

Lunds universitet
Institutionen för nordiska språk
Jonna Pleijel

Kandidatuppsats
Svenska som andraspråk
Vt 2013

Sfi-läromedel ur ett processbarhetsperspektiv

Handledare: Gunlög Josefsson

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	3
1.1 Syfte.....	3
1.2 Problemformulering.....	4
2 Processbarhetsteorin.....	5
2.1 Teorin.....	5
2.2 Utvecklingsnivåer i svenska som andraspråk.....	6
2.3 Utlärbarhet.....	8
2.4 Omsättning av teorierna i praktiken.....	10
3 Material och metod.....	12
3.1 Material.....	12
3.2 Metod.....	12
4 Analys.....	15
4.1 Resultat av analysen.....	15
4.2 Sammanfattning av analysen.....	21
5 Diskussion.....	23
6 Avslutning och sammanfattning.....	27
Litteraturlista.....	28

1 Inledning

I den samtida debatten har sfi-undervisningen de senaste åren fått mycket kritik. Kritiken har rört många olika områden, men oavsett vad den har handlat om har slutsatsen varit tydlig: Att immigranter i Sverige inte får tillräckligt bra undervisning i svenska. Flera före detta sfi-studenter som jag har talat med bekräftar denna bild, och berättar bland annat att de känt sig tvungna att själva bekosta privata kurser i svenska för att överhuvudtaget ha en chans att lära sig språket.

En del av dessa sfi-studenters kritik har riktat sig mot de läromedel som använts, vilka har upplevts som bristfälliga. I något fall till har det framgått att det överhuvudtaget inte använts något läromedel som bas för undervisningen, utan att läraren istället har komponerat eget undervisningsmaterial eller kopierat upp undervisningsunderlag hämtade från olika läromedel efter hand. Om detta beror på besparingar eller på bristande tillgång till bra, heltäckande läromedel ska jag låta vara osagt. Däremot infinner sig frågan om de läromedel som trots allt finns och används faktiskt fungerar så som det rimligtvis är tänkt, nämligen som stöd för lärarens undervisning, och som en gedigen källa till kunskap för eleven. I det sammanhanget menar jag att ett av de mest grundläggande kraven man måste ställa på läromedel är att de grundar sig på den kunskap som finns om hur inläring går till när den är som mest effektiv.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka om läromedelsutvecklare tar hänsyn till den forskning som bedrivs om andraspråksinläring när man utformar läromedel i svenska som andraspråk. För att kunna undersöka detta inom ramarna för denna c-uppsats har jag valt att undersöka i vilken utsträckning en specifik teori har påverkat utformningen av ett läromedel. Den teori som kommer att fungera som utgångspunkt för undersökningen är Pienemans processbarhetsteori, vilken beskriver en allmängiltig inlärningsgång när man tillägnar sig ett andraspråk. Inom ramen för processbarhetsteorin kommer även den utlärbarhetshypotes som Pienemann har formulerat i anslutning till processbarhetsteorin att vara relevant, inom vilken ett grundläggande antagande är att endast sådant som en inlärare enligt processbarhetsteorin är mogen att

läras in kan läras ut. Vidare kommer dessa teorier att kopplas till forskning kring hur man omsätter dessa teorier i praktik inom ramen för klassrumsundervisning.

En anledning till att just processbarhetsteorin valts som utgångspunkt är att detta är en teori som har några år på nacken, och som har fått stort genomslag inom andraspråksforskningen. Dess innehåll är dessutom sådant att det får genomgripande konsekvenser för synen på andraspråksinläring. Sammantaget borde detta innebära att den också har fått genomslag i de läromedel som nu används.

1.2 Problemformulering

Med utgångspunkt i processbarhetsteorins förutsägelser om inlärningsgången i svenska som andraspråk, samt i utlärbarhetshypotesens antagande om att endast sådant som en inlärare ur processbarhetsperspektiv är mogen att lära in kan läras ut, kommer denna uppsats att försöka besvara följande frågor:

- Hur ser svårighetsprogressionen ut i ett läromedel i svenska som andraspråk?
- Överensstämmer denna progression med processbarhetsteorins utvecklingsstege?

I följande avsnitt görs en översiktlig beskrivning av de grundläggande antaganden inom processbarhetsteorin och utlärbarhetshypotesen som ligger till grund för denna undersökning.

2 Processbarhetsteorin

I detta avsnitt ges en beskrivning av bakgrunden till processbarhetsteorin samt av de grundläggande dragen i teorins uppbyggnad. Därefter görs en genomgång av processbarhetsteorins tillämpning på svenska som andraspråk, följt av en beskrivning av Pienemanns hypotes kring utlärlarbarhet samt några forskares förslag till hur processbarhetsteorin och utlärlarbarhetshypotesen kan implementeras i ett klassrumssammanhang.

2.1 Teorin

Processbarhetsteorin har sin bakgrund i Zisa-projektet (*Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*) som genomfördes i Tyskland i slutet av 1970-talet. Detta projekt bestod av ett antal studier som gjordes på italienska och spanska gästarbetare och leddes av bland andra Manfred Pienemann. Studierna gick ut på att i ett material bestående av intervjuer studera inläringen av de tyska ordföljdsreglerna hos inlärare som tillägnat sig tyska på informell väg, det vill säga utan formell undervisning. Projektet kunde bland annat visa att de tyska ordföljdsreglerna utvecklades i en bestämd ordning. Med utgångspunkt i detta projekt utvecklade Pienemann processbarhetsteorin, som försöker att beskriva hur och varför andraspråksinlärare går igenom de utvecklingsstadier de gör. Förutom att som i ZISA-projektet studera utvecklingen av målspråkets syntax, har Pienemann i sin teori också lagt till utvecklingen av morfologi (Abrahamsson 2009 s. 122f).

Processbarhetsteorin grundar sig delvis på Willem Levelts talproduktionsmodell från 1989. Denna modell beskriver talprocessen hos modersmålstalare i form av ett antal planerings- och utförandeprocedurer som automatiskt följer på varandra vid spontant tal (Abrahamsson 2009 s. 123). Ett viktigt antagande är att dessa procedurer är inkrementella, det vill säga att de bygger på varandra på ett sådant sätt att en underliggande procedur är en förutsättning för den nästkommande (Pienemann & Håkansson 1999 s. 387).

Pienemann utgår i sin teori från fem sådana talprocedurer: (1) tillgång till enheter i lexikon (lemman), (2) kategoriprocedur (hantering av lexikala morfem), (3) frasprocedur (t. ex. hantering av attributiv kongruens), (4) satsprocedur (t. ex. hantering av predikativ kongruens) och (5) bisatsprocedur (differentiering mellan huvud- och bisats).

(Abrahamsson 2009 s. 124). Dessa procedurer är sammankopplade med utvecklingen av ett andraspråk på så sätt att språkutveckling sker genom att procedurerna successivt automatiseras, vilket också leder till att inlärarens grammatiska processningskapacitet gradvis ökar. Att procedurerna är inkrementella innebär att de måste passeras i rätt ordning och att det därmed är omöjligt att hoppa över ett eller flera stadier.

