

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Mönsterigenkänning i konstruktionsgrammatiska och läroboksbaserade
övningar
i sfi-undervisning

Olga Mirovskaya

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: VT 2017
Handledare: Julia Prentice

Sammandrag

I denna studie har jag valt att utpröva en konstruktionsgrammatisk och en läroboksbaserad övning där en viss konstruktion förekom. Inom konstruktionsgrammatiken betraktas språket som en samling av konstruktioner, eller mönster. Utprovningen av övningarna gjordes på de mest avancerade vuxna inlärarna av svenska språket inom ramarna för sfi-utbildningen. På så sätt ville jag undersöka om det fanns några skillnader i genomförande och korrekthet beroende på om övningen var av mönsterigenkänningstyp eller av en läroboksbaserad typ.

Sfi-klassen delades upp i två mindre undersökningsgrupper och dessa arbetade parallellt med två övningar, varav den ena var av en konstruktionsbaserad typ, dvs. baserades på en modell för övningar för inlärare som finns presenterad i Det svenska konstruktikonets användarhandledning för lärare, i Göteborgs universitets Språkbank. Övningsmodellen hade mönsterigenkänning som en teoretisk utgångspunkt. Den andra, läroboksbaserade typen av övning, efterliknade de övningar som klassen tidigare arbetat med och de övningar som också förekom i de vanligaste läroböckerna för sfi-studerande. Båda typerna av övningar grundade sig i ett grammatiskt material som en sfi-lärare ansvarig för gruppen arbetade med under en period i tät anslutning till undersökningstillfället, nämligen preteritum och perfekt, och konstruktioner som vanligtvis kopplas till dem.

Under genomförandet av mönsterigenkänningsövningarna uppstod svårigheter med förståelsen av uppgiften, medan de läroboksbaserade övningarna uppfattades som begripliga och väckte inga frågor. Själva svarsresultaten gav en jämn fördelning av rätta svar i mönsterigenkänningsövningarna mellan undergrupperna och mycket varierande korrekthet i de läroboksbaserade övningarna.

Ett annat intressant resultat är att identifieringen av mönster i den ena konstruktionen gick nästan lika väl oberoende av typen av övning, medan den andra konstruktionen identifierades lättare i mönsterigenkänningstypen av övning än i den läroboksbaserade typen.

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

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Bakgrund	1
1.2. Syfte och forskningsfrågor	2
2. Teoriram	2
2.1. Konstruktion och dess användning i klassrummet	3
2.2. Halvfabrikat	5
3. Tidigare forskning om konstruktionsgrammatik i andraspråksundervisning.....	6
3.1. Konstruktioner särskilt problematiska för L2-inlärare och användning av dessa i andraspråksundervisning	7
3.2. Konstruktionsdatabasen SweCcn i andraspråksundervisning	8
3.3. Mönsterigenkänning som en konstruktionsgrammatisk metod i L2-klassrummet	10
4. Material och metod.....	12
4.1. Material.....	12
4.2. Metod.....	13
4.2.1. Observation	13
4.2.2. Övningarna	14
4.3. Trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet.....	19
4.4. Ändring av tillvägagångssätt under datainsamling och eventuella följder för pålitlighet.....	20
5. Resultat.....	21
5.1. Mönsterigenkänningsövningarna KB1 & KB2	22
5.1.1. Övningssituation kring den mönsterigenkänningstypen av övningar, grupp Alfa & Beta.....	22
5.1.2. Resultat från mönsterigenkänningstypen av övning KB1.....	23
5.1.3. Resultat från mönsterigenkänningstypen av övning KB2.....	25
5.2. De läroboksbaserade övningarna LB2 & LB1	26
5.2.1. Övningssituation kring den läroboksbaserade typen av övningar, grupp Alfa & Beta.....	26

5.2.2.	Resultat från den läroboksbaserade typen av övning LB2.....	26
5.2.3.	Resultat från den läroboksbaserade typen av övning LB1.....	27
5.3.	Jämförelse mellan övningssituationerna kring båda typer av övningar och i båda undersökningsgrupperna Alfa & Beta.....	28
6.	Diskussion.....	29
6.1.	Mönsterigenkänningstypen av övning och den läroboksbaserade typen av övning.....	30
6.1.1.	Mönsterigenkänningsövningarna i jämförelse.....	30
6.1.2.	De läroboksbaserade övningarna i jämförelse.....	31
6.1.3.	Övningarna i jämförelse.....	32
7.	Slutsatser.....	34
	Litteraturförteckning.....	36
	Bilagor.....	38
	Bilaga 1: Övning KB1 - Neg[på Adv P NP].....	38
	Bilaga 2: Övning LB2 - [i N _{gen}].....	39
	Bilaga 3: Övning LB1 - Neg[på Adv P NP].....	40
	Bilaga 4: Övning KB2 - [i N _{gen}].....	41

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Att betrakta grammatik och lexikon som sammanslagna, vilket föreslås av en rad språkforskare (Goldberg 2013; Loenheim et al 2016; Prentice & Lyngfelt 2016), kan vara en utgångspunkt för att kunna beskriva mönster i språket som har både grammatiska och lexikala drag. Det är just de mönster som anses vara en av svårigheterna för andraspråksinlärare (Lyngfelt & Sköldberg 2013). Dessa mönster kallas för konstruktioner och beskrivs som processade enheter av form och betydelse (Bybee 2010). Utifrån ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv behandlas alla språkliga mönster, både från specifika och från generella regler, som konstruktioner (Lyngfelt & Sköldberg 2013). När dessa mönster repeteras vid användning av språket blir de vedertagna, eller konventionaliserade (Bybee 2010).

Det framhävs inom språkforskning att språket innehåller en mängd halvfärdiga mönster som underlättar för inlärare (Goldberg 2013). Dessa mönster kan tas fram vid produktion utan att något nytt uttryck behöver konstrueras. I synnerhet semigenerella konstruktioner som är den vanligast förekommande typen bland konstruktionerna har visat sig vara problematiska för mer avancerade andraspråksinlärare eller s.k. L2-inlärare (Holme 2009). Att arbeta med mönster hos semigenerella konstruktioner och dess variabla och fasta led samt betydelse kan därför vara särskilt aktuellt i andraspråksundervisning.

Min undersökning handlar om att pröva om ett konstruktionsbaserat sätt att arbeta med i L2-klassrummet kan vara mer effektivt för inlärare i identifiering av mönster hos semigenerella konstruktioner och därefter egen produktion. Bruksbaserad konstruktionsgrammatik och halvfabrikat kommer att presenteras först och sedan redogörs för användning av konstruktionsgrammatik och semigenerella konstruktioner i L2-klassrummet. Därefter kommer två typer av övningar med några semigenerella konstruktioner att testas i en sfi-grupp och analyseras. Avslutningsvis kommer resultaten från övningarna och övningssituationerna att diskuteras.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att testa två typer av övningar som innehåller två konstruktioner som ofta förekommer i ett tempus på de mest avancerade inlärnarna i en sfi-grupp. Den ena typen av övning kallas konstruktionsbaserad och är förankrad i konstruktionsgrammatisk forskning, medan den andra typen är läroboksbaserad och är utformad utifrån grammatiska övningar i de vanligaste sfi-läroböckerna. Huvudsyftet är att jämföra hur övningssituationerna mellan informanterna uppdelade i två mindre grupper och testresultat kring de båda typerna av övningar skiljer sig från varandra.

För att undersöka detta har följande frågeställningar formulerats:

- I vilken mån klarar sfi-deltagarna av att genomföra uppgifter i en mönsterigenkänningstyp av övning och i en läroboksbaserad typ av övning?
- Vad kan övningssituationen som uppstod under genomförandet och testresultaten från både den mönsterigenkänningstypen av övning och den läroboksbaserade typen av övning i jämförelse bero på utifrån undersökningen?

För att besvara uppsatsens frågeställningar kommer en observation av en klass sfi-studerande i Göteborg under en lektion att genomföras och två skriftliga grammatiska övningar av de ovannämnda två typerna kommer att ges till de informanterna i varje undergrupper. Därefter kommer övningssituationerna och testresultaten att jämföras och analyseras.

2. Teoriram

I följande avsnitt ges en teoretisk ram gällande konstruktioner och deras användning i klassrummet som kommer att användas i analysen av resultaten från min undersökning. Det kommer även att redogöras för s.k. *halvfabrikat* (Goldberg

2013:26), halvfärdiga uttryck (Lyngfelt et al 2017:12) som finns i mängder i vårt språk, som en del av mönsterbeskrivning i konstruktionsgrammatik och dess eventuella roll i språkprocessning.

2.1. Konstruktion och dess användning i klassrummet

I andraspråksundervisning förklaras idag generella grammatiska regler om språket ofta separat från ett lexikon innehållande specifika uttryck och fraser (Loenheim et al 2016:328). Konstruktionsgrammatik (CxG) betraktar däremot form och betydelse som sammanslagna och gör ingen skillnad mellan de olika språknivåerna som exempelvis mellan en grammatik och ett lexikon i det vanliga synsättet på språket, menar Loenheim et al (2016) och Prentice & Lyngfelt (2016). Utifrån ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv är konstruktioner processade enheter av form och funktion som under frekvent användning har blivit lagrade tillsammans (Bybee 2010:4). Prentice et al (2014:387) skriver att med hjälp av CxG har inlärare möjlighet att fokusera på mönster i språket som har både grammatiska och lexikala egenskaper (Loenheim et al 2016). Alla språkliga mönster (inklusive ord) kallas inom CxG för konstruktioner, dvs. konventionaliserade språkliga förbindelser av form och betydelse (Lyngfelt & Sköldberg 2013:78) som enligt Goldberg (2013:17) har olika nivåer av komplexitet och abstraktion.

Som konventionaliserade par av form och betydelse har konstruktioner två sidor (Prentice et al 2014:386): den ena, formsidan, består av ”syntaktiska, morfologiska och/eller fonologiska särdrag”, medan den andra sidan, betydelsesidan, har ”semantiska och/eller pragmatiska egenskaper” (ibid.). Tidsuttrycken *för några somrar sedan, för några dagar sedan, för ett tag sedan* har ex ett och samma mönster där t ex *ett* och *dagar* kan ersättas med vilka ord som helst som betecknar antal och tid (variabla led). Orden *för* och *sedan* är fasta led, dvs. enheter som inte går att ersätta med andra prepositioner (ibid.). Struktur som urskiljs i uttrycken är således *för_antal_tid_sedan* och kan ha följande notation i CxG - [för XP N sedan] (Prentice et al 2014:389). Trots att konstruktionen innehåller variabla led finns det semantiska begränsningar i konstruktionens variabilitet. Detta kan identifieras när flera liknande

tidsuttryck presenteras i olika kontexter och där de variabla leden tydligt framträder (ibid.:392). Ledet som betecknar tid måste vara substantiv, antingen i singular eller plural, och ”skall uttrycka tid” (Prentice et al 2014:392), dit hör också ord/enheter som står för en tidsperiod som i *ex för två glas sedan*.

