

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Aktionsforskning på sfi

En studie om att effektivisera undervisningen av partikelverb

Lisa Thorén

Magisteruppsats, SSA220 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: Vt 2019
Handledare: Julia Prentice

Sammandrag

Som sfi-elev är det viktigt att snabbt bygga upp ett stort ordförråd för att nå målen för den sista kursen på sfi, kurs D. Det finns dock många faktorer som gör att det kan vara problematiskt att bygga upp ett stort ordförråd och när en viss nivå har uppnåtts i språket räcker det inte med att memorera konkreta ord utan inläraren behöver även lära sig abstrakta ord samt få en förståelse för hur ord kan kombineras och vilken underliggande betydelse ord har. I denna studie har jag i min roll som sfi-lärare fokuserat på hur jag kan stödja eleverna i min klass med deras ordinläring på avancerad nivå.

Jag valde att begränsa studien till partikelverb och undersöka om min undervisning om dessa skulle kunna effektiviseras genom att använda ett begreppsbaserat arbetssätt som tydliggör olika partiklars olika betydelser. Jag undersökte även vilket av två material som bäst hjälpte eleverna med deras inläring av partikelverb, ett material fokuserade på bilder och ett på exempelmeningar. Studien har ett kognitivt och sociokulturellt fokus och pedagogiken som användes utgick främst från det kooperativa lärandet. Metoden som jag använde var aktionsforskning, bland annat för att kunna främja ett demokratiskt perspektiv där elevernas åsikter påverkade utvecklingen av undervisningen.

Resultatet antyder att elevernas förståelse av partikelverb, både receptivt och produktivt, ökade under studiens gång. Mest markant ökade den receptiva läsförståelsen för de partiklar där materialet i undervisningen bestod av bilder. I den produktiva förmågan i skrift fanns det ingenting i studien som indikerade att de olika materialen hade olika inverkan på utvecklingen. Under studiens gång hade jag möjligheten att, med stöd av eleverna, effektivisera min undervisning av partikelverb. Sammanfattningsvis tyder resultaten på att ett begreppsbaserat arbetssätt med både bilder och exempelmeningar hade en positiv inverkan på mina elevers begreppsförståelse av de utvalda partiklarna samt ledde till en ökad förståelse av systematiken kring partikelverb.

Nyckelord: *sfi, partikelverb, begreppsförståelse, aktionsforskning*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Bakgrund och tidigare forskning	3
3.1. Förutsättningar för att undervisa på sfi	3
3.2. Att kunna ett ord	5
3.3. Partikelverb	8
3.3.1. Undervisningen av partikelverb	9
3.3.2. Läromedlet Rivstart B1B2	10
3.4. Begreppsförståelse genom bruksbaserad undervisning	11
4. Teoriram	15
5. Metod	18
5.1. Aktionsforskning	19
5.2. Aktionsforskning och utveckling av läromedel	20
5.3. Verktyg	21
5.4. Studiens upplägg	22
5.4.1. Klassen	24
5.4.2. För- och eftertest	24
5.4.3. Fokuspassen	27
5.5. Metodens styrkor/svagheter	29
5.6. Etiska överväganden	31
6. Genomförande	32
7. Resultat	35
7.1. Kvantitativa resultat	36
7.1.1. Kvantitativa resultat – receptiv kunskap	36
7.1.2. Kvantitativa resultat – produktiv kunskap	37
7.1.3. Kvantitativa resultat utifrån partikel	38
7.2. Resultat från elevutvärderingar	38
7.3. Resultat från dagboksanteckningar	42
8. Diskussion	47
9. Litteraturförteckning	56

Figurförteckning

Figur 1. Metodens process i fyra steg	29
---	----

Tabellförteckning

Tabell 1. Vad som ingår i ordkunskapen (baserad på Nation 2013:49)	7
Tabell 2. Resultat, receptiv läsförståelse upp/fast/in	36
Tabell 3. Resultat, receptiva läsförståelse över/om/bort.....	37
Tabell 4. Resultat, skriftlig produktion upp/fast/in.....	37
Tabell 5. Resultat, skriftlig produktion över/om/bort.....	37
Tabell 6. Resultat utifrån partikel – receptiv kunskap	38
Tabell 7. Resultat utifrån partikel – produktiv kunskap	38
Tabell 8. Resultat, bildernas/exempelmeningarnas betydelse	39
Tabell 9. Resultat, elevernas förståelse av skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb.....	40
Tabell 10. Resultat, bästa sättet att lära sig på: Ensam, Par, Grupp eller Alla tillsammans? (Eller en kombination av dessa).	40
Tabell 11. Resultat, vilket är bäst av exempelmeningar och bilder?	41
Tabell 12. Resultat, hur kan undervisningen av partikelverb bli bättre?	42
Tabell 13. Svårigheter med begreppsförståelsen	43
Tabell 14. Ökad förståelse av partikelverbens betydelse och struktur	45

Bilagor

Bilaga 1. För- och eftertest

Bilaga 2. Elevernas arbetsmaterial – partikeln *upp*

Bilaga 3. Exempel på bilder – partikeln *upp*

Bilaga 4. Elevernas arbetsmaterial – partikeln *över*

Bilaga 5. Resultat förtest – 18 elever

Bilaga 6. Resultat eftertest – 18 elever

1. Inledning

I mitt arbete som lärare i ämnet svenska som andraspråk för vuxna elever förundras jag ofta över inläringen av nya ord. Det är en sak att lära sig konkreta ord som har en direkt motsvarighet i det första språket, även om det kan vara svårt att hitta strategier för att memorera dem, men när det kommer till det mer abstrakta ordförrådet och hur ord faktiskt används och hur de passar ihop med varandra kan det upplevas som oerhört komplext. Enström menar att ”ordinläringen på nybörjarnivå skiljer sig mycket från ordinläringen på avancerad språkfärdighetsnivå” (1996:15) och menar vidare att det krävs ett mer abstrakt och specialiserat ordförråd på avancerad nivå med bland annat mer detaljerad kunskap om hur ord kan kombineras (1996:15). Frågan är då hur man som språkinlärare kan ta sig an ordinläringen på en mer avancerad nivå och hur man som lärare i språk kan stötta eleverna med tydliga pedagogiska metoder som främjar ordinläringen på en avancerad språkfärdighetsnivå.

För närvarande arbetar jag som lärare i Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare, sfi, i en mellanstor kommun i södra Sverige. Jag har arbetat som sfi-lärare i nio år på olika skolor och på olika kurser och studievägar. Idag undervisar jag på kurs D, studieväg 3. Sfi består av fyra kurser, A-D. Eleverna börjar på olika kurser beroende på vilken studieväg de läser. Sfi är indelat i tre olika studievägar, 1-3. De elever som läser studieväg 1 läser kurs A-D, de som läser studieväg 2 läser kurs B-D och de som läser studieväg 3 läser kurs C-D. Kurs D är alltså den sista kursen på sfi och brukar jämföras med kunskapsnivån B1+ enligt den europeiska referensramen (Skolverket 2007 [www]). Enligt kursplanen för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare vänder sig studieväg 1 ”...i första hand till personer med mycket kort studiebakgrund och studieväg 3 till dem som är vana att studera” (Skolverket 2018:9 [www]). Hur man väljer att tolka ”vana att studera” är enligt min erfarenhet olika i olika kommuner. I den kommun där jag nu arbetar tolkas det som att eleven minst ska ha påbörjat eftergymnasiala studier i sitt hemland. Gruppen som jag undervisar i, D3, är alltså en grupp med vuxna invandrare som alla minst har

påbörjat eftergymnasiala studier i sitt hemland. Det som bland annat skiljer de olika studievägarna åt är progressionstakten (Skolverket 2018:9 [www]) och i kommunen där jag arbetar beräknas en elev klara kurs D3 på max 200 timmar och hela sfi, studieväg 3, på max 500 timmar, med möjlighet till förlängning.

I utbildningens mål står det bland annat att en elev på sfi ska få kunskap om det svenska språkliga systemet som "...innefattar ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer..." (Skolverket 2018:8 [www]). För att nå kraven på kurs D inom skriva ska eleven visa "viss variation och viss precision i ordförrådet" för betyg E och "god variation och god precision i ordförrådet" för betyg A (Stockholms universitet 2018:4 [www]). Jag upplever att det är ett problem för eleverna på sfi studieväg 3 att, under en så pass kort tid som 500 timmar, bygga upp ett tillräckligt stort ordförråd för att nå kursmålen, i alla fall för att nå de högre betygen. Jag undrar om det är möjligt för mig som lärare att ha en effektivare och mer strukturerad undervisning om ordinlärning genom att belysa system inom ordförrådet för eleverna.

2. Syfte

Studiens syfte är att utveckla undervisningen i klassrummet för att främja elevernas ordinlärning och öka deras ordförråd på ett systematiskt sätt. För att begränsa studien till ett specifikt område av ordinlärningen har jag valt partikelverb. Syftet är att förbättra elevernas begreppsförståelse av vissa partiklar i icke-lexikaliserade partikelverb och även utveckla elevernas förståelse av skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Min förhoppning är att när eleverna utvecklar en begreppsförståelse av dessa partiklar kan de använda sig av den förståelsen både receptivt och produktivt för att tolka och skapa nya partikelverb vilket då skulle innebära att deras ordförråd ökar.

Jag ämnar prova två olika arbetsmaterial, dels för att se vilket material som ger bäst resultat och dels för att undersöka vilket material som eleverna föredrar. Med det första materialet kommer jag främst att undervisa om begreppsförståelsen av verbpartiklar med hjälp av bilder medan jag med det andra materialet kommer att

fokusera på exempelmeningar. Pedagogiskt sett kommer jag genom studien, oavsett material, att utgå från den formativa bedömningen och mer specifikt det kooperativa lärandet.

Forskningsfrågorna i den här studien är följande:

1. Kan min undervisning av partikelverb bli effektivare genom att använda ett begreppsbaserat arbetssätt som tydliggör de utvalda partiklarnas olika betydelser i icke-lexikaliserade partikelverb?
2. Hur kan jag i min undervisning av partikelverbens struktur tydliggöra skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb?
3. Hur påverkar de olika arbetsmaterialen elevernas förståelse av de utvalda partiklarna i receptiv läsförståelse respektive produktiv kunskap i skrift?

3. Bakgrund och tidigare forskning

I den här delen diskuterar jag förutsättningarna för att undervisa på sfi, vad som krävs för att kunna ett ord, vad ett partikelverb är samt definierar termerna som jag förhåller mig till i den här studien. Jag redogör även för hur jag upplever att undervisningen av partikelverb generellt ser ut, hur min egen undervisning av partikelverb såg ut innan studien samt hur läromedlet jag använder i klassrummet förhåller sig till partikelverb. Jag har inte hittat någon tidigare forskning som handlar om att utveckla undervisningen om just partikelverb men det finns relevanta studier som fokuserar på att utveckla undervisningen av andra delar av ordförrådet samt av grammatik.

När jag pratar generellt om människor som lär sig ett andraspråk använder jag termen *inlärare* men när jag refererar till människor som inom andraspråksundervisningen i ett klassrum deltar i en studie använder jag termen *elev*.

3.1. Förutsättningar för att undervisa på sfi

Sfi regleras av styrdokumentet Läroplan för vuxenutbildningen och Kursplan i svenska för invandrare (Skolverket 2012 respektive 2018 [www]). Det är elevens

hemkommun som är skyldig att erbjuda sfi till den som har rätt att delta. Utbildningen ska kunna påbörjas inom tre månader och de personer som omfattas av lagen om etableringsinsatser ska kunna påbörja utbildningen inom en månad (Skolverket 2019a [www]). Kommunen kan välja att driva utbildningen i egen regi, anlita privata anordnare eller använda en kombination av detta. I den kommun där jag arbetar har man valt kombinationen, det vill säga kommunen driver en viss del av utbildningen i egen regi, Komvux där jag arbetar, och har sedan auktorisationsvillkor för de privata anordnare som önskar bedriva sfi. För närvarande finns det tio privata anordnare i kommunen vilket leder till att alla verksamheterna är konkurrensutsatta.

Hur kommunerna förhåller sig till antagningsreglerna skiljer sig åt enligt min erfarenhet. I min nuvarande kommun är målet att ingen ska behöva vänta på att få börja läsa på sfi. Därför har vi antagning varannan vecka. Nationella prov är obligatoriska på sfi kurs B, C och D (Skolverket 2019b [www]). På min skola anordnas detta var fjärde vecka. Elever kan fortsätta mellan kurserna när de är klara med en kurs. Många elever avbryter sfi av olika anledningar och väljer att komma tillbaka vid ett senare tillfälle. Detta leder i praktiken till att det i stort sett kommer nya elever till klasserna varje vecka.

Utbildningens kursplan (Skolverket 2018 [www]) är i stort uppdelad i långsiktiga mål som eleverna ska sträva att uppnå samt kunskapskrav för de olika betygen E-A. Hur skolor väljer att arbeta mot målen och kunskapskraven för kurserna skiljer sig även det åt enligt min erfarenhet. Vissa skolor följer ett läromedel medan andra väljer att till exempel arbeta mer tematiskt med eget material. På min nuvarande skola har vi valt att använda ett läromedel som en bas i undervisningen. Det finns dock inget läromedel som uppfyller alla målen eller kunskapskraven och kan tillgodose alla elevernas individuella behov. Därför krävs det att läraren även använder annat material samt anpassar undervisningen efter den aktuella elevgruppen.

I den kommun där jag arbetar har ett system valts där betyget på sfi D (E-A) avgör vilken delkurs av nästa skolform, svenska som andraspråk på grundläggande nivå, sva grund, som eleven börjar på. Betyg E-D från studieväg 3 på sfi leder till att eleven börjar på delkurs 2 på sva grund medan betyg C-A leder till att eleven börjar på delkurs 3. Många elever på studieväg 3 med en akademisk bakgrund har som mål att

läsa vidare och då de gärna vill bli klara så snabbt som möjligt är det, enligt min erfarenhet, många som vill uppnå minst betyg C för att komma direkt in på delkurs 3 på sva grund.

Sammanfattningsvis kan sägas att det krävs en stor flexibilitet som sfi-lärare för att nå alla elever på deras nivå, tillgodose alla elevers individuella språkliga utvecklingsbehov och få alla elever att nå målen för kursen inom en så kort tid som möjligt, ofta gärna målen för de högre betygen.

3.2. Att kunna ett ord

Enström (2010:21) menar att ordförrådet ofta är den begränsande faktorn när en inlärare av svenska som andraspråk har uppnått en relativt avancerad språkfärdighetsnivå. Vidare påpekar Enström vikten av att ha "...ett så stort ordförråd att man kan tala och skriva om det man vill, att man kan uttrycka sina erfarenheter och kunskaper på ett rättvisande sätt och att man kan förstå det som sägs och skrivs i olika sammanhang och på olika områden" (2010:21). Men vad krävs egentligen för att kunna ett ord? Som Enström påpekar (2010:21) är det en komplicerad process att lära sig ord, inte bara på grund av ordförrådets omfång utan även då det krävs mycket specifika kunskaper om varje ords betydelse och användning. Men Enström menar att inläringen görs enklare och mer effektiv om man hittar systemen i ordförrådet och inser att ord inte är "...några isolerade enheter som existerar oberoende av varandra och som måste läras in ett i taget" (2010:22).

Även Nation (2013:44) menar att ord inte är isolerade delar i ett språk utan att de ingår i olika system och han för en diskussion kring relationen och gränserna mellan att lära sig individuella ord och att lära sig system. Nation (2013:45) menar att lärare kan underlätta elevernas ordinläring genom att få dem att uppmärksamma system i andraspråket och poängtera relationer mellan första- och andraspråket. Det sista är naturligtvis enbart möjligt om läraren har kunskap om elevens förstaspråk. Nation (2013:46–47) diskuterar även uppdelningen i receptiv och produktiv ordkunskap och påpekar att termerna receptiv och produktiv ordkunskap inte alltid är passande då det till exempel finns produktiva inslag i receptiva färdigheter. Även Enström (2010:40)

påpekar att indelningen i receptivt och produktivt ordförråd är en alltför förenklad uppdelning då hur väl man behärskar ett ord snarare handlar om gradskillnader. Nation (2013:47) diskuterar andra termer, såsom passivt och aktivt ordförråd, men väljer ändå att använda indelningen receptiv och produktiv kunskap och jag har också valt i denna studie att använda begreppen receptiv kunskap för elevernas förståelse av angivna partikelverb i skrift och produktiv kunskap för elevernas förmåga att själva producera partikelverb i skriftlig form. Nation (2013:50) menar att det generellt verkar lättare att lära sig ord receptivt än produktivt men påpekar att det inte är helt klarlagt varför det förhåller sig så. Nation menar (2013:50–51) att det finns ett antal anledningar, antagligen överlappande, som skulle kunna förklara detta. Bland annat kräver den produktiva kunskapen mer exakt kunskap om ordets olika former och för kollokationer mer exakt kontextuell kunskap (Nation 2013:51). En annan anledning till att det receptiva ordförrådet verkar lättare att lära sig än det produktiva ordförrådet är att inlärare normalt tränar mer på den receptiva kunskapen än den produktiva kunskapen i språkinläringssituationer. Med andra ord blir man bra på det man tränar på (Nation 2013:51). En tredje anledning är att ett nytt ord i andraspråket ofta först lärs in med en direkt översättning till ett motsvarande ord på förstaspråket. Ordet i förstaspråket har dock inläraren en större kunskap om, till exempel synonymmer och kollokationer, och det blir då svårt i produktiv kunskap att minnas rätt ord på andraspråket då det är troligt att det lexikala systemet i förstaspråket är starkare än i andraspråket (Nation 2013:52).