Ett annat grundläggande antagande hos Pienemann är att enbart sådant som vid en given tidpunkt är processbart för inläraren kan läras in, och att utvecklingen av själva processningskapaciteten följer talproduktionsprocedurerna (Abrahamsson 2009 s. 123f).

Pienemann menar att även om denna processningshierarki är gemensam för alla språk, innebär detta inte att processningskapaciteten hos en talare kan överföras från ett språk till ett annat (möjligtvis med undantag för språk som är väldigt nära besläktade). Med andra ord måste en andraspråksinlärare tillägna sig språkspecifika processningsrutiner för varje nytt språk den lär sig (Pienemann & Håkansson 1999 s. 390).

Man kan också notera att Pienemann framhäver att teorin enbart beskriver utvecklingen av naturlig talproduktion, och inte skriftproduktion. Detta eftersom man vid skriftproduktion har längre tid på sig att planera sitt utflöde, vilket gör att man i skrift kan tillämpa grammatiska regler som man ännu inte behärskar vid spontan talproduktion (Abrahamsson 2009 s. 128f). Detta betyder dock inte att Pienemann förnekar att processbarhetsteorin kan vara relevant också inom ramen för formell inläring vilket beskrivs närmare i avsnitt 2.3 nedan.

2.2 Utvecklingsnivåer i svenska som andraspråk

Det har genomförts en rad studier på utvecklingen av andraspråk som alla ger stöd för processbarhetsteorin. I dessa studier har inlärare av flera olika målspråk testats, bland annat svenska. Nedan följer en genomgång av de utvecklingssteg processbarhetsteorin förutspår i svenska som andraspråk. Dessa utvecklingssteg är hämtade från Pienemann och Håkanssons studie (1999), där de utifrån 14 undersökningar på syntaktisk och morfologisk utveckling av svenska som andraspråk testar processbarhetsteorins förutsägelser. Denna studie ligger också, tillsammans med Håkanssons (2004) något förenklade variant, till

grund för den tabell nedan som beskriver utvecklingsnivåerna i svenska som andraspråk (Pienemann & Håkansson 1999 s. 404, Håkansson 2004 s. 155).¹

Tabell 1: Utvecklingsnivåer i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin

Nivå	Morfologi	Syntax	Placering av neg.
5. Grammatisk information mellan satser	—	Struken inversion i bisats	Neg. + finit verb i bisats
4. Grammatisk information inom satser, mellan fraser	Predikativ kongruens	Inversion	Finit verb + neg.
3. Grammatisk information inom fraser	Kongruens inom frasen	Framflyttning av adverbial/frågeord	—
2. Ordklass, lexikal morfologi	Plural, bestämdhet, presens, preteritum	Kanonisk ordföljd	Neg. + verb
1. "Ord"	Oböjda former	Enstaka konstituenten	Neg. + X

Från Pienemann & Håkansson, 1999 och Håkansson 2004

På *nivå 1* använder inläraren enstaka ord i oböjda former. Detta innebär att man inte tillämpar några egentliga grammatiska regler vad gäller morfologi eller syntax. Ofta används strukturen Neg. + X, det vill säga negering i form av ordet *inte* följt av innehållsord i oböjd form (Abrahamsson 2009 s. 125f). Som Håkansson påpekar (2004 s. 155) är det inte vanligt att man på den här nivån är villig att kommunicera på målspråket .

På *nivå 2* lär sig inläraren att processa ordklasser vilket är nödvändigt för att man överhuvudtaget ska kunna utveckla en grammatik (Håkansson 2004 s. 156). Detta innebär också att man kan processa lexikal morfologi, det vill säga att man på svenska böjer substantiv i plural och bestämd form samt att man böjer verb i enkla tempus. Vad gäller

¹ Vad gäller tabellens uppdelning av syntaxen i två separata kategorier (syntax och negationens placering) följs här Pienemann och Håkansson som i sin artikel beskriver dessa kategorier separat, medan Håkansson har slagit ihop dem till en kategori. Anledningen till detta val är att Pienemann och Håkansson uppställning tydligare framhäver de enskilda stegen inom varje nivå.

syntaxen använder man kanonisk ordföljd (oftast SVO). Vad gäller negationen placeras den på den här nivån ofta före verbet vilket på svenska innebär en icke-målspråksenlig ordföljd. Även strukturen hjälpverb+neg.+verb kan förekomma här, dock utan kongruens mellan hjälpverb och huvudverb (Pienemann & Håkansson 1999 s. 407).²

På *nivå 3* kan grammatisk information överföras inom frasen, dock inte mellan olika fraser i satsen. Detta innebär att man till exempel klarar av att kongruensböja adjektivet efter huvudordet i nominalfrasen och att man klarar av kongruens mellan hjälpverb och huvudverb i verbfrasen (Pienemann & Håkansson 1999 s. 401, 403). Vad gäller syntaxen kan man på denna nivå klara av att spetsställa adverbial och även att formulera frågor genom att inleda med frågeord, dock utan den i svenska obligatoriska efterföljande inversionen (Pienemann & Håkansson 1999 s. 404f). Vad gäller negationens placering händer här ingenting nytt.

På *nivå 4* kan inläraren processa information även över frasgränserna vilket bland annat innebär att man kan kongruensböja adjektivet predikativt (Håkansson 2004 s. 157). Vidare klarar man nu av inversion när satsen inleds med annat led än subjektet, samt i ja/nej-frågor (Pienemann & Håkansson 1999 s. 406f). Även negationen placeras nu på rätt plats, det vill säga efter det finita verbet i huvudsatsen.

På *nivå 5* slutligen kan inläraren föra över information mellan satser, vilket innebär att man kan skilja mellan ordföljden i huvudsats och bisats, och placerar negationen före det finita verbet (Håkansson 2004 s. 158). Dessutom innebär det att man klarar av att stryka den direkta frågans inversion mellan subjekt och verb (*Cyklar du till jobbet?*) när denna görs om till en indirekt fråga (Jag undrar om *du cyklar till jobbet.*) (Pienemann & Håkansson 1999 s. 407). Vad gäller morfologin händer ingenting nytt på den här nivån.

2.3 Utlärbarhet

Med utgångspunkt i processbarhetsteorin har Pienemann också utvecklat en utlärbarhetshypotes (teachability hypothesis) som pekar på att processbarhetsteorins inlärningsgång inte bara kan tillämpas på naturlig inlärning utan också har betydelse i en formell inlärningssituation. Pienemann menar att undervisning på en viss struktur i

² Att hjälpverb och huvudverb kongruerar innebär att verbformerna i verbfrasen samverkar, så att endast hjälp verbet står i finit form medan huvud verbet står i infinitiv eller supinum.

målspråket bara kan ge resultat om eleven redan befinner sig på en nivå nära den tidpunkt då strukturen hade tillägnats i en naturlig inläringssituation. Detta eftersom eleven annars saknar kapacitet att processa den aktuella strukturen. Vidare menar Pienemann att detta borde påverka den formella andraspråksundervisningen så att den systematiskt använder sig av de inlärningsprocesser som naturlig inläring bygger på (Pienemann 1989 s. 53).