Alla konstruktioner i språket kan enligt Holme (2009:358) delas upp i tre typer beroende på om lexikaliska led ingår i en konstruktion. Dessa är följande:

- lexikalt fyllda
- delvis fyllda
- lexikalt tomma

Lyngfelt & Sköldberg (2013:78) skriver att språket inom konstruktionsgrammatiken betraktas som ”ett nätverk av konstruktioner, vilka fördelar sig utmed ett kontinuum från maximalt specifika till maximalt generella” och att konstruktioner är ”alla språkliga mönster”. En annan uppdelning för konstruktioner föreslås också av Lyngfelt & Sköldberg (2013:78-79):

- fyllda och fixerade: *så att säga*
- fyllda, delvis flexibla: *lägga [TEMPUS] (alla) korten/papperen på bordet*
- partiellt schematiska: *i ADJEKTIV-aste laget*
- fullt schematiska: VERB [TEMPUS]

Prentice et al (2014:390) betonar att CxG innehållande allt ”från fasta fraser till mycket variabla konstruktioner” kan ge ett stort material för andraspråksundervisning. Det bör dock noteras att inlärning och användning av fasta helfraser inte alltid behöver vara motsats till arbete med att känna igen mönster i uttryck med det konstruktionsgrammatiska perspektivet på andraspråksundervisning. Skehan (1998) i Prentice & Sköldberg (2013:206) påpekar i detta sammanhang att helfrasinlärning sparar tid vid processning av språket och vid produktion, särskilt i talspråket. Detta är således också relevant för att underlätta produktion för andraspråksinlärare.

En annan fördel med användning av CxG i andraspråksundervisning är enligt Prentice et al (2014:391) att språkliga mönster inte kräver något förbestämt metaspråk

för att tala om dem. Detta öppnar upp för möjligheten att använda konstruktionsgrammatik i undervisning av olika typer av andraspråksinlärare, även yngre inlärare och sådana utan djupa ”metalingvistiska kunskaper” (ibid.). Loenheim et al (2016:343) antyder dock att användning av ett konstruktionistiskt sätt i klassrummet speciellt kan passa mer avancerade andraspråksinlärare. Detta förklaras med en ökad användning av idiomatiska uttryck i språket på dessa nivåer och med det stora behovet att lära sig ett mer idiomatiskt språk ju mer inläraren avancerar i sitt andraspråk.

CxG kan också visa led som varierar (variabla led) i konstruktioner. Detta kan resultera i att inlärare kan producera flera exempel efter samma mönster istället för att bara lära in vissa konstruktioner som om de vore fasta fraser. Inlärare i klassrummet där konstruktionsgrammatik används är dessutom aktivt involverade i inlärningsprocessen och arbetar med att finna mönster, variabla led och konstruktioners begränsningar/restriktioner och möjligheter (Prentice et al 2014). De producerar analyserad kunskap istället för att reproducera den vilket ofta sker i traditionell språkundervisning, påpekar Prentice et al (2014:391). Genom att arbeta på det sättet får inlärarna användning av sina tidigare kunskaper i både sitt modersmål och andraspråket. Inläraren får också möjlighet att använda ord som ingår i konstruktioner med en helt ny funktion i sitt eget språkbruk. Man kan också enligt Prentice et al (2014:392) anpassa användning av CxG efter undervisningsbehov och -mål, dvs. beroende på var inlärarfokus i ett aktuellt tema ligger och/eller vilka genrer som behandlas i klassrummet.

Sammanfattningsvis kan konstruktionsbaserad undervisning vara en kompletterande del i andraspråksundervisningen (Prentice et al 2014:395) utifrån de berörda fördelarna ovan.

2.2. Halvfabrikat

Forskningen visar att vårt språk innehåller en stor mängd schematiska fraser eller fraser som är nästan färdiga att använda, s k halvfabrikat - ”prefabs, prefabricated phrases” (Goldberg 2013:26). Goldberg (ibid.) betonar att talet i synnerhet präglas av

halvfabrikat vilket avsevärt underlättar produktion eftersom flera uttryck eller delar av dem plockas fram utan att något på nytt behöver bildas. En stor användning av halvfabrikat utmärker inte bara vårt tal utan även vår skrift, bekräftar Bybee (2010:60). Särskilt högfrekventa fraser antas lagras i vårt minne (Goldberg 2013:26).

Ellis (2013:367) antar att även fasta lexikala fraser kan utgöra en del av vårt språk som kännetecknas av halvfabrikat. Dessa "ready-made units" som är involverade i vår språkproduktion tas fram och sätts ihop efter vad varje situation kräver och det gäller att förutse vilka mönster som kommer att behövas i dessa situationer. Därför föreslår Ellis (ibid.) att fokusera på dessa mönster i undervisningen, hur de kan sättas ihop, och på deras variation och begränsningar.

En del av de språkliga enheter som CxG beskriver och som antas underlätta processbördan för inlärare kan just vara färdiga eller halvfärdiga mönster (Lyngfelt et al 2017:12). Språkprocessning av halvfärdiga fraser eller halvfabrikat vid produktion går avsevärt lättare när inläraren inte behöver konstruera ett nytt uttryck från början, menar också Goldberg (2013:26) och Prentice & Lyngfelt (2016:4). För att illustrera detta i ett exempel kan man förmoda att hjärnans arbetsminne möjligtvis belastas mindre om t ex ett halvfabrikat 'X för X', dvs. en delvis schematisk konstruktion, tas fram och där NP (noun phrase) nödvändiga för att uttrycka sig sätts in istället för X.

Det som generellt sett kan vara svårt för L2-inlärare i språkprocessning är att de verkar analysera inputen mer än L1-talare. Detta kan försvåra lagring av större enheter i L2-inlärares mentala lexikon eftersom hen behöver använda sig av grammatiska regler "för att kombinera dessa enheter vid produktion" (Wray (2008) i Prentice et al 2014:388).

3. Tidigare forskning om konstruktionsgrammatik i andraspråksundervisning

I det här kapitlet kommer jag att ge en forskningsöversikt om semigenerella konstruktioner som antas vara särskilt problematiska för andraspråksinlärare (Holme 2009) och deras användning i andraspråksundervisning. Jag kommer även att fokusera

på tidigare forskning om en svensk konstruktionsdatabas i pedagogisk tillämpning av konstruktionsgrammatik i L2-klassrummet.

3.1. Konstruktioner särskilt problematiska för L2-inlärare och användning av dessa i andraspråksundervisning

Holme (2009:358) betonar att det är just *delvis fyllda* eller *partiellt schematiska* (enligt Lyngfelt & Sköldbergs term) konstruktioner som är den vanligaste typen bland konstruktionerna, åtminstone vad gäller det engelska språket. L2-elever i början av sin språkinlärning är mycket beroende av fasta uttryck eller lexikaliskt fyllda konstruktioner ("filled chunks"), menar Holme (2009:363). Vad gäller de inlärare som befinner sig på lite högre språkliga nivåer eller är avancerade L2-inlärare vållar delvis schematiska konstruktioner störst problem för dessa (Holme 2009:358). Den pedagogiska accenten i konstruktionsbaserad andraspråksundervisning borde förslagsvis ligga på i vilken mån givna konstruktioner är schematiska istället för att fokusera på själva faktumet att uttryck är fasta (Holme 2009:363).

De delvis fyllda konstruktionerna som i regel är semiproduktiva och delvis variabla används mycket frekvent av L1-användare (Prentice & Lyngfelt 2016; Loenheim 2016). Dessa konstruktioner är förstås inte bara relevanta för förstaspråkstalare utan också för andraspråksinlärare om man utgår ifrån att målet för andraspråksinlärare är att komma så nära infödd talares användning av språket som möjligt, dvs. att uppnå idiomatiskt språkbruk (Ekberg 2013:259). Eftersom varje "genre" i ett språk enligt Ellis (2013:367) har sin egen fraseologi behöver andraspråksinlärare att lära sig den.

Forskningen visar att idiomatiska mönster som ofta har formen av semigenerella konstruktioner (Prentice & Lyngfelt 2016:4) förekommer i mindre utsträckning hos avancerade andraspråksinlärare än hos enspråkiga förstaspråkstalare (Ekberg 2013:269). Det finns dessutom många relativt frekventa konstruktioner (*ex ju... desto*) som kan vara problematiska för L2-inlärare trots att de förekommer i vardagsspråket och är ganska lätta att förstå ur kontext (Prentice & Sköldberg 2013:215). Som redan förklarades i teoridelen kan detta delvis bero på att L2-inlärare ofta lagrar mindre enheter och det kräver tid och grammatisk kunskap för att sätta ihop dem vid

produktion (Prentice et al 2014:388). Det leder till att processbördan när språket används blir större, eftersom inputen behöver analyseras mer (Prentice & Lyngfelt 2016:14). Andraspråksundervisningen behöver med andra ord lägga mycket fokus på att så många semigenerella konstruktioner som möjligt blir en del av L2-språkbruk, poängterar Loenheim et al (2016:328).

Prentice & Lyngfelt (2016:4) skriver också att det är viktigt att få presentera semigenerella konstruktioner för L2-inlärare som delvis variabla och semiproductiva istället för som fasta uttryck som inte har något produktivt mönster. Produktivitet innebär att mönster används som mall för att skapa nya uttryck (Prentice et al 2014:393) genom att ex växla lexikala led (ibid.:390). När Loenheim et al (2016:343) undersökte hur semiproductiva konstruktioner behandlas i några läroböcker för mer eller mindre avancerade svenska som andraspråksinlärare kom det fram att läromedlen ofta missade att visa för eleverna att dessa konstruktioner går att variera och att de är produktiva. Konstruktionerna presenterades istället som enstaka fasta uttryck, inte som produktiva språkliga mönster (ibid.:343, 327). Att lära sig uttryck för uttryck istället för mönster kan enligt Loenheim et al (2016:344) leda till överbelastning. Det blir mycket mer krävande att lära sig andraspråk. Andraspråket lärs ofta med andra ord in som ”chunks”, ord och fasta fraser eller grammatiska regler, istället för som ett nätverk av olika konstruktioner sammanlänkade med varandra och med språkliga mönster som går att beskriva och förklara (Loenheim et al 2016:344). Loenheim et al (2016:344) anser att om inlärare får hjälp med att se konstruktionernas variabilitet kan det bli lättare för dem att systematisera det nya språket.