Nation (2013:49) visar i en tabell vilka olika aspekter som är inkluderade i kunskapen om ett ord. I tabell 1 visar jag en förenklad, översatt version av Nations tabell.

Tabell 1. Vad som ingår i ordkunskapen (baserad på Nation 2013:49)

Form	talad form skriftlig form ordets delar
Betydelse	form och betydelse begrepp och referenter associationer
Användning	grammatiska funktioner flerordsenheter och ordkombinationer ordets begränsningar

Nation (2013:49) delar alltså in kunskapen i tre delar - form, betydelse och användning. Dessa tre delar har sedan tre underrubriker vardera och Nation (2013:49) beskriver kunskapen som ingår i dessa underrubriker både ur ett receptivt och ur ett produktivt perspektiv. Det blir tydligt att det är oerhört mycket kunskap som ingår i konceptet ”att kunna ett ord”. Det räcker sällan med betydelsen som inläraren hittar i ett tvåspråkigt lexikon utan inläraren måste även förstå vad som ingår i konceptet, till exempel vilka associationer och konnotationer som innefattas i ordet, i vilka mönster ordet ingår, vilka andra ord det kan användas tillsammans med och var, när och hur ofta ordet kan användas och så vidare (Nation 2013:49).

När det kommer till effektiva sätt att lära sig ord diskuterar Nation (2013:59–60) implicit och explicit inläring. Nation (2013:60) menar att kunskapen om ordets form och grammatik bäst lärs in implicit medan kunskapen om ordets betydelse och begränsningar av ordets användning bäst lärs in explicit. Jag menar att det här är vad som saknas för att mina elever ska uppnå ett större ordförråd. Det krävs en tydligare explicit undervisning om främst ordens betydelse och där ingår bland annat begreppsförståelsen, referenter och associationer.

Nation (2013:76) tar upp frågan om inläraren behöver lära sig varje betydelse av ett ord för sig eller om det är bättre för inläraren att lära sig ett ords underliggande begrepp för att sedan kunna använd detta när inläraren möter ordet. Nation (2013:77) menar att om inläraren tolkar ett ord efter det underliggande begreppet som finns i ordets alla olika betydelser minskar antalet ord som inläraren måste lära sig. Exemplet

som ges (Nation 2013:77) är det engelska ordet *fork*. På det engelska språket definieras ordet utifrån föremålets form, det vill säga den mentala representationen av ordets betydelse utifrån språkanvändarens referensram är att ordet relaterar till något som har en specifik form. Om en inlärare lär sig att detta ord definieras utifrån föremålets form på det engelska språket kan inläraren förstå ordet i betydelserna *the fork we eat with...*, *the fork in the road...*, *the fork in a tree...* (Nation 2013:77). Detta innebär att inläraren kan förstå flera olika betydelser av ordet genom att bygga upp en inre mental representation av ordets begrepp, i detta fall föremålets specifika form.

Ett sätt för mig att stötta mina elever med att snabbare bygga upp ett mer abstrakt ordförråd anser jag därför vara att arbeta mer explicit med olika metoder för att utöka elevernas förståelse för ordens underliggande begrepp. Ett specifikt område där jag upplever att det finns ett problem men ordinläringen och begreppsförståelsen i mitt klassrum är partikelverb. Eleverna i min klass beklagar sig ofta över hur svårt det är att förstå vad partikelverben betyder samtidigt som de stöter på allt fler av dem och jag tror att de skulle gynnas av en mer explicit, strukturerad undervisning av partikelverb och främst av en begreppsförståelse av partiklarna i icke-lexikaliserade partikelverb för att underlätta förståelsen av flera partikelverb. Nation (2013:481) diskuterar vikten av att förstå både enskilda ord och flerordsenheter och påpekar att det är lättare att förstå flerordsenheter om man förstår de enskilda delarna då de sällan är godtyckligt sammansatta.

3.3. Partikelverb

Partikelverb kan definieras på olika sätt. Norén (1996:1–2) beskriver partikelverb som 'fast sammansatta' (till exempel *avbryta*), 'löst sammansatta' (till exempel *säga till*) och 'varierande sammansättning' för de partikelverb som kan förekomma i båda av dessa sammansättningsformer. Även Enström (2010:101) använder termerna 'fast sammansättning' och 'lös sammansättning'. Vidare menar Enström (2010:101) att de vanligaste partiklarna utgörs av prepositioner och adverb och denna utgångspunkt har även Holmgren Ording (1998:5) samt Bodegård (1985:6). I denna studie kommer jag att fokusera på löst sammansatta partikelverb vilka består av ett verb följt av en

partikel som antingen är en preposition eller ett adverb. Jag kommer, in enlighet med läromedlet jag använder, Rivstart B1B2, att referera till dessa som partikelverb (se till exempel Scherrer & Lindemalm 2015b:16).

Enström (2010:72–73) påpekar att vissa partiklar enbart preciserar det enkla verbets betydelse medan andra partiklar ändrar det enkla verbets betydelse helt och hållet. Detta innebär att man kan skilja på icke-lexikaliserade partikelverb, partikeln preciserar verbets betydelse, och lexikaliserade partikelverb, partikeln ändrar verbets betydelse helt. Jag kommer att använda mig av termerna icke-lexikaliserade partikelverb och lexikaliserade partikelverb. Det finns dock partikelverb som hamnar mellan dessa kategorier och vid behov kommer jag att referera till dessa som gradvis lexikaliserade partikelverb.

3.3.1. Undervisningen av partikelverb

Jag har använt flera olika läromedel under min tid som sfi-lärare och inga läromedel som jag har använt mig av innehåller någon förklaring vad partikelverb är mer än att det är ett verb och en partikel som tillsammans skapar en annan betydelse. Jag har inte stött på ett läromedel som definierar skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb eller i särskilt stor utsträckning fokuserar på vilka olika begrepp partiklarna innefattar. Generellt finns det i läromedlen enligt min erfarenhet en förklaring om uttalet (att fokus ska vara på partikeln) och en beskrivning av ordföljden. Den vanliga förklaringen vad partikelverb är att ”det är ett verb och en partikel och du måste lära dig vad de betyder tillsammans”. De läromedel som faktiskt förklarar systemet kring partikelverb är de som fokuserar enbart på partikelverb, till exempel Bodegård (1985) och Holmgren Ordning (1998). Enström (2010) fokuserar på hur inläringen av ord kan underlättas och där ingår även information och övningar om partikelverb för inlärare.

Det är möjligt att informationen om icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb och partiklarnas betydelse är något som kommer på en senare nivå i inläringen av svenska som andraspråk. För mig är det dock inte naturligt att man som inlärare ska lära sig en mängd partikelverb (för det förekommer många övningar med

partikelverb i läromedlen) och vid ett senare tillfälle få information om hur systemet kring partikelverb fungerar.

Enström menar att lärarens roll främst är att "...presentera och strukturera ordförrådet på ett sådant sätt att ordinlärningen underlättas" (2010:30). Enström menar vidare att lärare behöver undervisa elever om till exempel "...i vilken relation ett ord står till andra ord och med vilka andra ord det kan kombineras" (2012:30) istället för en osystematisk inläring av enstaka ord eller ord i listor. Jag upplever idag att min undervisning av partikelverb följer det generella upplägget som jag menar finns och därmed är alltför osystematisk. Idag påpekar jag att partikelverben finns, hur de uttalas, hur ordföljden påverkas och att partikelverb består av ett verb och en partikel som tillsammans får en betydelse som måste läras in precis som alla andra ord. Det innebär, enligt min mening, att min undervisning av partikelverb kan effektiviseras och struktureras för att tydliggöra för mina elever hur partikelverb är strukturerade, vad de olika partiklarna i icke-lexikaliserade partikelverb betyder och hur partiklarna därmed kan kombineras med olika verb.

3.3.2. *Läromedlet Rivstart B1B2*

Det finns många olika läromedel för sfi. Läromedlet som jag använder idag heter *Rivstart B1B2* (Scherrer & Lindemalm 2015a samt 2015b) och är anpassad för sfi studieväg 3. Som titeln anger sträcker sig boken över nivån för sfi kurs D (motsvarande B1+ enligt den europeiska referensramen) och in på nästa nivå, sva grund (B2-nivån enligt den europeiska referensramen). Boken består av 18 kapitel i textboken med motsvarande antal kapitel i övningsboken. Övningsboken innehåller flera övningar med partikelverb (till exempel Scherrer & Lindemalm 2015b:16, 25 och 36). Den första övningen med partikelverb (Scherrer & Lindemalm 2015b:16) har en faktaruta om partikelverb där det står att "partikeln ger ofta verbet en ny betydelse och man måste lära sig betydelsen av varje partikelverb" (Scherrer & Lindemalm 2015b:16). De andra övningarna i övningsboken består främst av en ruta med partikelverb, blandade icke-lexikaliserade och lexikaliserade, och meningar med luckor där rätt partikelverb, i rätt form, ska fyllas i. Textboken har en faktaruta om

vikten att uttala partikelverb korrekt då betydelsen kan skilja sig åt mellan verb + preposition och verb + partikel (Scherrer & Lindemalm 2015a:55). Men läromedlet erbjuder ingen mer detaljerad förklaring vad partikelverb är, ingen genomgång av till exempel fasta och lösa sammansättningar eller lexikaliserade och icke-lexikaliserade partikelverb. Enligt min mening saknas det ett systematiskt upplägg och information om partiklarnas betydelse i icke-lexikaliserade partikelverb. Det finns i kapitel 15 och 17 en övning vardera om partiklarna. I kapitel 15 (Scherrer & Lindemalm 2015b:153) beskrivs vad partiklarna *om*, *till* och *ut* kan betyda i ett partikelverb och i kapitel 17 (Scherrer & Lindemalm 2015b:178) går övningen ut på att kombinera rätt partikel (*bort*, *ihop*, *fast*, *fram*, *förbi* eller *ikapp*) med rätt betydelse. Då läromedlet sträcker sig över nivån för sfi D brukar jag och mina elever aldrig arbeta så långt som till kapitel 15 (av 18) då jag upplever att det generellt blir för avancerade texter och grammatikgenomgångar för kurs D. I kapitel 1-14 finns dock 8 olika övningar med partikelverb vilket innebär att eleverna först ska lära sig "...betydelsen av varje partikelverb" (Scherrer & Lindemalm 2015b:16) för att senare få information om att vissa partiklar har en viss betydelse i ett partikelverb. Läromedlet informerar inte eleverna om icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb, kanske ses det som alltför avancerat för nivån. Jag menar dock att den informationen, tillsammans med information om partiklarnas betydelse i icke-lexikaliserade partikelverb, skulle kunna underlätta inläringen av partikelverb för eleverna, speciellt då läromedlet är anpassat för studieväg 3, det vill säga de elever som har en eftergymnasial utbildning sedan tidigare och därmed är studievana.

3.4. Begreppsförståelse genom bruksbaserad undervisning

Jag har inte lyckats hitta någon studie som fokuserar på undervisningen om begreppsförståelse av partiklarna i partikelverb men det finns relevanta studier som fokuserar på begreppsförståelsen i undervisningen av andra lexikala enheter.

Buescher & Strauss (2018) beskriver hur begreppsförståelse kan användas i andraspråksundervisningen i inläringen av franska prepositioner. De beskriver hur tre franska prepositioner kan ställa till problem för inlärare då de tre prepositionerna

ofta kan översättas till en och samma preposition på engelska (Buescher & Strauss 2018:97). Lärarna som deltog i studien hade svårt att förklara skillnaderna mellan prepositionerna (Buescher & Strauss 2018:99) och forskarna menar att läromedel vanligtvis slätar över problemet och ger ett antal exempelmeningar som ska beskriva när vilken preposition ska användas (Buescher & Strauss 2018:97).

Studien utgår ifrån en begreppsbasead undervisning (*eng.* concept-based instruction) där de två första stegen, kunskap om begreppen och materialisation, tas fram utifrån kognitiv lingvistik, diskursanalys och korpusmaterial (Buescher & Strauss 2018:105). De två följande stegen, aktiviteter och verbalisering, bygger på den sociokulturella teorin och Buescher & Strauss (2018:105) menar att målet med att använda systematisk begreppsbyggnad genom kognitiv lingvistik och sociokulturell teori är att utveckla elevernas förmåga att förstå och använda begreppen på lämpliga, och speciellt kreativa, sätt (Buescher & Strauss 2018:105).

I studien deltog 11 lärare och 11 elever. Lärarna deltog i en workshop på två timmar och eleverna deltog i tre workshoppar på sammanlagt sex timmar. Eleverna gjorde ett för- och ett eftertest. Testerna (i stort sett samma) bestod främst av en lucktext där rätt preposition skulle fyllas i, översättning av fraser och flera uppgifter där eleverna skulle beskriva och förklara deras tankar kring prepositionerna eller deras val av preposition (Buescher & Strauss 2018:106). Workshopparna innehöll information om begreppsbyggnad samt specifik begreppsbyggnad för de tre prepositionerna utifrån det material som togs fram i de två första stegen. Materialet innehöll exempelmeningar och prepositionernas olika betydelser i olika kontexter diskuterades. Varje preposition presenterades också med en serie av bilder och eleverna analyserade och resonerade kring vilken preposition som passade och verbaliserade begreppsbyggnaden som prepositionen framkallade (Buescher & Strauss 2018:106–107). Workshopen för lärarna anpassades bland annat genom att fler grammatiska begrepp användes och lärarna ombads reflektera kring sin egen undervisning av de tre prepositionerna (Buescher & Strauss 2018:107).

Resultatet i eftertestet visade att eleverna hade utvecklat en begreppsförståelse av de tre prepositionerna och kunde använda begreppssystemet för att förklara valet av preposition (Buescher & Strauss 2018:110). Lärarna svarade övervägande i sitt

eftertest att de kände sig mer självsäkra men flera kände att de behövde tänka mer på begreppsförståelse och de grafiska symboler som presenterats (Buescher & Strauss 2018:111). Några av lärarna angav att eleverna behövde vara på en viss nivå, över grundnivån, för att kunna ta till sig begreppsförståelse och inte föredra att memorera exempel (Buescher & Strauss 2018:111).

Buescher & Strauss (2018:112) menar att deras studie visar att språklärare lägger stor vikt vid att inlärare ska lära sig strategin att memorera svåra grammatikexempel med hjälp av listor och exempelmeningar istället för att utveckla någon form av begreppsförståelse. Buescher & Strauss menar även att det krävs vidare forskning om bland annat "... the importance of visual representation and language learning" (2018:112).

En annan studie som fokuserar på begreppsbyggnad i undervisningen är Lantolfs & Tsais (2018) studie om systemisk teoretisk undervisningen (*eng.* systemic theoretical instruction) med fokus på verb + substantivkollokationer i det engelska språket. Systemisk teoretisk undervisning kan även kallas begreppsbyggeri undervisning (Lantolf & Tsai 2018:32). Deras studie baseras på Vygotskys sociokulturella teori och mer specifikt Piotr Galperins utveckling av systemisk teoretisk undervisning som är indelad i materialisation, verbalisation och internalisation (Lantolf & Tsai 2018:31–33). Konceptet materialisation innefattar användandet av illustrativa scheman (*eng.* SCOPA - Schema for the Orienting Basis of Action) som genom visualisering ska hjälpa inläraren att förstå ett begrepp till fullo på ett konkret sätt (Lantolf & Tsai 2018:34). Ett illustrativt schema kan till exempel bestå av en tidsaxel som visar om och/eller hur något utvecklas över tid. Ett exempel är en elev i studien som använder en tidsaxel och visar processen *make coffee* genom att först rita en streckgubbe med ett paket kaffe, nästa steg på tidsaxeln är att streckgubben brygger kaffe och det sista steget är sedan att streckgubben dricker en kopp kaffe (Lantolf & Tsai 2018:43). Detta visar att med verbet *make* skapas något nytt, till skillnad från uttryck med verbet *do*, som till exempel *do homework*, som har en känsla av kontinuitet, utan någon bestämd slutpunkt (Lantolf & Tsai 2018:39–40). Internalisering är sedan en aktiv process där inläraren tränar på kontrollen av begreppsförståelsen i målspråket. Verbalisering är en del av internaliseringen och

innebär att inläraren tränar på begreppen genom att använda dem och förklara dem, för sig själv (enskilt tal) eller tillsammans med andra i dialog. Målet är att inlärarens begreppsförståelse övergår till en slags inre, mental representation av begreppen som tar över den visuella representationen som användes i materialisationsfasen (Lantolf & Tsai 2018:35–38).