Utlärbarhetshypotesen får stöd av studier på andraspråksstudenter som visar att en inlärare inte kan gå från nivå X till X+2 utan att först passera X+1, oavsett hur mycket undervisning den får (Pienemann 1989 s. 60). Pienemann framhäver dock att det faktum att man inte kan hoppa över stadier inte betyder att formell andraspråksundervisning är meningslös. Detta eftersom studier har visat att undervisning kan göra att tillägnandet av en viss struktur går snabbare, förutsatt att eleven är utvecklingsmässigt redo för att processa denna struktur. Med andra ord borde en effektiv studieplan utformas så att grammatiska strukturer lärs ut i den ordning de är inlärningsbara (Pienemann 1989, s. 61).

Pienemann visar dock inte bara att det inte är meningsfullt att undervisa på en struktur som eleven inte är mogen för, utan att det i vissa fall också kan vara direkt kontra-produktivt. Denna slutsats drar han av en studie med inlärare av tyska som andraspråk, där informanter som befann sig på en nivå där de behärskade spetsställt adverbial, fick undervisning på inversion, ett utvecklingssteg som befinner sig på nästkommande nivå i processbarhetsstegen och som informanterna ännu inte var mogna att processa. Detta ledde inte bara till att de inte lärde sig den aktuella strukturen, utan också till att deras användning av spetsställda adverbial minskade drastiskt. De informanter som däremot befann sig på en nivå där de var mogna att processa inversion vid tillfället för undervisningen fortsatte att använda spetsställda adverbial i lika hög utsträckning som tidigare. Pienemann förklarar detta med att spetsställning av annat led i satsen än subjekt i tyska, liksom i svenska, obligatoriskt följs av inversion. När de informanter som ännu inte var mogna att processa inversion, i undervisningen fick lära sig att spetsställt adverbial måste följas av inversion, innebar detta att de av rädsla för att göra fel slutade att använda en struktur de tidigare hade behärskat, och de gick därmed tillbaka i sin språkutveckling (Pienemann 1989 s. 72f).

2.4 Omsättning av teorierna i praktiken

Utlärbarhetshypotesen visar på att processbarhetsteorin, trots att den, som Pienemann påpekar, beskriver utvecklingsgången i ett naturligt tillägnat andraspråk och i spontant tal, ändå är i högsta grad relevant inom formell andraspråksundervisning. Däremot säger Pienemann ingenting om hur man kan använda denna kunskap i en praktisk undervisningssituation. En fråga som infinner sig är om det verkligen är möjligt att fullt ut tillämpa undervisning enligt processbarhetsstegens nivåer, så att eleverna hela tiden ges möjlighet att träna på just det de är mogna för. Keßler m.fl. diskuterar bland annat detta och har några förslag på hur man som lärare i ett andraspråksklassrum kan gå till väga för att till exempel anpassa inflödet i klassrummet så att det förser eleverna med noggrant utvalda målspråksstrukturer, avsedda att träna just det som eleven är mogen för. Som exempel visar man hur man i ett engelskspråkigt sammanhang kan tillämpa denna pedagogiska taktik vid inläringen av frågeformationer. Inlärare av engelska som andraspråk som befinner sig på nivå 2 på processbarhetsstegen kan formulera frågor genom att använda SVO-ordföljd med frågeintonation. Nästa steg i utvecklingen är att spetsställa ett frågeord vilket följs av den kanoniska SVO-ordföljden. Detta kan till exempel resultera i icke målspråksenliga frågor som ”*What you want?” eller ”*When Peter come?”. För att stödja elevens språkutveckling utan att själv använda ogrammatiska strukturer menar Keßler m.fl. att man som lärare kan använda sig av målspråksenliga frågor med exakt samma struktur (X-SVO-?), som till exempel ”Can I go home?” eller ”May she ask you a question?”, för att på det viset hjälpa inlärare som befinner sig på nivå 2 att klättra vidare till nivå 3 (Keßler m.fl. 2011 s. 152).

När det gäller rättning av de fel en elev gör avråder Keßler m.fl. från den ibland förekommande föreställningen att man som lärare ska avhålla sig från att rätta eleven så länge som den överhuvudtaget gör sig förstådd. Istället föreslår de att man ur ett processbarhetsperspektiv skiljer mellan sådana fel som görs på grund av bristande processningskapacitet, och fel som görs trots att eleven befinner sig på en nivå där den har kapacitet att processa den aktuella strukturen. Den senare typen av fel bör naturligtvis rättas av läraren. Att läraren rättar den förra typen leder troligtvis till att eleven upprepar den målspråksenliga struktur läraren har försett den med, för att så snart en ny kontext kräver den aktuella strukturen, göra om samma fel igen (Keßler m.fl. 2011 s. 152f).

Keßler m.fl. menar också att det finns ett samband mellan processbarhetsteorin som andraspråksinlärningsteori och så kallad Task-based Language Teaching (TBLT) som undervisningsmetod i andraspråksklassrummet. TBLT utmärks av att man arbetar med att lösa uppgifter (tasks) snarare än att göra övningar (exercises) vilka är avsedda att träna specifika färdigheter. Ett ”task” kan enligt Keßler m.fl. definieras som en uppgift som inte har en förutbestämd lösning.

Fördelen med TBLT är att man med den typen av uppgifter kan låta elever som befinner sig på olika nivåer i processbarhetsstegen, utifrån samma uppgift, utveckla det de ur processbarhetssynpunkt är mogna för (Keßler 2011 s.154 f).

3 Material och metod

I detta avsnitt presenteras först det analyserade materialet, och därefter följer en beskrivning av det tillvägagångssätt som använts för att genomföra undersökningen.

3.1 Material

Det läromedel som kommer att användas för denna undersökning är *Mål 2* från förlaget Natur och Kultur. Det är den andra delen av två i en serie som i första hand riktar sig till ungdomar och vuxna som läser SFI studieväg 2 (kurs B och C). Läromedlet består av en lärobok och en övningsbok samt en tillhörande CD med hörövningar.

Läroboken består av tio kapitel (kapitel 11-20) som vardera innehåller flera kortare texter och dialoger. I anslutning till dessa texter finns samhörande grammatikrutor och övningar. Längst bak i boken finns också ett sammanfattande grammatikavsnitt.

Varje kapitel i läroboken åtföljs av övningar i övningsboken, vilka, enligt anvisningar till läraren, bland annat är tänkta som fördjupningar till lärobokens övningar. Det påpekas dock också att övningarna här har olika svårighetsgrad för att kunna passa elever som befinner sig på olika nivåer, vilket innebär att det inte nödvändigtvis är meningen att alla elever gör alla övningar i övningsboken, och att det är upp till läraren att avgöra vilka övningar som ska göras av den enskilda eleven (Altén 2007 s. 151). Till övningarna i övningsboken finns också ett facit med svar på de övningar som kan ha ett någorlunda entydigt svar.

