett tag sedan.
- d) Anna skadade foten för ett tag sedan och är fortfarande inte bra.
- e) Vi såg en bra film på bio för ett tag sedan, men jag kommer inte ihåg vad den heter.
- f) Det var sommar för ett tag sedan.
- g) Jag kom till Sverige för ett tag sedan.
- h) För ett tag sedan tränade jag ofta, nu orkar jag inte längre.

Stryk under det som är samma i alla meningar.

2. Vad betyder uttrycket *för ett tag sedan*?

3. Gör egna meningar med uttrycket *för ett tag sedan*.

- a)
- b)
- c)

Del 2

4. Läs alla exempelmeningar.

- a) Jag kom till Sverige för två år sedan.
- b) Jag jobbade på Netto för några somrar sedan.
- c) Lektionen började för några minuter sedan men läraren har inte kommit än.
- d) Vi pratade om sagor i skolan för någon dag sedan.
- e) När vi flyttade till vårt hus för 6 år sedan målade vi om i köket.

5. Samma uttryck som *för ett tag sedan* har använts, med något har förändrats. Kan du se vad som har förändrats? Stryk under!

Kan du förklara vad som är samma och vad som har förändrats?

7. Vad betyder uttrycken?

1. för tre år sedan =
2. för ett tag sedan =
3. för någon dag sedan =
4. för några timmar sedan =

8. Gör egna meningar!

- 1.
- 2.
- 3.

Kommer du på fler?

**10.4. Bilaga 4 - Typfall - [både X och Y]**

Hitta mönstret!

I språket finns mönster. Mönster är något som händer om och om igen, det återkommer. I språket kan ord och uttryck upprepas. Det kan se likadant ut eller följa en viss form.

Del 1

Läs alla exempelmeningar

- a) Det är både bra och dåligt att bo i lägenhet
- b) Sverige har varit både bra och dåliga i fotbolls-VM
- c) Skolans datorer är både bra och dåliga.
- d) Det känns både bra och dåligt att snart börja på gymnasiet.
- e) Helgen var både bra och dålig.
- f) Jag är både bra och dålig på att städa.
- g) Vädret igår var både bra och dåligt, först sken solen och sedan började det regna.
- h) Läxan vi fick är både bra och dålig, den är intressant men alldeles för lång.

2. Vad betyder uttrycket *både bra och dåligt*?

3. Gör egna meningar med uttrycket *både bra och dåligt*.

- a)
- b)
- c)

Del 2

4. Läs alla exempelmeningar.

- a) Vintern är både kall och lång i Sverige.
- b) Tabulleh är både gott och nyttigt.
- c) Zlatan gjorde både många och snygga mål i senaste matchen.
- d) Både du och jag måste bättra oss.
- e) Både Snövit och Törnrosa är två kända sagor.
- f) Både unga och gamla behöver vila ibland.

5. I exempelmeningarna har samma uttryck som *både bra och dåligt* har använts, med något har förändrats.

Vad är samma?

Vad har förändrats?

7. Vad betyder uttrycken?

- a) både bra och dåligt =
- b) både salt och sött =
- c) både du och jag =
- d) både gott och nyttigt =
- e) både unga och gamla =

8. Gör egna meningar!

- a)
- b)
- c)

Kommer du på fler?

**10.5. Bilaga 5 - Test 1 - [både X och Y]**

Vad betyder meningarna? Skriv en förklaring efter varje mening.

- a) Både gamla och unga behöver träna.
- b) Det är både bra och dåligt att gå i skolan varje dag.
- c) Zlatan gjorde både många och snygga mål i förra matchen.
- d) Studera svenska är både roligt och tråkigt på samma gång.
- e) Både du och jag tycker mer om sommaren än om hösten.

2. Fyll i två ord som du tycker passar in.

- a) Lektionen var både \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_.
- b) Höstlovet var både \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_.
- c) Läxan var både \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_.
- d) Mina kompisar är både \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_.

3. Skriv egna meningar. Använd mönstret *både X och Y* i meningarna.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

4. Kan du förklara när man använder mönstret *både X och Y*?

**Test 2 - [för ANTAL TID sedan]**

1. Vad betyder meningarna? Skriv en förklaring efter varje mening.

- a) Jag kom till Sverige för 3 år sedan.
- b) Lektionen började för ett tag sedan.
- c) Min familj hade en katt för många år sedan.
- d) För några dagar sedan läste vi en bok i skolan.
- e) Höstlovet började för en vecka sedan.

2. Fyll i de två ord som passar in.

- a) Jag jobbade på Netto för \_\_\_\_\_ sedan.
- b) Vi flyttade till vårt hus för \_\_\_\_\_ sedan.
- c) Jag åt frukost för \_\_\_\_\_ sedan.
- d) Jag hade höstlov för \_\_\_\_\_ sedan.