I studien ingår sju elever i engelska som andraspråk som alla har mandarin som förstaspråk. Tsai innehar rollen av både forskare och lärare i studien och undervisar eleverna om verb + substantivkollokationer med fem olika verb en timme i veckan i sex veckor, sammanlagt sex timmar. Ett förtest används och eleverna gör sedan ett eftertest följt av ett andra eftertest en vecka senare. Det pedagogiska arbetet i klassrummet består av flera aktiviteter, bland annat av illustrativa scheman som läraren/forskaren visar för att tydliggöra skillnaden mellan till exempel verben *make* (att något skapas och växer fram med tiden) och *do* (att något är konstant över tid och saknar en bestämd slutpunkt). Utifrån dessa scheman producerar eleverna egna illustrativa scheman med egna exempel på skillnaderna mellan de olika verben. Det ingår också grupparbeten och hemuppgifter i det pedagogiska arbetet. Tsai intervjuar även eleverna om deras begreppsförståelse. (Lantolf & Tsai 2018:39–41).

Forskarna presenterar kvantitativa resultat som visar att eleverna har avsevärt högre resultat på båda eftertesten (Lantolf & Tsai 2018:41). De har även valt ut två typer av kvalitativa resultat som visar en tydlig utveckling av elevernas begreppsförståelse (Lantolf & Tsai 2018:42–50). Lantolf & Tsai (2018:50) menar att kognitiv lingvistik och sociokulturell teori genom en systemisk teoretisk undervisning kan integreras i klassrummet för att främja en bruksbaserad andraspråksundervisning för vuxna.

Både Buescher & Strauss (2018:106) samt Lantolf & Tsai (2018:50) är tydliga med att de i sina studier, som är bruksbaserade och fokuserar på begreppsförståelse, anser att det inte räcker med att verbalt förklara ordens begrepp för inlärare utan man måste använda visuella metoder som till exempel bilder och illustrativa scheman i materialisationsfasen.

4. Teoriram

Min studie har utifrån flera vinklar ett kognitivt perspektiv. Som Ellis (1999:23) påpekar är det en kognitiv akt i sig att lära sig ett andraspråk men framförallt har studien ett kognitivt perspektiv då syftet är att undersöka hur två olika explicita material påverkar inlärares kunskaper. Kognitiv forskning inom andraspråksinläring handlar bland annat om hur inlärningsprocessen resulterar i utveckling och tillägnandet av kunskap (Ellis 1999:23). Ellis (1999:35) menar att det finns en rad olika kognitiva perspektiv inom andraspråksinläringen, bland annat ”The best ways of providing explicit instruction... The role of learner strategies... The interplay of formulas and creative patterns” (Ellis 1999:35). I denna studie kommer jag ha ett kognitivt fokus utifrån delar av dessa perspektiv. Jag kommer att undersöka vilken av två metoder av materialisationen av partikelverb som fungerar bäst i den explicita undervisningen av partikelverb. Jag kommer även att undersöka hur inlärares förhållning till de inlärningsstrategier som används (bilder, exempelmeningar, samarbeten i par/grupp) och vilka strategier inlärares föredrar. Dessutom kommer jag att undersöka hur kunskapen om partikelverb, och specifikt begreppsförståelsen av partiklarna i icke-lexikaliserade partikelverb, kan internaliseras och därefter, genom en inre representation av partiklarna, leda till en kreativ användning och förståelse av partikelverb i eftertestet. Likt Lantolf & Tsai (2018:35-38) och Buescher & Strauss (2018:105) önskar jag använda mig av bilder och exempelmeningar i materialisationsfasen för att skapa en begreppsförståelse som sedan i verbaliseringsfasen övergår till en inre, mental representation av begreppen. Jag kommer dock att använda två olika materialisationsprocesser – en som fokuserar på bilder och en som fokuserar på exempelmeningar. Jag kommer att använda mig av explicita didaktiska metoder som jag hoppas leder till en utveckling av den inre mentala begreppsförståelsen av partikelverb, vilket i sin tur leder till en förmåga att använda kreativitet i både den receptiva förståelsen och det produktiva användandet av partikelverb.

Fokuspassen som ingår i studien kommer att utgå ifrån den formativa bedömningen och mer specifikt det kooperativa lärandet. Grunden för det kooperativa lärandet är

att lärande sker i det mellanmännsliga mötet. Det är viktigt att det finns ett positivt ömsesidigt beroende mellan en lärandegrupps medlemmar och att det finns tydliga direktiv från läraren (Fohlin et al. 2017:28–29). Fohlin et al. (2017:28) menar att förhållningssättet att undervisa utifrån samarbete kan härledas så långt tillbaka som till Aristoteles för mer än 2 000 år sedan. Vidare påpekar Fohlin et al. (2017:28) att flera forskare och pedagoger har bidragit till det kooperativa lärandet från tidigt 1900-tal, bland annat Lev Vygotskij, John Dewey och Jean Piaget, genom att utveckla och forma det sociokulturella perspektivet på lärande som det kooperativa lärandet härstammar från (Fohlin et al. 2017:32).

Anledningen till att jag har valt att utgå från det kooperativa lärandet är dels att jag själv upplever att det är ett förhållningssätt som skapar en positiv arbetsmiljö i mitt klassrum och dels att det är ett förhållningssätt som har visat sig ha mycket goda effekter vad gäller bland annat inlärarens förmåga att bibehålla och befästa inlärd kunskaper, utveckla en förmåga att inta nya perspektiv och tänka på en högre kognitiv nivå med fler metakognitiva strategier (Fohlin et al. 2017:28).

Fohlin et al. menar att det kooperativa lärandet ”... aktiverar eleverna som *läranderesurser* för varandra” (Fohlin et al. 2017:26). Detta används även inom den formativa bedömningen. Wiliam (2013:53–60) diskuterar vad formativ bedömning egentligen är och dess olika definitioner. Wiliam (2013:53) menar att vissa definitioner ser formativ bedömning som en process och vissa betraktar formativ bedömning som ett verktyg. Wiliam menar dock att ”... det är en överförenkling att säga att formativ bedömning *endast* är en fråga om process eller *endast* en fråga om redskap. Bra processer kräver bra redskap, och redskap är meningslösa om de inte används intelligent” (2013:55). Wiliam & Leahy fortsätter att diskutera termen formativ bedömning och dess olika definitioner och kommer till slutsatsen att det viktiga inte är definitionen utan att i stället ”... fundera på om bedömningen hjälper våra elever att lära sig mer” (2015:17). Fokuspassen i den här studien kommer att utgå ifrån formativ bedömning då syftet är, både under passens gång och i efterarbetet av passen, att utveckla metoderna i klassrummet så att eleverna kan lära sig mer och på ett effektivare sätt. Min bedömning av hur deras kunskaper utvecklas, under passens gång och i för- och eftertestet, kan förhoppningsvis hjälpa mig att utveckla effektivare

arbetsmetoder i klassrummet där eleverna lär sig mer. Jag väljer att se formativ bedömning utifrån Williams (2013:55) perspektiv att det är en balans mellan själva lärprocessen, elevernas kognitiva inläring av partikelverb, och redskapen, metoderna som används i klassrummet för att optimera inläringen.

Formativ bedömning delas ofta in i fem olika nyckelstrategier. Nyckelstrategi ett handlar om att klargöra lärandemål, nyckelstrategi två om att ta fram belägg för lärande, tre om att ge feedback som för eleverna framåt, fyra om att aktivera eleverna som resurser för varandra och fem om att aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande (William & Leahy 2015:13). William & Leahy (2015:178), liksom Fohlin et al. (2017:22–23), diskuterar även här hur olika termer används, till exempel kooperativt lärande och kollaborativt lärande, och menar att olika termer inte används konsekvent. William & Leahy använder termen kooperativt lärande och menar att de inom nyckelstrategi fyra, att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra, fokuserar på "...kooperativt lärande som en särskild aspekt av formativ bedömning, och i synnerhet på vilken roll kamrater kan ha för att identifiera specifika frågor i elevers lärande och för att ge lämplig feedback för att hjälpa elever att komma framåt" (William & Leahy 2015:181). Fokuspassen i den här studien kommer generellt att utgå från kooperativt lärande men den formativa bedömningsaspekten framkommer i par- och grupparbetena då eleverna kommer att behöva diskutera hur pass acceptabla deras förslag på verb + partikel är, det vill säga om de skulle fungera i svenskt språkbruk. Den formativa bedömningen ligger också till grund för mitt eget förhållningssätt att jag ämnar bedöma elevernas progression genom studien för att kunna utvärdera vilken metod som skapar den effektivaste inlärningsprocessen.

Det sociokulturella lärandet innebär i stort att det är den sociala interaktionen i sig som frambringar lärandet, det vill säga att lärandet är socialt snarare än individuellt. Mitchell, Myles & Marsden menar att från ett sociokulturellt synsätt ses lärandet som "...dependent on face-to-face interaction and shared processes such as joint problem-solving and discussion, with experts and with peers" (2013:222). Mitchell, Myles & Marsden menar att det här inte är ett nytt synsätt men att det har funnits ett ökat intresse från 1990-talet och framåt att tillämpa Lev Vygotskys inläringsteorier på andraspråksinläring (2013:220). Vidare beskriver Mitchell, Myles & Marsden

(2013: 244) hur forskare använder begrepp inom sociokulturellt lärande, bland annat 'språkande' (*eng. languaging*) för att beskriva hur ny kunskap kan internaliseras, både inom enskilt tal (*eng. private speech*) och i kollaborativa dialoger (*eng. collaborative dialogue*). Mitchell, Myles & Marsden (2013:244–245) presenterar vidare hur sociokulturell forskning inom andraspråksinläring av till exempel grammatik fokuserar på begreppsbasead undervisning där begrepp materialiseras i didaktiska metoder och verbaliseras, både enskilt och i kommunikationen inlärare emellan, genom främst konkreta exempel.

Detta innebär att min studie har både ett kognitivt och ett sociokulturellt fokus. Toth & Davin (2016) menar att "... highly effective pedagogy requires viewing language and language learning as both cognitive and social phenomena, and that teachers who seek to truly understand their responsibilities do not have the luxury of choosing one perspective over the other" (2016:149). I deras artikel menar Toth & Davin (2016) att ett sociokognitivt perspektiv på pedagogiken inom andraspråksinläringen är nödvändigt. Ett exempel som de ger på pedagogiska metoder med ett sociokognitivt perspektiv är den begreppsbaseade grammatikundervisningen (*eng. Concept-Based Grammar Instruction*) (Toth & Davin 2016:161–162) vilken jag återkommer till i metodavsnittet.

5. Metod

Loewen & Philp (2012:53–73) beskriver flera olika metoder inom området andraspråksundervisning som kan användas för att undersöka effekten av andraspråksundervisningen. Bland de metoder som används för att mäta effekten av undervisningen i klassrummet finns bland annat icke-interventionstudier (Loewen & Philp 2012:58–61) och interventionsstudier (Loewen & Philp 2012:61–63). Skillnaden mellan dessa metoder är att forskaren i icke-intentionsstudier inte på något sätt manipulerar undervisningen utan enbart observerar inlärarnas utveckling, ofta i ett längre perspektiv, medan interventionsstudier innebär att forskaren under en viss period manipulerar undervisningen (Loewen & Philp 2012:58–61). Ofta görs ett

för- och ett eftertest inom interventionsstudier för att mäta skillnaden mellan kunskapen före respektive efter manipulationen (Loewen & Philp 2012:62). Då jag i denna studie har använt ett för- och eftertest och genomfört en typ av intervention så finns det likheter mellan min metod och interventionsmetoder. Det finns dock ytterligare en metod som jag upplever tydligare motsvarar den metod som jag har använt och det är aktionsforskning. Loewen & Philp (2012:63) definierar aktionsforskning som forskning som utförs av lärare för att lösa ett problem som har identifierats i klassrummet. Loewen & Philp (2012:63) menar att aktionsforskning har vissa unika karaktärsdrag som gör att den skiljer sig från interventionsstudier, bland annat att forskaren deltar i processen i klassrummet, att forskningen är kontextspecifik och cyklisk samt att den involverar inlärnarnas reflektioner. En annan viktig del inom aktionsforskning är frågan hur resultaten från forskningen upprätthålls i ett längre perspektiv, något som Edwards & Burns (2015b) diskuterar. Då jag som lärare har identifierat ett problem i klassrummet, inläringen av partikelverb, och valt att själv forska i mitt eget klassrum men hjälp av en cyklisk metod där elevernas reflektioner uppmärksammas för att, i ett längre perspektiv, utveckla min undervisning av partikelverb menar jag att metoden som jag har använt närmast kan karaktäriseras som aktionsforskning.

5.1. Aktionsforskning

Rönnerman (2012:21–22) beskriver aktionsforskning som ett iscensättande av en handling där man sedan följer processen och reflekterar över vad som händer i form av en cirkel eller spiral där de olika stegen *planera – agera – observera – reflektera* ingår. Rönnerman menar vidare att aktionsforskning är ”...en idé eller ansats som tar utgångspunkt i de frågor man själv ställer sig i praktiken, verkar för att söka kunskap och djupare förståelse kring dessa frågor och verkar för en forskning som leder till en förändring” (2012:21). Metoden aktionsforskning kan ge lärare möjligheten att forska kring den egna praktiken utifrån de behov som finns i klassrummet. En viktig aspekt som Edwards & Burns (2015b) lyfter fram är att aktionsforskning leder till en förändring. De menar att aktionsforskning har visat sig ha flera positiva effekter men

de påpekar att "... it is also important to know whether and how these impacts are sustained over time, thereby becoming embedded in teachers' professional learning" (Edwards & Burns 2015b:7). Jag menar att det är viktigt för mig som lärare/forskare att ha i åtanke att den här studien är en början av en utveckling av en eller flera arbetsmetod/er som sedan, beroende på resultatet, kan komma att införlivas i min undervisning och därmed förhoppningsvis leda till en förbättrad undervisning som "vilar på beprövad erfarenhet" (Sveriges Riksdag, Skollag 2010 [www]).

Rönnerman (2012:24–27) beskriver förenklat aktionsforskning som ett möte mellan det vetenskapliga kunskapsfältet och det vardagliga kunskapsfältet. Med utgångspunkt i dessa kunskapsfält menar Rönnerman att vetenskapen anses ha makt och tolkningsföreträde före vardagskunskapen och ställer sig frågan hur ny kunskap kan skapas mellan dessa fält och i vilken mån det blir en gemensam kunskapsutveckling (2012:25–26). Rönnerman (2012:26–27) menar att aktionsforskning kan beskrivas som en praxisorienterad kunskapsstrategi där forskning och utveckling tillhör två olika innehållsfält men att det finns "...ett intresse av ett ömsesidigt utbyte av kunskap som kan bidra till utveckling och förbättringar i praktiken" (Rönnerman 2012:27).

Skolverket (Skolverket 2018 [www]) poängterar att lärare ska använda sig av forskningsbaserade arbetssätt för att utveckla undervisningen och detta är också tydligt i Skollagen där det står att "utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (Sveriges Riksdag, Skollag 2010 [www]). En av metoderna som Skolverket lyfter fram för att kunna arbeta forskningsbaserat i undervisningen är formativ bedömning. Jag menar att även aktionsforskning i klassrummet borde vara en metod för att som lärare försäkra sig om att undervisningen bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

5.2. Aktionsforskning och utveckling av läromedel

Edwards & Burns menar att lärare och inte läromedelsförfattare eller rektorer "...are best placed to develop context-specific materials that effectively and affectively

engage learners” (2016a:106). För detta behövs dock ett systematiskt tillvägagångssätt och Edwards & Burns (2016a:106) menar att aktionsforskning är ett praktiskt alternativ som ger läraren möjlighet att arbeta tillsammans med eleverna för att utveckla ett effektivt material. Edwards & Burns (2016a:108) menar att principerna i aktionsforskning har funnits inom utbildningsväsendet sedan tidigt 1900-tal då John Deweys idéer om ett demokratiskt tillvägagångssätt inom forskningen influerade Nordamerika. Edwards & Burns (2016a:108–109) beskriver ett projekt där de använder aktionsforskning som metod och bedömning för lärande (eller formativ bedömning) som teoretisk utgångspunkt för att utveckla ett material som ska stötta eleverna i deras egna bedömningar av deras progression i skrivuppgifter. De lyfter fram att aktionsforskning främjar en kontinuerlig utveckling och att ”in terms of materials development, reflectivity assists teachers in the continuous process of materials innovation” (Edwards & Burns 2016a:117). Jag upplever därmed att aktionsforskning är en passande metod för att utveckla min egen undervisning, inte bara under studiens gång utan även för att kunna fortsätta reflektionerna kring metodvalen och materialet i undervisningen om ordförrådet i mitt klassrum.

5.3. Verktyg

Inom aktionsforskning är det möjligt att använda sig av olika verktyg. Rönnerman (2012:29) nämner dagboksskrivande, observationer av vardagen och dokumentation som möjliga verktyg. Edwards & Burns (2016b) använder verktyg som intervjuer, fokusgrupper och enkäter för att inkludera elevernas åsikter om materialet de tar fram genom aktionsforskning. Lantolf & Tsai (2018:39–41) använder sig av verktygen ett förtest, två eftertest, intervjuer samt material producerat av inlärarna i form av illustrativa scheman. Dessa verktyg möjliggör både kvantitativa och kvalitativa resultat. Författarna uttrycker inte specifikt att de använder sig av aktionsforskning men då Tsai agerar både forskare och lärare och utvecklar en arbetsmetod under en viss period så tolkar jag det som att metoden är en slags aktionsforskning. Det är dock möjligt att deras metod är mer av en interventionsmetod (Loewen & Philp 2012:61–

63) då inlärnarnas åsikter inte efterfrågas under projektets gång utan enbart i intervjuer efter projektets slut.

