

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Grammatikundervisning i sfi  
– en kvalitativ studie av en lärares klassrumspraktik

Anna Lundström

Magisteruppsats, SSA220, 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: Vt 2017  
Handledare: Sofia Tingsell och Anders Agebjörn

## Sammandrag

Detta magisterarbete har undersökt en sfi-lärares praktik gällande språkundervisning och syn på processbarhetsprogression. I studien undersöks hur läraren drar nytta av inlärnarnas språkliga resurser i undervisningen, lärarens syn på relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens, och synen på explicit grammatikkunskap. Studien undersöker också i vilken utsträckning det är möjligt att skönja en medvetenhet om processbarhetsprogression i lärarens sätt att reflektera över sin praktik. Forskningsfrågorna har belysts med hjälp av studier om flerspråkighet, kommunikativ kompetens, implicit och explicit grammatikundervisning samt processbarhetsteori. För att besvara forskningsfrågorna har metoden stimulated recall använts. Metoden innebär att en lärare har filmats under en lektion och vid ett senare tillfälle har hon fått titta på det inspelade materialet och kommentera händelseförloppet under en intervju som filmats. Allt filmat material har sedan transkriberats och kategoriserats.

Studien tycks visa att inlärnarnas språkliga resurser inte används i någon större utsträckning under lektionen, men paralleller dras till deras förmodade L1 för att förklara inlärarfel. Läraren säger sig lägga stor vikt vid kommunikativa aspekter i sin undervisning och bedömning, men lektionen präglas av ett starkt fokus på explicita grammatiska förklaringar. Läraren uttrycker en stark önskan att skapa ett gemensamt språk med sina elever. Med hjälp av minnesregler hjälper hon inlärnarna att minnas den svenska grammatiken.

Enligt läraren innebär grammatisk progression att svåra moment placeras i slutet av kurs c, vilket skulle kunna tyda på en utvecklingsstege. Under lektionen ges det få tillfällen till automatisering i tal och i skrift. Studiens begränsade omfattning gör det svårt att dra några generella slutsatser om den här lärarens sätt att arbeta med automatisering.

*Nyckelord:* svenska som andraspråk, explicit grammatikundervisning, processbarhetsteori



# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Förstaspråksrelaterade termer.....	2
2. Syfte och forskningsfrågor.....	3
3. Tidigare forskning.....	3
3.1. Flerspråkighet och språkinläring.....	4
3.2. Grammatisk och kommunikativ kompetens.....	5
3.3. Implicit och explicit grammatikundervisning.....	6
3.3.1. Anpassat språkbruk.....	8
3.4. Processbarhetsteorin.....	8
3.4.1. Relationen mellan tal och skrift.....	12
4. Metod och material.....	12
4.1. Läraren och kontexten.....	12
4.2. Stimulated recall.....	13
4.3. Insamling av material.....	15
4.4. Etiska överväganden.....	16
4.5. Analys.....	18
5. Analys.....	18
5.1. Lektionen.....	19
5.2. Flerspråkig närvaro.....	21
5.3. Grammatisk och kommunikativ kompetens.....	23
5.4. Explicit grammatiksyn och grammatikundervisning.....	26
5.4.1. Anpassat språkbruk.....	32
5.5. Lärarens syn på och praktik vad gäller processbarhetsprogression och automatisering.....	34
6. Sammanfattande diskussion.....	40
7. Slutsatser.....	43
8. Litteraturförteckning.....	45
Tabellförteckning	
Tabell 1. Processhierarkin för svenska.....	10

Tabell 2. Sammaställning över forskningsfrågor och kategorier .....	19
---	----



## 1. Inledning

År 2014 författade jag en kandidatuppsats där jag undersökte processbarhetsprogressionen i ett läromedel för utländska studenter. I uppsatsen argumenterade jag för att ett läromedel som respekterar inlärningsgångar är ett bra läromedel, en tankegång som även återfinns i Flyman Mattsson (2013). Efteråt har jag emellertid insett att idén med ett läromedel som följer processbarhetsteorin (PT) kan vara problematisk eftersom ett läromedel inte kan styra när strukturer ska processas. Mer intressant är däremot hur läraren faktiskt arbetar med grammatik i klassrummet, vilket föreliggande uppsats handlar om.

Inom forskarvärlden finns det olika uppfattningar om undervisningens betydelse för språkutvecklingen. En interventionistisk syn på språkinläring innebär att andraspråkets utveckling kan påskyndas av rätt input. Hur läraren lägger upp sin undervisning anses med detta synsätt spela en avgörande roll för språkets utveckling. Det motsatta huvudspåret innebär tvärtom att utvecklingen helt styrs av universella mekanismer, omöjliga att styra eller påskynda (de Graaff & Housen 2009:728). Inom processbarhetsteorin har man inte tagit ställning till vad som är det bästa sättet att lära in ett nytt språk: å ena sidan sker grammatisk progression på ungefär samma sätt oavsett hur språket lärs in, men valet av material och utformningen av undervisningen kan å andra sidan spela en avgörande roll för inläringen (Flyman Mattsson 2013:159). Här är alltså lärarens roll central.

Lärarens syn på grammatisk progression och reflektion över sin klassrumspraktik inom sfi (svenska för invandrare) är vad detta magisterarbete kommer att handla om. Arbetet kommer att belysa sfi-lärarens syn på inlärnarnas språkliga resurser i undervisningen, relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens, explicit grammatikkunskap samt grammatisk progression, aspekter som har identifierats som betydelsefulla för andraspråkets utveckling (Gunnarsson, Housen, van de Weijer & Källkvist 2015; Eklund Heinonen 2009; DeKeyser 2005; Robinson 1996; de Graaf 1997; Norris & Ortega 2000; Spada & Tomita 2010; Pienemann 1989). Innan syfte

och forskningsfrågor presenteras följer en förklaring av de förstaspråksrelaterade termer som jag valt att använda i uppsatsen.