Utgångspunkten i valet av material har varit att hitta ett läromedel som är aktuellt och väl beprövat som undervisningsmaterial, detta för att, trots det begränsade omfånget, ge undersökningen maximal relevans. *Mål 2* har använts inom andraspråksundervisningen sedan 1983 och har sedan dess även givits ut i två nya omarbetade upplagor. Den senaste kom ut 2007 och det är den som används här. I skrivande stund är en fjärde upplaga under arbete och kommer att ges ut under hösten 2013.

3.2 Metod

För att genomföra denna undersökning har i första hand de övningar som läroboken och övningsboken innehåller närlästs och analyserats, detta för att kunna se hur svårighetsprogressionen i läromedlet ser ut i förhållande till en tänkt språkutveckling enligt

Pienemanns processbarhetsstege. Förutom övningarna har också lärobokens grammatikrutor tagits med i analysen eftersom dessa förväntats kunna bidra till att ge en bild av vilka grammatiska strukturer som läromedlet vill fokusera på. Dessutom har i en del fall övningsbokens facit använts för att ge en uppfattning om vilka svar läroboksförfattarna förväntar sig av eleverna.

Att processbarhetsteorin beskriver utvecklingen för spontant talspråk och därför också tar upp sådana utvecklingssteg som är målspråkligt inkorrekta i sin utvecklingsstege (neg. +X på nivå 2 är ett sådant exempel), innebär att man inte kan förvänta sig att alla processbarhetsstegens utvecklingssteg är föremål för direkt undervisning i det analyserade läromedlet. Av denna anledning har enbart sådana utvecklingssteg som leder fram till en målspråksenlig grammatik använts som utgångspunkt för analysarbetet, vilket i praktiken innebär att undersökningen har kommit att fokusera på nivå 2 till 5 i processbarhetsstegen. De utvecklingssteg som ingått i analysen är:

- Plural och bestämdhet av substantiv
- Enkla tempusformer av verb
- Attributiv kongruensböjning
- Kongruens i verbfrasen
- Predikativ kongruensböjning
- Spetsställt adverbial/frågeord
- Inversion
- Negationens (satsadverbialets) placering i huvudsats
- Negationens (satsadverbialets) placering i bisats
- Struken inversion i bisats

Förutom att några utvecklingssteg i processbarhetsstegen alltså valts bort, har det också varit nödvändigt att modifiera något utvecklingssteg. Detta gäller negationens placering i huvudsats och bisats, där negationen har betraktas som likställd med övriga satsadverbial i analysen.

Det läromedel som använts i undersökningen är relativt tydligt strukturerat vad gäller fokus på olika grammatiska moment i de skilda kapitlen. Trots detta har det ibland visat sig vara svårt att avgöra när en övning kan räknas som aktiv träning på ett visst utvecklingssteg i processbarhetsstegen och när den inte ska göra det. I de fall där det har

rätt tveksamhet har målsättningen därför varit att på ett så tydligt sätt som möjligt redogöra för de ställningstaganden som legat till grund för den bedömning som gjorts i det enskilda fallet.

4 Analys

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen. Inledningsvis går utvecklingsstegen i läromedlet igenom kapitelvis, och därefter presenteras resultatet i tabell 2, vilket följs av en sammanfattning. I nästföljande avsnitt diskuteras resultatet.

4.1 Resultat av analysen

Kapitel 11

I kapitel 11 läggs stort fokus på övningar på bestämdhet av substantiv (nivå 2 i processbarhetsstegen) med flera övningar i både lärobok (LB) och övningsbok (ÖB). Samtidigt tränas även substantivens artiklar samt personliga pronomen i tredje person. Övningarna består både av uppgifter där eleven ska skriva om enstaka givna substantiv i bestämd eller obestämd form (LB s. 8 övn. C. ÖB s. 6 övn. 5), och av uppgifter med lucktexter där eleven ska fylla i substantiv eller pronomen i rätt form (LB s. 9 övn. D, E, ÖB s. 7 övn. 7). I läroboken finns det även en grammatikruta som explicit förklarar bestämd böjning av substantiv (LB s. 8).

Förutom detta finns det en övning i övningsboken där eleven ska använda givna frågeord för att skriva tio frågeordsfrågor. Till sin hjälp har eleven två exempelmeningar (ÖB s. 9 övn. 14). Detta innebär att man kräver att eleven formulerar meningar med spetsställda frågeord (nivå 3). Eftersom spetsställning av frågeord i målspråksenlig svenska också kräver inversion i satsen (nivå 4) skulle man kunna se det som att man här tränar även på detta drag. Eftersom läromedlet inte kräver inversion av eleven, och inversion dessutom är ett drag som tränas explicit i senare kapitel (se kapitel 16 nedan) räknas dock inte denna övning som en träning på inversion.

I övningsboken finns också en övning där eleven uppmanas att skriva sex meningar med färgord (ÖB s. 5 övn. 3d). De färgord eleven har att utgå från är bland annat sådana man kan hitta i en av texterna i läroboken (LB s. 6-7), och man kan notera att färgorden i denna text står i både attributiv och predikativ ställning. Detta skulle kunna innebära att man i denna övning förväntas träna på kongruensböjning av adjektiv (nivå 3 respektive 4). Eftersom det inte finns något uttalat krav på korrekt böjning av adjektiven (dvs. att det i instruktionen till uppgiften inte sägs något om adjektivens böjning) är dock det mest rimliga här att välja att inte se detta som en övning på kongruensböjning.

Kapitel 12

I kapitel 12 ligger fokus på pluralformer av substantiv (nivå 2) vilket syns både i övningar i lärobok och övningsbok. Dessa övningar består i läroboken både av uppgifter där man ska skriva om lösryckta substantiv till plural respektive singular (LB s. 27 övn. D, E) alternativt omvandla substantiv i plural från obestämd till bestämd form (LB s. 38 övn. C), och av uppgifter där man till exempel ska fylla i substantiv i plural och obestämd/bestämd form i luckmeningar (LB s. 28 övn F, s. 38 övn. D). I övningsboken består övningarna enbart av sådana uppgifter där man omvandlar lösryckta ord till andra former (ÖB s. 28 övn. 9,10, s. 36 övn. 18, s. 37 övn. 19). I läroboken finns även två grammatikrutor där man går igenom pluralformer av substantiv i bestämd respektive obestämd form (LB s. 26, 28).

I övningsboken finns också övningar där eleven förväntas använda specifika tempusformer. En av dessa övningar är utformad så att eleven ska använda givna verb och substantiv för att fylla i luckmeningar. Samtliga ord är skrivna i singular respektive infinitiv och det är ett uttalat krav att eleven använder rätt former av orden (för två av verben anges temaformer i parentes efter infinitivformen, dock inte för de övriga sex). Vad gäller verben innebär det att eleven kommer att använda två presensformer, två preteritumformer samt en supinumform efter ett hjälpverb i presens (ÖB s. 26 övn. 7b). Detta innebär att eleven tränar på såväl enkla tempus (nivå 2) som på sammansatta tempus. Det senare innebär även att man förväntas behärska kongruens i verbfrasen (nivå 3). I andra övningar i övningsboken kan man se en underförstådd förväntan på att eleven använder preteritum. I instruktionerna till dessa övningar finns det alltså inget krav på att använda en viss tempusform, men övningen kan till exempel vara utformad så att eleven ska skriva färdigt en artikel som är påbörjad i preteritum (ÖB s. 27 övn 8b).