De verktyg som jag använde i min studie var ett förtest, ett eftertest, fokuspass, utvärdering från fokusgrupper och mitt eget dagboksskrivande. Min förhoppning var att jag utifrån för- och eftertestet skulle kunna redovisa kvantitativa resultat och jämföra elevernas receptiva läsförståelse av partikelverb och produktiva förmåga att använda partiklar i skrift före respektive efter fokuspassen. Jag ämnade speciellt undersöka om användandet av olika material i materialiseringsfasen påverkade kunskapen om de olika partiklarna olika. Utvärderingarna från fokusgrupperna och dagboksskrivandet användes under studiens gång för att formativt reflektera kring och utveckla materialet och metoderna jag använde i klassrummet i undervisningen av partikelverb. Det kändes viktigt för mig att få elevernas åsikter om materialet och fokuspassens upplägg för att även efter studien kunna fortsätta arbeta kontinuerligt med att utveckla och förbättra det pedagogiska upplägget av mina lektioner.

5.4. Studiens upplägg

Sfi har kontinuerlig intagning vilket innebär att elever börjar och slutar kontinuerligt. Detta leder ofta till att klassen jag undervisar förändras varje vecka. För att uppnå en så stabil gruppammansättning som möjligt begränsade jag projektet i klassrummet till tre veckor. Skolan där jag arbetar har nationella prov var fjärde vecka och i anslutning till dessa sker normalt de största förändringarna i grupperna. Genom att genomföra projektet under tre veckor mellan nationella prov hoppades jag uppnå en så stabil grupp som möjligt där så många elever som möjligt kunde utföra både för- och eftertestet samt delta i fokuspassen.

I en mer omfattande studie kunde det ha varit värdefullt att använda olika korpus för att ta fram material utifrån vilka partiklar som är mest frekventa och även exempelmeningar för att exemplifiera partiklarnas betydelse i ett autentiskt material i materialiseringsfasen. Det är dock komplicerat att hitta en korpus på passande språknivå på lättläst svenska. Den korpus som jag har tillgång till på lättläst svenska är baserad på tidningen 8sidor.se och representerar inte, enligt min mening,

språknivån B1. Därför valde jag att i denna studie själv välja ut ett antal partiklar som jag upplever återkommer i språkbruket i klassrummet med jämna mellanrum och ofta upplevs av eleverna som svåra att förstå. Partiklarna som jag valde ut förekommer både i läromedlet och även kontinuerligt i annat material som jag och eleverna använder i klassrummet, till exempel *Nyheter på lätt svenska* på www.svtplay.se, Sveriges Radios nyhetssändning på lätt svenska *Radio Sweden på lätt svenska*, lättlästa böcker, i samtal mellan lärare-elev och elev-elev och så vidare. Jag inspirerades även av material om partikelverb, närmare Bodegård (1985), Enström (2010) och Holmgren Ording (1998). Mitt mål var även att välja partiklar som kan användas med så många olika verb som möjligt och har flera olika begrepps betydelse och därmed är till störst nytta för eleverna till skillnad från till exempel en partikel som *iväg* som enbart anger riktning (Holmgren Ording 1998:16). Partiklarna som jag valde att begränsa denna studie till är: *upp*, *fast*, *in*, *över*, *om* och *bort*. De två första fokuspassen, med ett material av övervägande bilder, handlade om partiklarna *upp*, *fast* och *in*. De två sista fokuspassen, med ett material av övervägande exempelmeningar, handlade om partiklarna *över*, *om* och *bort*. Jag valde två till fyra begrepps betydelse per partikel att arbeta med och försökte välja de som jag anser som vanligast förekommande i klassrummet. Anledningen till att jag begränsade begrepps betydelse var att vissa partiklar innefattar en stor mängd begrepp vilket jag upplevde skulle vara överväldigande för mina elever och ligga över nivån där undervisningen kan beskrivas som utmanande men utvecklande.

Toth & Davin (2016:161–162) beskriver den begrepps baserade grammatikundervisningens tre olika faser. Den första fasen innebär att läraren explicit undervisar om det grammatiska konceptet genom att illustrera hur en grammatisk form kan användas för att förmedla något. Detta är en kognitiv fas. Den sociokulturella aspekten av verbalisering fungerar sedan som en bro mellan materialet och det mentala i den andra fasen. I den tredje fasen går sedan inläraren från internaliseringen som sker i den andra fasen till att kunna använda begreppet i andraspråket utan stöd av materialet som användes i den första fasen. Även om denna sociokognitiva metod handlar om grammatikundervisning så menar jag att min studie har en liknande struktur. Begreppen i min studie är de sex partiklarna. Hur dessa

partiklar kan användas för att betyda olika saker materialiserades i det första steget på två olika sätt, ett genom övervägande bilder och ett genom övervägande exempelmeningar. Eleverna använde materialet för att arbeta enskilt och kooperativt i en verbaliseringsfas där syftet var att kunskapen skulle internaliseras. Målet var att eleverna skulle få en inre mental representation av vad dessa partiklar kan betyda och därmed kunna både använda dem produktivt och tolka dem receptivt i andraspråket utan stöd.

5.4.1. Klassen

Vid projektets start bestod klassen av 33 elever. På grund av det kontinuerliga intaget hade vissa av dessa elever varit i klassen en längre tid medan andra nyligen hade börjat. De hade dock alla gemensamt att de hade klarat av det nationella provet på sfi C-nivå, det vill säga motsvarande A2 enligt den europeiska referensramen men ingen ansågs vara helt klar för att klara det nationella provet på sfi D-nivå, det vill säga B1+ enligt den europeiska referensramen. Eleverna kom från flera olika länder och talade ett antal olika modersmål. Det eleverna hade gemensamt var att de hade läst på eftergymnasial nivå i sina hemländer och alla hade vissa kunskaper i det engelska språket. Den eftergymnasiala utbildningsnivån skiljde sig mellan eleverna, någon hade påbörjat en akademisk utbildning medan någon annan hade en specialistutbildning med flera år av eftergymnasiala studier. Åldersmässigt fanns det även stora skillnader i gruppen, åldern varierade mellan 24–63 år. Det var en blandning av män och kvinnor. Jag strävade efter att hålla allt insamlat material, för- och eftertest, utvärderingar från fokuspassen samt mina dagboksanteckningar, så anonymt som möjligt. Jag var dock tvungen att be eleverna skriva namn på för- och eftertestet för att kunna jämföra resultaten på dessa. Elevernas namn användes inte på några andra ställen.

5.4.2. För- och eftertest

För- och eftertestet (bilaga 1) bestod av samma test och syftade till att bedöma både den receptiva läsförståelsen och den produktiva förmågan i skriftlig form av

partikelverb. Den receptiva läsförståelsen testades i den första delen av testet genom 12 exempelmeningar, två meningar med varje utvalt partikelverb, och fokuserade på icke-lexikala och delvis lexikaliserade partikelverb (där man kunde gissa sig fram till betydelsen om man förstod partikelns betydelse). Partikelverben var markerade i fet stil och eleven uppmanades förklara vad partikelverbet betydde genom att använda en synonym eller skriva en förklaring. Den första exempelmeningen var till exempel ”Han **gick upp** i vikt när han slutade på gymmet” och eleverna hade sedan en tom rad där de uppmanades att förklara det markerade partikelverbet *gick upp* med en synonym eller med andra ord. I den andra delen av testet testades elevernas produktiva förmåga i skrift och eleverna uppmanades att skriva så många meningar som de kunde med partikelverb som innehöll de 6 utvalda partiklarna (se sidan 2 i bilaga 1). Denna del inspirerades av Nation (2013:552) som menar att ett sätt att testa kollokationer i det produktiva ordförrådet är att inläraren ombeds producera kollokationer med givna ord. För att kunna jämföra elevernas receptiva och produktiva förmåga gjordes båda delarna så att eleverna skulle behöva använda minnestekniker för att framkalla betydelsen av partikelverben, till skillnad från tester där eleverna får givna svar att välja ifrån som då testar deras förmåga att känna igen rätt betydelse (Nation 2013:53). Nation (2013:53) menar att det mest pålitliga testet för att kontrollera skillnaden mellan receptiv och produktiv kunskap är Waring’s State Rating Task. Nation påpekar dock att ”... teachers will probably be reluctant to use a test that does not involve an actual demonstration of knowledge...” (2013:53). Därmed valde jag att utforma testet så att eleverna skulle behöva visa sin kunskap genom att skriftligen producera egna svar och inte kryssa för de fem förutbestämde kategorierna som finns i Waring’s State Rating Task. När deltagarna själva producerar svaren i ett test krävs en bedömning av hur pass acceptabla svaren är, till skillnad från om valbara alternativ ges, och därmed reduceras testets reliabilitet. Jag valde dock elevproducerade svar då jag anser att det gav det mig en bättre förståelse för mina elevers faktiska kunskap och att det var mer passande då testet var en del av att utveckla undervisningen i klassrummet utifrån ett formativt perspektiv.

För att uppnå så hög reliabilitet i för- och eftertestet som möjligt fick eleverna inte ta del av resultatet från förtestet innan eftertestet och de fick heller inte veta att de

skulle genomföra ett eftertest efter projektets slut. Detta för att förhindra att eleverna memorerade förklaringar/meningar för att få ett bra resultat på eftertestet vilket skulle innebära att jag mätte något annat än lektionernas effektivitet.

Eftertestet var ett direkt eftertest (*eng.* immediate posttest, Loewen och Philip 2012:62) och skedde därmed dagen efter det sista fokuspasset. Det är möjligt att ha ytterligare ett eftertest, ett så kallat fördröjt eftertest (*eng.* delayed posttest, Loewen & Philip 2012:62). Till exempel Lantolf & Tsai (2018:40) använder sig av ett fördröjt eftertest en vecka efter det direkta eftertestet i sin studie. Problemet i min klass med ett fördröjt eftertest var att det då hade varit ett nationellt prov på skolan och flera elever i min klass skulle ha slutat och flera nya ha börjat. Det innebar att antalet elever som genomförde studiens alla delar plus ett fördröjt eftertest skulle minska så pass avsevärt att jag inte fann det relevant att inkludera ett fördröjt eftertest.

Under rättningen var jag så konsekvent som möjligt i mina värderingar. Jag rättade alla förtest respektive eftertest vid ett tillfälle var för att uppnå en så hög intrabedömarreliabilitet som möjligt. Som lärare kan man i bedömningsarbetet påverkas av olika faktorer, bland annat av när på dygnet bedömningen äger rum, och det är därför viktigt att bedöma alla test vid ett tillfälle, om det är en rimlig arbetsbörda. I den produktiva delen strävade jag efter att vara konsekvent i mina bedömningar om vad som kunde anses som en acceptabel användning av partikelverb i en mening. Detta innebar att jag konsekvent accepterade stavfel i meningarna när de inte ledde till bristande förståelse. Jag accepterade till exempel meningen *Jag gick upp fjalen på sommer* även om *fjällen* och *sommar* är felstavat då jag menar att det ändå går att förstå meningen. Jag accepterade även grammatiska fel, som till exempel fel preteritumändelse i verbet (och fel stavning) i meningen *Jag växnade upp i Damaskus* då själva felet inte heller här inverkar på förståelsen av meningen. Ibland använde eleverna fel verb (och i det här fallet även bristande grammatik), som till exempel *Min son och hans vän ska har somnar över på helgen*. Då det är tydligt från kontexten att eleven menar att barnen ska *sova över* hos varandra accepterade jag detta som en acceptabel användning av partikeln *över*. Ett annat exempel på ett felaktigt val av verb och stavning är *Bussen ger upp i bergen*. Här går det att förstå att eleven menar *går*, eller egentligen *åker*, och jag har därmed accepterat meningen. Ibland använde

eleverna samma partikelverb med samma betydelse som i meningarna i den receptiva delen och dessa accepterade jag inte. Den andra meningen i den receptiva läsadelen av testet är *Har du handlat upp alla pengarna?* Det innebär att jag till exempel inte accepterade den elevproducerade meningen *Jag har handlat upp alla pengarna i vila* då jag anser att meningen, och betydelsen av partikelverbet, är alltför lik och därmed antagligen kopierad från den redan angivna meningen. I några fall har dock eleverna använt samma partikelverb i den produktiva delen som i meningarna i den receptiva läsadelen men i en annan kontext och med en annan betydelse. Dessa exempel har jag bedömt som acceptabla. Den första meningen i läsadelen är till exempel *Han gick upp i vikt när han slutade på gymmet* och eleverna ska förklara partikelverbet *gick upp* som att personen ökade i vikt. En elev som då använder partikelverbet *gå upp* där partikeln har en annan betydelse, som till exempel i meningen *Jag gick upp fjalen i sommer* (det vill säga *upp* anger riktning) har jag räknat som acceptabla.

5.4.3. *Fokuspassen*

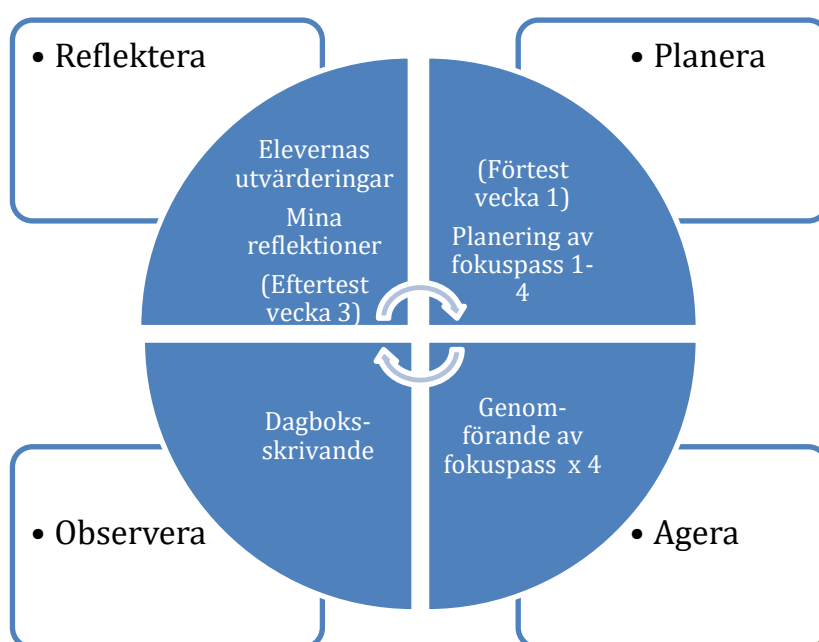
Jag genomförde fyra fokuspass på tre veckor. Fokuspass ett handlade om partikeln *upp* och fokuspass två handlade om partiklarna *fast* och *in*. I materialisationsfasen av dessa två första fokuspass fokuserade jag främst på bilder för att illustrera partikelns begrepps betydelse men jag inkluderade även ett fåtal exempelmeningar som stöd till bilderna (se exempel i bilaga 2 för materialet till fokuspass ett med partikeln *upp*). Detta arbetssätt utvärderades av mig själv och av eleverna efter fokuspass ett och justeringar gjordes inför fokuspass två. Efter fokuspass två skedde ytterligare en utvärdering av mig själv som kommer att användas för framtida reflektioner kring hur undervisningen kan effektiviseras ytterligare. Fokuspass tre handlade om partikeln *över* och fokuspass fyra handlade om partiklarna *om* och *bort*. Fokuspass tre och fyra hade samma struktur som de två första fokuspassen men till skillnad från fokuspass ett och två bestod dock inte materialisationsfasen av några bilder utan eleverna arbetade med ett större antal exempelmeningar, grupperade efter partikeln betydelse (se exempel i bilaga 4 för materialet till fokuspass tre med partikeln *över*). Även detta arbetssätt utvärderades av mig själv och av eleverna och justeringar gjordes inför

fokuspass fyra. Efter fokuspass fyra skedde ytterligare en utvärdering av mig själv som kommer att användas för framtida reflektioner kring hur undervisningen kan effektiviseras ytterligare. Pedagogiken i alla fokuspass baserades på metoder inspirerade av de kooperativa modellerna *E-P-A/En för alla, alla för en!* (Fohlin et al. 2017:247–248).