### 1.1. Förstaspråksrelaterade termer

Inom andraspråksforskningen används termerna *modersmål*, *förstaspråk* och *L1* synonymt för att beskriva det (eller de) språk en inlärare först har lärt sig innan tre års ålder (Viberg 1993:18). Ordet modersmål är en lingvistisk term som inom andraspråksforskning enbart används för att referera till individens först förvärvade språk. Termen har dessvärre också kommit att färgas av ideologiska bibetydelser, exempelvis som identitetsmarkör för att uttrycka samhörighet med en viss nation, en specifik kultur och ett folk, dvs. i kontexter där flerspråkighet inte betraktas som något önskvärt (Rydenvald 2014:10-11). Med anledning av detta anser jag att termen modersmål är mindre lämplig för den här studiens ändamål.

Termen *förstaspråk* används vanligen för att beskriva det språk individen lärde sig först, men ordet skulle också kunna användas för att beteckna det språk individen kan bäst och är säkrast på. Termen är mångtydig och speglar inte det faktum att det eller de språk som inlärarna betraktar som starka kan variera beroende på var man befinner sig i livet (Skutnabb-Kangas 1981:26).

Av ovan beskrivna anledningar har jag i den här studien valt att använda termen *L1* när jag refererar till inlärarnas först förvärvade språk eftersom den är mindre ideologiskt laddad än termen *modersmål* och mindre mångtydig än termen *förstaspråk*. Termen *andraspråk (L2)* används här för att beskriva det eller de språk inläraren har lärt sig efter L1, oavsett om det rör sig om det andra, tredje eller kanske femte språket en inlärare talar. Med termen *flerspråkighet* avses en inlärares samlade språkliga resurser: i en skolkontext kan elever ha flera modersmål och andra starka språk som kan användas som resurser.



## 2. Syfte och forskningsfrågor

Magisterarbetets syfte är att undersöka en sfi-lärares praktik gällande språkundervisning och syn på processbarhetsprogression. Följande forskningsfrågor har varit vägledande för studiens utformning:

- I vilken utsträckning drar en sfi-lärare nytta av inlärnarnas flerspråkiga resurser i undervisningen?
- Hur ser läraren på relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens?
- Vilken betydelse tillmäter läraren explicit grammatikkunskap?
- I vilken utsträckning är det möjligt att skönja en medvetenhet om processbarhetsprogression i lärarens sätt att reflektera över sin praktik?

Sfi-lärares språkundervisning och syn på processbarhetsprogression har undersökts med hjälp av metoden stimulated recall. Metoden innebär att läraren filmas under en lektion och vid ett senare tillfälle får läraren kommentera inspelningen under en intervju som också filmas (se avsnitt 4.2.).

## 3. Tidigare forskning

Detta avsnitt behandlar olika studier och teorier som ger en bakgrund till mina forskningsfrågor. Kapitlet inleder med några studier som belyser språkliga resursers betydelse för språkinlärning (3.1.). Med hjälp av dessa studier avser jag att belysa den första forskningsfrågan som rör hur inlärnarnas språkliga resurser används i undervisningen. Därefter följer en beskrivning av relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens vid inlärning av ett andraspråk (3.2.). Sedan följer en redogörelse för studier som undersöker effekten av implicit och explicit undervisning och anpassat språkbruk (3.3.). Kapitlet avslutas med en redogörelse för processbarhetsteorin (PT), en teori om grammatisk inlärningsordning (3.4.). För detta arbete

används PT-modellen för att undersöka om lärarens sätt att reflektera över sin praktik speglar en PT-diskurs; exempelvis att läraren respekterar grammatiska inlärningsgångar och skiljer på processning och automatisering (se avsnitt 3.4).

### 3.1. Flerspråkighet och språkinlärning

Det senaste decenniet har det publicerats många studier som tyder på att inlärares samlade språkliga resurser spelar en aktiv roll när inlärares lär sig ett nytt språk. I en av dessa studier fokuserar Gunnarsson m.fl. (2015) på två- och flerspråkiga gymnasieelevers tankespråk under textproduktion på ett främmande språk. Forskarna fann att inlärares L1 var mycket aktivt när eleverna skrev engelska texter, särskilt under planeringsstadiet. Slutsatsen blev att L1 tycktes underlätta kommunikationen mellan lärare och elever samt öka de senares motivation och deltagande i lärarledda diskussioner (Gunnarsson m.fl. 2015:2). Studien belyser också värdet av en undervisning som tillåter inlärares att använda alla språkliga resurser i textproduktion på ett andraspråk eller främmande språk. Detta är ett fenomen som har gett upphov till en teori om flerspråkighet som kallas för *translanguaging* (Blackledge & Creese 2010; Velasco & García 2014:7). Teorin kommer inte att användas inom ramen för denna studies syfte, men inför ett kommande masterarbete som undersöker flerspråkiga resurser i ett sfi-klassrum skulle det vara intressant att använda denna teoriram..

För att förstå en lärares praktik är det viktigt att förstå att målspråket ofta har en stark ställning som arbetspråk inom svensk språkundervisning (Hult 2004:181). Ett vanligt motiv för den enspråkiga normen är att klassrummet i många fall utgör den enda platsen där inlärares får möta det nya språket, som exempelvis då man lär sig ett främmande språk (Tornberg 2015:48). Inlärares som lär sig svenska i Sverige omges av målspråket i en naturlig kontext och behovet av att använda målspråket som arbetspråk inom andraspråksundervisning behöver därför inte vara lika uttalat inom exempelvis sfi.

### 3.2. Grammatisk och kommunikativ kompetens

För att förstå en lärares praktik och syn på grammatisk progression är det även viktigt att förstå den kommunikativa språksyn som i hög grad präglar dagens språkundervisning. Bachman och Palmers (1996:63) modell av den kommunikativa språkförmågan är den mest inflytelserika modellen idag inom kommunikativ språkforskning och språktestning. Modellen innefattar kunskap om språksystemet och dess användningsområden och ligger till grund för Europarådets referensram för språkundervisning *Common European Frame of Reference for Language (CEFR)*, ett gemensamt ramverk för att beskriva språklig progression inom EU (Europarådet 2001). Ramverket innehåller sex referensnivåer som preciserar lärandemål för språkinläring, språkundervisning och bedömning. Ramverket är handlingsinriktat och beskriver vilka kommunikativa uppgifter en inlärare kan utföra på olika färdighetsnivåer. Denna språksyn styr undervisning och bedömning i Sverige och inom EU (Skolverket 2012; Hulstijn, Alderson & Schoonen 2010).