3.2. Konstruktionsdatabasen SweCcn i andraspråksundervisning

Ett komplement till grammatikor och ordböcker där man kan behandla konstruktioner som inte passar in i generella regler och är alldeles för specifika kan vara ett konstruktikon, dvs. en konstruktionsdatabas som täcker mönster som kombinerar både ”grammatiska och lexikala egenskaper” (Lyngfelt & Sköldberg 2013:75). Det som följs av en konstruktionsgrammatisk syn på språket är att betrakta språket eller åtminstone språkets lexikogrammatik som konstruktikon, en samling av olika typer av konstruktioner (Loenheim et al 2016:328).

Bybee (2010:73) beskriver ett konstruktikon ur ett lexikaliskt perspektiv och menar att det är ett lexikon med ett inventarium av konstruktioner. Mönstren i liknande exempel grupperas och bildar en struktur och detta redovisas i konstruktikonet (ibid.). Den liknelsen med lexikon framhåller också Lyngfelt & Sköldberg (2013:85) eftersom även i ett konstruktikon hanteras alla enheter ”som tecken”. Skillnaden är dock att partiellt schematiska konstruktioner kan varieras och att konstruktikonet behandlar både lexikaliska och grammatiska aspekter av varje konstruktion, vilket är mycket svårt att göra i ett lexikon där fasta uttryck går mycket lättare att beskriva (ibid.). Det blir dessutom mödosamt att visa i ett lexikon hur produktiva konstruktioner är (ibid.:88). Konstruktikonet fångar istället konstruktioner som har ingen eller otydlig ”lexikal etablering” (Lyngfelt & Sköldberg 2013:87), dvs. de som innehåller inga/en/flera lexikalt fasta delar som inte kan härleda till konstruktionens innebörd förrän de används (ibid.:85).

Ett konstruktikon kan även samla konstruktioner problematiska för inlärare och beskriva dem, som det har gjorts inom ramarna för det svenska konstruktikonets projekt (delvis med hjälp av svenska korpusar) (Loenheim et al 2016:329). Beskrivningar av svenska konstruktioner med särskilt fokus på delvis schematiska konstruktioner och andraspråksinlärare (Lyngfelt & Sköldberg 2013:79) återfinns i ett svenskt konstruktikon SweCcn som håller på att utvecklas sedan 2012. SweCcn med konstruktionsbeskrivningar kan enligt Loenheim et al (2016:344) vara en källa för att utveckla konstruktionistiska tillvägagångssätt i andraspråksundervisning. Konstruktikonet ger pedagoger både tillgång till specifika konstruktioner eller grupper av konstruktioner (ibid.:346) och några autentiska exempel som illustrerar i vilken kontext varje konstruktion används (ibid.:328).

Som undersökningen av konstruktionsanvändning i några läromedel för andraspråksinlärare visade (Loenheim et al 2013:343) hade de ofta fokuserat på typiska exempel av frekvent använda fasta uttryck, men inte på mindre vanliga varianter av samma konstruktion. SweCcn ger däremot både vanliga instanser och möjlighet att se variabler i konstruktioner och producera, enligt Loenheim (ibid.:343). Konstruktikonet hjälper både att hitta konstruktioner lämpliga för L2-inlärare och information om dem (ibid.:351). Konstruktionerna i SweCcn är grupperade efter olika

kategorier och en av dem är inlärningsfokus. Denna kategori ger möjlighet för pedagoger att uppmärksamma just konstruktioner som ofta är problematiska för andraspråksinlärare (Prentice & Lyngfelt 2016:10).

För att möjliggöra användningen av SweCcn i andraspråksundervisningen innehåller det numera inte endast konstruktioner och dessas beskrivningar utan också rekommendationer på pedagogiska tillämpningar av konstruktikonet i klassrummet (Loenheim et al 2016:349). Det återfinns en användarhandledning, informationsfilmer för lärare om sökning i SweCcn, grunder i konstruktionsgrammatik och förslag på konstruktionsbaserade övningar både för inlärare av svenska och modersmålstalare (Prentice & Lyngfelt 2016:13). Inga publicerade studier som behandlar SweCcn:s användning i svenska som andraspråksklassrummet finns ännu och utprovning och utveckling av övningar för L2-inlärare med det svenska konstruktikonet som bas efterfrågas. Det pågår emellertid en undersökning i L2-klassrum med mönsterigenkänningsövningar grundade på SweCcn av Håkansson, Lyngfelt, Olofsson & Prentice (2016, u.a.). Den visar preliminärt att de undersökta konstruktionernas mönster och form var lättare att identifiera än deras betydelse och att vissa konstruktioner i studien verkade vara svårare än andra.

3.3. Mönsterigenkänning som en konstruktionsgrammatisk metod i L2-klassrummet

Det finns ytterst få studier där mönsterigenkänning har testats (bortsett från den ovannämnda undersökningen av Håkansson et al 2016, u.a.) och två av dem är Wees (2007) och Holmes (2010) undersökningar. Wee (2007) har kommit fram till att övningarna med mönsterigenkänning som fokuserar på just konstruktionernas funktion inte ställer några krav på ett formellt metaspråk för att kunna diskutera konstruktioner. Det behövs med andra ord inget speciellt framtaget grammatiskt språk för att kunna prata om konstruktioner. Eleverna och läraren kan hitta ett eget "konstruktionsgrammatiskt" språk för att identifiera och beskriva konstruktionsmönster. Genom exempelmeningar upptäcker eleverna mönster, diskuterar och därefter analyserar dem (Wee 2007:29). I analysen ingår att hitta

struktur, se hur mönster varierar sig, vad det betyder och hur det kan användas på olika sätt.

Holmes korta klassrumsstudie på ungdomar (2010) har visat att om eleverna får övningar där mönster ska upptäckas kan det hjälpa dem att inse konstruktionernas produktivitet. Konstruktionerna i de givna övningarna identifierades, diskuterades i klassen och sedan prövades det att variera dem lexikalt för att se vad som innehållsmässigt skulle kunna passa (Holme 2010:362). Eleverna kunde till slut efter att ha hittat formen etablera förståelse om konstruktionernas betydelse och att de är produktiva.

Som nämndes ovan återfinns i SweCcn förslag på konstruktionsbaserade övningar som man kan använda i sin undervisning. Övningen för L2-inlärare presenterad där är ämnad för inte så avancerade inlärare och baseras på mönsterigenkänning som enligt Tomasello (2003:28) är en inlärningsmekanism hos L1-inlärare, en kognitiv förmåga som är central vid inläring. Prentice et al (2014:388) framhåller att även L2-eleverna, med hjälp av mönsterigenkänning, borde kunna hitta återkommande mönster i en text med konstruktioner och förstå att de är produktiva. Det föreslås att läraren väljer en konstruktion ur det svenska konstruktikonet, som lämpar sig för andraspråksundervisningen, och visar eleverna flera exempel där konstruktionens betydelse tydligt framträder. Det kan göras antingen med exempel från SweCcn eller från svenska korpusar (Språkbanken [www]). Eleverna läser igenom exemplet där konstruktionen är satt i kontext och skriver en lista över fasta och variabla led. Genom att diskutera konstruktionens användning, betydelse och en kort beskrivning sluter eleverna sig till att den har formella och semantiska begränsningar, skriver Prentice et al (2014:392) vidare. Till slut ombeds inlärarna att använda konstruktionen som mall och producera egna exempel.

4. Material och metod

4.1. Material

Insamlingen av material för denna studie har gjorts med hjälp av sammanlagt fyra övningar som krävde skriftliga svar och som har delats ut till en sfi-studerande grupp vid ett och samma tillfälle (se bilaga 1-4). För att genomföra en småskalig undersökning som denna gjordes ett icke-sannolikhetsurval av informanter där kravet var en någorlunda behärskning av svenska och ålder på över 15 år. Icke-sannolikhetsurval är enligt Denscombe (2016:65) ett urval påverkat av forskaren. Det valdes för att det var svårt att göra ett slumpmässigt urval och stora antal var inte syftet med denna kvalitativa studie (Denscombe 2016:64). Urvalet var ”subjektivt” (ibid.:74) eftersom informantgruppen har valts ut avsiktligt. Motiveringen till det låg för det första i inlärnarnas tillräckliga kunskaper i språket för att överhuvudtaget förstå instruktionerna till övningarna. För det andra, behövdes det ur bekvämlighetssynpunkt ingen skriftlig tillåtelse för studiedeltagande från vårdnadshavare. När det senare fanns en unik möjlighet att under mycket kort tid få göra en utprovning av övningarna med ett tjugotal vuxna andraspråksinlärare på sfi genomfördes undersökningen omedelbart. Den andra, pragmatiska anledningen till så få informanter var att det urvalet tänktes kunna ge ”tillräcklig” precision för uppsatsens syfte utifrån de tillgängliga resurserna och den begränsade tiden för forskningen (Denscombe 2016:85).

Sfi-deltagarna tillhör nivå D där D är den högsta nivån av språkbehärskning på en skala från A till D. Det innebär att informanterna sannolikt har ett grundläggande ordförråd i svenska som krävs för att genomföra övningarna. Totalt har 24 studerande deltagit i utprovningen av övningarna. Enligt läraren var gruppen särskilt intresserad av och kapabel att arbeta med grammatik. 17 av deltagarna har läst på den mest avancerade sfi-nivån i flera månader, medan övriga 7 nyligen flyttat från nivå C till D. Vid uppdelningen i två undergrupper har dock ingen hänsyn tagits till varken sfi-deltagarnas tid i gruppen eller deras förkunskaper eller intresse av grammatik. Detta är för att sambandet mellan elevernas språkliga sfi-nivå, grammatikkunskaper och resultaten av denna studie inte är något som har fokuserats på här.

4.2. Metod

Materialet samlades in med hjälp av skriftliga övningar som innehöll olika konstruktioner kopplade till tempus som delades ut till sfi-studeranden vid ett undersökningstillfälle, efter en kortvarig observation dagen innan själva undersökningen.

4.2.1. Observation

Den korta observationen (under en timme) genomfördes då den ansvariga sfi-läraren repeterade några grammatiska moment med klassen. Syftet med observationen var att finna några konstruktioner som skulle kunna bli underlag för utprovning av konstruktions- och läroboksbaserade övningar. Sfi-deltagarna gick under observationen muntligt igenom några skriftliga läroboksbaserade övningar med perfekt och preteritum som eleverna tidigare hade arbetat med. I de övningarna ombads eleverna att välja rätt verbform ur två givna alternativ (ex *åt/har ätit*) i varje mening. Konstruktioner som påträffades i meningarna under övningsgenomgången noterades och likaså de meningar som vållade flest problem/uppkomna frågor hos inlärarna vad gällde bestämning av tempus och till vilka konstruktioner (tidsuttryck i detta fall) direkt var knutna. Ett tidsuttryck kopplat till preteritum (som kalenderplacering.genitiv - *i somras*) lyftes ut ur övningen. Denna konstruktion förekom endast en gång, den mest frekventa var kalenderplacering_NP.dåtid, som *förra vintern*. Vad gäller konstruktioner som ofta användes med verb i perfekt noterades en hög frekvens av konstruktionen oavgränsad_aktion.i – *i tretton år*, men inga andra konstruktioner som kan kräva perfekt som t ex tidsangivelse.polaritet – *Jag har inte träffat henne på jättelänge*. Den sistnämnda konstruktionen anger enligt SweCcn:s definition (Svenskt konstruktikon [www]) vid negation ”den tidsrymd som förflutit sedan propositionens aktion senast ägde rum”.