Kapitel 13

I kapitel 13 ligger fokus på kongruensböjning av adjektiv i attributiv såväl som predikativ ställning (nivå 3 respektive 4) med flera övningar i både lärobok och övningsbok. Dessa övningar är samtliga av slaget luckmeningar, där eleven ska fylla i adjektiv i rätt form, både i attributiv och i predikativ ställning (LB s. 46 övn. D, s. 47 övn. E, s. 55 övn B, s. 56 övn C, ÖB s. 47 övn. 10, 11, s. 48 övn. 13). Förutom övningarna finns det i läroboken grammatikrutor som går igenom formerna för adjektivkongruens (LB s. 46, 55).

I övningsboken finns också en övning där eleven uppmanas att skriva meningar som inleds med frågeorden *vilken, vilket* och *vilka* (ÖB s. 52, övn. 20). Det är möjligt att denna övning i första hand är tänkt att träna kongruens med huvudordet i en nominalfras, men den innebär också spetsställning av frågeord. Liksom när det gäller övning 14 i övningsboken i kapitel 11, finns inte heller här något uttalat krav på att eleven använder inversion efter spetsställningen.

Övningsboken innehåller också en övning där eleven ska svara på frågor om en text. (ÖB s. 45, övn. 7). Några av frågorna till övningen innehåller verbfraser med hjälpverb och huvudverb (t. ex. "Vad måste man tänka på när man lämnar tillbaka en vara?"), vilket även svaren till frågorna som finns i facit gör (ÖB s. 155). Det är dock inget uttalat krav att eleven ska använda rätt verbformer, och detta ses därför inte här som en övning på kongruens i verbfrasen.

Man kan notera att man i detta kapitel verkar ha lämnat nivå 2 i processbarhetsstegen, och att man nu befinner sig på nivå 3 och 4.

Kapitel 14

Kapitel 14 fokuserar bland annat på possessiva pronomen och possessiva reflexiva pronomen. Visserligen är possessiva pronomen ingenting som direkt tas upp i processbarhetsstegen, men eftersom man i svenska böjer dessa i kongruens med huvudordet i nominalfrasen är det motiverat att likställa detta med attributiv kongruensböjning av adjektivet (nivå 3 respektive 4). Av de grammatikrutor som beskriver de olika pronomenen tydliggörs också skillnaden mellan böjningsformer i enlighet med en-ord, ett-ord och ord i plural (LB s. 66, 73). Både lärobok och övningsbok innehåller flera övningar som alla är av typen lucktexter eller luckmeningar där eleven ska fylla i rätt pronomen i rätt form (LB s. 67 övn. D, E, s. 73 övn B och ÖB s. 57 övn. 4, 5, s. 63 övn. 15, 16).

I övningsboken finns även en övning där eleven bland annat ska skriva meningar med adjektiv (s. 62 övn. 13 b), samt en övning där eleven ska fylla i luckor med antingen adjektiv eller adverb (s. 64 övn. 18). I dessa övningar finns inget uttalat krav på att adjektiven kongruensböjs rätt, men eftersom kongruensböjning av pronomen fokuseras i

detta kapitel är det rimligt att dessa övningar betraktas som aktiv träning på attributiv och predikativ kongruensböjning av adjektiv.

I förhållande till föregående kapitel sker här ingen förändring med avseende på nivåerna i processbarhetsstegen.

Kapitel 15

I kapitel 15 är det verbformer och tempus som ligger i fokus vilket innebär en återgång till nivå 2 i processbarhetsstegen. Både läroboken och övningsboken innehåller ett flertal övningar där eleven tränar verbens böjningsformer. Dessa övningar är utformade så att eleven tränar på böjningsformerna antingen helt utan sammanhang, till exempel genom att fylla i temaformer av verb i en tabelluppställning (LB s. 85 övn D, s. 86 övn. E), eller i meningar, genom att till exempel skriva om verben i meningen till infinitiv (LB s. 87 övn F, ÖB s. 68 övn. 3, 4). I läroboken finns även en grammatikruta där regelbunden böjning av ett antal verb går igenom (LB s. 85).

Förutom detta förklaras även nutids-tempus (perfekt, presens och futurum) och dåtidstempus (pluskvamperfekt, preteritum och futurum preteriti) i en grammatikruta (LB s. 93), vilket följs av ett antal övningar där eleven ska skriva om meningar i nutidstempus till dåtidstempus (LB s. 93 övn. B, s. 94 övn. C). I en övning innebär detta även att eleven ska skriva om meningar med direkt anföring i nu-tid till indirekt anföring i då-tid (LB s. 95 övn. D). Både läroboken och övningsboken innehåller även övningar där eleven implicit förväntas använda dåtidstempus. Detta kan till exempel gälla att svara på frågor som är ställda i dåtid (t ex. "Vilken årstid var det?" (LB s. 84 övn. B), eller "Visste Hanna vad som hade hänt på friluftsdagen?" (LB s. 99 övn. B), eller att hitta på en fortsättning på berättelser som är påbörjade i dåtidstempus (ÖB s. 79 övn. 21).

Eftersom övningarna på nutids- och dåtidstempus även innehåller sammansatta tempus krävs här även att eleven behärskar kongruens i verbfrasen (nivå 3). Det finns visserligen inte något uttalat krav på detta, och verbfrasens uppbyggnad förklaras inte heller explicit, men eftersom övningarna med sammansatta tempus här är så många är det rimligt att anta att man förväntar sig att eleven behärskar detta.

Kapitel 16

Även i kapitel 16 finns en del övningar som tränar böjningsformer av verb samt nutidstempus och dåtidstempus. I läroboken består dessa övningar av att fylla i temaformer i tabelluppställningar (LB s. 106 övn. C, s. 109 övn. C). Skillnaden mot övningarna i kapitel 15 är att man här framför allt fokuserar på starka verb. I övningsboken har man istället övningar med luckmeningar där eleven ska fylla i rätt verbform (ÖB s. 82 övn. 2, s. 84 övn. 4). I dessa övningar måste eleven alltså själv avgöra vilken verbform som passar i meningen, vilket i flera fall innebär att ett hjälpverb ska kongruera med ett huvudverb i en sammansatt verbfras (meningarna kan därmed se ut så här: "Vad vill du _____? (drick)" eller "Var är min penna? Den har_____. (försvinn)"). Detta innebär alltså att dessa övningar också tränar på kongruens i verbfrasen. Förutom detta tränas även användning av preteritum i en övning där eleven ska avsluta påbörjade meningar (ÖB s. 85 övn. 8). Det finns här inget uttalat krav på att använda någon särskild verbform, men meningarna är påbörjade i preteritum och i de förslag på meningar som finns i facit står samtliga verb i preteritum (ÖB s. 157).