För att kunna kommunicera på ett funktionellt sätt krävs kommunikativa och språkliga kunskaper; ord, uttal och grammatik. I Eklund Heinonens (2009) avhandling, vars syfte var att undersöka PT-nivåerna för godkända och underkända *Tisus*-tester, är en av slutsatserna att grammatiska och kommunikativa aspekter utvecklas parallellt. Godkända testdeltagare befann sig på minst PT-nivå 4 (se avsnitt 3.4). Några få blev godkända utan att ha uppnått denna nivå, men det rör sig då om gränfall mellan godkänt och underkänt betyg (Eklund Heinonen 2009:190). Undantagen bekräftar att en god kommunikativ språkförmåga är möjlig utan uppnådd PT-nivå 4, men det generella mönstret är att grammatisk och kommunikativ kompetens följs åt. Inlärare som uppnått höga PT-nivåer har oftast en väl utvecklad kommunikativ förmåga. Även Norrby & Håkansson (2007:191–213) kunde med hjälp av samtalsanalys konstatera ett samband mellan grammatiska och pragmatiska färdigheter i andra-språksinteraktionen. Ofta följs de olika kompetenserna åt.

### 3.3. Implicit och explicit grammatikundervisning

Om forskningen alltså visar att en inlärare behöver bland annat grammatik för att uppnå en god kommunikativ förmåga är det rimligt att fråga sig hur grammatik kan undervisas och läras in. En vanlig forskningsfråga rör relationen mellan implicit och explicit grammatikundervisning. DeKeyser (2005) och Robinson (1996) är exempel på studier som till viss del stödjer hypotesen att bara enkla strukturer kan läras ut explicit, medan komplexa strukturer måste läras in implicit. DeKeyser (2005), som undersöker morfo-syntaktiska skillnader mellan L1- och L2-talare identifierar tre olika typer av svårigheter för andraspråksinlärare: *complexity of form*, *complexity of meaning* och *complexity of the form–meaning relationship*. Han nämner att former som av inlärarna uppfattas som semantiskt överflödiga är svåra att lära sig (DeKeyser 2005:7–8). En verbändelse kan vara svår att lära sig i en mening som innehåller ett tidsadverbial; inläraren kan då uppfatta verbändelsen som överflödig. Oregelbunden plural och oregelbundna verb utgör en svårighet för inläraren eftersom identifikationen mellan form och mening är mer komplex än med regelbundna former (DeKeyser 2005:9). DeKeyserns slutsats är att explicit undervisning hade en gynnsam effekt på enkla strukturer men inte på komplexa. Vad gäller inläring av semantiskt ”överflödiga” former tycks DeKeyser mena att det är mer effektivt att träna på strukturerna än att ge explicita förklaringar (2005:17).

Robinsons (1996) studie undersöker Krashens (1981:1) påstående att två skilda processer är verksamma i L2-utveckling: en medveten, deduktiv process baserad på regeltillämpning, vilket resulterar i ett *learned system*, dvs. ett grammatiskt system som inläraren kan reflektera över medvetet, och en omedveten, induktiv process, vilket hos inläraren skapar ett *acquired system*. Precis som DeKeyser visade Robinsons (1996) studie att explicit inläring fungerade bäst när de grammatiska reglerna var lätta att upptäcka.

Det finns emellertid studier som tyder på att explicit undervisning faktiskt kan underlätta inläringen av grammatiskt komplexa strukturer. Här kan exempelvis nämnas de Graafs (1997) studie, som visar att effekten av explicit undervisning var positiv, oberoende av den grammatiska strukturens komplexitet. Deltagare som fått explicit undervisning presterade bättre än deltagare som fått implicit undervisning,

oavsett om uppgiften löstes under tidspress eller om inlärarna fick obegränsat med tid (s. 268). Även Norris & Ortega (2000) och Spada & Tomita (2010) kom till en liknande slutsats. Deras resultat tyder på att explicit undervisning med fokus på form är mer effektivt än implicit undervisning. Det intressanta med Spada & Tomitas (2010:263) studie är att den också pekar på att explicit undervisning kan bidra till både medveten och spontan användning av både komplexa och enkla former.

Som framgår av ovanstående beskrivning tycks de flesta av de studier som jag har läst peka på att explicit grammatikundervisning är gynnsam, men det råder oenighet om vilka strukturer som gynnas av explicita förklaringar. Syftet med Tammenga-Helmantel m.fl.'s (2014) studie är därför att undersöka om explicit grammatikundervisning är så effektiv som hävdats i tidigare studier (de Graaf 1997; Norris & Ortegas 2000; Spada & Tomita 2010). Totalt undersökte Tammenga-Helmantel m.fl. (2014) 42 lektioner med inlärare som studerade engelska, spanska och tyska på nybörjarnivå. Samtliga informanter hade holländska som L1-språk. Grammatikundervisningen var slumpmässigt explicit–deduktiv, explicit–induktiv, *incidental* (oavsiktlig) eller implicit. En kontrollgrupp ingick också i studien. De grammatiska strukturerna som undersöktes var enkla och komplexa. Här i denna studie utgår författarna från tre kriterier för att mäta grammatisk komplexitet: reliabilitet, strukturell komplexitet, semantisk komplexitet och graden av transperens (relationen mellan form och semantik). Resultatet visade att explicit och implicit grammatikundervisning var lika effektiv på enkla som komplexa strukturer. Slutsatsen som forskarna drar av studien är att “any kind of instruction (whether explicit or not) is more effective than no exposure at all” (2014:208). Det viktigaste, menar författarna, är att uppnå variation i undervisningsformerna.

Effekten av explicit undervisning problematiseras också av Ellis (2008:4–22), som undersöker i vilken utsträckning data som eliciterats för att mäta implicita och explicita kunskaper om ett andraspråk kan användas för att undersöka interim-språkets utveckling. Med utgångspunkt från Pienemanns processbarhetsteori (1998, se 3.4) genomfördes en studie som prövar grammatiska strukturers förväntade svårigheter för explicit och implicit kunskap. Resultaten visade att Pienemanns (1998) förutsägelser om interim-språkets utveckling tycktes stämma för implicit kunskap,

men för explicit kunskap tycktes PT-modellen inte kunna erbjuda några förutsägelser om inlärningssvårigheter.