Därefter följde ett kort samtal med läraren där några konstruktioner för morgondagens provningstillfälle föreslogs, nämligen kalenderplacering.genitiv, tidsangivelse.polaritet och/eller för_antal_tid_sedan. Baserat på lärarens respons och noteringarna utformades sedan fyra övningar delvis kopplade till de tempus sfi-gruppen repeterade (perfekt och preteritum) och delvis till de konstruktioner som kan påträffas i samband med perfekt och preteritum. Syftet med att ta hänsyn till klassens aktuella arbete och de övningar de var vana vid var att skapa så naturlig miljö för undersökning som möjligt, så att övningarna skulle vara integrerade i det dagliga klassarbetet för denna sfi-grupp. De valda konstruktionerna blev semiproductiva konstruktioner tidsangivelse.polaritet och kalenderplacering.genitiv.

Informanterna delades slumpmässigt upp i två undergrupper, grupp Alfa och grupp Beta, med tolv deltagare i varje undergrupp. Anledningen till detta var att göra det möjligt att jämföra resultat och se skillnader mellan undergrupperna. Resultaten från grupp Alfa användes med andra ord i jämförelse med resultaten från grupp Beta. Det var totalt fyra övningar som testades dagen därpå. Grupp Alfa fick två övningar, först – den konstruktionsbaserade typen av övning och sedan den läroboksbaserade typen av övning. Parallellt med detta fick grupp Beta sina två övningar i omvänd ordning – först den läroboksbaserade typen av övning och sedan – den konstruktionsbaserade typen av övning. Vidare analyserades svaren utifrån de två ovan ställda frågeställningarna.

4.2.2. Övningarna

Varje undergrupp fick två övningar som baserades på det grammatiska momentet som den ansvariga läraren för tillfälle behandlade i gruppen (preteritum och perfekt). Grupp Alfa fick först en konstruktionsbaserad övning KB1 med konstruktionen tidsangivelse.polaritet som har Neg[på Adv P|NP] till struktur (Cxn 1). Den förekommer ofta med verb i perfekt:

övning KB1: VP Neg[på Adv P|NP] - Jag har inte köpt kläder på flera månader! (Cxn 1)

Sedan arbetade gruppen med en läroboksbaserad övning LB2 som eleverna var vana vid innehållande flera konstruktioner, nämligen tidsuttryck vanliga med preteritum, inklusive konstruktionen kalenderplacering, genitiv med [i N_{gen}] till struktur (Cxn 2, huvudkonstruktion i övningen):

övning LB2: [i N_{gen}] – i somras (Cxn 2)
 [i XP NP] – i flera timmar
 [för AP|RG N sedan] – för tio minuter sedan

Grupp Beta fick i sin tur först arbeta med en läroboksbaserad övning LB1 som behandlade flera konstruktioner, nämligen typiska tidsuttryck, som används med perfekt och preteritum (se nedan). Cxn 1 - Neg[på Adv P|NP], huvudkonstruktionen i övningen, ingick också dit:

övning LB1: [i XP NP] – i hela sitt liv/i ett halvår/i en timme
Neg[på Adv P|NP] – Daniel har inte träffat sina kusiner på många år (Cxn 1)
 [i N_{gen}] – i somras
 [för AP|RG N sedan] – för två månader sedan

Därefter gjorde grupp Beta en konstruktionsbaserad övning KB2 med Cxn 2 [i N_{gen}] som ofta används med verb i preteritum:

övning KB2: [i N_{gen}] - i vintras (Cxn 2)

Följande schema (tabell 1) kan förtydliga genomförandet av datainsamlingen:

Tabell 1. Datainsamlingens schema

grupp Alfa	grupp Beta
Konstruktionsbaserad övning KB1 (Cxn 1, t ex <i>Jag har inte träffat henne på jättelänge</i>)	Läroboksbaserad övning LB1 (Cxn 1, t ex <i>Jag har inte träffat henne på jättelänge</i>)

Läroboksbaserad övning LB2 (Cxn 2, t ex i torsdags)	Konstruktionsbaserad övning KB2 (Cxn 2, t ex i torsdags)
--	---

Anledningen till att undergrupperna fick olika typer av övningar på samma gång var för att hela gruppen befann sig i samma trånga lokal och för att möjliggöra uppdelning och vidare jämförelse mellan grupperna fick de som tillhörde grupp Alfa respektive Beta olika uppgifter. De läroboksbaserade övningarna LB2 och LB1 utformades i samma stil som några övningar i perfekt och preteritum i *Form i fokus* (2003) och *På svenska* (2002). Detta gjordes för att dessa läromedel för svenskainlärare fanns tillgängliga för mitt arbete under utformningsprocessen. I den första läroboken gavs en kort översikt av tempus med hjälp av exempel som innehöll olika tidpunkter som var till hjälp för tempusbestämning. I den andra läroboken *På svenska* (2002) markerades tidsuttrycken med en speciell stil i exempelmeningar. Mina läroboksbaserade övningar LB2 och LB1 fick på ett liknande sätt var sin informationsruta med 3 exempel innan själva uppgiften (se tabell 1 och 2 nedan). Detta gjordes dels för att underlätta förståelsen om att det handlade om preteritum (i LB2) respektive perfekt/preteritum (i LB1) och tidsuttryck kopplade till dem. Dels skapades informationsrutan för att informanterna skulle känna igen det sätt på vilket läromedelsövningar kan vara uppbyggda. Konstruktioner som i detta fall var tidsbestämmare för de tempusen markerades också i fet stil, dock inte verbformerna som i *På svenska* (2002):

Tabell 2. Informationsruta före uppgiften i den läroboksbaserade övningen LB2 för grupp Alfa (se Bilaga 2)

Preteritum
Karin flyttade till landet i somras.
Kranen läckte i flera timmar.
Bussen gick för tio minuter sedan.

Tabell 3. Informationsruta före uppgiften i den läroboksbaserade övningen LB1 för grupp Beta (se Bilaga 3)

Perfekt	Preteritum
José har bott i Göteborg i hela sitt liv.	TV-programmet varade i en timme.
Daniel har inte träffat sina kusiner på många år.	Jag köpte en cykel i somras.
Min mamma har jobbat på fabriken i ett halvår , och hon trivs bra där.	Han slutade röka för två månader sedan.

I den läroboksbaserade övningen LB2 med fokus på konstruktioner vanliga med preteritum (se Bilaga 2) skulle informanterna i grupp Alfa ringa in rätt konstruktion [i N_{gen}] i varje mening. Sedan ombads de att skriva in rätt preposition, dvs. fasta led i olika konstruktioner som presenterades i informationsrutan.

Ringa in rätt alternativ:

Jag och min vän åkte till Spanien *i vintras/på vintern/i vintern*. osv.

Skriv in rätt preposition:

John berättade _____ några dagar _____ för Marie att han var mycket sjuk. osv.

Den läroboksbaserade övningen LB1 för grupp Beta (se Bilaga 3) var upplagd lite annorlunda eftersom konstruktioner ofta förekommande med både perfekt och preteritum blandades i den. Uppgiften var i stort sett samma som i LB2 – att ringa in rätt konstruktion Neg[på Adv P|NP] i meningar och att skriva rätt preposition eller med andra ord fasta led i konstruktioner där de variabla leden redan fanns. Den enda skillnaden var att konstruktioner ofta använda med preteritum varvades med perfekt i meningarna:

Ringa in rätt alternativ:

Jag och min vän åkte till Spanien *i vintras/på vintern/i vintern*.

Vi har inte köpt kläder *i flera månader/på flera månader/för flera månader sedan.* osv.

Skriv in rätt preposition:

Jag har inte skrivit _____ så länge till föräldrarna.

John berättade _____ några dagar _____ för Marie att han var mycket sjuk. osv.

De konstruktionsbaserade övningarna KB1 och KB2 utformades efter förslag på konstruktionsgrammatiska övningar för inlärare som finns tillgängligt under *Pedagogiska tillämpningar* av konstruktionsdatabasen SweCcn under rubriken *Konstruktionsgrammatik i klassrummet* (Ett svenskt konstruktikon [www]). KB1 och KB2 innehöll endast Cxn 1 respektive Cxn 2. Med hjälp av de konstruktionsbaserade övningarna testades sfi-deltagarnas mönsterigenkänning i samband med Cxn 1 Neg[på Adv P|NP] och Cxn 2 [i N_{gen}]. Som i förslaget under *Några exempelövningar i Pedagogiska tillämpningar* av SweCcn (ibid.) presenterades först åtta exempel på Cxn 1 i olika sammanhang i en ruta (se Bilaga 1 & 4 och tabell 4-5 nedan). Exempelen var bearbetade och förenklade efter autentiska exempel från Språkbankens Korp (Språkbanken [www]) samt efter typfallen för Cxn 1 och Cxn 2 som fanns i SweCcn (Svenskt konstruktikon [www]). På så vis anpassades exempelmeningarna till informanternas nivå. Korpusarna Bloggmix 2005 och 2009 användes för att hitta olika användningar av konstruktionerna.

Tabell 4. Exempel ur presentation av Cxn 1 Neg[på Adv P|NP], övning KB1 för grupp Alfa (se vidare Bilaga 1)

Han har inte hört av sig	på ganska länge.
Jag brukar ha ont i magen, särskilt när jag inte har ätit	på några timmar.

Tabell 5. Exempel ur presentation av Cxn 2 [i N_{gen}], övning KB2 för grupp Beta (se vidare Bilaga 4)

Jag och Henrik åkte ut till Hisingen	i förmiddags	för att kolla upp den nya lägenheten.
--------------------------------------	---------------------	---------------------------------------

Min senaste bok köpte jag i Malmö	i påskas.	
Den här butiken stängde	i våras	och öppnar aldrig mer.