Fokus i kapitlet ligger dock på ordföljd i huvudsatser och bisatser. Detta innebär att man i grammatikrutor i läroboken går igenom inversion i huvudsatsen (nivå 4) efter ett satsformat spetsställt adverbial (t ex i meningen "Eftersom Jocke gillar Lisa vill han bjuda henne på middag."), samt satsadverbiallets placering i huvudsats och bisats (nivå 4 respektive 5) (LB s. 113, 117, 118). Både i läroboken och i övningsboken finns övningar på inversion där eleven ska avsluta meningar som inleds med satsformade adverbial, antingen genom att sätta givna ord i rätt ordning (LB s. 113 övn H), eller genom att själv hitta på en fortsättning på meningen (ÖB s. 85 övn. 7). Förutom detta tränas även inversion efter frågeord i en övning där eleven ska sortera givna ord i rätt ordning (LB s. 119 övn. D). Det uttalade syftet med denna övning är visserligen att träna på frågor med preposition ("Vad tänker Jocke **på**?"), vilket demonstreras i en grammatikruta i anslutning till övningen. Eftersom samtliga meningar innehåller frågeord och eleven själv måste placera de givna orden i rätt ordning, innebär dock övningen också träning på inversion.

Även satsadverbiallets placering i huvudsats och bisats tränas i både läroboken och övningsboken. I läroboken görs detta i övningar där eleven ska sortera givna ord i rätt ordning i en huvudsats (LB s. 117 övn B), alternativt avsluta en påbörjad huvudsats med en

bisats genom att sortera givna ord i rätt ordning (LB s. 118 övn. C). I båda fallen innehåller samtliga meningar satsadverbial. I övningsboken är övningarna utformade så att eleven ska skriva om huvudsatser och bisatser genom att placera in satsadverbial på rätt plats (ÖB s. 89, övn. 13, s. 90 övn. 14).

Man kan notera att man i och med övningarna på satsadverbialets placering i bisats nu har kommit upp på den sista nivån i processbarhetsstegen, men att man i detta kapitel också samtidigt har övningar på samtliga underliggande nivåer.

Kapitel 17

I kapitel 17 introduceras inte några nya grammatiska regler som är relevanta ur processbarhetssynpunkt. Däremot kan man se att satsadverbialets placering i huvudsatser och i bisatser fortsätter att tränas, vilket innebär att man befinner sig på nivå 4 och 5 i processbarhetsstegen. Till exempel introduceras relativa bisatser vilket innebär att satsadverbialets placering i bisatser kommer i fokus även här. Detta är bland annat tydligt i en grammatikruta i läroboken där man förklarar hur två huvudsatser kan slås ihop till huvudsats + relativ bisats. Exempelmeningen innehåller ett satsadverbial, och verb och satsadverbial i både huvudsats och bisats är markerade i fetstil: ”Jag känner en flicka. Hon **kommer alltid** för sent. Jag känner en flicka som **alltid kommer** för sent.” (LB s. 130). Denna grammatikruta följs av en övning där eleven liksom i grammatikrutan ska slå ihop två huvudsatser, varav den ena innehåller ett satsadverbial, till huvudsats + bisats (LB s. 130 övn. G). I övningsboken finns också en övning där eleven ska bygga ut en huvudsats med en relativ bisats genom att placera givna ord i rätt ordning. Även här innehåller meningarna satsadverbial (ÖB s. 99 övn. 9). Även placeringen av *inget* och *inte något* i huvudsatser och bisatser med ett eller flera verb förklaras i grammatikrutor (LB s. 137, 138), och detta tränas också i övningar i både läroboken och övningsboken (LB s. 137 övn. B, s. 138 övn. C, ÖB s. 103 övn. 14).

Kapitel 18

I kapitel 18 fokuseras skillnaden i ordföljd mellan direkta och indirekta frågor. Detta förklaras i både ja/nej-frågor och i frågeordsfrågor i fyra olika grammatikrutor (LB s. 145, 146). I förhållande till processbarhetsstegen innebär detta att man förklarar hur inversionen i en direkt fråga stryks i en indirekt fråga (nivå 5). Även satsadverbialets placering i

huvudsatsen och bisatsen är fortsatt aktuellt, något som syns i flera övningar både i lärobok och övningsbok. Exempel på sådana övningar i läroboken är att eleven ska skriva om direkta frågor till indirekta. En del av dessa frågor innehåller också satsadverbial (LB s. 145 F, s. 146 G). Även övningsboken innehåller övningar där eleven ska skriva om direkta frågor till indirekta (ÖB s. 108 övn. 1, s.109 övn. 2), samt en övning med påbörjade indirekta frågor som eleven ska avsluta genom att placera givna ord i rätt ordning. Flertalet av dessa meningar innehåller också satsadverbial (ÖB s. 110 övn. 3).

Det faktum att man här tränar även på att ställa direkta frågor innebär att även de syntaktiska stegen spetsställning av frågeord och inversion är något som tränas. Det finns dock varken några grammatikrutor eller övningar i kapitlet som direkt fokuserar på detta, och det är därför rimligt att anta att detta betraktas som något som eleven redan behärskar. Dessa steg är därför inte markerade för kapitel 18 i tabell 2 nedan.

Kapitel 19 och 20

I kapitel 19 och 20 introduceras komparation av adjektiv respektive passivformer av verb. Detta är inte något som är direkt relevant för processbarhetsstegen, och diskuteras därför inte heller närmare här.

4.2 Sammanfattning av analysen

Sammanfattningsvis kan man se att det finns en övergripande tendens till att progressionen i läromedlet överensstämmer med utvecklingsnivåerna i processbarhetsstegen. Som framgår av tabell 2 nedan ligger i de första två kapitlen (kapitel 11 och 12) huvudfokus på utvecklingssteg inom nivå 2 (plural och bestämdhet av substantiv). I kapitel 13 och 14 flyttas fokus över till nivå 3 och 4 (attributiv och predikativ adjektivkongruens). I kapitel 15 ligger fokus delvis kvar på nivå 3 och 4, samtidigt som man kan se att läromedlet tar ett steg tillbaka i förhållande till processbarhetsstegen i och med att man också tar upp enkla tempusformer av verb (nivå 2). Denna nivåmässiga ”splittring” fortsätter även i kapitel 16, där man kan se att man ägnar sig både åt böjning av enkla tempus (nivå 2), spetsställning av adverbial/frågeord och verbkongruens (nivå 3), inversion och negationens placering i huvudsats (nivå 4) och åt negationens placering i bisats (nivå 5). I kapitel 17 har man däremot släppt de två nedersta nivåerna och ägnar sig

helt åt negationens placering i huvud- och bisats (nivå 4 respektive 5). Samma förhållande råder i kapitel 18, med det undantaget att man där även övar på inställd inversion (nivå 5).