### 3.3.1. *Anpassat språkbruk*

Det är vanligt att andraspråkslärare anpassar sitt språkbruk när de samtalar med inlärare. Detta fenomen, som benämns *teacher talk*, undersöktes av Håkansson (1987). I studien analyserades lärarnas språkliga anpassning med särskilt fokus på inversion med icke-subjekt i fundamentet och semantisk differentiering av några kognitiva verb, två specifika drag som kännetecknar svenskt *teacher talk*. Studien visar att lärarnas tal utvecklades i takt med att inlärarnas svenskkunskaper förbättrades. Resultatet tyder på att lärarna använde färre utbyggda nominalfraser och lägre grad av syntaktisk komplexitet och lexikal variation i samtal med inlärarna. Lärarna talade också långsammare, använde oftare rak ordföljd med subjekt i fundamentet och övergeneralisering av semantiskt lätta verb när de talade till inlärare. Exempelvis användes verbet *tänka* med betydelserna TYCKA, TÄNKA och TRO och verbet *veta* användes med betydelserna KÄNNA, VETA och KUNNA. Motivet till den språkliga anpassningen var att underlätta inläringen och skapa en närhet till inlärarna.

Håkansson (1987) genomförde också en experimentell studie med nio lärare som fick i uppgift återberätta en text för andraspråkstalare och L1-stalare. Håkansson (1987) konstaterar att förståelsen förbättrades när läraren anpassade sitt språkbruk; de lärare som i sina återberättelser inte gjorde någon anpassning lyckades inte göra innehållet begripligt trots reducerad talhastighet.

## 3.4. **Processbarhetsteorin**

Processbarhetsteorin (PT) är en av många teorier som beskriver hur språkinläring går till. PT kan ses som en precisering av interimspråkshypotesen, enligt vilken språket växer fram med hjälp av medfödda mekanismer i hjärnan som aktiveras med input (Corder 1967:161–169; Gass & Selinker 2008:14). Enligt PT betraktas inlärarspråket som ett separat regelsystem som speglar varje steg i den grammatiska ut-

vecklingsprocessen; grammatisk information kan överföras inom fraser och mellan fraser och satser, beroende på hur långt inläraren har nått i inlärningsprocessen.

Inom PT görs en åtskillnad mellan processning och automatisering; processning innebär att inläraren bygger upp en lingvistisk representation av ett språkligt system, medan automatisering betyder att inläraren bygger upp ett system som gör det möjligt att producera lingvistiska strukturer utan medveten ansträngning (Pienemann & Håkansson 1999:386). Talproduktionen är automatiserad i högre utsträckning hos L1-talare än hos L2-talare; hos de senare ökar den språkliga korrektheten i takt med att de grammatiska strukturerna automatiserats (Levelt 1989:14–20; Pienemann 1998:137). Inom PT är det inte relevant om strukturer blir rätt eller fel; när den grammatiska utvecklingen är i fokus är det bara av intresse att undersöka vilken grammatisk information som processas. Det är normalt att producera fel på lägre PT-nivåer även när inläraren har nått ganska höga PT-nivåer: processning och automatisering går sällan hand i hand. Kessler m.fl. (2011:153–154) poängterar att en analys av inlärafel måste skilja på *developmental errors*, fel som uppstår när inläraren försöker säga något som ännu inte processats, och *variational errors*, fel som uppstår till följd av oautomatiserade strukturer.

PT är en universell teori, men exakt vilka strukturer som hör till vilka språk skiljer sig från språk till språk. För svenskan har Pienemann & Håkansson (1999:404) och Håkansson (2013:164) identifierat följande fem grammatiska strukturer för varje nivå:

Tabell 1: Processbarhetshierarkin för svenska (fritt efter Pienemann & Håkansson, 1999:404 samt Håkansson 2013:164)

Nivå	Morfologi	Syntax
5. <u>Processbart</u> : meningar Överföring av gram. info. <sup>1</sup> mellan satser		skillnad huvudsats/bisats inte inversion i bisatser preverbal negation i bisats
4. <u>Processbart</u> : satser Överföring av gram. info. mellan fraser	predikativ kongruens: <i>rosorna är röda</i>	inversion: <i>I morse borstade jag tänderna.</i>
3. <u>Processbart</u> : fraser Överföring av gram. info. inom fraser, frasmorfologi	attributiv kongruens: <i>röda rosor</i>	spetsställning av adverb med rak ordföljd: * <i>I morse jag borstade tänderna</i> (ADV + SV)
2. <u>Processbart</u> : ordklasser lexikal morfologi	plural, bestämd form, presens, preteritum, lexikal morfologi <i>rosor, *kyssade</i>	kanonisk, rak ordföljd (SV)
1. <u>Processbart</u> : ord "lemma"	invarianta former	enstaka konstituenten, helfraser

Nivå 1 är den lägsta nivån i processbarhetshierarkin och innebär att inläraren bara kan använda invarianta former och helfraser. Inga grammatiska processer äger rum på den när nivån (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:68). På nivå 2 läggs ändelser till orden: pluralformer, bestämda och obestämda former samt presens och preteritum. Ordföljden är kanonisk (Pienemann & Håkansson 1999:404–405). På nivå 3 kan inläraren placera en annan satsdel än subjektet först, men med rak ordföljd: \**I morse jag borstade tänderna*. Detta ger upphov till grammatiskt inkorrekta meningar, men variation i fundamentet tyder på utveckling. På den fjärde nivån kan inläraren processa spetsställning med omvänd ordföljd: *I morse borstade jag tänderna*. Nivå 5, som är den högsta PT-nivån, innebär att grammatisk information kan över-

<sup>1</sup> Gram. Info = grammatisk information



föras mellan satser. På det här stadiet kan negationen placeras efter finit verb i huvudsats och före finit verb i bisats.