Eleverna ombads först att läsa igenom åtta exempel i de mönsterigenkänningsövningarna där Cxn 1/Cxn 2 förekom. Sedan följde fyra frågor som var baserade dels på rekommendationerna och förslaget från forskningsprojektet SweCcn (ibid.), dels på Wees frågor (2007:29 i Loenheim et al 2016:349) som man kan utgå ifrån vid behandling av konstruktioner i klassrummet. Från SweCcn:s handledning för pedagoger togs identifiering av mönster i en konstruktion, beskrivning av det och användning i egna exempel. De två första frågorna om vad som går att variera och vad som inte går lånades från Wee (ibid.). Följande uppgift utformades efter bearbetningen:

1. Vilka ord (till höger/i mitten) varierar/ändrar sig?
2. Vilka ord (till höger/i mitten) varierar inte/ändrar sig inte?
3. Kan du kort beskriva konstruktionen i exemplen (*a pattern*)?
4. Skriv 3 egna meningar med konstruktionen (på samma sätt som i exemplen)

Med ”ord (till höger/i mitten)” menades de fetstilade konstruktioner som var placerade antingen i högra kolumnen i exempelrutan (för övning KB1) eller i mittenkolumnen i rutan (för övning KB2). Fråga 3 var tänkt att underlätta för informanter som har förstått uppgiften rätt att sammanfatta det de har kommit fram till i fråga 1 och 2. Svar på fråga 3 kan på så sätt också leda till en lättare identifiering av mönster i de aktuella konstruktionerna. Det engelska ordet *a pattern* lades till i fråga 3 i hopp om att skapa förståelse av uppgiften hos de informanter som behärskade engelska. Ordet *mönster* på svenska undveks pga. att det var osäkert att gruppen kände till det.

4.3. Trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet

I min kvalitativa undersökning användes sammantaget en s.k. *metodtrianglering* (Denscombe 2016:221) där observationen, mönsterigenkänningsövningarna och de

läroboksbaserade övningarna var ett sätt att samla in data. På detta sätt skulle studien få betraktas ur flera perspektiv och resultera i mer givande data (Denscombe 2016:223). En kort observation i klassrummet för att se hur eleverna arbetade i undervisningen och för att hitta konstruktioner till mönsterigenkänningsövningar som kunde vara relaterade till gruppens grammatiska genomgång av preteritum och perfekt var studiens första datainsamlingsmetod. Den andra metoden var skriftliga data från de båda typerna av övningar med de aktuella konstruktionerna. Syftet med datainsamling genom övningar var att få information som kunde belysa hur korrekt respondenterna klarade av att besvara uppgifterna för att vidare jämföra resultat från båda undergrupperna. Trianguleringen av de metoderna i undersökningen bevisar inte på något sätt att insamlad data från observationen och de sammanlagt fyra övningarna är träffsäker. Kombinerad av observation och övningar i klassrummet kan möjligtvis säkra att studiens fynd har producerats och kontrollerats i enlighet med metodtriangulering, ett tillvägagångssätt som i kvalitativ forskning bedöms som relativt trovärdigt (Denscombe 2016:410).

Vad gäller den genomförda undersökningens trovärdighet - efter Denscombes term (2016) - presenteras i arbetet både de valda metoderna och längre fram även en analys av svaren och slutsatser. Med en medveten tydlighet kring dessa delar och redogörelse av alla detaljer, efter Denscombes rekommendation för kvalitativ forskning (2016:411), är förhoppningen att tillförlitligheten av den här undersökningen går att kontrollera. Eftersom studien är av kvalitativ karaktär och inte kvantitativ kan det vara aktuellt att tala om överförbarhet av studien istället för dess generaliserbarhet, som det föreslås i Denscombe (2016:413). Det kan dock vara svårt att replikera denna studie utan information om deltagarnas bakgrund när det gäller utbildning, modersmål etc. vilket inte ingick i datainsamling för denna undersökning.

4.4. Ändring av tillvägagångssätt under datainsamling och eventuella följder för pålitlighet

Att samla in skriftliga data under undersökningstillfället visade sig kräva min egen inblandning i form av verbala handlingar, dvs. samtal med informanter. Från början var det dock planerat som en ganska formell situation för att minimera forskarens

inverkan på resultatet. Inblandningen var nödvändig för att överhuvudtaget få någon reaktion i forskningssituationen. Mönsterigenkänningsuppgiften i KB1 och KB2 uppfattades av alla 24 informanter i både grupp Alfa och Beta som mycket obegriplig vilket de tydligt signalerade direkt efter att ha fått övningarna. I den situationen gjordes försök att behålla mitt "jag" som forskare, att vara objektiv (Denscombe 2016:414) och inte gå in i rollen som lärare. Både uppgiften i mönsterigenkänningsövningarna och syftet med dem ifrågasattes av respondenterna. Detta resulterade i omgående individuella förklaringar av problematiska delar i frågorna till övning KB1 i grupp Alfa och sedan frågorna till KB2 i grupp Beta (när gruppen var klar med sin första, läroboksbaserade övning LB1).

Inblandningen i processen skedde genom översättning till engelska, förklaringar och förenklingar av frågorna. Inget av detta finns dokumenterat eller inspelat pga. den spontana karaktären av hjälpen. Att avpassa insamlingen av information "efter informatörens egen situation" under själva forskningstillfället förklaras av I. M. Holme & B. K. Solvang (1997:82) som relevant i kvalitativ metod där datainsamlingen pågår "under former som ligger så nära vanliga och vardagliga samtal som möjligt".

Inblandningen i datainsamling av detta slag är inte helt problemfri. Men det största problemet kan nog ligga i hur frågorna till mönsterigenkänningsövningarna var ställda. De kunde målgruppsanpassas ännu mer, dvs. omarbetas och förenklas för att skapa färre frågor hos sfi-deltagarna. Detta skulle ha kunnat resultera till att uppgiften skulle uppfattats av majoriteten.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras undersökningens resultat. Avsnittet är indelat i tre delar och baserat på uppsatsens frågeställningar. Först redovisas övningssituationen som uppstod kring den mönsterigenkännningstypen av övningar följt av resultatet från dem. Sedan beskrivs övningssituationen kring den läroboksbaserade typen av övningar följt av resultat från dem. Därefter kommer en jämförelse mellan övningssituationerna och testresultaten kring båda typerna av övningar och i båda undersökningsgrupperna.

5.1. Mönsterigenkänningsövningarna KB1 & KB2

5.1.1. Övningssituation kring den mönsterigenkännningstypen av övningar, grupp Alfa & Beta

Som nämndes i metoddelen uppstod en särskild situation under insamling av data med hjälp av den första konstruktionsbaserade övningen KB1 med Cxn 1 Neg[på Adv P|NP]. Informanterna från grupp Alfa tyckte att instruktionerna var otydliga och bad om hjälp. Min inblandning var ofrånkomlig och i detta sammanhang var det inte möjligt att fortsätta att vara kvar i en passiv roll och låta frågorna förbli obesvarade. Särskilt många frågor hade informanterna när det gällde uppgift 1 och 2 om variabla och fasta led i konstruktionerna och i fråga 3 om konstruktionsbeskrivning (se frågorna nedan).

1. Vilka ord (till höger) varierar/ändrar sig?
2. Vilka ord (till höger) varierar inte/ändrar sig inte?
3. Kan du kort beskriva konstruktionen i exemplen (*a pattern*)?
4. Skriv 3 egna meningar med konstruktionen (på samma sätt som i exemplen)

Instruktionerna förenklades och anpassades till varje individ på olika sätt. Verben *varierar/ändrar sig* vållade mycket problem översattes till engelska och förklarades på lätt svenska. För att förklara betydelsen av *till höger* i fråga 1 och 2, som också försvårade förståelsen av instruktionerna, pekades i informationsrutan med konstruktionens instanser för att visa höger och där Cxn 1 Neg[på Adv P|NP] påträffades. När inget av detta hjälpte och fråga 1 förblev oklar för de flesta vände vi oss istället till fråga 2. Där gavs en ledtråd om att "hitta något som är samma" i de givna exemplen. Svaret hittades överraskande lätt efter korta funderingar och därefter blev också fråga 1 om variabla led besvarad.

Det uppstod också många frågor kring fråga 3 om konstruktionsbeskrivning i samma övning KB1. En ledtråd på engelska (*a pattern*) till begreppet *konstruktionen*

underlättade inte förståelsen nämnvärt. Medan vissa informanter i grupp Alfa begrep instruktionen efter en engångsförklaring, behövde flera av dem mycket språklig hjälp för att ta itu med den. För att underlätta förståelsen av instruktionen användes liknelser med matematik och matematiska formler eller uppmaningar att skriva kort med andra ord det som eleverna såg i exempelmeningarna.

Med hänsyn till den situation kring frågorna som uppstod under genomförandet av övning KB1 rekommenderades de elever som behövde hjälp med frågorna i en liknande övning KB2 med $C_{xn} 2 [i N_{gen}]$, grupp Beta, att först besvara fråga 2 om det som inte varierar i konstruktionen och sedan arbeta med fråga 1, 3 och 4. Det visade sig att detta ledde till färre frågor och kortare betänketid jämfört med grupp Alfa som genomförde KB1 först. På samma sätt som i KB1 om att beskriva ett mönster vållade fråga 3 problem hos samtliga informanter i grupp Beta. Detta hanterades på ett liknande sätt som tidigare med grupp Alfa. När det visade sig att frågan var omöjlig att besvara för vissa sfi-deltagare rekommenderades dessa istället att gå vidare till sista frågan om produktion.

5.1.2. Resultat från mönsterigenkänningsstypen av övning KB1

I övning KB1 som behandlade Neg[på Adv P|NP] fick elever från grupp Alfa att först läsa igenom flera exempel med C_{xn} i olika kontexter, sedan hitta variabla och fasta led, försöka beskriva mönster och till sist producera egna meningar. Informanterna förstod inte riktigt den första frågan (se frågorna ovan i 5.1.1.) som handlade om konstruktionens variabla led och den besvarades av mycket få personer (3 av totalt 12 personer). De såg att variabilitet gällde både adverbial och tidsangivelse och svarade på första frågan *ganska, några, mycket, timmar, ett antal, en vecka, år* mm. Två tredjedelar av gruppen tyckte att det var just adverbial *ganska, några, flera, mycket, så, ett antal* och *snart* som ändrade sig i mönstret och inte *länge* eller *år*. Det bör sägas att exempelmeningarna (se tabell 6) innehöll flera gånger *länge* och *år* och då kanske kunde ha uppfattats av informanterna som något som inte varierade.

Tabell 6. Exempel ur presentation av Neg[på Adv P|NP], övning KB1, grupp Alfa

Han har inte hört av sig	på ganska länge.
Min son har inte tränat	på mycket länge.
Monica har inte träffat henne	på flera år.
Louise har inte sett sina gamla vänner	på ett antal år.

Fråga 2 *Vilka ord (till höger) varierar inte/ändrar sig inte?* blev besvarad med endast prepositionen *på* i samtliga korrekta svar. Instruktionen i frågan var otydlig, istället för att arbeta med hela meningen som i t ex *Han har inte hört av sig/på ganska länge* och finna både negation *inte* och *på* i den, skiftade det förtydligande instruktionsordet (*till höger*) informanternas fokus bara till ***på ganska länge***. Två tredjedelar elever identifierade det fasta ledet utifrån den ställda frågan.