Tabell 2: Övningarna sorterade efter nivåerna i processbarhetsstegen

		Nivå								
Kapitel			11	12	13	14	15	16	17	18
	Nivå 5 Grammatisk info. mellan satser	Negationens/ satsadverbialets placering i bisats						+	+	+
		Inställd inversion i bisats								+
	Nivå 4 Grammatisk info. inom satser, mellan fraser	Negationens/ satsadverbialets placering i huvudsats						+	+	+
		Inversion						+		
		Predikativ adjektiv-kongruens			+	+				
	Nivå 3 Grammatisk info. inom fraser	Attributiv adjektiv-kongruens			+	+				
		Kongruens i verbfrasen		+			+	+		
		Spetsställning av advl./frågeord	+		+			+		
	Nivå 2 Ordklass, lexikal morfologi	Enkla tempusformer		+			+	+		
		Plural		+						
		Bestämmdhet	+	+						

I nästa avsnitt kommer resultatet av analysen att diskuteras utifrån processbarhetsteorins utvecklingsstege och utlärbarhetshypotesen, och det kommer även att belysas med hjälp av en diskussion kring möjligheten att tillämpa dessa teorier praktiskt i ett klassrumssammanhang. Därefter följer en avslutning med sammanfattning av uppsatsen.

5 Diskussion

Trots att man alltså inte kan dra en helt rak linje från nivå 2 till nivå 5 i tabell 2 i föregående avsnitt, tyder resultatet av analysen på att man, i alla fall delvis, har varit medveten om processbarhetsteorin och har tagit hänsyn till dess förutsägelser om inlärningsgången i svenska som andraspråk när man utvecklat läromedlet. Det finns också detaljer i hur övningarna är organiserade som stödjer detta. Till exempel kan man se att läromedlet redan i kapitel 11 och 13 börjar introducera spetsställning av frågeord (nivå 3), medan man först i kapitel 16 uttalat kräver en efterföljande inversion (nivå 4). Hade man här inte brytt sig om processbarhetsteorin hade man mycket väl kunnat tänka sig att man redan när spetsställning av frågeord introduceras första gången, också passar på att förklara den obligatoriska efterföljande inversionen. Visserligen skulle man i detta sammanhang kunna ifrågasätta att man överhuvudtaget tränar på spetsställning av adverbial, det vill säga ett utvecklingssteg som tillhör nivå 3, redan i kapitel 11, när man i detta kapitel för övrigt framför allt fokuserar på bestämdhet av substantiv, och man inte förrän i kapitel 12 har gått igenom alla de utvecklingssteg som tillhör nivå 2. Här måste man dock ta hänsyn till att läromedlet utgör andra delen i en serie om två delar, och att de tänkta eleverna alltså inte är fullständiga nybörjare. Man kan därför anta att det i det första kapitlet förekommer en viss repetition av sådant som eleverna tidigare lärt sig, vilket innebär att det är rimligt att förvänta sig att eleverna redan befinner sig på en nivå där de behärskar processning på nivå 2. Ur processbarhetssynpunkt är det därför inte heller orimligt man här så smått börjar nosa på nästa nivå.

Däremot finns det en del andra förhållanden i läromedlets svårighetsprogression som avviker från en tänkt utveckling enligt processbarhetsstegen, och som därför kommer att diskuteras närmare här. Man skulle till exempel kunna ifrågasätta att övningarna på spetsställning av frågeord är väldigt få (sammanlagt två övningar i kapitel 11 och 13), och att detta utvecklingssteg egentligen inte tränas på allvar förrän man också tränar på inversion i kapitel 16. Övningar på spetsställning av adverbial förekommer överhuvudtaget inte förrän i kapitel 16. Dessutom kan man notera att de två övningarna på spetsställning av frågeord båda finns i övningsboken, vilket, eftersom övningsboken enligt författaren innehåller övningar med olika svårighetsgrad för att tillgodose elever på olika nivåer,

skulle kunna innebära att det inte är övningar som är tänkta för alla. Detta innebär alltså att man mer eller mindre hoppar över ett utvecklingssteg som enligt processbarhetsstegen mycket väl hade kunnat läras ut på ett relativt tidigt stadium, och som dessutom förser inläraren med en ur kommunikationssynpunkt viktig struktur. En tänkbar förklaring till detta kan vara att spetsställning av annat led i satsen än subjekt i svenska obligatoriskt följs av inversion (V2-regeln), ett utvecklingssteg som man, på den nivå eleverna troligtvis befinner sig, ännu inte är redo att processa. Detta innebär att man här måste förvänta sig delvis ogrammatiska svar på denna typ av övningar, vilket kan vara något man vill undvika.

I detta sammanhang kan det vara värt att diskutera det faktum att läromedlet ibland överlåter till läraren att avgöra vad som är vettigt att rätta i elevens produktion. Detta gäller i exemplet ovan, men även till exempel i den övning med färgord som förekommer i kapitel 11 (ÖB s. 5). Som Keßler m. fl. påpekar är det viktigt att kunna avgöra vilka typer av fel som är meningsfulla att rätta, så att läraren hjälper eleven fram i språkutvecklingen utan att riskera att istället verka hämmande. Naturligtvis måste man kunna förvänta sig att läraren besitter tillräcklig kunskap för att kunna avgöra detta, samtidigt som man också måste ta med i beräkningen att det kan vara svårt att låta ogrammatisk språkproduktion passera som "rätt", särskilt med tanke på att man kan vara rädd att befästa den ogrammatiska strukturen hos eleven. Här skulle man kunna ifrågasätta att man överhuvudtaget har denna typ av övningar, där eleven förväntas använda strukturer som den inte har processningskapacitet att klara av på ett målspråksenligt sätt, på ett så tidigt stadium i språkutvecklingen, i stället för att vänta tills eleven är mogen för att utföra övningen på ett korrekt sätt. Detta måste dock vägas mot den nytta till exempel träning på att använda färgord kan ha för elevens förmåga att uttrycka sig på målspråket, vare sig man kongruensböjer eller inte. Också ur processbarhetssynpunkt är detta förhållningssätt problematiskt eftersom inläraren genom att träna på dessa strukturer också utvecklar sin processningskapacitet vilket är en förutsättning för att den ska kunna fortsätta upp till nästa nivå i processbarhetsstegen.

Keßlers lösning på denna typ av problem är att läraren/läromedlet förser inläraren med en likartad men grammatiskt korrekt struktur (se avsnitt 2.4 ovan). Vad gäller spetsställning av frågeord skulle detta i ett svenskspråkigt sammanhang kunna innebära att man använder

sig av indirekta frågor där inversionen ju är struken (t. ex. *jag undrar var han är istället för var är han?*).

Även när det gäller tempusböjning av verb (nivå 2) är det anmärkningsvärt att det förekommer så få övningar i de inledande kapitlen. I läromedlet hittar man en enda övning som uttalat kräver att eleven använder en viss verbform i kapitel 12 (även här i övningsboken, vilket alltså innebär att det inte är säkert att denna övning är tänkt att göras av alla elever), för övrigt förekommer inga sådana övningar förrän i kapitel 15 och 16, då man vad gäller andra övningar redan befinner sig på en högre processbarhetsnivå. Man kan också notera att övningarna på verbböjning sammanfaller med övningar på sammansatta tempus, vilket ju förutsätter att man är mogen att processa kongruens inom verbfrasen (nivå 3). En förklaring till att man väntar med att träna på enkla tempus kan därför vara att man vill hålla ihop tempusövningarna. Med tanke på att man redan i kapitel 13 har övningar på både nivå 3 och 4, borde det dock inte finnas något hinder mot att ändå placera dessa tidigare i läromedlet. Även här kan man alltså misstänka att eleverna kanske får för lite träning i processning på nivå 2 och 3 för att kunna fortsätta utveckla processningskapaciteten på högre nivåer.