Pienemann (1989) anser att inlärningspotentialen är stor när det språkliga inflödet ligger på en nivå strax över inlärares. Detta förhållande beskrivs genom Krashens (1981:126–127) inpuhypotes  $i+1$ , där  $i$  står för den aktuella interimspråksnivån och 1 för den potentiella språkutvecklingen. För Pienemann innebär  $i+1$  den grammatiska nivå som står närmast på tur att utveckla: en inlärare på nivå 2 är enligt modellen redo att processa strukturer på nivå 3. Denna hypotes kallas *teachability hypothesis* och är en praktisk tillämpning av PT. Om inflödet är mer avancerat eller under inlärares nivå kommer ingen språkutveckling att ske: ”teaching can only promote acquisition by presenting what is learnable at a given point in time”, menar Pienemann (1989:63). Pienemanns uppfattning är att inlärare inte heller kan minnas grammatiska strukturer som befinner sig på större avstånd än  $i+1$  för att processa dem vid ett senare tillfälle (Pienemann 1989:72). Att undervisa på för hög nivå sägs kunna försena andraspråksutvecklingen.

### 3.4.1. *Relationen mellan tal och skrift*

Ursprungligen skapades PT-modellen för att identifiera den grammatiska stadiutvecklingen i tal, men numera används modellen även för att mäta grammatisk processningsförmåga i skrift. En central tanke inom PT är att samma mentala processer aktiveras när en inlärare talar och skriver (Pienemann 1998:273:308, se även avsnitt 4.5.). För att testa denna hypotes studerade Norrby & Håkansson (2007:106–107) en grupp inlärare som fick producera strukturer både i tal och i skrift. Deras studie visar att vissa inlärare producerade strukturer på högre PT-nivåer i skrift än i tal, men på gruppnivå kunde forskarna inte upptäcka några större skillnader mellan talat och skrivet språk. Deras resultat tycks alltså styrka Pienemanns (1998) hypotes om att samma processer aktiveras när en inlärare talar och skriver, en hypotes som är mycket central inom PT.

## 4. Metod och material

Metoden är kvalitativ och empirisk. En informant har deltagit i studien: i 4.1. presenteras denna informant och den kontext hon befinner sig i när materialinsamlingen gjordes. I relation till syftet, som är att undersöka en sfi-lärares praktik och syn på grammatisk progression i språkundervisningen, har jag valt att använda metoden *stimulated recall*, som beskrivs i 4.2. Där diskuteras också metodens potential och begränsningar. Där redogör jag också för mitt urval. Hur insamlingen av materialet gått till konkret beskrivs i 4.3., och de etiska frågor som är kopplade till denna procedur diskuteras i 4.4. Avslutningsvis beskrivs hur materialet har analyserats, se 4.5.

### 4.1. Läraren och kontexten

Under februari 2017 kontaktade jag flera sfi-lärare i södra Sverige för att hitta informanter till min studie. En sfi-lärare förklarade sig villig att delta i undersökningen och jag har valt att kalla henne Malin. Malin är en erfaren sfi-lärare som vid det aktuella tillfället hade en c-kurs på studieväg 2, en studieväg för inlärare med viss studievana som behöver långsam studietakt. Det finns ytterligare två studievä-

gar på sfi: studieväg 1 och 3. Studieväg 1 vänder sig till inlärare med mycket kort studiebakgrund och studieväg 3 riktar sig till studievana inlärare som bedöms klara av en snabb studietakt. Kurs c, den kurs som mina informanter gick, förekommer antingen som nybörjarkurs inom studieväg 3 eller som fortsättningskurs inom studieväg 2. De informanter som deltar i den här studien läser kurs c som fortsättningskurs inom studieväg 2 och har tidigare läst kurs b som nybörjarkurs. Kurs c motsvarar A2/A2+ enligt den europeiska referensramen. För ett godkänt betyg på kurs c ska eleven kunna förstå enkelt tal i situationer som rör vardag, samhällsliv och arbetsliv (Skolverket 2012:9).

Läraren berättade för mig att hon hade totalt 24 inlärare på kursen, men antalet varierar från lektion till lektion. Många inlärare på grund av flytt, arbete, föräldradighet och resor. 15 av dessa 24 elever deltog i min studie och informanterna kommer från Polen, Syrien, Kurdistan, USA, Kosovo, Eritrea och Pakistan. Läraren beskriver sig själv som mycket intresserad av grammatik. Hon vill utveckla sin undervisning och såg min studie som ett extra tillfälle till kompetensutveckling. När jag bjöds in till hennes klassrum skulle eleverna precis börja med bisatser. Läraren fick information om att jag var intresserad av grammatikundervisning på sfi, men för att inte styra samtalet i någon riktning undvek jag att nämna studiens forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter.

#### **4.2. Stimulated recall**

Studiens problemformulering har varit vägledande för valet av metodologisk ansats och de ställningstaganden jag gjort inom forskningsprocessen. Metoden jag har tillämpat är *stimulated recall*. I korthet innebär metoden att forskaren videofilmade en informant, t.ex. en lärare under en lektion. Vid ett senare tillfälle träffas forskaren och informanten igen för att under en intervju titta på det inspelade materialet, som läraren får kommentera (Haglund 2003:150, Arfwedson 2001:62–63). Under intervjun kan antingen informanten eller intervjuaren pausa filmen och kommentera när någonting intressant inträffar. Forskaren och informanten får komma överens om vem som ska stoppa filmen: forskaren, informanten eller båda två. Även denna intervju filmas och svaren analyseras senare av forskaren.

Min avsikt med att använda stimulated recall är, som tidigare nämnts, att bättre förstå lärarens praktik och syn på grammatikundervisning i en konkret och verklig situation som informanten själv har upplevt tillsammans med mig. Syftet är att filmen ska påminna läraren om vad som hände och vad hon tänkte under tidpunkten för själva inspelningen. Naturligtvis kan ingen säga hur väl de ”stimuli” som videoinspelningen skapar matchar det stimuli som den ursprungliga situationen gav upphov till (Haglund 2003:151); det kan naturligtvis hända att informanten börjar tänka på helt andra saker när hon ser sig själv på film och glömmer bort vilka tankar som föranledde de beslut som hon fattade i klassrummet (Haglund 2003:152). Det finns således vissa problem inneboende i metoden, men med denna metod tror jag mig ändå komma närmare de tankar som styr undervisningen än vad jag skulle ha gjort med en vanlig intervju eller klassrumsobservation. Metodvalet, stimulated recall, syftar till att göra studien mer valid än vad en intervju hade gjort eftersom samtalet tar sin utgångspunkt i en konkret undervisningssituation.