På fråga 3 om att hitta en kort mönsterbeskrivning beskrev mer än hälften av deltagarna mönstret, dock nästan utan negation. Några exempel på mönsterbeskrivningarna är *på/hur mycket/vilken tid/kvantitet, på+flera/ganska/mycket+tid, subjekt+har+inte+supinum och på+intensitet adverb+tid*. I frågan om att skriva meningar som i de givna exemplen producerade hälften av gruppen egna meningar på ett korrekt sätt. Hela mönstret inklusive negation var representerat i alla korrekta meningar trots de otydliga instruktionerna, t ex *Vi har inte sett tv på flera år*.

En viktig generell notering efter att ha analyserat svaren var att vissa svar, särskilt på de tre första frågorna, såg identiska ut. Förklaringen kan kanske finnas i hur individerna var placerade. Som det såg ut i klassrummet där övningarna genomfördes kunde inte informanterna sitta och arbeta självständigt, därför satt de i par och gjorde samma övning samtidigt (KB1). Detta kunde öppna för möjligheter att skriva av varandras svar, i synnerhet i de fall där frågorna upplevdes som obegripliga. I produktionen (fråga 4) har det dock inte märkts någon sådan tendens och meningarna såg mycket olika ut, dvs. de verkar inte ha påverkats av en kamrat som satt bredvid.

5.1.3. Resultat från mönsterigenkänningsstypen av övning KB2

Övning KB2 för grupp Beta innehöll Cxn [i N_{gen}] och var upplagd på samma sätt som mönsterigenkänningsövningen för grupp Alfa. I fråga 1 om variabilitet hittade bara en informant ett variabelt led i mönstret och skrev *förmiddag, fredag, onsdag, påsk, höst, vår, fredag*, utan ändelsen för genitiv -s. Nästan hälften av gruppen uppgav *tid* som svar på denna fråga. Resten av grupp Beta skrev veckodagar och årstider i genitiv form som ex *förmiddags, fredags, onsdags* etc. Att hitta fasta led *i* och samtidigt genitiv form för substantiv i fråga 2 visade sig vara en svår uppgift. Samtliga respondenter angav det första ledet, men utelämnade ändelsen -s. Vad gäller fråga 3 om mönsterbeskrivning av Cxn [i N_{gen}] lyckades endast några få deltagare att hitta en egen beskrivning. Mönstrets struktur kan enligt dem se ut på följande sätt: *i+tid+s=preteritum(tiden är slut)* eller *i+_dag+s*; *i+årstid+as*; *i+högtid+as* eller *vad hände+i+tid(s)+resultat(om det finns)*. Några enstaka informanter uppgav endast prepositionen *i* i kombination med *tid*, som ex *preposition_tid i tidigare*, men inte genitiv form i mönstret. En informant uppgav *i+s* som mönster till Cxn [i N_{gen}].

Trots de få svaren på de tre första frågorna om konstruktionens variabilitet och begränsningar förstod sammanlagt lite mindre än hälften av informanter hur Cxn [i N_{gen}] skulle kunna användas och producerade tre egna meningar efter ett upptäckt mönster som uppgiften 4 krävde. Några exempel på detta är *Mitt barn fyllde 5 år i julas*; *Han flyttade till en större lägenhet i lördags*; *De skadade varandra i fredags när vi åkte spårvagen* till festen*. Till de informanterna kan kanske läggas till ytterligare en fjärdedel informanter som skrev två meningar med användning av Cxn [i N_{gen}] av tre möjliga. Sammantaget skulle det bli två tredjedelar av grupp Beta som nådde mer eller mindre framgång i att använda mönster i sin produktion.

5.2. De läroboksbaserade övningarna LB2 & LB1

5.2.1. *Övningssituation kring den läroboksbaserade typen av övning, grupp Alfa & Beta*

Till skillnad från mönsterigenkänningsövningarna har de läroboksbaserade övningarnas uppgifter inte resulterat i en enda fråga från informanternas sida, varken från grupp Alfa eller grupp Beta. Eleverna verkade förstå instruktionerna med en gång i båda fallen. Trots det visade grupperna helt olika slutresultat i den läroboksbaserade typen av övningar som redovisas nedan.

5.2.2. *Resultat från den läroboksbaserade typen av övning LB2*

Den läroboksbaserade övningen LB2 för grupp Alfa innehöll förutom huvudkonstruktionen [i N_{gen}] också Cxn [i NP] (ex *i flera timmar*) och [för AP/RG N sedan] (ex *för tio minuter sedan*) som också kan vara knutna till preteritum (se tabell 2 i 4.2.2.). Övningen bestod av två delar där man först ombads identifiera Cxn i fem meningar och sedan på egen hand hitta rätt fast led till konstruktionerna (sex meningar). Ett kort utdrag ur övning LB2 kan illustrera uppgifterna bättre:

Ringa in rätt alternativ:

Jag och min man åkte till Spanien *i vintras/på vintern/i vintern...*

Skriv in rätt preposition:

John berättade ___ några dagar ___ för Marie att han var mycket sjuk...

Månen lyste så starkt ___ måndags att jag inte kunde somna...

Det var två tredjedelar av totalt 12 informanter i grupp Alfa som kunde identifiera alla eller nästan alla Cxn [i N_{gen}] som ex *i tisdags* i de tre meningarna som uppgiften erbjöd. Att vidare skriva fast led *i* i Cxn [i N_{gen}] visade sig vara en ganska enkel uppgift. Där fick nästan alla rätt, nämligen tio informanter. Ett exempel på detta är *Månen lyste så starkt_måndags att jag inte kunde somna*. Det bör dock poängteras

här att data grundar sig bara på ett möjligt svar och inte flera vad gäller produktion av fast led. I beräkningen tas inte med svar med meningar som innehöll andra konstruktioner än huvudkonstruktionen [i N_{gen}]. Med endast ett möjligt svar med C_{xn} [i N_{gen}] är det därför svårt att dra några säkra slutsatser om hur många informanter egentligen skulle kunna ge korrekta svar om meningarna med att producera fast led *i* vore mellan 3 och 5 eller fler.

5.2.3. Resultat från den läroboksbaserade typen av övning LB1

Vad gäller den läroboksbaserade övningen LB1 för grupp Beta innehöll den förutom huvudkonstruktion Neg[på Adv P|NP] också konstruktioner som [i NP] *i hela sitt liv*, [i N_{gen}] *i somras* och [för AP|R_G N sedan] *för två månader sedan* (se tabell 3 i 4.2.2.). Konstruktioner Neg[på Adv P|NP] och [i NP]) förekommer ofta med perfekt och resten med preteritum. Uppgiften bestod av två delar exakt som i övning LB2 för grupp Alfa – att ringa in rätt alternativ och att skriva rätt preposition, dvs. att identifiera passande C_{xn} för varje mening och att producera rätt fast led i C_{xn}:

Ringa in rätt alternativ:

Jag och min man åkte till Spanien *i vintras/på vintern/i vintern*.

Vi har inte köpt kläder *i flera månader/på flera månader/för flera månader sedan...*

Skriv in rätt preposition:

Jag har inte skrivit _____ så länge till föräldrarna.

John berättade _____ några dagar _____ för Marie att han var mycket sjuk...

Det är bara en informant av 12 som identifierade huvudkonstruktionen Neg[på Adv P|NP] i två meningar, som i *Vi har inte köpt kläder på flera månader* och *Jag har inte varit på gymmet på nästan tre veckor*. Ingen i grupp Beta producerade ett passande led i fyra olika meningar. Endast några enstaka informanter fångade in ledet *på* i 2 av 4 möjliga svar i sin produktion, ex *Jag känner mig smutsig för jag har inte duschat på tre dagar*. Sammanlagt är det hälften av alla respondenter som varken kunde identifiera huvudkonstruktionen Neg[på Adv P|NP] eller producera ett rätt led i någon av de totalt sex givna meningar.

5.3. Jämförelse mellan övningsituationerna kring båda typer av övningar och i båda undersökningsgrupperna Alfa & Beta

Trots att övningsituationen kring den mönsterigenkänningstypen av övning upplevdes av alla sfi-deltagare som komplicerad (se avsnitt 5.1.1.) är resultaten i den första mönsterigenkänningsövningen KB1, grupp Alfa, överlag klart mycket bättre än i KB2, grupp Beta. Om de informanter från grupp Beta som kunde applicera mönster i nästan alla sina egna meningar i KB2 också tas med i beräkningen blir det hela två tredjedelar och inte nästan hälften av gruppen som producerade egna meningar på ett korrekt sätt. Ingen av informanterna i grupp Beta som genomförde övning KB2 med Cxn [i N_{gen}] kunde dock skilja på tidsangivelse och substantivets genitiva form i ex *i förmiddags, i påskas*. De svarade *förmiddags, påskas* på fråga om variabelt led och endast *i* på fråga om fasta led. Trots det är det intressant nog att så många som två tredjedelar av grupp Beta skrev egna meningar (2 av 3 eller 3 av 3 möjliga) med en korrekt användning av mönstret.

Det bör sägas att när grupp Alfa fick sin läroboksbaserade övning LB2 efter att ha gjort mönsterigenkänningsövning KB1 uttryckte de lättnad och tankar om att nästa liknande (mönsterigenkännings)övning skulle kunna göras med mycket mindre möda. Inga sådana funderingar hördes från den andra gruppen, Beta, kanske för att deras övningsordning såg annorlunda ut – den första uppgiften de arbetade med var av den mer bekanta typen, den läroboksbaserade typen av övning LB1. Sedan fick de den konstruktionsbaserade typen av övning KB2 och direkt efter det gick alla informanter på rast, varför inga kommentarer inkom i slutet av den sista övningen.

Det som kan vara intressant att notera är att identifieringen av mönstrets delar, dvs. variabla och fasta led, och en kort beskrivning av mönstret var inte en enkel uppgift i den mönsterigenkänningstypen av övning KB2 för grupp Beta jämfört med identifieringen av rätt konstruktion i den läroboksbaserade typen av övning LB2, grupp Alfa. Å andra sidan verkade inte den läroboksbaserade övningen LB1, grupp Beta, med konstruktioner förekommande med perfekt och preteritum, vara så lätt med tanke på att inga informanter lyckades besvara alla uppgifterna.