3. Skriv egna meningar med mönstret *för ANTAL TID sedan*.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

4. Kan du förklara när man kan använda mönstret *för ANTAL TID sedan*?

**10.6. Bilaga 6 - Testresultat**

Maxpoäng 15

<b>1 Elev</b>	<b>Typfall [för ANTAL TID sedan]</b>	<b>Mönsterigenkänning [både X och Y]</b>
1 a	14	13
1 b	6	11
1 c	15	15
1 d	15	13
1 e	14	13
1 f	9	10
1 g	15	15

Maxpoäng 15

<b>2 Elev</b>	<b>Mönsterigenkänning [för ANTAL TID sedan]</b>	<b>Typfall [både X och Y]</b>
2 a	7	8
2 b	11	10
2 c	9	10
2 d	10	13
2 e	14	15
2 f	9	6
2 g	11	14
2 h	15	15
2 i	15	14
2 j	15	15
2 k	13	13



<b>2 l</b>	14	9
<b>2 m</b>	12	14
<b>2 n</b>	11	11
<b>2 o</b>	12	8
<b>2 p</b>	15	13
<b>2 q</b>	15	12
<b>2 r</b>	13	12

Maxpoäng 15

<b>3 Elev</b>	<b>Mönsterigenkänning [både X och Y]</b>	<b>Typfall [för ANTAL TID sedan]</b>
<b>3 a</b>	10	9
<b>3 b</b>	15	13
<b>3 c</b>	9	12
<b>3 d</b>	15	15
<b>3 e</b>	15	15
<b>3 f</b>	15	11
<b>3 g</b>	12	10
<b>3 h</b>	13	10
<b>3 i</b>	13	9
<b>3 j</b>	15	15

Maxpoäng 6

<b>1 Elev</b>	<b>Typfall [för ANTAL TID sedan]</b>	<b>Mönsterigenkänning [både X och Y]</b>
1 a	6	6
1 b	1	3

1 c	6	6
1 d	4	6
1 e	4	3
1 f	3	2
1 g	6	6

Maxpoäng 6

<b>2 Elev</b>	<b>Mönsterigenkänning [för ANTAL TID sedan]</b>	<b>Typfall [både X och Y]</b>
<b>2 a</b>	3	0
<b>2 b</b>	0	1
<b>2 c</b>	2	3
<b>2 d</b>	2	5
<b>2 e</b>	5	6
<b>2 f</b>	1	0
<b>2 g</b>	2	5
<b>2 h</b>	6	6
<b>2 i</b>	6	5
<b>2 j</b>	6	6
<b>2 k</b>	6	5
<b>2 l</b>	5	5
<b>2 m</b>	3	5
<b>2 n</b>	5	2
<b>2 o</b>	3	1
<b>2 p</b>	6	4
<b>2 q</b>	4	4
<b>2 r</b>	3	4

Maxpoäng 6

<b>3 Elev</b>	<b>Mönsterigenkänning</b> <i>[både X och Y]</i>	<b>Typfall</b> <i>[för ANTAL TID sedan]</i>
<b>3 a</b>	5	5
<b>3 b</b>	6	6
<b>3 c</b>	5	6
<b>3 d</b>	6	6
<b>3 e</b>	6	6
<b>3 f</b>	6	6
<b>3 g</b>	5	5
<b>3 h</b>	6	3
<b>3 i</b>	5	5
<b>3 j</b>	6	6

Maxpoäng 9

<b>Elev</b>	<b>Typfall</b> <i>[för ANTAL TID sedan]</i>	<b>Mönsterigenkänning</b> <i>[både X och Y]</i>
1 a	7	8
1 b	9	3
1 c	9	9
1 d	9	9
1 e	9	9
1 f	6	8
1 g	9	9

Maxpoäng 9

<b>2 Elev</b>	<b>Mönsterigenkänning [för ANTAL TID sedan]</b>	<b>Typfall [både X och Y]</b>
<b>2 a</b>	7	6
<b>2 b</b>	9	9
<b>2 c</b>	6	7
<b>2 d</b>	7	8
<b>2 e</b>	9	9
<b>2 f</b>	7	6
<b>2 g</b>	8	9
<b>2 h</b>	9	9
<b>2 i</b>	9	4
<b>2 j</b>	9	9
<b>2 k</b>	6	9
<b>2 l</b>	8	4
<b>2 m</b>	9	9
<b>2 n</b>	5	9
<b>2 o</b>	8	6
<b>2 p</b>	9	9
<b>2 q</b>	9	8
<b>2 r</b>	9	8

Maxpoäng 9

<b>3 Elev</b>	<b>Mönsterigenkänning [både X och Y]</b>	<b>Typfall [för ANTAL TID sedan]</b>
<b>3 a</b>	5	4
<b>3 b</b>	9	6

<b>3 c</b>	5	5
<b>3 d</b>	9	9
<b>3 e</b>	9	9
<b>3 f</b>	9	4
<b>3 g</b>	7	4
<b>3 h</b>	7	6
<b>3 i</b>	8	4
<b>3 j</b>	9	9