Elevutvärderingarna efter fokuspass ett och tre baserades på den andra nyckelstrategin i den formativa bedömningen som syftar till att ta fram belägg för lärande (Wiliam och Leahy 2015: 85–132). Elevutvärderingarna bestod av både slutna och öppna frågor. De slutna frågorna hade bland annat som syfte att ta reda på hur många av eleverna som hade förstått någonting, till exempel skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb där eleverna kunde svara *ja*, *nej* eller *osäker*, och därmed om jag som lärare kunde gå vidare inom detta eller om jag behövde gå igenom det igen, kanske på ett annat sätt. Wiliam & Leahy (2015:102–103) menar att när man tar fram belägg för om tillräckligt med tid har ägnats åt ett visst ämne är det bra att använda system för att låta alla elever svara, och inte bara självsäkra volontärer. Det är en av anledningarna att jag ville att alla eleverna skulle delta i utvärderingarna. Mina elevers åsikter kring lektionsuppläggen var viktiga för mig och jag ville även att det skulle vara tydligt för eleverna att de deltog i en studie där deras åsikter räknades. Därför använde jag även öppna frågor i ett mer kvalitativt syfte, som till exempel i utvärderingen efter fokuspasset med partikeln *över*: ”När vi lärde oss om partiklarna *upp*, *fast* och *in* tittade vi på bilder. Idag har vi haft exempelmeningar med partikeln *över*. Vilket är bäst och varför?”. Det kan naturligtvis vara svårt för eleverna att föra fram sina åsikter om lärarens undervisning då läraren besitter en maktposition i klassrummet, även bland vuxna elever. För att eleverna skulle kunna framföra sina åsikter så fritt som möjligt under utvärderingarna av fokuspassen valde jag därför att använda skriftliga utvärderingar och svaren diskuterades och sammanställdes i grupper för att göra svaren så anonyma som möjligt. Inga namn angavs på utvärderingen och jag som lärare/forskare gick ut ur klassrummet under tiden eleverna diskuterade frågorna om hur fokuspassen skulle kunna utvecklas. Min tanke var även att de skulle kunna hjälpa varandra i grupperna med att formulera sig på svenska då detta skulle kunna vara en svårighet för flera av

eleverna. Det är möjligt inom aktionsforskning att välja verktyg som till exempel fokusgrupper eller intervjuer med några av eleverna (som till exempel Edwards & Burns 2016b) men jag ville som sagt inkludera alla eleverna i klassrummet för att främja ett mer demokratiskt upplägg där allas åsikter var lika betydelsefulla.

Figur 1 nedan förtydligar studiens process som börjar med ett förtest, sedan genomförs fyra fokuspass enligt stegen *planera – agera – observera – reflektera* och efter fyra cirklar avslutas processen med ett eftertest.



Figur 1. Metodens process i fyra steg

5.5. Metodens styrkor/svagheter

Loewen & Philp (2012:70) menar att man i studier som ämnar mäta effektiviteten av ett undervisningsmoment måste ha ett för- och ett eftertest och att dessa test måste utformas så att de effektivt mäter det de avser att mäta. I denna studie avser jag att mäta effektiviteten av de olika materialen och jag har utformat testet med detta i åtanke. Det är dock svårt att säkerställa att jag verkligen mäter materialens effektivitet. Som tidigare nämnts fick eleverna inte veta att de skulle göra ett för- och ett eftertest för att minska chansen att de skulle läsa på inför testerna men hur mycket eleverna

studerar utanför skolan varierar säkerligen. Jag är till exempel medveten om att vissa elever har för vana att repetera dagens lektion hemma och att flera elever under studiens gång hittade eget material om partikelverb som de läste på egen hand. Detta innebär naturligtvis att det är omöjligt att säga att för- och eftertestet i denna studie enbart mäter effektiviteten av materialet.

Aktionsforskning har en styrka i dess praktiska resultat och i att metoden kan hjälpa lärare att hitta lösningar på problem i klassrummet (Loewen & Philp 2012:64). Metodens begränsning menar Loewen & Philp (2012:64) är att forskningen är specifik för ett klassrum och inte på något sätt generaliserbar och inte heller bidrar till utvecklingen av pedagogiska teorier.

Denscombe (2010:298) menar att det är svårt att bedöma kredibiliteten av kvalitativ forskning enligt de traditionella kriterierna validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och objektivitet. Denscombe (2010:298) utgår dock ifrån synsättet att även om kvalitativ forskning inte kan verifieras på samma sätt som kvantitativ forskning behöver kredibiliteten i kvalitativa studier adresseras. Inom aktionsforskning finns det möjligheten att använda flera olika verktyg och även att involvera deltagarna i studien för att uppnå kredibilitet, vilket har gjorts i denna studie. Även Folkesson (2012:47) menar att aktionsforskningen kan uppnå validitet (eller kredibilitet) genom en demokratisering av forskningsprocessen.

Det är viktigt att lärare kan definiera problem i klassrummet och utföra forskning kring detta problem för att, med hjälp av eleverna och stöd i vetenskapen, utveckla och förbättra pedagogiken. Det finns en stor risk att lärare idag avprofessionaliseras då deras åsikter om pedagogiska influenser och insikter om elevernas behov inte tas i beaktande utan vetenskapen och skolledningen styr pedagogiken och materialet i klassrummet. Detta gör att lärare blir utförare och inte en reflekterande lärare och praktiker (Folkesson 2012:43).

Denscombe (2010:301) menar att generaliserbarhet i mindre, kvalitativa studier bör adresseras på alternativa sätt och mer fokusera på hur pass överförbara resultaten är. Detta menar Denscombe (2010:301) kan uppnås genom att läsaren frågar sig hur pass överförbara resultaten *skulle kunna vara* till en liknande situation istället för hur pass överförbara resultaten troligtvis *är*. En lärare som läser denna studie bör därmed

inte anta att resultaten troligtvis är överförbara till ett annat klassrum utan hen bör reflektera kring hur pass överförbara resultaten skulle kunna vara till den kontexten där hen undervisar.

Styrkorna i denna studie är möjligheten att utveckla pedagogiken i ett specifikt klassrum för att försöka lösa ett problem och möjligheten att som lärare kunna utvecklas inom professionen genom ett systematiskt och forskningsbaserat upplägg. Rönnerman påpekar (2012:24) att även om aktionsforskning innebär att resultat som uppnås i ett klassrum inte kan överföras till ett annat klassrum, då ingen praktik är den andra lik, innebär det inte att resultaten är oviktiga. Resultaten i denna studie kan förhoppningsvis inspirera andra lärare till att reflektera kring undervisningen av partikelverb och överväga en begreppsaserad undervisning av dessa.

5.6. Etiska överväganden

Jag utgick ifrån Vetenskapsrådets regler och riktlinjer för forskning i mina etiska överväganden. I projekt som involverar människor menar Vetenskapsrådet att deltagarna ska "...informerar om forskningen och sin medverkan och fritt kunna välja om de vill medverka eller inte" (Vetenskapsrådet 2018 [www]). Deltagarna ska även informeras "...på ett sätt och med ett språk som de förstår" (Vetenskapsrådet 2018 [www]). För att uppnå detta informerade jag eleverna innan projektets start, det vill säga innan förtestet som var det första momentet i studien, om studien. Jag informerade eleverna om syftet med studien (att utveckla undervisningen av partikelverb), varför jag utför denna studie (som en del av en magisterutbildning vid Göteborgs universitet) och att deras medverkan var frivillig. När jag upplevde problem med kommunikationen använde jag mig av det engelska språket för att förtydliga. Jag informerade eleverna om att deras samtycke krävdes för att jag skulle kunna använda deras tester och utvärderingar i studien. I diskussionen kring vad samtycke betyder använde sig eleverna även av andra språk för att förklara för varandra när det uppstod svårigheter att förstå på svenska eller engelska. På för- och eftertestet ombads eleverna läsa meningen "Jag godkänner att testet används i forskningssyfte" och kryssa i en ruta för att visa att detta accepteras (se bilaga 1).

Även på utvärderingarna som eleverna gjorde i grupp ombads de läsa meningen ”Vi godkänner att svaren används i forskningssyfte” och kryssa i en ruta för att acceptera detta. Jag visade eleverna detta innan dokumenten delades ut och förklarade vad det betydde. Även här användes andra språk när det behövdes. Alla elever var över 15 års ålder vilket innebar att de själva kunde uppge samtycke till deltagande i studien.

Vetenskapsrådet (2017:27) menar att i öppna observationsstudier, där deltagarna vet om att forskning pågår, som bland annat kan utföras i en skola är det av vikt att forskaren eftersträvar objektivitet och inte försöker påverka försökspersonerna eller skeenden. Som betygsättande lärare och forskare i klassrummet försökte jag leva upp till detta genom att inte vara i klassrummet under gruppernas utvärderingar samt genom att förklara att varken testerna eller deltagandet i studien hade någon relevans för betygsättningen. Som lärare hade jag ändå en maktposition i klassrummet och även om jag eftersträvade att vara objektiv och inte påverka elevernas deltagande i studien finns det naturligtvis en möjlighet att det upplevdes som svårt för eleverna att tacka nej till deltagandet i studien.

Vetenskapsrådet påpekar att ”forskaren har ansvar ... för att de observerades identitet inte kommer att röjas” (2017:27). Innan studien försäkrade jag eleverna om att deras namn inte kommer att finnas med i studien utan deras namn kommer att ersättas av en siffra i sammanställningen av resultaten. Jag var dock tvungen att be eleverna att skriva sina namn på testerna för att kunna jämföra resultaten mellan för- och eftertestet. Denna information finns dock inte med i uppsatsen.

6. Genomförande

Här beskriver jag hur studien genomfördes och vilka förändringar jag gjorde under processens fyra steg.

Jag började med att planera förtestet och fokuspass ett. Förtestet genomfördes i slutet av en lektion och eleverna fick 30 minuter att göra testet. Tiden visade sig vara tillräcklig, eleverna började bli klara efter 15 minuter och bara en elev satt de hela 30 minuterna. Dagen efter genomförde jag fokuspass ett som började med en genomgång

av vad partikelverb är samt av lexikaliserade och icke-lexikaliserade partikelverb. Eleverna fick ett material som jag hade satt ihop med information om partikelverb samt några exempelmeningar (se exempel i bilaga 2 för materialet till fokuspass ett med partikeln *upp*). Gemensamt i helklass gick vi igenom exempelmeningarna och eleverna fick samtidigt se bilder som förtydligade partikelns olika möjliga begrepp, till exempel att partikeln *upp* kan betyda 1. Riktning: *Pojken kastar upp bollen*, 2. En ökning: *Han har gått upp i vikt*, 3. Att göra något tills objektet/verbhandlingen tar slut: *Du måste äta upp all mat på tallriken*, 4. Att lossa eller öppna något: *Kan du knyta upp dina skosnören?* Fokus var på bilderna som exemplifierade partikelns betydelse. För att skapa en personlig aspekt i bilderna, och kanske därmed ett ökat intresse för dem, använde jag främst fotografier och filmer som jag själv hade tagit på bland annat min son och min katt (se bilaga 3 för exempel på bilder som visar partikeln *upp*:s betydelse).

Efter denna genomgång fick eleverna arbeta på ett sätt som var inspirerat av de kooperativa modellerna E-P-A (*Enskilt, Par, Alla*) och *En för alla, alla för en!* (Fohlin et al 2017:247-248) för att försöka komma på egna exempel där dessa partiklar kan användas, det vill säga tillsammans med andra verb än de som förekom i exempelmeningarna. Syftet var att få eleverna att tänka kreativt på hur partiklarna kan användas för att internalisera kunskapen om partiklarnas begrepp. Enskilt betyder att eleverna arbetade individuellt, här i fem minuter, och tänkte på egen hand. De arbetade sedan kooperativt i par i fem minuter och diskuterade sinsemellan vilka exempel de hade kommit på. Efter det arbetade paret tillsammans med ett annat par och paren berättade för varandra, i fem minuter, vilka exempel de hade producerat. Här kunde eleverna dela med sig av sina idéer och samtidigt tillsammans bedöma hur pass acceptabla deras exempel var. Alla tillsammans gick vi sedan igenom olika exempel och skrev dem på tavlan. Detta arbetssätt utvärderades av mig själv genom mina observationer som jag skrev i mina dagboksanteckningar och av eleverna genom utvärderingen. Inför fokuspass två reflekterade jag över mina egna observationer och elevernas utvärdering och planerade fokuspass därefter.

Det som bland annat framkom i elevutvärderingarna och även i mina dagboksanteckningar var att det var svårt för eleverna att förstå skillnaden mellan

icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Därför planerade jag om inledningen något och lade mer fokus på att förklara skillnaden genom att ge exempel och genom att använda andra begrepp, såsom konkret och abstrakt och genom att vi diskuterade om det gick att gissa betydelsen eller inte. I elevutvärderingarna framkom det att pararbetet inte upplevdes som särskilt givande och jag ändrade därför metoden i fokuspass två till att, efter genomgången, inkludera enskilt arbete, grupparbete och genomgång i helklass. Det som även framkom i mina dagboksanteckningar och i elevutvärderingen var att tiden för varje moment inte var tillräcklig. Som sfi-lärare är det inget ovanligt att hela tiden behöva justera tidsplaneringen men i den här studien ville jag följa utsatta metoder och kontrollera tidsåtgången för varje moment. I fokuspass två förlängde jag det enskilda arbetet till åtta minuter och grupparbetet till tio minuter. Utöver detta planerade jag fokuspass två på ett liknande sätt som fokuspass ett. Efter fokuspass två genomförde jag ingen elevundersökning eftersom jag planerade att ändra materialisationsfasen inför fokuspass tre och fyra. Jag observerade dock under fokuspass två och använde mig av mina dagboksanteckningar för att reflektera inför fokuspass tre och fyra.

Det som jag igen upplevde inte riktigt fungerade i fokuspass två var tiden för de olika momenten. Jag upplevde det som störande för eleverna, både under ensamarbetet och under grupparbetet, att stoppas av att tiden är slut. En bestämd tidsåtgång störde elevernas koncentration och kreativitet och därför justerade jag tidsåtgången genom att öka tiden ytterligare i fokuspass tre och genom att bara ge en ungefärlig tidsåtgång till eleverna som sedan justerades efter behov under fokuspass tre. I inledningen av fokuspass tre och fyra var jag mindre aktiv då vi bara hade en kortare repetition av partikelverb och eleverna fick sedan arbeta med materialet, som bestod av exempelmeningar grupperade efter betydelse, enskilt och i grupp. Jag lade dock igen extra fokus i inledningen på att förklara skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb med exempel med fokuspassets partikel *över*. Vi diskuterade olika partikelverb och diskuterade om det gick att gissa sig till betydelsen. Jag uppfattade det som att det blev relativt tydligt att det går att lista ut betydelsen i "Bilen *körde över* floden" (icke-lexikaliserat) och att det går att gissa betydelsen av "Bilen *körde över* hunden" (gradvis lexikaliserat). Dock var det inte

lika lätt att förstå ”Jag har fått ett nytt jobb men jag *står över*” (lexikaliserat). Efter fokuspass tre utförde eleverna en utvärdering där det framkom att fler elever än i den första utvärderingen förstod skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb.

Flera grupper nämnde i utvärderingen att det vore bra med både bilder och exempelmeningar vilket jag tar med mig inför framtida lektioner. Inför fokuspass fyra använde jag mig dock av samma upplägg som i fokuspass tre då syftet med studien var att ha två pass med bara exempelmeningar. Den främsta justeringen i planeringen inför fokuspass fyra var att jag var ännu mer flexibel med tiden för varje moment och lät eleverna arbeta med ett moment så länge de var aktiva i det momentet.

Dagen efter fokuspass fyra gjorde eleverna eftertestet. Igen fick de 30 minuter på sig att genomföra testet och även denna gång visade sig tiden vara tillräcklig även om det var fler elever, sju, som satt kvar hela tiden.

7. Resultat

Under projektets gång var det 33 elever registrerade i klassen. Ibland var dock elever borta av olika anledningar vilket innebar att det var sammanlagt 18 elever som närvarade på alla moment under projektet, det vill säga förtest, fokuspass ett – fyra (med utvärderingar efter fokuspass ett och tre) samt eftertest. De kvantitativa resultat från för- och eftertest som jag presenterar handlar uteslutande om dessa 18 elever medan resultaten från utvärderingarna inom fokusgrupperna inkluderar alla de elever som var närvarande under fokuspass ett och tre. Jag redovisar kvantitativa resultat från för- och eftertestet, kvantitativa och kvalitativa resultat från elevernas utvärderingar samt kvalitativa resultat från mina dagboksanteckningar.

Resultaten från för- och eftertest ämnar besvara forskningsfråga tre, hur de olika materialen påverkade elevernas receptiva läsförståelse respektive produktiva kunskap i skrift om de utvalda partiklarna, samt vara ett stöd i svaret på forskningsfråga ett, om min undervisning av partikelverb kan bli effektivare med ett begreppsaserat arbetssätt. Resultaten från elevutvärderingarna och mina egna dagboksanteckningar

ämna förtydliga svaret på forskningsfråga ett samt besvara forskningsfråga två, hur jag kan tydliggöra skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb.

7.1. Kvantitativa resultat

De kvantitativa resultaten utgår ifrån för- och eftertestet, vilket är samma test (se bilaga 1). Testet är indelat i receptiv läsförståelse och skriftlig produktiv kompetens. I den receptiva delen ska eleverna förklara tolv partikelverb, två med varje partikel, och i den produktiva delen ska eleverna skriva egna exempelmeningar med de sex partiklarna. Eleverna uppmanades att skriva så många exempel de kunde i både för- och eftertestet. Bilaga 5 visar de 18 elevernas resultat från förtestet och bilaga 6 visar de 18 elevernas resultat från eftertestet.

7.1.1. Kvantitativa resultat – receptiv kunskap

I tabell 2 presenteras resultaten från den receptiva läsförståelsedelen av för- och eftertestet för partiklarna *upp/fast/in*, det vill säga de partiklar där jag under fokuspassen använde bilder för att exemplifiera partiklarnas betydelse.