Vid urval av lärare har ingen hänsyn tagits till skolans storlek, geografiskt läge, inlärares etnicitet, kön eller socio-ekonomiska faktorer. Urvalet kom istället att bero på lärarens möjlighet och vilja att avsätta tid samt vilja att medverka i min studie. Detta är en kvalitativ studie utan anspråk på att finna generaliserbara resultat. Att begränsa urvalet till en informant menar jag därför är rimligt.

För att komma tillräckligt nära en lärares syn på sin praktik krävs förtroende och tillit mellan lärare och forskare. För att besvara forskningsfrågorna krävs också distans till materialet. Det är viktigt att jag i min forskarroll balanserar mellan närhet och distans, förtroende och ett kritiskt granskande, både i mötet med läraren och i mötet med det empiriska materialet. Studiens trovärdighet söker jag säkerställa genom redovisning av antaganden och teorier bakom studien och insikter i forskningsfältet. Jag är medveten om att studiens omfattning kan göra det svårt att bilda sig en rättvis uppfattning om lärarens praktik och syn på processbarhetsprogression. Fler observationstillfällen och tillgång till exempelvis lärarens terminsplanering skulle kunna bidra till en mer nyanserad bild av lärarens syn på sin klassrumspraktik. I största mån har hänsyn till detta tagits i tolkningen lärarens intervjusvar.

### 4.3. Insamling av material

Filminspelningen ägde rum i mars 2017. Veckan innan filminspelningen besökte jag klassrummet för att observera lärarens undervisning och föra anteckningar. Det blev också ett tillfälle för eleverna att vänja sig vid min närvaro innan filminspelningen ägde rum. Under klassrumsobservationen arbetade inlärarna med en diktogloss<sup>2</sup> med fokus på pluralformer av substantiv. Läraren berättade att hon under några veckors tid hade arbetat med substantiv. Nu var de enligt henne redo att börja med bisatser. Under klassrumsobservationen konstaterade jag att texten innehöll många exempel på V2. Läraren berättade för mig att diktoglossen var tänkt att förbereda inlärarna på spetsställning med inversion, vilket var temat för den filmade lektionen.

Vid inspelningstillfället möttes läraren och jag några minuter innan lektionen för att gå igenom upplägget tillsammans. Jag såg till att iordningställa kameran i god tid i förväg. När jag fällde upp stativet i klassrummet kom en inlärare fram och hjälpte mig att hitta ett eluttag till strömkabeln. Jag såg att de andra inlärarna tittade nyfiket och spánt på mig. Det var uppenbart att eleverna var mycket medvetna om min närvaro, men efter en stund tycktes de slappna av.

Intervjun med läraren ägde rum mindre än en vecka efter filminspelningen, på en tid som passade oss båda. Vi befann oss i samma klassrum som eleverna filmades. Jag hade förberett intervjun genom enkel transkribering av det inspelade materialet, med exakta tidsangivelser i marginalen för att pricka in stoppen vid sekvenser där läraren gör eller säger något i klassrummet som är av intresse för att förstå hennes praktik och syn på grammatisk progression. Därefter formulerade jag ett antal öppna frågor som syftade till att låta lärarens egna tankar komma till uttryck gällande de sekvenser som jag bedömde som extra intressanta. Innan intervjun bestämde jag att bara jag skulle få pausa filmen. Beslutet motiverades av att vi hade mindre än två timmar till förfogande för intervjun. Det hände att läraren spontant kommenterade skeenden i klassrummet medan filmen rullade, och alltså även kommenterade hän-

---

<sup>2</sup> En diktogloss innebär att läraren läser en faktabaserad text för inlärarna två gånger. Inlärarna skriver ner stödord för att minnas innehåll. Därefter får eleverna i uppgift att med hjälp av stödord åter skapa hela texten tillsammans i smågrupper.

delseförlopp som jag inte själv hade reflekterat över innan intervjun men som ändå var av betydelse för att förstå hennes praktik. Jag hade exempelvis först inte tänkt undersöka hur flerspråkiga resurser används i undervisningen, men ändrade mig då samtalet även berör denna aspekt.

Under samtalet anpassades de på förhand formulerade frågorna efter hur samtalet utvecklades. Läraren var mycket kommunikativ och jag behövde säga ytterst lite för att hon skulle berätta för mig om sin undervisning. Vid ett tillfälle inledde jag med att säga ”Det är lite intressant det här att du säger att du börjar med tidsbisatser...”, vilket var tillräckligt för att initiera ett samtal. Intervjun tog formen av ett fritt berättande där jag såg som min uppgift att skapa en förtrolig stämning som gjorde det möjligt för Malin att öppet reflektera över sin praktik. Det var min uttryckliga ambition att samtalet skulle vara givande för läraren, som frivilligt avsatte närmare två timmar av sin lediga tid för att diskutera inspelningen tillsammans med mig. Jag upplevde det som ett bra och trevligt samtal mellan två språklärare. Vi har båda liknande erfarenheter av att arbeta med internationella klassrum och hela intervjun genomsyras av det en djup förståelse för de pedagogiska utmaningar det kan innebära att undervisa flerspråkiga inlärare. Detta grundläggande samförstånd gjorde det lättare att komma lärarens tankar så nära som jag tror att jag faktiskt gjorde.

Som tidigare nämnts filmades intervjun för att jag i efterhand skulle kunna analysera kroppsspråk och all form av kommunikation som uppstod när läraren såg sig själv på film. Jag noterade att läraren i början av intervjun vände sig om och tittade lite spánt in i kameran som var placerad någon meter bakom oss, men en bit in i intervjun verkade hon mer avslappnad.