Skillnaden mellan grupp Alfa och Beta vad gäller den läroboksbaserade typen av övning som för övrigt inte väckte några frågor hos informanterna kan möjligtvis bero på själva konstruktionerna Neg[på Adv P|NP] – Cxn 1 och [i N_{gen}] – Cxn 2. Det var nämligen under observationen som det noterades att Cxn 1 som ofta påträffas med perfekt saknades i de övningar sfi-gruppen gick igenom med sin lärare. Det korta samtalet med läraren om att välja Neg[på Adv P|NP] för undersökning (till den läroboksbaserade övningen LB1 och mönsterigenkänningsövningen KB1) gav ändå en positiv respons från lärarens sida och bekräftelse att eleverna kände till det tidsuttrycket. Trots deltagarnas kännedom om Neg[på Adv P|NP] hade informanterna mycket svårt att identifiera Cxn 1 i den läroboksbaserade typen av övning (LB1). Däremot såg det ut som att informanterna som arbetade med den mönsterigenkänningsstypen av övning (KB1) och Cxn 1 hittade mycket lättare fasta led, mönsterbeskrivning och producerade egna meningar efter det upptäckta mönstret.

Vad gäller den andra konstruktionen [i N_{gen}] – Cxn 2 identifierades mönster i den i mönsterigenkänningsstypen av övning (KB2) nästan lika väl av grupp Beta som i den läroboksbaserade typen (LB2) av grupp Alfa. Hälften av varje grupp klarade med andra ord att göra uppgifter med konstruktionen. Detta är trots att Cxn 2 påträffades under observationen endast en gång, i samband med genomgång av preteritum och där den dominerande konstruktionen i klassens övning var [förra NP_{def}] som t ex *förra vintern*. Det är inte möjligt att dra en slutsats utifrån denna undersökning om att identifiering av mönster och produktion av egna meningar med [i N_{gen}] är lättare tack vare själva konstruktionen, jämfört med Neg[på Adv P|NP], men detta är något som man får intryck av när man studerar resultaten från både observationen och övningsresultaten.

6. Diskussion

I följande avsnitt analyseras resultaten av den genomförda empiriska undersökningen. Diskussionsdelen är uppdelad i tre avsnitt utifrån frågeställningarna. Under de två första rubrikerna redogörs det för i vilken mån sfi-deltagarna klarar av att genomföra

och besvara uppgifter i en mönsterigenkänningstyp av övning och i en läroboksbaserad typ av övning angående Cxn 1 - Neg[på Adv P/NP] och Cxn 2 - [i N_{gen}]. Sist kommer det att diskuteras vad övningssituationerna som uppstod under genomförandet och testresultaten från både den mönsterigenkänningstypen av övning och den läroboksbaserade typen av övning kan bero på utifrån undersökningen, i jämförelse med varandra och mellan undersökningsgrupperna Alfa & Beta.

6.1. Mönsterigenkänningstypen av övning och den läroboksbaserade typen av övning

I detta avsnitt presenteras och diskuteras först jämförelse av testresultaten från och övningssituationen kring den mönsterigenkänningstypen av övning, sedan testresultaten från och övningssituationen kring den läroboksbaserade typen av övning och därefter analyseras resultaten från de båda typerna av övningar i jämförelse med varandra.

6.1.1. Mönsterigenkänningsövningarna i jämförelse

Med fokus på användning av konstruktionerna i sin egen produktion i de mönsterigenkänningsövningarna KB1 och KB2 har det konstaterats ovan att korrekta svar i de båda övningarna med Cxn 1 - Neg[på Adv P/NP] och Cxn 2 - [i N_{gen}] ligger på nästan samma nivå. Trots att det i övningssituationerna framkom att instruktionerna i de övningarna var otydliga och extra hjälp insattes för att förklara uppgifterna klarade hälften av informanterna i varje undergrupp, totalt halva sfi-gruppen, att producera korrekta meningar efter att ha upptäckt ett språkligt mönster. Grupp Beta som besvarade sin mönsterigenkänningsövning efter grupp Alfa och fokuserade efter min rekommendation på en fråga om fasta led i Cxn 2 ställde dessutom färre frågor under genomförandet och hade överlag flera korrekt producerade egna meningar än grupp Alfa (se avsnitt 5.1.). Detta kan innebära att det sättet konstruktionerna var presenterade på i den mönsterigenkänningstypen av övning hjälpte inlärarna att se [i N_{gen}] som en helhet, som ett halvfabrikat som var nästan färdigt att använda (jfr Goldberg 2013) än om konstruktionen var presenterad

som en fast fras. Halvfabrikat antas processas lättare än om inlärare skulle behöva konstruera nya uttryck på egen hand (jfr Prentice & Lyngfelt 2016). Testresultatet kan möjligtvis tyda på att mönsterigenkänning som metod (jfr Tomasello 2003; Holme 2010) sporrade eleverna att hitta återkommande mönster och att producera egna exempel i enlighet med dessa.

Båda konstruktionerna i mönsterigenkänningsövningarna (likaså i de läroboksbaserade övningarna) som grupperna arbetade med var delvis fyllda/semigenerella (jfr Holme 2009) och kan enligt forskningen i sig medföra bekymmer för andraspråksinlärare (ibid.). Mönster som har denna form, som den här undersökningen fokuserade på, anses dessutom generellt sett förekomma i mindre utsträckning i L2-inlärares produktion (jfr Ekberg 2013). Informanternas korrekta produktion i hälften av fallen i de konstruktionsbaserade övningarna kan därför ses som en förhållandevis lyckad processning av ett halvfärdigt mönster under arbetets gång.

6.1.2. De läroboksbaserade övningarna i jämförelse

Vad gäller testresultaten från de två läroboksbaserade övningarna står de i tydlig kontrast till varandra. Det intresseväckande är att övningen med konstruktionen [i N_{gen}] har relativt goda resultat jämfört med de negativa svaren i övningen med Neg[på Adv P/NP]. Eftersom resultaten är så olika är det svårt att säga på rak arm vad detta beror på, undersökningssituationen eller själva övningarna. Vad gäller övningssituationen under genomförandet av övningarna av den läroboksbaserade typen nämndes ovan i 5.2.1. att informanterna inte ställde en enda fråga kring uppgifterna. Det kan tolkas som att instruktionerna upplevdes som mycket tydliga. Hur kan i detta fall avsaknaden av rätta svar i testresultaten hos grupp Beta förklaras?

Det finns stöd i den konstruktionsgrammatiska forskningen för vikten av att presentera semigenerella konstruktioner som produktiva och delvis variabla eftersom språket ses som ett nätverk av konstruktioner som hör ihop och kan beskrivas och förklaras (jfr Loenheim et al 2016). De delvis fyllda konstruktionerna utgör halvfabrikat och bedöms därutöver av flera forskare underlätta processning av språket

(jfr Goldberg 2013; Prentice & Lyngfelt 2016; Lyngfelt et al 2017). De läroboksbaserade övningarna i studien presenterade de aktuella semigenerella konstruktionerna snarare som fasta uttryck och inte som några som har produktiva mönster. Det dåliga resultatet med Neg[på Adv P/NP] i grupp Beta kan möjligtvis förklaras med det att elever missade konstruktionens variabilitet och produktivitet i en övning med en lärobokslignande design. Det säger däremot inte så mycket om varför [i N_{gen}] var lättare att arbeta med för grupp Alfa och att hälften av deras grupp kunde besvara sina uppgifter korrekt.

Observationen under en grammatisk genomgång innan utprovningen av övningarna visade att Cxn 2 - [i N_{gen}] förekom där endast en gång och istället var det ett liknande tidsuttryck som var mest frekvent. Vad gäller Cxn 1 - Neg[på Adv P/NP] påträffades den aldrig i klassens material, men var däremot bekant för deltagarna enligt lärarens utsaga (se 5.3.). Det är just Cxn 1 Neg[på Adv P/NP] som gav mycket dåliga testresultat i undersökningsgruppen Beta vilket antagligen kan bero på kombinationen läroboksbaserad typ av övning och mindre frekvent konstruktion i L2-undervisningen. Den faktorn eller andra möjliga faktorer som eventuellt kunde påverka utgången är dock inte möjliga att diskutera i det här arbetet, eftersom detta faller utanför ramarna för undersökningen.

Noteras bör också att den läroboksbaserade övningen med konstruktionen Neg[på Adv P/NP] hade blandade tempus i sina uppgifter, både preteritum och perfekt, och även innehöll andra konstruktioner som vanligtvis påträffas med dessa tempus. Svårighetsgraden i genomförandet skulle därför kunna vara högre för grupp Beta än för grupp Alfa som i sin övning hade fokus på uteslutande preteritum och konstruktioner kopplade till det. Detta kan eventuellt till en viss del förklara den stora skillnaden i resultaten mellan de läroboksbaserade övningarna.

6.1.3. Övningssituationerna och testresultaten i båda typer av övningar

Det jämna antalet korrekta meningar i mönsterigenkänningstypen av övning är ganska intressant med tanke på att resultaten från den läroboksbaserade typen av övning skiljer sig mycket från varandra (inga korrekta svar i grupp Beta respektive hälften korrekta svar i grupp Alfa). När eleverna arbetade med mönsterigenkänningsmodellen

från SweCcn (se avsnitt 3.4.) utifrån vilken två övningar var utarbetade analyserade de exempelmeningar, identifierade mönster och använde dem sedan i sin produktion. Som i de få studierna baserade på mönsterigenkänning som inlärningsmekanism (jfr Wee 2007; Holme 2010; Håkansson et al 2016) verkade den metoden hjälpa informanterna att producera egna exempel (i alla fall hälften av dem i denna undersökning).

Det bör emellertid noteras att det var första gången som informanterna kom i kontakt med denna typ av övning som i mångt och mycket skiljer sig från de övningar eleverna är vana vid. Att få alla uppgifter i mönsterigenkänningsövningarna besvarade på ett så korrekt sätt som möjligt var därför inte rimligt att förvänta sig i denna undersökning. Att mönsterigenkänningsövningarna var enligt undergrupperna ansträngande kan jämföras med det sättet som informanterna i studien med liknande övningar av Håkansson et al (2016) upplevde dem. Det såg ut som att den ovanliga strukturen i mönsterigenkänningsövningarna blev ett hinder i början av genomförandet för sfi-deltagarna. Dessutom var det inte tänkt att informanterna skulle få någon hjälp vid undersökningstillfället, eleverna fick nämligen inte arbeta tillsammans för att identifiera eller diskutera mönster och deras variabilitet i klassen som det gjordes i de tidigare studierna (jfr Wee 2007; Holme 2010). Allt detta verkar ha gjort mönsterigenkänningsövningarna mer krävande än de läroboksbaserade vilket kunde ha haft en viss inverkan på resultaten.

I den läroboksbaserade typen av övning där konstruktionerna var presenterade som fasta fraser gav däremot ett mycket ojämnt resultat i jämförelse med mönsterigenkänningstypen av övning. I sin helhet var testresultatet här sämre än i mönsterigenkänningsövningarna, trots det var det ingen i gruppen som bad om hjälp med genomförandet. Det är inte enkelt att uttala sig om vad det här resultatet beror på utifrån själva undersökningen. Att behandla semigenerella konstruktioner som icke produktiva och icke variabla som det gjordes i de läroboksbaserade övningarna kan delvis, som i studien av liknande övningar i några sva-läroböcker (jfr Loenheim et al 2016), leda till svårigheter för andraspråksinlärare att inse konstruktionernas variabilitet och vidare systematisera språket. Forskare i studien ställer sig generellt kritiska till detta sätt att presentera semigenerella konstruktioner (ibid.) vilket på sikt

troligtvis kan leda till en lågfrekvent användning av dessa i L2-språkbruk (jfr Ekberg 2013).