Tabell 2. Resultat, receptiv läsförståelse *upp/fast/in*

Förtest Genomsnitt antal rätt (max 6)	Eftertest Genomsnitt antal rätt (max 6)	Ökning	Ökning i procent
2,33	4,89	2,56	52,35 %

I tabell 3 presenteras resultaten från den receptiva läsförståelsen av för- och eftertestet för partiklarna *över/om/bort*, det vill säga de partiklar där jag under fokuspassen använde enbart exempelmeningar för att exemplifiera partiklarnas betydelse.

Tabell 3. Resultat, receptiva läsförståelse över/om/bort

Förtest Genomsnitt antal rätt (max 6)	Eftertest Genomsnitt antal rätt (max 6)	Ökning	Ökning i procent
3,28	4,61	1,33	28,85 %

7.1.2. Kvantitativa resultat – produktiv kunskap

I tabell 4 presenteras resultaten från den produktiva skrivdelen av för- och eftertestet för partiklarna *upp/fast/in*, det vill säga de partiklar där jag under fokuspassen använde bilder för att exemplifiera partiklarnas betydelse.

Tabell 4. Resultat, skriftlig produktion *upp/fast/in*

Förtest Antal acceptabla meningar i genomsnitt	Eftertest Antal acceptabla meningar i genomsnitt	Ökning	Ökning i procent
0,94	2,0	1,06	53 %

I tabell 5 presenteras resultaten från den produktiva skrivdelen av för- och eftertestet för partiklarna *över/om/bort*, det vill säga de partiklar där jag under fokuspassen använde enbart exempelmeningar för att exemplifiera partiklarnas betydelse.

Tabell 5. Resultat, skriftlig produktion *över/om/bort*

Förtest Antal acceptabla meningar i genomsnitt	Eftertest Antal acceptabla meningar i genomsnitt	Ökning	Ökning i procent
0,94	2,06	1,12	54,37 %

7.1.3. *Kvantitativa resultat utifrån partikel*

I tabell 6 visas resultat från för- och eftertestet för alla partiklar i den receptiva läsförståelsedelen av testet.

Tabell 6. Resultat utifrån partikel – receptiv kunskap

	Antal rätt – förtest (max 36)	Antal rätt – eftertest (max 36)
upp	20	30
fast	10	31
in	12	27
över	32	33
om	3	16
bort	24	34

I tabell 7 visas resultatet från för- och eftertestet för alla partiklar i den produktiva skrivadelen av testet.

Tabell 7. Resultat utifrån partikel – produktiv kunskap

	Antal acceptabelt använda partikelverb - förtest	Antal acceptabelt använda partikelverb - eftertest
upp	8	24
fast	1	2
in	8	10
över	2	12
om	13	13
bort	2	12

7.2. **Resultat från elevutvärderingar**

Efter fokuspass ett gjorde 28 elever utvärderingen om fokuspasset i sju olika grupper och efter fokuspass tre gjorde 29 elever i åtta olika grupper utvärderingen. Eleverna

blev informerade att de skulle diskutera svaren sinsemellan men att de inte behövde komma fram till ett gemensamt svar utan de kunde markera individuella svar. En av eleverna i varje grupp hade rollen som sekreterare och fyllde i utvärderingen. Jag har strävat efter att ge en objektiv överblick av elevernas svar.

Från enkäterna har jag valt att redovisa ett urval av de öppna frågorna samt två av de slutna frågorna. De två slutna frågorna är de jag anser bäst kan vara en del av svaren på min första och andra forskningsfråga. Den första slutna frågan handlar om elevernas upplevelse av att bilderna/exempelmeningarna var ett stöd i att förtydliga partiklarnas betydelse. Resultatet visar att eleverna rapporterar att både bilderna och exempelmeningarna var av vikt för förståelsen av partiklarna, se tabell 8.

Tabell 8. Resultat, bildernas/exempelmeningarnas betydelse

Utvärdering efter fokuspass 1		
Hjälper bilderna er att förstå vad partikeln UPP kan betyda? (28 deltagare)		
Ja	Nej	Osäker
27	-	1
Utvärdering efter fokuspass 3		
Hjälper exempelmeningarna er att förstå vad partikeln ÖVER kan betyda? (29 deltagare)		
Ja	Nej	Osäker
29	-	-

Den andra slutna frågan jag har valt att redovisa är om eleverna förstår skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Under studiens gång blev det tydligt att det var svårt för eleverna att förstå skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb och jag lade extra tonvikt vid detta under fokuspass två och tre. Resultatet från de båda enkäterna visar att elevernas rapporterade förståelse av skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb förbättrades, se tabell 9.

Tabell 9. Resultat, elevernas förståelse av skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb

Utvärdering efter fokuspass 1		
Förstår ni skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb? (28 deltagare)		
Ja	Nej	Osäker
10	14	4
Utvärdering efter fokuspass 3		
Förstår ni skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb? (29 deltagare)		
Ja	Nej	Osäker
25	-	4

Gällande de öppna frågorna i enkäten har jag valt att fokusera på tre områden – vilket eller vilka sätt eleverna uppfattar som bäst att lära sig på (ensam, par, grupp, alla eller en kombination), vilket som är bäst av bilder och exempelmeningar samt hur undervisningen av partikelverb kan bli bättre. Urvalet av dessa tre områden fungerar som ett stöd i att besvara min första forskningsfråga om min undervisning av partikelverb kan bli effektivare genom att använda ett begreppsaserat arbetssätt som tydliggör de utvalda partiklarnas olika betydelser i icke-lexikaliserade partikelverb.

Tabell 10 visar elevernas svar, i utvärderingen efter fokuspass ett, på frågan hur det är bäst att lära sig. Eleverna var indelade i sju olika grupper. Svaren visar hur många gånger alternativet har angetts som det bästa eller ett av de bästa sätten att lära sig på.

Tabell 10. Resultat, bästa sättet att lära sig på: Ensam, Par, Grupp eller Alla tillsammans? (Eller en kombination av dessa).

Alternativ	Antal gånger alternativet nämns
Ensam	2
Par	1
Grupp	4
Alla	2
Kombination	2

Tabell 11 visar elevernas svar på frågan vad som är bäst, exempelmeningar eller bilder. Denna fråga kommer från utvärderingen efter fokuspass tre där 29 elever deltog i åtta olika grupper. Frågan är delvis sluten, då eleverna ombeds välja vilket som är bäst av exempelmeningar och bilder, men eleverna ombeds även med egna ord förklara varför och svaret på hela frågan redovisas som en öppen fråga. Flera av grupperna har inte valt ett av alternativen utan de har svarat att en kombination av bilder och exempelmeningar är det bästa alternativet så jag har sammanställt alternativen som bilder, exempelmeningar eller en kombination av dessa.

Tabell 11. Resultat, vilket är bäst av exempelmeningar och bilder?

När vi lärde oss om partiklarna UPP, FAST och IN tittade vi på bilder. Idag har vi haft exempelmeningar med partikeln ÖVER. Vilket är bäst? (8 grupper)	
Bilder	3
Exempelmeningar	1
En kombination av dessa	4

Som motivering till varför bilder skulle vara bättre än exempelmeningar skriver eleverna bland annat att "Bilderna hjälper oss mer att förstå meningarna" och "Vi tror att bilderna är bättre eftersom de hjälper oss att förstå bättre". Ingen motivering ges från gruppen som menar att exempelmeningar är bättre än bilder. Som motivering till varför en kombination är bäst menar eleverna bland annat att "Båda på bilder och exempelmeningar är bästa för att förstå snabbt" och "Vi tänker att det är bra att jobba med papper och sen titta på bilderna för att vi kan repetera med bilderna och vi hade tid för tänker före det".

Frågan om hur undervisningen av partikelverb kan bli bättre fanns med på båda utvärderingarna. Här var elevernas svar längre och jag har därför valt att sammanfatta dem tematiskt. Tabell 12 sammanfattar alla förslag på hur undervisningen kan bli bättre, både från utvärderingen efter fokuspass ett och från utvärderingen efter fokuspass tre.

Tabell 12. Resultat, hur kan undervisningen av partikelverb bli bättre?

Tema	Antal gånger förslaget nämns
Digitala aktiviteter	6
Produktiva övningar	14
Receptiv input	13
Test	2
Översättningar	3

Förslagen på digitala aktiviteter inkluderar bland annat kahoot, sökningar på internet, och youtube. I produktiva övningar ingår alla övningar där förslagen innebär att eleverna själva ska arbeta produktivt. Exempel på aktiviteter som eleverna föreslår är diskutera i grupper och i helklass, skriva meningar, använda dem i vardagslivet och fler (ospecificerade) övningar. De förslag som eleverna har gett som inkluderar receptiva färdigheter inkluderar fler bilder, läsa böcker, fler exempelmeningar och fler exempel från läraren. Två förslag inkluderar test och en grupp skriver ”Vi kan skriva test om partikelverb och det kan bli bättre att lär oss mer.” Översättning förekommer som en önskad aktivitet tre gånger och en grupp skriver att ”...behöver lista med engelsk översättning.”

7.3. Resultat från dagboksanteckningar

När det gäller mina dagboksanteckningar har jag valt att fokusera på två teman, dels vilka svårigheter med begreppsförståelsen av partiklarna som jag noterade och dels hur elevernas ökade förståelse av partikelverbs betydelse och struktur uttrycktes under studiens gång.

Svårigheterna med begreppsförståelsen av partiklarna uttrycktes främst i interaktionen under fokuspassen och berodde på olika orsaker. Tabell 13 visar en sammanfattning av de problem som jag noterade uppstod med begreppsförståelsen av de olika partiklarna.

Tabell 13. Svårigheter med begreppsförståelsen

	upp	fast	in	över	om	bort
Interferens från andra språk		x				
Kontexten i exempelmeningarna		x	x			x
Partiklarnas olika betydelser			x	x	x	

Vi gick igenom flera olika betydelser för alla partiklarna under fokuspassen och det visade det sig att vissa partiklar var svårare att förstå än andra och att partiklarnas olika betydelser orsakade olika stora svårigheter. Det framkom till exempel att partikeln *fast* tog extra mycket tid och krävde omfattande dialog. Flera av eleverna hade goda kunskaper i engelska och därmed tolkades *fast* som 'snabb'. Vi lade mycket tid under fokuspass två att "tolka om begreppet" till att *fast* betyder något som inte kan röra sig alls. Kontexten i exempelmeningarna visade sig vara ytterligare en svårighet i att tolka partikeln *fast*. En elev sa att det är ok att förstå partikeln *fast* i meningen *Jag sitter fast i ett möte* men att det var svårt att inte översätta det från engelskan i meningen *Bilen körde fast i snön*, alltså att kontexten i exempelmeningarna spelade en stor roll i tolkningen av partikeln.

För partikeln *in* diskuterade vi två olika betydelser, riktning som i *Ställ in maten i kylskåpet* och en minskning av något som i *När du kör förbi en skola måste du sakta in*. Eleverna gav under fokuspasset uttryck för att det inte var några problem att förstå *in* som riktning men svårare att förstå det som en minskning så det krävdes mer tid att förklara *in* som en minskning. En av exempelmeningarna för betydelsen att minska något var *Om klänningen är för stor kan du sy in den*. Den exempelmeningen visade sig vara ännu svårare att förstå, flera elever ville hellre ha partikeln *upp* som i *sy upp* vilket möjligtvis har att göra med att det kanske inte är så vanligt att *sy in* ett klädesplagg.

För partikeln *över* gick vi under fokuspasset igenom fyra olika betydelser, riktning (*Hunden hoppade över staketet*), att något negativt tar slut (*Ovädret drar nog över snart*), att det krävs mer tid (*Han arbetar över nästan varje dag*) och att något inte har tagit slut (*Har du några pengar över den här månaden?*). Eleverna uttryckte under

fokuspasset inga direkta svårigheter med att förstå de tre första betydelserna men den sista, att något inte har tagit slut, krävde mer tid att förklara och flera elever uttryckte att det var svårt att förstå den betydelsen.

För partikeln *om* diskuterade vi under fokuspasset två olika betydelser, att göra något igen som i *Säg inte om det där!* och att passera någon/något som i *Han sprang om alla andra deltagare i loppet*. Eleverna visade sig inte ha några problem med betydelsen att göra något igen men betydelsen att passera någon/något visade sig kräva mer arbete. Flera elever tyckte inte att partikeln *om* passade i kontexten utan ville hellre ha en annan partikel. Det är möjligt att detta handlar om interferens från andra språk men det uttrycktes inte så av eleverna. En elev (med franska som förstaspråk) ville hellre ha partikeln *vid* i den betydelsen.

Partikeln *bort* orsakade inga direkta svårigheter förutom i en viss exempelmening. Vi diskuterade betydelsen för partikeln *bort* att förlora något/att inte längre ha kvar något som i *Jag har tappat bort min mobiltelefon* och *Han har gett bort sina böcker till Röda korset*. Detta orsakade inga svårigheter att förstå men meningen *Föräldrarna gifte bort sin dotter* orsakade dock flera frågor hur det kunde ha samma betydelse så igen spelade kontexten i exempelmeningarna en stor roll i förståelsen av partiklarnas betydelse.

Den ökade förståelsen av partikelverbens betydelse och struktur noterade jag främst under fokuspassen men även i andra kontexter i frågor från eleverna, i den egna produktionen och i läsförståelse. Tabell 14 visar vilken ökad förståelse som har uppmärksammats och i vilka kontexter.

Tabell 14. Ökad förståelse av partikelverbens betydelse och struktur

	Under fokuspassen	I frågor (ej under fokuspassen)	I egen produktion och läsförståelse (ej under fokuspassen)
Förståelsen av skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb	x	x	
Ökad begreppsförståelse	x		x
Ökad kreativitet	x		
Ökad förståelse av partikelverbs struktur		x	

Det var svårt under fokuspass ett att förklara skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb och det blev tydligt att flera elever inte förstod skillnaden. Detta tydliggjordes även i utvärderingen efter fokuspass ett där 10 elever av 28 svarade att de förstod skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb medan 18 svarade att de inte förstod skillnaden eller var osäkra (se tabell 9). Jag fick utvärdera min genomgång av detta och valde att lägga till fler exempel och tydliggöra skillnaden på ett enklare sätt. Vi fokuserade under fortsatta fokuspass på hur lätt eller svårt det var att gissa partikelverbens betydelse. I det icke-lexikaliserade partikel verbet *köra upp* kom vi fram till att det ä lätt att gissa vad det betyder i meningen *Bilen kör upp för backen* men svårare att gissa när samma partikelverb är lexikaliserat och betyder ”klara körkortsprovet” som i *Han ska köra upp imorgon*. Vi diskuterade även begreppen konkret och abstrakt och applicerade dessa begrepp på icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb som till exempel i det konkreta, icke-lexikaliserade, exemplet *När du kör bil är det viktigt att hålla fast i ratten med två händer* och det mer abstrakta, lexikaliserade, exemplet *Jag håller fast vid mina åsikter om rökning*. Under fokuspass två, tre och fyra noterade jag att fler elever kunde svara på om ett partikelverb var icke-lexikaliserat eller lexikaliserat och fler elever förklarade under fokuspassen att de förstod skillnaden. Vid flera tillfällen

valde eleverna själva att fråga mig om ett partikelverb var icke-lexikaliserat eller lexikaliserat i andra kontexter än fokuspassen och eleverna visade vid dessa tillfällen en ökad förståelse för skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb.

Under fokuspassen visade eleverna att de ökade sin begreppsförståelse av de utvalda partiklarna i sina förklaringar till varandra i gruppövningarna och i de gemensamma genomgångarna. Eleverna visade även sin ökade begreppsförståelse av de utvalda partiklarna i andra kontexter än fokuspassen. En elev svarade till exempel under en diskussion om matvanor på frågan om hon tycker om kakor ”Nej, jag vill inte *gå upp* i vikt”. Eleven behövde dock pausa och tänka efter innan hen kom på uttrycket *gå upp i vikt*. Under en diskussion om motion och att träna på gymmet menade en elev att hen nu förstod *att bygga upp musklerna* som att man ökar muskelmassan. En elev berättade om en bok som hen hade läst om Martin Luther King och förklarade att eftersom Martin Luther King var duktig i skolan kunde han *hoppa över* flera klasser. Eleven pausade här och påpekade att *hoppa över* är ett partikelverb ”som vi ju alla nu förstår”. Det blir tydligt från mina dagboksanteckningar att elevernas begreppsförståelse för de utvalda partiklarna ökade under studiens gång och att detta visade sig under fokuspassen men även i den egna produktionen och i läsförståelsen i andra kontexter än fokuspassen.