#### **4.4. Etiska överväganden**

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har alla deltagare skrivit under ett informerat samtycke som upplyser om studiens syfte och garanterar konfidentialitet (se appendix 1). Veckan innan filminspelningen gick jag och läraren noggrant igenom samtyckesblanketten; vi läste högt vad som stod på blanketten och eleverna gavs också tillfälle att ställa frågor. Några tog hem blanketten för att läsa i lugn och ro. Jag po-

ängterade att de närsomhelst fick avbryta sin medverkan utan att det skulle påverka deras betyg. Som tidigare nämnts valde totalt 15 elever att skriva på medgivandeblanketten. Fyra deltagare ville inte bli filmade. Totalt befann sig 19 elever i klassrummet under inspelningen. För att lösa detta praktiskt lät vi de fyra elever som inte ville delta sitta längst ner i klassrummets vänstra hörn. Kameran var riktad mot det högra hörnet, förutom då jag följde med läraren för att filma elevsamtal. Under inspelningen var atmosfären till synes lugn och avslappnad, men min närvaro hade en tydlig påverkan på de fyra deltagare som inte ville bli filmade. I början av lektionen undvek de att svara på frågor, men sedan tycktes de mindre berörda av kameran. Hur de andra eleverna påverkades av min närvaro är svårare att bedöma.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har även följts då det gäller arkivering av persondata. Information av känslig karaktär som uppkom under själva intervjun har filtrerats bort i analysdelen. Utöver ovan nämnda forskningsetiska hänsyn har också den delen av forskningsetiken som rör potentiella intressekonflikter beaktats. Eftersom jag inte känner inlärarna sedan tidigare finns det inga lojalitetsband till mig, men de kan naturligtvis känna lojalitet gentemot skolan och sin lärare. Läraren var mycket entusiastisk till att bli filmad och hennes entusiasm vägde tungt för eleverna, som i många fall kommer från auktoritära skolsystem där elever inte tillåts att säga emot sina lärare. Jag insåg därför vikten av att poängtera för inlärarna att ingenting skulle hända om de valde att tacka nej.

#### 4.5. Analys

Jag har vid flera tillfällen studerat den inspelade intervjun med läraren och de filmsekvenser som föranledde mina pauser av filmen. Både samtalet och klassrumsfilmerna transkriberades för att skapa en helhetsbild av vad som faktiskt hände i klassrummet och i vårt samtal. Därefter genomfördes en något mer noggrann transkribering av de sekvenser som är av betydelse för studiens forskningsfrågor. I denna transkribering anges utropston, frågeton, stark betoning, lång paus, mikropaus och förlängning av ljud (se transkriberingsnyckel i appendix 2). Jag valde att ta med denna information i analysen eftersom det kan ge en fördjupad förståelse för vad som sker i klassrummet och hur läraren resonerar om sin praktik. Därefter studerade jag noggrant transkriberingarna och färgmarkerade yttranden som jag bedömde som extra intressanta. Genom denna procedur utkristalliserades fyra kategorier ur materialet, en kategori för varje forskningsfråga:

- *Flerspråkig närvaro*
- *Grammatisk och kommunikativ kompetens*
- *Explicit grammatiksyn och grammatikundervisning samt anpassat språkbruk*
- *Lärares syn på och praktik vad gäller processbarhetsprogression och automatisering*

Dessa kategorier har sedan använts för att analysera materialet mer strukturerat, och på detta sätt har också mina forskningsfrågor skapats. Forskningsprocessen har således varit hermeneutisk.

### 5. Analys

I analysens första avsnitt (5.1.) presenteras den inspelade lektionen i sin helhet. Därefter följer analyser av, i tur och ordning, L1-språkens närvaro (5.2.), relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens i lärares syn på och praktik kring grammatikundervisning (5.3.), betydelsen av explicit grammatiksyn och grammatik-



undervisning (5.4.) samt lärarens syn på och praktik kring grammatisk progression, så som den kommer till uttryck i materialet. (5.5.). I tabell 2 ges en sammanställning över de kategorier som jag har identifierat i mitt material och de forskningsfrågor de bidrar till att besvara.

*Tabell 2: Sammanställning över forskningsfrågor och kategorier*

<b>Forskningsfråga</b>	<b>Kategori</b>
I vilken utsträckning drar en sfi-lärare nytta av inlärnarnas flerspråkiga resurser i undervisningen?	<i>Flerspråkig närvaro</i>
Hur ser läraren på relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens?	<i>Grammatisk och kommunikativ kompetens</i>
Vilken betydelse tillmäter läraren explicit grammatikkunskap?	<i>Explicit grammatiksyn och grammatikundervisning samt anpassat språkbruk</i>
I vilken utsträckning är det möjligt att skönja en medvetenhet om processbarhetsprogression i lärarens sätt att reflektera över sin praktik?	<i>Lärarens syn på och praktik vad gäller processbarhetsprogression och automatisering</i>

## 5.1. Lektionen

Hela lektionen inleddes med att läraren bad eleverna att lyssna noga när hon långsamt sa meningen *När jag var fem år, bodde jag på Öland*:

- (1) L.: Okej (.) nu vill jag att ni lyssnar på mig... när jag var fem år...bodde jag på Öland...

I tur och ordning fick inlärnarna upprepa meningen, men bytte ut *på Öland* mot någonting annat som stämde in på dem. När alla fått säga sin mening förklarade Malin vad en bisats är genom att skriva meningen på tavlan och peka ut subjektet och predikatet i bisatsen och i huvudsatsen. Läraren använde ett enkelt språkbruk eftersom inlärnarnas ordförråd är mycket begränsat, men trots det används termerna

*subjekt, predikat och fundament*. Istället för *sats* används dock ordet *mening*. Malin berättade för inlärarna att *När jag var fem år, bodde jag på Öland* är två meningar som blir en mening. Hon konstaterade att det inte finns något *och, men* eller *eller* som binder dem samman. Därefter förklarade läraren att *När jag var fem år* är många ord för att uttrycka tid på samma sätt som *1981*. En inlärare frågade vad som hände med verbets placering när bisatsen står först i satsen. Läraren repeterade vad ett *fundament* är och visade inlärarna att verbet alltid är på plats nummer 2 vid spetsställning, se exempel (2):

(2) L.: ...och titta...vi har ju tid [pekar på tavlan] på fundament (.) här (.) vi har ett lå::ngt (.) fundament (.) Förstår ni?

Elever: ja!

L.: Vi har inte ett ord...imorgon...igår...nu (.) utan...vi har ett långt fundament....och vad kommer på plats nummer två?

Elev: verbet!

L.: verb!