Ett ännu tydligare exempel på att man inte fullt ut tar hänsyn till processbarhetsteorin är att läromedlet, från att i kapitel 11 och 12 i huvudsak ha haft övningar som rör nivå 2 i processbarhetsstegen, i kapitel 13 har övningar (med åtföljande grammatikgenomgångar) som aktivt tränar kongruensböjning av adjektiv både i attributiv och i predikativ ställning (nivå 3 respektive 4). Med tanke på att man i de tidigare kapitlen i huvudsak har haft övningar som rör nivå 2 är det rimligt att dra slutsatsen att eleverna ännu inte har processningskapacitet för att utveckla predikativ kongruens. Ett liknande förhållande har man i kapitel 16 där man samtidigt introducerar negationens (satsadverbialets) placering i både huvudsats och i bisats (nivå 4 respektive 5). I de tre närmast föregående kapitlen har man visserligen till viss del behandlat sådant som tillhör nivå 4 (kongruens på satsnivå), men eftersom detta i sin tur troligtvis varit dåligt förankrat i elevernas processbarhetskapacitet kan man misstänka att de fortfarande inte är mogna att processa syntaktisk information på nivå 5.

Eftersom processbarhetsteorin endast förutsäger inlärningsgången för spontan talproduktion och inte för språkproduktion i situationer där inläraren har tid på sig att

reflektera över grammatiska regler, kan man tänka sig att följderna i de båda ovanstående fallen blir att eleverna lär sig såväl att böja adjektiven predikativt som att placera negationen på rätt plats i bisatsen i sådana sammanhang där de har gott om tid att tänka igenom de grammatiska reglerna, till exempel när de gör övningarna i boken eller svarar på frågor i ett prov, medan de i den spontana talproduktionen misslyckas. Man skulle kunna hävda att detta i sig inte behöver vara ett särskilt stort problem, med hänvisning till att man troligtvis lär sig att använda dessa strukturer i den spontana talproduktionen så småningom ändå. Med tanke på att Pienemann kunnat visa att det finns risk för att man går tillbaka i utvecklingen om man får undervisning på en struktur innan man är processningsmässigt mogen för den, måste man dock hävda att det är ett problem. Risken kan med andra ord vara att inläraren när den till exempel ställs inför att samtidigt lära sig att placera negationen på rätt plats i huvud- och bisatsen, på grund av osäkerhet, väljer att i sitt spontana tal undvika *båda* dessa strukturer, vilket i sin tur leder till att den kommunikativa förmågan kraftigt begränsas.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att läromedelsförfattarna verkar ha varit medvetna om, och delvis tagit hänsyn till, processbarhetsteorins förutsägelser om inlärningsgången i svenska som andraspråk när de utformat övningarnas svårighetsprogression i läromedlet, men att de ändå valt att inte fullt ut tillämpa dem. Detta trots att Pienemanns forskning tyder på att avvikelser från denna inlärningsgång i undervisningen kan få negativa konsekvenser för elevens språkutveckling. Frågan är *varför* läromedelsutvecklare som uppenbart är medvetna om processbarhetsstegen ändå väljer att frångå den. En tänkbar förklaring kan, som tidigare diskuterats, vara att det är svårt att utforma övningar som tränar just den struktur som eleven är mogen för utan att man samtidigt berör strukturer som den inte klarar av att processa, något som bland annat blev tydligt vid de få tidiga övningarna på spetsställning av frågeord.

Utifrån Keßlers m. fl. diskussion kring Task-based Language Teaching kan man fundera kring om det kanske är *formen* på övningarna som är det mest problematiska här. Väldigt många av läromedlets övningar kan beskrivas som traditionella övningar med *ett* rätt svar, det vill säga det som man inom TBLT kallar *exercises*. Kanske hade det utifrån processbarhetsteorin varit lämpligare att använda fler ”öppna” övningar (*tasks*), där eleven får möjlighet lösa en uppgift utifrån den nivå den befinner sig på.

6 Avslutning och sammanfattning

Utgångspunkten för denna uppsats har varit att undersöka om läromedel i svenska som andraspråk är förankrad i den kunskap som finns om hur språkutveckling går till. Syftet var med andra ord att undersöka om läromedelsutvecklare utgår från den forskning som bedrivs om andraspråksinlärning när man utformar läromedel i svenska som andraspråk.

Med utgångspunkt i Pienemanns processbarhetsteori samt i den nära sammanhörande utlärbarshypotesen har därför svårighetsprogressionen i ett läromedel analyserats med föresatsen att besvara frågorna: Hur ser svårighetsprogressionen ut i ett läromedel i svenska som andraspråk? Överensstämmer denna progression med processbarhetsteoriens utvecklingsstege?

Resultatet av analysen har visat att läromedlet i grova drag överensstämmer med en tänkt svårighetsprogression enligt processbarhetsstegen, vilket lett till slutsatsen att läromedelsförfattarna har varit medvetna om processbarhetsteoriens förutsägelser om inlärningsgången för svenska som andraspråk. Samtidigt har man i analysen kunnat se att läromedlet på flera punkter också avviker från processbarhetsteorin, både genom att introducera vissa grammatiska strukturer innan eleven kan antas vara processningsmässigt mogna för dem, och genom att ”skjuta upp” övningar på strukturer som utifrån processbarhetsteorin skulle kunna tränas tidigt i språkutvecklingen. Detta resultat har diskuterats med utgångspunkt i processbarhetsstegens förutsägelser om språkinlärning, samt i utlärbarshypotesen, som bland annat visar på att försök att lära ut strukturer i ett för tidigt skede av inläringen inte bara är ineffektivt, utan även kan ha en hämmande effekt på språkutvecklingen. Resultatet har även satts i samband med den diskussion som Keßler m. fl. för kring hur man kan omsätta processbarhetsteorin och utlärbarshypotesen i praktik inom ramen för klassrumsundervisning.

Avslutningsvis kan man konstatera att denna undersökning, trots sitt begränsade omfång, visar på ett problemområde som förtjänar fortsatt diskussion och forskning, nämligen hur man omsätter en teori som processbarhetsteorin i praktiken i ett läromedel. Att lära sig ett nytt språk är en uppgift som för de allra flesta kräver en stor arbetsinsats, och det minsta man kan begära är att de läromedel man har till sin hjälp är utformade så att de fungerar som ett så effektivt stöd för språkutvecklingen som möjligt.

Litteraturlista

Primärlitteratur:

Altén, Anette, 2007: *Mål 2 Övningsbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Althén, Anette m. fl., 2007: *Mål 2 Lärobok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Sekundärlitteratur:

Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur

Håkansson, Gisela, 2004: Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Keßler, Jörg-U, Liebner, Mathias & Mansouri, Fethi, 2011: Teaching. I: Pienemann, Manfred & Keßler Jörg-U (red.), *Studying Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Pienemann, Manfred, 1989: Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics*, 10, 52-79

Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela, 1999: A unified approach toward the development of Swedish as L2. A processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 383-420