Sammanfattningsvis kan man utifrån undersökningresultaten dra slutsatsen om att det är möjligt att få fler andraspråksinlärare att använda sig av halvfärdiga mönster i sitt språkbruk och därmed underlätta språkprocessning för dem (jfr Goldberg 2013; Prentice & Lyngfelt 2016). Både mönsterigenkänning som inlärningsmekanism och presentation av konstruktioner som fasta uttryck kan komplettera varandra i L2-undervisningen och kan kombineras för att uppnå ett idiomatiskt språkbruk.

7. Slutsatser

Denna undersökning har visat att mönsterigenkänningstypen av övningar kan vara krävande att förstå för första gången de delas ut. Det gäller i synnerhet instruktioner för genomförande, om de i sig är otydliga och inte förklaras av forskaren i förväg. Som en informant från grupp Alfa uttryckte det efter att skrivit färdigt sin sista mening i produktionsdelen är det nu som hen förstod vad övningen gick ut på och att nästa gång blir det mycket lättare att arbeta med en liknande uppgift. Trots en stor ansträngning når hälften av informanterna framgång med den produktiva delen av mönsterigenkänningsövningarna. Ytterligare ett undersökningstillfälle med en grundlig genomgång av den konstruktionsbaserade modellen för övningen skulle gissningsvis kunna ge ännu fler goda testresultat.

Det har också framkommit att den läroboksbaserade typen av övning betraktas som bekant och begriplig vilket inte alltid hänger ihop med goda resultat. En konstruktions frekvens i undervisning i en övning som inte visar på konstruktionens produktivitet kan påverka slutresultat på ett negativt sätt. Kombinationen av en mindre frekvent konstruktion och en läroboksbaserad typ av övning kan med andra ord vara en möjlig förklaring till de ojämna resultaten från de läroboksbaserade övningarna. Detta behöver dock undersökas mer noggrant.

Att genomföra flera undersökningar med både mönsterigenkänningstypen av övning och den läroboksbaserade typen med en större population och under flera

tillfällen skulle kunna hjälpa att förstå hur de typerna kan komplettera varandra i andraspråksundervisning. Det vore lärorikt att göra klassrumsstudier inte bara på vuxna inlärare utan även på mer eller mindre avancerade högstadieelever vilket förhoppningsvis kan ge andra och mer generaliserbara resultat i hur konstruktionsgrammatisk forskning om språkinlärning kan tillämpas i L2-klassrummet.

Litteraturförteckning

- Bybee, Joan 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denscombe, Martyn 2016. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, Lena 2013. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 259–279.
- Ellis, Nick 2013. Constructions Grammar and Second Language Acquisition. I: Th. Hoffmann & G. Trousdale (eds.): *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press, 348–378.
- Ett svenskt konstruktikon*. <<http://svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/ett-svenskt-konstruktikon/pedagogiska-tillampningar>> (januari 2017)
- Fasth, Cecilia & Anita Kannermark 2003. *Form i fokus – övningsbok i svensk grammatik Del B*. Lund: Folkuniversitetet.
- Goldberg, Adele E. 2013. *Constructionist approaches*. I: Th. Hoffmann & G. Trousdale (eds.): *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford & New York: Oxford University Press, 15-31.
- Göransson, Ulla, Annika Helander, Mai Parada 2002. *På svenska 2 – Svenska som främmande språk, övningsbok*. Lund: Folkuniversitetet.
- Holme, Randal 2010. *A construction grammar for the classroom*. IRAL 48, 355–377.
- Holme, Randal 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Holme, Idar Magne & Bengt Krohn Solvang 1997. *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Camilla, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson & Julia Prentice 2016: Applying the Swedish Constructicon to language pedagogy. Constructicon-based exercises in the L2 classroom. Föredrag vid Constructional Approaches to Language Pedagogy 2. Basel, juni 2016.
- Loenheim, Lisa, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson, Julia Prentice & Sofia Tingsell 2016. Constructicography meets (second) language education: On constructions in

- teaching aids and the usefulness of a Swedish constructicon. I: S. de Knop & G. Gilquin (eds.): *Applied Construction Grammar*. Berlin: De GruyterMouton, 327–355.
- Lyngfelt, Benjamin, Erik Magnusson Petzell & Camilla Wide 2017 (u.u.). *Forskning om språkssystemet – definiera vad som är grammatiskt eller karakterisera vad som är brukligt*. I David Håkansson & Anna-Malin Karlsson (red.). *Språkvetenskap – kunskapsområde, studieobjekt, mångvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Lyngfelt, Benjamin, Lars Borin, Linnéa Bäckström, Markus Forsberg, Leif-Jöran Olsson, Julia Prentice, Rudolf Rydstedt, Emma Sköldberg, Sofia Tingsell & Jonatan Uppström 2014. Ett svenskt konstruktikon. Grammatik möter lexikon. I: *Svenskans beskrivning 33*. Helsingfors, 268–279.
- Lyngfelt, Benjamin & Emma Sköldberg 2013. Lexikon och konstruktikon – ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv på lexikografi. I: *LexicoNordica 20*, 75–91.
- Prentice, Julia & Benjamin Lyngfelt 2016. Det svenska konstruktikonet – språkpedagogiska tillämpningar och integrering med andra resurser. I: *LexicoNordica 23*, 119–137.
- Prentice, Julia, Lisa Loenheim, Benjamin Lyngfelt, Joel Olofsson & Sofia Tingsell 2014. Bortom ordklasser och satsdelar: konstruktionsgrammatik i klassrummet. I: *Svenskans beskrivning 34*. Lund.
- Språkbanken*. <<https://spraakbanken.gu.se/korp>> (januari 2017)
- Svenskt konstruktikon*. <<https://spraakbanken.gu.se/karp>> (januari 2017)
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wee, Lionel 2007. *Construction Grammar and English language teaching*. *Indonesian Journal of English Language Teaching* 3(121). 20–32.

Bilaga 1: Övning KB1 - Neg[på Adv P|NP]

Övning 1

Läs exemplen

Han har inte hört av sig	på ganska länge.
Jag brukar ha ont i magen, särskilt när jag inte har ätit	på några timmar.
Monica har inte träffat henne	på säkert flera år.
Min son har inte tränat något	på mycket länge.
Jag har inte skrivit något här	på så länge.
Louise har inte sett sina gamla vänner	på ett antal år.
Vi har inte köpt kläder	på flera månader!
Min blogg har inte fungerat	på snart en vecka.

Svara på frågorna

1. Vilka ord (till höger) varierar/ändrar sig? _____

2. Vilka ord (till höger) varierar inte/ändrar sig inte? _____

3. Kan du kort beskriva konstruktionen i exemplen (*a pattern*) ? _____

4. Skriv 3 egna meningar med konstruktionen (på samma sätt som i exemplen):
- _____
- _____
- _____

Bilaga 2: Övning LB2 - [i Ngen]**Övning 2**

Preteritum
Karin flyttade till landet i somras.
Kranen läckte i flera timmar.
Bussen gick för tio minuter sedan.

Ringa in rätt alternativ:

Jag och min vän åkte till Spanien *i vintras/på vintern/i vintern.*

Vi gick runt på fiskmarknaden *på förmiddag/i förmiddags/på förmiddags.*

Hur gick det på testet *på tisdag/i tisdag/i tisdags?*

Lektionen tog slut *sedan sju minuter/för sju minuter sedan/i sju minuter sedan.*

Jag kom hem *för två timmar sedan/i två timmar/sedan två timmar,* men huset var tomt.

Skriv in rätt preposition:

John berättade _____ några dagar _____ för Marie att han var mycket sjuk.

I eftermiddag ska jag på kalas hos några goda vänner. Vi sågs sist _____ flera månader _____.

Leo tränade fotboll _____ en månad och blev ganska duktig.

Månen lyste så starkt _____ måndags att jag inte kunde somna.

Vi satt på caféet _____ nästan tre timmar.

Min blogg slutade fungera _____ snart en vecka _____. Det gör mig så arg!

Bilaga 3: Övning LB1 - Neg[på Adv P[NP]**Övning 1**

Perfekt	Preteritum
José har bott i Göteborg i hela sitt liv.	TV-programmet varade i en timme.
Daniel har inte träffat sina kusiner på många år.	Jag köpte en cykel i somras.
Min mamma har jobbat på fabriken i ett halvår , och hon trivs bra där.	Han slutade röka för två månader sedan.

Ringa in rätt alternativ:

Jag och min vän åkte till Spanien *i vintras/på vintern/i vintern.*

Vi har inte köpt kläder *i flera månader/på flera månader/för flera månader sedan.*

Hur gick det på testet *på tisdag/i tisdag/i tisdags?*

Jag har inte varit på gymmet *för nästan tre veckor sedan/på nästan tre veckor/i nästan tre veckor.*

Lektionen tog slut *sedan sju minuter/för sju minuter sedan/i sju minuter sedan.*

Skriv in rätt preposition:

Jag har inte skrivit _____ så länge till föräldrarna.

John berättade _____ några dagar _____ för Marie att han var mycket sjuk.

I eftermiddag ska jag på kalas hos några goda vänner. Jag har inte träffat dem _____ flera månader.

Leo tränade fotboll _____ en månad och blev ganska duktig.

Jag känner mig smutsig för jag har inte duschat _____ tre dagar.

Vi satt på caféet _____ nästan tre timmar.

Min blogg har inte fungerat _____ snart en vecka. Det gör mig så arg!

Bilaga 4: Övning KB2 - [i Ngen]

Övning 2

Läs exemplen

Jag och Henrik åkte ut till Hisingen	i förmiddags	för att kolla upp den nya lägenheten.
Här är några av bilderna jag tog på Fanny	i fredags.	
Han fyllde 17 år	i onsdags	och vi hade en stor fest.
Min senaste bok köpte jag i Malmö	i påskas.	
Jag hade lite problem med huden	i höstas	och gick därför till läkaren.
Den här butiken stängde	i våras	och öppnar aldrig mer.
Han ringde	i fredags	och gjorde mig väldigt glad.

Svara på frågorna

1. Vilka ord (i mitten) varierar/ändrar sig? _____

2. Vilka ord (i mitten) varierar inte/ändrar sig inte? _____

3. Kan du kort beskriva konstruktionen i exemplen (*a pattern*)? _____

4. Skriv 3 egna meningar med konstruktionen (på samma sätt som i exemplen):
- _____
- _____
- _____