Eleverna var mycket kreativa i sin användning av partikelverb under fokuspassen. I slutet av varje fokuspass diskuterade vi tillsammans olika partikelverb med den partikel eller de partiklar vi hade arbetat med och det var främst här jag noterade den ökade kreativiteten i muntlig produktion. Ett exempel är den gemensamma genomgången av partikeln *upp*. Eleverna kom på flera exempel där partikeln *upp* betyder riktning, till exempel *flyta upp* som i *Fisken flöt upp till ytan*, *räck upp* som i *Räck upp handen*, *kräkas upp* som i *Barnet kräktes upp maten* med mera. Eleverna kom även på många exempel för betydelsen att öka något, till exempel *växa upp* (tolkades som öka i ålder och storlek), *bygga upp* (till exempel börja ett företag/hus och öka storleken), *höja upp* (att öka till exempel volymen på musiken), *värma upp* (att innan ett träningspass öka värmen i kroppen), *blåsa upp* (vädret/ballonger). Vi diskuterade även partikeln *upp* med betydelsen att något tar slut och eleverna kom på

några exempel som *brinna upp* och *dricka upp*. Ytterligare en betydelse som vi diskuterade för partikeln *upp* var att lossa/öppna något och exempel som *vakna upp* (diskussionen var att man öppnade ögonen), *bryta upp*, *knäppa upp* kom fram i diskussionen. *Upp* visade sig vara en partikel som eleverna kunde vara kreativa med men eleverna visade även sin ökade kreativitet med andra partiklar och ibland kom de även på flera olika betydelser för en partikel än de vi hade diskuterat. För partikeln *om* diskuterade vi till exempel två olika betydelser, att göra något igen (*skriv om texten*) och att passera någon/något (*kör om traktorn*). En elev kom på exemplet *att klä om sig* vilket ledde till en diskussion vilken betydelse partikeln har i det exemplet och eleverna kom fram till att det betyder att byta/ändra något och fler exempel gavs som till exempel *att flytta om hemma*.

Under fokuspassen var det ett starkt fokus på de utvalda partiklarnas betydelse och vilka olika verb de kan kombineras med. Under andra lektioner blev det dock tydligt att eleverna hade funderat mycket på hur partikelverb används och eleverna frågade vid flera tillfällen relativt komplexa frågor. Dessa frågor handlade till exempel om ordföljden i användningen av reflexiva partikelverb, till exempel skillnaden i ordföljd mellan partikelverben *klä på sig* och *bry sig om*. Flera frågor handlade också om hur man kan se skillnad på partikel och preposition och det förekom flera diskussioner kring vad som är en partikel och vad som är en preposition. Ett exempel som en elev gav var *Vi måste förhandla om lönerna* och vi diskuterade betoningalternativen om det är ett partikelverb, *förhandla om* = göra det igen, eller om det är en preposition, *förhandla om lönerna*.

8. Diskussion

Forskningsfråga tre handlar om hur de olika arbetsmaterialen påverkade elevernas förståelse av de utvalda partiklarna i receptiv läsförståelse respektive produktiv kunskap i skrift. För att besvara denna forskningsfråga använder jag mig av resultaten från för- och eftertestet. Resultaten antyder att elevernas receptiva läsförståelse av partikelverb har ökat i eftertestet jämfört med förtestet. Mest har partikelverben

upp/fast/in, där materialet bestod av främst bilder, ökat, från ett genomsnitt av 2,33 rätt tolkade partikelverb (av max 6) till 4,89. Detta innebär en ökning med 2,56 eller 52,35 procent. Läsförståelsen av partikelverben *över/om/bort* har också ökat men inte lika markant, från 3,28 rätt tolkade partikelverb till 4,62 vilket innebär en ökning med 1,33 eller 28,85 procent. Det kan naturligtvis finnas många anledningar till detta och eftersom det är få deltagare och inte statistiskt säkerställda resultat kan det helt enkelt bero på slumpen. Jag antog dock att partikelverben *över/om/bort* skulle öka mer markant eftersom vi arbetade med dem sist i projektet, partiklarna *om* och *bort* arbetade vi med bara dagen före eftertestet. Partiklarna *upp/fast/in* arbetade vi med i början av projektet, under de två första fokuspassen, och ändå har de ökat mest. Partiklarna är naturligtvis olika svåra och jag har som nämnts svårt för att bedöma exakt hur svåra partiklarna upplevs. Det visade sig att *över/om/bort* fick ett högre resultat i läsförståelsen i förtestet än *upp/fast/in* vilket innebär att det fanns mer utrymme för förbättring av partiklarna *upp/fast/in*. Då resultatet av läsförståelsen av partiklarna *upp/fast/in* antyder att läsförståelsen av dessa partiklar har utvecklats mer än av partiklarna *över/om/bort* finns det en möjlighet att materialet har haft en inverkan. I så fall antyder resultatet att bilder kan ha en positiv effekt på begreppsförståelsen av partiklar när det gäller läsförståelse. Det framkom flera gånger under studien att bilder har en positiv roll i undervisningen om verbpartiklar. Detta antyds även av eleverna. I tabell 8 har 27 av 28 elever svarat att bilderna var ett stöd i förståelsen av partikeln *upp*. På frågan om bilder eller exempelmeningar var bäst skrev eleverna flera kommentarer som belyser vikten av bilder, se kommentarerna i relation till tabell 11. En kombination av bilder och meningar skulle dock fungera bäst i undervisningen. Detta nämns av eleverna då fyra av de åtta grupperna i utvärderingen efter fokuspass tre rapporterar, även om alternativet inte gavs som ett möjligt svar, att en kombination av bilder och meningar är bäst (se tabell 11). I tabell 8 tydliggörs att eleverna rapporterar att både bilderna och exempelmeningarna hjälpte dem att förstå partiklarnas betydelse.

Resultaten från för- och eftertestet gällande den produktiva förmågan skrift indikerar ingen antydning till någon skillnad mellan de olika materialen. I förtestet producerade eleverna i genomsnitt 0,94 acceptabla meningar för både partiklarna

upp/fast/in och *över/om/bort*. I eftertestet producerade eleverna i genomsnitt 2,0 acceptabla meningar för partiklarna *upp/fast/in* och 2,06 acceptabla meningar för partiklarna *över/om/bort*, det vill säga i stort samma förändring. Eleverna förbättrade sin förmåga att producera partikelverb i skrift men det finns ingenting i resultaten som indikerar att de olika materialen påverkade denna förmåga på olika sätt.

Sammanfattningsvis är svaret på forskningsfråga tre att de olika arbetsmaterialen påverkade elevernas förståelse av de utvalda partiklarna positivt. Det finns en möjlighet att materialet med bilder hade en mer gynnsam effekt på elevernas receptiva läsförståelse än materialet med exempelmeningar. Det finns inga indikationer på att de olika materialen påverkade elevernas produktiva kunskap i skrift på olika sätt. Ett problem med testet är dock att det är svårt att helt särskilja receptiv och produktiv kunskap då det, som Nation (2013:46–47) och Enström (2010:40) påpekar, till exempel ofta finns produktiva inslag i receptiva färdigheter. I den receptiva läsförståelsen av testet krävdes att eleverna skrev en synonym eller en förklaring till det givna partikel verbet vilket naturligtvis innebär att även den produktiva förmågan att uttrycka sig i skrift testas.

Forskningsfråga ett fokuserar på om min undervisning av partikelverb kan bli effektivare genom att använda ett begreppsaserat arbetssätt som tydliggör de utvalda partiklarnas olika betydelser i icke-lexikaliserade partikelverb. Resultaten från för- och eftertestet antyder att undervisningen gav effekt då resultaten var bättre i eftertestet än i förtestet. Resultaten indikerar dock att elevernas receptiva läsförståelse av partikelverb utvecklades mer än elevernas förmåga att producera egna partikelverb i skrift. Som nämnts ovan menar Nation (2013:50) att det generellt verkar lättare att lära sig ord receptivt än produktivt och det verkar stämma med resultaten i min undersökning. Nation (2013:50–51) tar dock upp flera anledningar till varför det kan förhålla sig så. Bland annat menar Nation (2013:51) att den produktiva kunskapen kräver mer exakt kunskap om ordets olika former och, bland annat för kollokationer, mer exakt kontextuell kunskap. Det är möjligt att mina elever har fått en ungefärlig förståelse av de utvalda partiklarna men kanske har de fortfarande inte den exakta kunskap som krävs för att använda partiklarna i en skriftlig kontext.

Nation (2013:51) nämner också att det är vanligt att man tränar mer på receptiv kunskap och att man då blir bättre på receptiv kunskap. När jag reflekterar över uppläggen i fokuspassen blir det tydligt att en större del av tiden gick till att receptivt tolka bilder och meningar och att produktivt samtala om dessa. Eleverna arbetade vid varje fokuspass med att producera egna exempel, både enskilt och i grupp, och vi diskuterade sedan dessa exempel tillsammans i helgrupp. Min tanke var att vi tränade både receptivt och produktivt på partikelverb men vid eftertanke kan jag erkänna att mer tid lades på den receptiva kunskapen och det kan naturligtvis ha påverkat elevernas förmåga att själva producera egna exempel i skrift. Den produktiva förmågan i skrift tränade eleverna mest på under det enskilda arbetet medan de i grupparbetet och i helgrupp tränade mer på den produktiva förmågan i tal då de diskuterade olika partikelverbs betydelser och kom med förslag på nya partikelverb. I helgrupp under fokuspassen förekom det relativt ofta att eleverna producerade egna exempel i tal och att jag då skrev dessa exempel på tavlan och vi diskuterade dessa tillsammans. Det var alltså jag som skrev meningarna som eleverna muntligt producerade, kanske är det helt enkelt så att eleverna behöver träna mer på att producera partikelverb i skrift för att utveckla detta. Syftet med aktiviteterna i klassrummet var att samarbeta utifrån det kooperativa lärandet som bottnar i det sociokulturella perspektivet att lärande sker i det mellanmännsliga mötet och jag finner att jag som lärare ofta då fokuserar på den muntliga produktionen och inte så mycket skriftlig kompetens, även om skriftlig kompetens också kan övas i olika samarbeten.

En annan anledning till att en ökad förmåga i skrift uteblir kan vara att eleverna i vissa fall har en felaktig förståelse för en partikel, som i den här undersökningen för partikeln *fast*. Flera av eleverna har engelska som ett väl fungerande andra språk och det visade sig att det var svårt att tänka om utifrån den engelska betydelsen av *fast*. Genom att vi arbetade intensivt, med framförallt bilder, med detta förbättrades elevernas receptiva läsförståelse av partikeln *fast* men deras förmåga att använda partikeln *fast* i egen skriftlig produktion uteblev. Partikeln *fast* tolkades korrekt 10 gånger i den receptiva läsförståelsen i förtestet och 31 gånger i eftertestet. I den

produktiva delen användes partikeln *fast* på ett acceptabelt sätt en gång i förtestet och två gånger i eftertestet.

Det är, som sagt, svårt att avgöra exakt hur pass svåra de olika partiklarna upplevs. I den receptiva delen av testet har alla partiklar utom *över* en relativt god utveckling om man jämför resultaten från förtestet och eftertestet. *Över* har dock en hög siffra redan i förtestet, 32 av 36, så det finns kanske igen inte utrymme för en större utveckling. I eftertestet förklaras *över* korrekt 33 gånger. Den svåraste partikeln verkar vara *om* som i förtestet bara förklarades korrekt 3 gånger och i eftertestet 16 gånger. Det kan naturligtvis bero på kontexten i just de exempelmeningar som användes i testet: *Nu måste du köra om bilen framför* och *Kan du skriva om uppgiften?* Som anges avsnitt 7.3 och tabell 13 ansåg flera elever att betydelsen *att köra om någon/något* var svår att förstå. *Om* i meningen av att göra något en gång till uttryckte eleverna en tydlig förståelse för och det är även en betydelse som används relativt ofta i undervisningen i meningar som *Du måste rätta och skriva om den här uppgiften* eller *Läs om den meningen en gång till* och så vidare. Ändå visade det sig att partikeln var svår och det är möjligt att man blandar ihop partikeln *om* med prepositionen *om* i en annan vanlig mening på sfi som till exempel *Nu ska du skriva om en resa*. Som framkom i mina dagboksanteckningar (avsnitt 7.3.) förekom det under studien flera diskussioner om vad som är en partikel och vad som är en preposition. Detta är möjligt att detta är ett område som behöver utvecklas vidare i undervisningen.

I den produktiva delen av testet har partiklarna *upp*, *över* och *bort* en relativ god utveckling medan *fast*, *in* och *om* knappast har någon utveckling. Jag finner det svårt att förklara varför det förhåller sig så. Både *upp* och *in* upplever jag till exempel som relativt vanliga och båda kan ange riktning så varför en är lättare att producera i skrift än den andra är svårt att förklara. *Upp* visade sig dock vara en partikel som eleverna var mycket kreativa med under fokuspassen (se avsnitt 7.3) och partikelns olika betydelser orsakade inga svårigheter med begreppsförståelsen, vilket tydliggörs i tabell 13. Partikeln *om* förekommer i 13 exempel både i förtestet och i eftertestet. Majoriteten av dessa exempel, 11 i förtestet och 10 i eftertestet, består av partikel verbet *tycker om* vilket är ett partikelverb som sfi-elever stöter på tidigt i andraspråksundervisningen och har memorerat som en enhet då det är ett lexikaliserat

partikelverb. Det är möjligt att det handlar om hur mycket input eleverna har fått under sin andraspråksinläring och att de partikelverb och de partiklar som de har mött mer också är de som eleverna har lättast att producera i skrift. Det är även möjligt att materialet som används i undervisningen påverkar inläringen av de olika partiklarna olika. Som framgår i tabell 13 orsakade kontexten i vissa exempelmeningar svårigheter med begreppsförståelsen av vissa partiklar.

Det teoretiska perspektivet som jag använde i klassrummet under projektet baserades till viss del på den begreppsbaseade undervisningen som Buescher & Strauss (2018) och även Lantolf & Tsai (2018) använde i sina projekt. Det innebär att jag under den kognitiva materialisationsfasen använde bilder eller exempelmeningar för att visualisera för eleverna begreppens innebörd. Den sociokulturella verbaliseringsfasen byggde sedan på aktiviteter där eleverna tränade på begreppen genom att använda och förklara dem, både i enskilt tal och i dialog. Syftet är att begreppsförståelsen ska övergå till en slags inre mental representation av begreppen som tar över den visuella representationen som används i materialisationsfasen. Både Buescher & Strauss (2018:106) samt Lantolf & Tsai (2018:50) är tydliga med att de anser att det inte räcker med att verbalt förklara ordens begrepp för inlärarna utan man måste använda visuella metoder. Tendenserna i denna studie stödjer detta påstående gällande den receptiva läsförståelsen men inte gällande den produktiva förmågan att använda begreppen i skrift. Det är möjligt att det tar längre tid för begreppsförståelsen att övergå till en inre mental representation än de tre veckor som denna studie pågick vilket skulle kunna innebära att eleverna använde sig av den visuella representationen som användes i materialisationsfasen för att förstå partiklarna. Det verkar då vara enklare att förstå partikelverben i en läsförståelse än att kunna använda dem i skriftlig produktion och jag menar att eleverna i den här studien behöver vara längre i verbaliseringsfasen där de tränar mer på begreppen, och då även mer i skrift. På frågan om hur undervisningen av partikelverb kan bli bättre (se tabell 12) nämnde eleverna en hel del olika aktiviteter och när jag delade in dem tematiskt blev det tydligt att det önskades mer av både receptiv input och produktiva övningar. Jag anser att eleverna uttryckte ett behov av fler aktiviteter, däribland även digitala, för att kunna befästa kunskapen om partikelverb.

Som framgår i tabell 14 var det främst under fokuspassen som eleverna visade en ökad förståelse av partikelverb. I egen produktion utanför fokuspassen visade elever en ökad begreppsförståelse för de partiklar som vi hade diskuterat tillsammans under fokuspassen men den ökade kreativiteten i användningen av partikelverb noterades enbart under fokuspassen. Detta kan naturligtvis bero på att mina dagboksanteckningar är mer omfattande från fokuspassen än under andra lektioner under de 3 veckorna som studien pågick men det kan också vara en indikation på att det behövs mer tid och fler övningar för att eleverna ska uppnå en inre mental representation som leder till att de kan använda partikelverb kreativt i egen produktion.

En annan fråga är vid vilken uppnådd nivå i andraspråksinläringen som eleverna är redo att arbeta med begreppsbasead undervisning på det sättet som jag har gjort i den här studien. Före studien kände jag en viss tvekan till att eleverna i min grupp språkligt befann sig på en nivå där de kan ta till sig en begreppsbasead undervisning. Jag tänkte att det är möjligt att läromedlet jag använder, Rivstart B1B2, fokuserar på partikelverb som enheter som ska memoreras istället för att fokusera på partiklarnas betydelse då författarna anser att det är vad som behövs på den språkliga nivån B1. Enström (1996:15) menar att det är när inläraren är på en avancerad nivå som det krävs ett mer abstrakt och specialiserat ordförråd och jag funderade över om mina elever som befinner sig på nivå B1 kan anses vara på en avancerad nivå. Buescher & Strauss studie utförs på inlärare som befinner sig på nivån "early intermediate" (2018:95) och några av lärarna i deras studie angav att studenterna behövde vara på en viss nivå, över grundnivån, för att kunna ta till sig begreppsförståelse och inte föredra att memorera exempel (Buescher & Strauss 2018:111). Som nybörjare i ett andraspråk anser jag att det finns ett starkt behov av att memorera nya ord men jag menar att man som språklärare relativt tidigt bör introducera en mer begreppsbasead undervisning, naturligtvis inte bara vad gäller partikelverb. Buescher & Strauss (2018:112) menar att deras studie visar att språklärare lägger stor vikt vid att inlärare ska lära sig strategin att memorera svåra grammatikexempel med hjälp av listor och min åsikt är att det inte bara gäller grammatik utan även till exempel partikelverb. Det finns ett stort fokus på att memorera partikelverb som en enhet istället för att undervisa

utifrån en begreppsbaserad undervisning och därmed öppna upp för en kreativitet i både receptiva och produktiva förmågor. Mina farhågor i början av projektet att mina elever inte var redo för en begreppsbaserad undervisning bekräftades inte. Eleverna var mycket engagerade och aktiva och deras förståelse av partikelverb utvecklades under projektets gång.

Jag har under projektet fått tydliga indikationer på att bilder är ett viktigt stöd i undervisningen om begreppsförståelsen av partiklar men att exempelmeningar också har en viktig roll. Jag håller med de elever som har påpekat att både bilder och exempelmeningar, och kanske även andra verktyg, skulle fungera bäst i undervisningen (se tabell 11 och 12). Sammanfattningsvis är svaret på forskningsfråga ett att min undervisning av partikelverb på sfi kan bli effektivare genom att använda ett begreppsbaserat arbetssätt men att det krävs ytterligare förbättringar för att utveckla arbetssättet vidare. Det behövs mer fokus på elevernas produktiva förmåga i skrift, en ökad kunskap hos mig som lärare om de olika partiklarnas svårigheter, en ökad förståelse hos mig som lärare för kontextens betydelse i materialisationsfasen samt längre tid i verbaliseringsfasen med fler receptiva och produktiva aktiviteter.

Metoden aktionsforskning visade sig vara en effektiv metod i studien då processen som metoden innebär möjliggjorde en formativ utvärdering av varje fokuspass och därmed en möjlighet att göra justeringar inför nästa fokuspass. Forskningsfråga två handlar om hur jag i min undervisning av partikelverbens struktur kan tydliggöra skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Det visade sig i den första utvärderingen som eleverna gjorde, efter fokuspass ett, att det var svårt att förstå skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. 10 elever förstod skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb, 4 var osäkra och 14 förstod inte skillnaden. Jag fick då utvärdera min undervisning av detta och planera om för att tydliggöra skillnaden. Under fokuspass två och tre utökade jag undervisningen om icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb och belyste dessa från flera olika perspektiv. Jag lade till fler exempel för att förtydliga skillnaden, applicerade begrepp som konkret och abstrakt samt lät eleverna försöka gissa sig till partikelverbens betydelse. Detta finns utförligare beskrivet med flera exempel i

avsnitt 6 och 7.3. Eleverna visade sig allt säkrare på skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb under studiens gång och i utvärderingen efter fokuspass tre svarade 25 elever att de förstod skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Jag har fått tydliga indikationer på svaret till min andra forskningsfråga, hur jag kan tydliggöra skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Det som främst framkom var att det krävdes en mer varierad undervisning för att tydliggöra detta än vad jag först planerade för. I framtiden kan arbetssättet effektiviseras ytterligare med framtagandet av ett varierat och illustrativt material med flera exempel för att på ett effektivt sätt tydliggöra skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb.

Sammanfattningsvis anser jag att min undervisning av partikelverbens struktur har effektiviserats genom studien och att eleverna har fått en ökad begreppsförståelse av de utvalda partiklarna samt en förståelse för skillnaden mellan icke-lexikaliserade och lexikaliserade partikelverb. Aktionsforskning visade sig vara en passande metod för att möjliggöra en demokratisk effektivisering av undervisningen av partikelverb i mitt klassrum. En viktig del inom aktionsforskning är dock hur effekterna av forskningen kan införlivas i det fortsatta pedagogiska arbetet i klassrummet (Edwards & Burns 2015b:7) vilket innebär att effektiviseringen av undervisningen av partikelverb i mitt klassrum inte slutar här utan fortsätter vara en del av mitt dagliga arbete som sfi-lärare.

9. Litteraturförteckning

- Bodegård, Anders 1985. *Tänk efter. Verb + partikel = partikelverb*. Stockholm: Liber.
- Buescher, Kimberly och Susan Strauss 2018. Conceptual frameworks and L2 pedagogy. The case of French prepositions. In: Tyler, Andrea E., Lourdes Ortega, Mariko Uno och Hae in Park (red.) *Usage-inspired L2 Instruction. Researched pedagogy*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Denscombe, Martyn 2010. *The Good Research Guide: For small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Edwards, Emily och Anne Burns 2016a. Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT Journal*, volume 70/1, doi: 10.1093/elt/ccv060.
- Edwards, Emily och Anne Burns 2016b. Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10:2, pp. 106-120, doi: 10.1080/17501229.2015.1090995
- Ellis, Nick 1999. Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 22-42. Cambridge University Press.
- Enström, Ingegerd 1996. *Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. Diss., (Nordistica Gothoburgensia. 18) Institutionen för svenska språket, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Enström, Ingegerd 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Fohlin, Niclas, Anneke Moerkerken, Lisa Westman och Jennie Wilson 2017. *Grundbok i kooperativt lärande. Vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, Lena 2012. Forskning – på vems villkor? I: Rönnerman, Karin (red.), *Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur, pp. 41-54.
- Holmgren Ording, Hans 1998. *Se upp! Svenska partikelverb*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lantolf, James P. och Mei-Hsing Tsai 2018. L2 developmental education and systemic theoretical instruction. The case of English verb+noun collocations. In:

- Tyler, Andrea E., Lourdes Ortega, Mariko Uno och Hae in Park (red.) *Usage-inspired L2 Instruction. Researched pedagogy*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Levy Scherrer, Paula och Karl Lindemalm 2015a. *Rivstart B1+B2 Textbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Levy Scherrer, Paula och Karl Lindemalm 2015b. *Rivstart B1+B2 Övningsbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Loewen, Shawn och Jenefer Philp 2012. Instructed Second Language Acquisition. In: Mackey, Alison och Susan M Gass, (red.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, pp. 53-73.
- Mitchell, Rosamond, Florence Myles och Emma Marsden 2013. *Second Language Learning Theories*. Oxon: Routledge.
- Nation, Paul 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norén, Kerstin 1996. *Svenska partikelverbs semantik*. Diss., (Nordicistica Gothoburgensia. 17)
- Rönnerman, Karin 2012. Vad är aktionsforskning? I: Rönnerman, Karin (red.), *Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur, pp. 21-40.
- Skolverket 2007. Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning.
<https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d3_5a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2144.pdf?k=2144>. Hämtad 20190216.
- Skolverket 2018. Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer.<https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3967.pdf?k=3967>. Hämtad 20190216.
- Skolverket 2012. Läroplan för vuxenutbildningen.
<https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d3

[5a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2815.pdf?k=2815](https://www.skolverket.se/5a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2815.pdf?k=2815)>. Hämtad 20190216.

Skolverket 2019a. Rätt till, behörighet och antagning för sfi.

<<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-sfi>>.

Hämtad 20190216.

Skolverket 2019b. Genomföra och bedöma nationella prov i svenska för invandrare (sfi)

<<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/nationella-prov-i-svenska-for-invandrare-sfi/genomfora-och-bedoma-prov-i-svenska-for-invandrare-sfi>>.

Hämtad 20190216.

Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik 2018. Kommentarer till bedömningsmatris för Skriva – Kurs D.

<https://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.393233.1530699518!/menu/standard/file/Kommentar%20till%20bed%C3%B6mningsmatris%20f%C3%B6r%20Skriva%20%E2%80%93%20Kurs%20D.pdf>. Hämtad 20190223.

Sveriges Riksdag 2010. Skollag (2010:800) <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800>.

Hämtad 20190223.

Toth, Paul D. och Kristin J. Davin 2016. The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), pp. 148-168, doi: 10.1111/modl.12306.

Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*.

<https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf> Hämtad 20190330.

Vetenskapsrådet 2018. CODEX regler och riktlinjer för forskning.

<<http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml>> Hämtad 20190330.

William, Dylan 2013. *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

William, Dylan och Siobhán Leahy 2015. *Handbok i formativ bedömning. Strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och Kultur.

Namn:

Jag godkänner att testet används i forskningssyfte (sätt kryss)

TEST – partikelverb

Vad betyder följande partikelverb? Svara med en synonym eller förklara med andra ord.

1. Han **gick upp** i vikt när han slutade på gymmet.

2. Har du **handlat upp** alla pengarna?

3. Bilen **körde fast** i snön.

4. Jag blir sen hem eftersom jag **sitter fast** i ett möte.

5. Jag måste **sy in** den här klänningen.

6. Nu måste du **komma in!**

7. Huvudvärken har **gått över** nu.

8. Ikväll måste jag jobba över.

9. Nu måste du **köra om** bilen framför.

10. Kan du **skriva om** uppgiften?

11. Jag ska **åka bort** i helgen.

12. Jag spillde kaffe på tröjan, hoppas det går att **ta bort** fläcken.

Kan du några fler partikelverb med partiklarna **UPP, FAST, IN, ÖVER, OM** eller **BORT**?

Skriv meningar där dessa partiklar är del av ett partikelverb, t.ex. *Han gick upp för trapporna.*

Partikelverb

Partikelverb består av **ett verb + en partikel**. Partikel är ofta **en preposition eller ett adverb**. Grundregeln i partikelverb är att **partikeln är betonad**.

Partikeln kan ändra verbets betydelse. Ibland behåller verbet sin grundbetydelse men får mer specifik information med partikeln och ibland innebär partikeln att verbet helt ändrar betydelse.

Detta kallas för **icke-lexikaliserade** partikelverb (verbet behåller sin betydelse men får mer information med partikeln) och **lexikaliserade** partikelverb (verbet betyder tillsammans med partikeln någonting helt annat). Partikelverbet kan också hamna emellan dessa och då kan man ofta gissa vad partikelverbet betyder.

Ett exempel:

Icke-lexikaliserat

Lexikaliserat

Han **går upp** för trappan. = riktning

Han **gick upp** i vikt. = öka

Det **gick upp** ett ljus för honom. =
förstå

Om man lär sig vad olika partiklar kan betyda är det möjligt att förstå många icke-lexikaliserade och delvis lexikaliserade partikelverb. De lexikaliserade partikelverben får man (tyvärr) lära sig som vanliga ord.

Vi tittar på några partiklar och vad de kan betyda.

UPP

1. Riktning (ofta med motsatsen NER)

Han **går upp** för trappan.

Pojken **kastar upp** en boll i luften.

Bilen **kör upp** för backen.

2. Öka, ofta med motsatser NER för att minska

Han **gick upp** i vikt.

Vi måste **få upp** lönerna för lärare!

3. Att göra något tills objektet/verbet tar slut.

Jag **handlade upp** alla mina pengar i helgen.

Pojken har **ätit upp**.

Katten har **ätit upp**.

4. När man lossar eller öppnar något.

Hon **låser upp** dörren.

Kan du **knyta upp** dina skosnören?

Kan du komma på fler meningar med olika verb och partikeln UPP som anger:

1. Riktning
2. Ökning
3. Att man gör slut på något
4. Att man lossar eller öppnar något

Tänk själv i 5 minuter.

Arbeta sedan i par 5 minuter.

Arbeta sedan i grupper med 4 personer i 5 minuter.

Sedan tar vi alla exempel gemensamt.

Några lexikaliserade partikelverb med partikeln UPP som är bra att kunna:

Säga upp sig = meddela att man slutar på sitt arbete
Jag sa upp mig från jobbet igår.

Köra upp = köra testet för få körkort
Han ska köra upp imorgon och han är jättenervös!

Skjuta upp = göra vid ett senare tillfälle
Jag hinner inte idag, kan vi skjuta upp mötet till nästa vecka?

Skriva upp = anteckna
Jag glömmer alltid mina lösenord så jag måste alltid skriva upp dem.

UPP

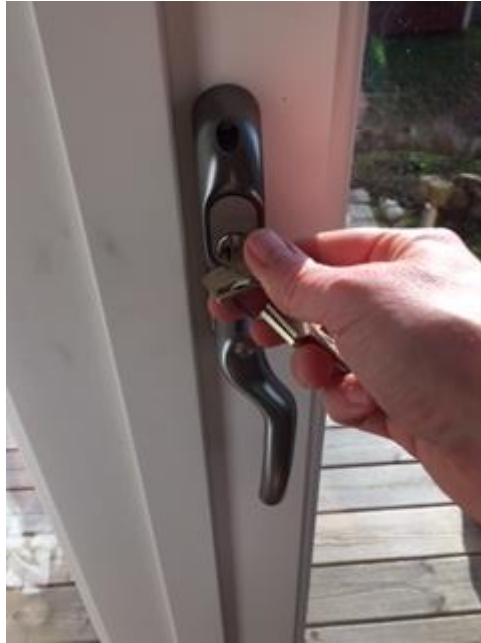
Upp = riktning



**Upp = göra något tills
objektet/verbhandlingen är slut**



Upp = man lossar eller öppnar något



Partikelverb

Partikelverb består av **ett verb + en partikel**. Partikel är ofta **en preposition eller ett adverb**. Grundregeln i partikelverb är att **partikeln är betonad**.

Partikeln kan ändra verbets betydelse. Ibland behåller verbet sin grundbetydelse men får mer specifik information med partikeln och ibland innebär partikeln att verbet helt ändrar betydelse.

Detta kallas för **icke-lexikaliserade** partikelverb (verbet behåller sin betydelse men får mer information med partikeln) och **lexikaliserade** partikelverb (verbet betyder tillsammans med partikeln någonting helt annat). Partikelverbet kan också hamna emellan dessa och då kan man ofta gissa vad partikelverbet betyder.

Ett exempel:

Icke-lexikaliserat

Lexikaliserat

Han **hoppade över** staketet.

Bilen **körde över** floden.

Bilen **körde över** hunden.

Jag har fått ett nytt jobb men jag **står över**.

Om man lär sig vad olika partiklar kan betyda är det möjligt att förstå många icke-lexikaliserade och delvis lexikaliserade partikelverb. De lexikaliserade partikelverben får man (tyvärr) lära sig som vanliga ord.

Vi tittar på några partiklar och vad de kan betyda.

ÖVER

Här ser du exempelmeningar med partikeln över. Vad tror du att partikeln över betyder i de här meningarna? (Det har samma betydelse i alla meningar i grupp1, samma i grupp 2 osv.)

GRUPP 1:

Hunden **hoppade över** staketet.

Kan du **föra över** 500 kronor till mitt bankkonto från ditt bankkonto?

Du är klar med kurs C så nu kan du **gå över** till kurs D.

På väg till Köpenhamn **åkte** vi **över** Öresund.

Kan du **springa över** till grannen och fråga om vi får låna lite mjölk?

Räck över ditt prov nu tack!

GRUPP 2:

Hoppas din huvudvärk **går över** snart.

Ovädret **drar** nog **över** snart.

Jag hade så ont i magen i morse men nu har det **gått över**.

GRUPP 3:

Idag kan jag inte sluta i tid, jag måste **jobba över**.

Mötet skulle ta en timme men det **drog över** och tog nästan två timmar.

Lektionen **drog över** så vi slutade inte förrän 12.00.

Han **arbetar över** nästan varje dag.

Föreläsningen **drog** verkligen **över** på tid!

GRUPP 4:

Har du några pengar **över** den här månaden?

Vi har redan ätit men det **finns** mat **över** om du vill ha.

Vi har så det räcker till alla och **blir över**.

Jag orkar inte åka hem så här sent, jag **stannar över** hos dig.

På vissa restauranger kan man ta med sig maten som **blir över** hem.

Kan du komma på egna partikelverb med partikeln ÖVER likt exempelmeningarna?

Tänk själv i 15 minuter.

Arbeta sedan i grupper med 4 personer i 20 minuter.

Sedan tar vi exempel gemensamt.

Bilaga 5

Resultatet från de 18 elever som deltog i alla aktiviteter - förtest

ELEV	Resultat receptiv kunskap		Resultat produktiv kunskap	
	upp/fast/in (max 6 poäng)	över/om/bort (max 6 poäng)	upp/fast/in Antal acceptabla meningar	över/om/bort Antal acceptabla meningar
2	2	4	1	2
4	2	3	1	1
5	3	3	1	0
6	4	3	1	0
7	2	3	0	1
10	2	4	3	1
11	2	4	0	1
14	3	2	0	1
15	0	5	2	3
16	3	4	1	2
19	2	5	1	0
20	2	2	1	1
23	3	4	2	1
24	2	2	0	1
26	4	3	0	1
27	2	3	1	0
31	0	2	0	0
33	4	3	2	1
	42	59	17	17
	42/18= 2,33	59/18= 3,28	17/18= 0,94	17/18= 0,94

Bilaga 6

Resultatet från de 18 elever som deltog i alla aktiviteter – eftertest

ELEV	Resultat receptiv kunskap		Resultat produktiv kunskap	
	upp/fast/in (max 6 poäng)	över/om/bort (max 6 poäng)	upp/fast/in Antal acceptabla meningar	över/om/bort Antal acceptabla meningar
2	5	5	2	3
4	5	5	1	1
5	6	4	2	0
6	3	3	2	3
7	4	5	2	3
10	4	5	3	2
11	6	3	1	1
14	5	5	1	2
15	4	5	3	2
16	6	5	0	2
19	6	5	3	2
20	4	4	2	3
23	6	5	3	1
24	5	5	2	2
26	5	5	2	3
27	5	5	1	2
31	3	3	3	2
33	6	6	3	3
	88	83	36	37
	88/18= 4,89	83/18=4,61	36/18= 2,0	37/18=2,06