Malin talade hela tiden långsam svenska med inlärarna och använde ett förenklat språkbruk. Genomgången tog omkring tio minuter. Därefter följde ytterligare en muntlig övning med spetsställd bisats och inversion. Många arabisktalande elever missade subjektet i huvudsats. För att hjälpa inlärarna att förstå drog läraren paralleller till arabiskan, som, till skillnad från svenskan inte alltid kräver ett subjekt både i huvudsats och i bisats. Därefter fick inlärarna i uppgift att skriftligt producera meningar med fyra *när*-inledda bisatser i spetsställning och verbet på plats 2:

*När jag var 20 år...*

*När jag träffade en kompis...*

*När jag är hungrig...*

*När jag är sjuk...*

Medan inlärarna arbetade gick läraren runt i klassrummet och samtalade med dem. I ett av de samtal som jag filmade frågade en inlärare var *inte* skulle placeras i huvud-

satsen ...*bodde jag på Öland*. Läraren ställde samma fråga vidare till de andra eleverna och det uppstod en lång diskussion. Till slut visade läraren det korrekta svaret för eleverna: *När jag var fem år, bodde jag inte på Öland*. Läraren gav också en egen förklaring på frågan varför subjektet placeras före satsadverbialet. Hon förklarade också hur inlärarna skulle kunna tänka för att minnas ordföljden i bisats. Avslutningsvis fick inlärarna i läxa att skriva fem meningar med *när*-inledda bisatser i spetsställning med målspråksenlig ordföljd.

## 5.2. Flerspråkig närvaro

Det första jag lade märke till när jag analyserade lektionen är tystnaden i klassrummet. Kanske kan det ha en viss betydelse att inlärarna visste om att de var filmade, men jag noterade samma tystnad under klassrumsobservationen veckan innan. Jag hörde inget annat språk än svenska i klassrummet.

Jag noterade att en man viskade mycket diskret till en kvinna placerad en bit ifrån honom. Detta skedde framförallt när Malin vände sig mot tavlan eller kommunicerade med elever i andra delen av klassrummet. Det pågick ett tyst men mycket intensivt samtal mellan mannen och kvinnan, men Malin tycktes inte märka detta. Under intervjun nämnde jag detta för Malin, som då förklarade för mig att de är gifta med varandra. Jag uttryckte en förvåning över att de inte satt tillsammans, men Malin svarade att hon inte ville det. Eftersom jag inte hade formulerat några frågor på förhand gällande flerspråkig närvaro i undervisningen ställde jag inga uppföljande frågor på detta. Jag vet inte om mannen och kvinnan talade arabiska eller svenska till varandra eftersom kommunikationen undgick mitt öra.

Malin berättar för mig att det finns två engelsktalande inlärare på kurs c. Eftersom Malin kan engelska händer det ibland att hon förklarar saker på engelska för dem, men det sker alltid individuellt eftersom alla inlärare inte kan engelska:

(3) L.: Ibland...när jag känner till deras språk (.) så kan jag ju härleda det till...hur det fungerar på deras språk...

Jag: så händer det att du pratar engelska med dem...eller?

L.: Inte pratar...nja...jag ska inte säga att det aldrig händer (.)

för det händer om jag ser en vinst i det just då...eh:: enskilt [...] om jag känner att det enskilt hjälper en elev att...då gör jag det...

Svenska är målspråket och det språk som jag hör talas i klassrummet. Inom språkpedagogik är ”målspråket som arbetspråk” en vanlig princip (Tornberg 2015:48), men lärarens vilja att hjälpa sina elever gör att hon är beredd att använda de språk som hon känner till för att hjälpa dem.

Det finns forskning som visar att referenser till inlärnarnas tidigare förvärvade språk kan underlätta andraspråkets utveckling (Blackledge & Creese 2010; Velasco & García 2014:7). Enligt Gunnarsson m.fl. (2005) tycks L1 spela en aktiv roll framförallt i textproduktion på ett andraspråk. Även om inte inlärnarna uppmuntrades att använda L1 förekom referenser till andra språk än svenska; till exempel jämförde läraren arabiskan och svenskan när hon förklarade varför svenskan måste ha både subjekt och predikat i huvudsats och i bisats (se avsnitt 3.1. L1-språkets betydelse för språkinläring). Malin kände till att subjektet inte behöver sättas ut i arabisk huvudsats och bisats så länge det är tydligt vem som är subjekt. Inlärnarna överförde ofta detta mönster på svenskan (Ryding 2005:422):

(4) Elev: När jag vaknade i morse...eh:: (.) borstade tänderna

De typologiska kunskaperna som Malin har om arabiska använde hon för att förklara detta vanliga inlärarfel.

Som tidigare nämnts är det ett ganska tyst språkklassrum, men vid observations-tillfället började eleverna plötsligt kommunicera med varandra på andra språk än svenska när de höll på med en diktogloss framme på tavlan och läraren hade lämnat klassrummet. Malin, som vanligtvis var mild och lågmäld mot eleverna, tittade strängt på dem och bad dem sluta. Jag tolkar Malins reaktioner som ett tecken på att den flerspråkiga kompetensen som fanns i klassrummet inte sågs som en resurs för inlärningsprocessen i denna specifika situation. I arbetet med diktoglossen tycktes det enspråkiga idealet dominera, i alla fall vid detta tillfälle (Hult 2004).

Jag vet inte vad eleverna diskuterade med varandra medan läraren var borta, men jag förstår att diskussionen handlade om verbets placering efter spetsställning. Jag

förstår också att inlärarna var genuint engagerade. När de använde andra språk än svenska syntes deras engagemang tydligare.

### 5.3. Grammatisk och kommunikativ kompetens

Som tidigare nämnts genomsyras svensk språkundervisning av en kommunikativ och handlingsinriktad språksyn, vilket innebär att både formella och funktionella aspekter ska tas i beaktande i språkundervisning och bedömning (Europarådet 2001). I likhet med Bachman och Palmer (1996) poängterar Malin för mig att språklig kompetens innefattar både grammatik och vokabulär. Hon säger också att en elev som behärskar grammatik men saknar ord och uttryck inte kan kommunicera. I normalfallet brukar dessa kompetenser utvecklas parallellt enligt PT. Det finns studier som visar att en inlärare som har hög processningsförmåga också brukar ha en välutvecklad kommunikativ förmåga, dit bland annat ordförråd räknas (Ekund Heino-nen 2009:190).

Genom mitt samtal med läraren tycks det som om hon lägger större vikt vid morfologi än syntax. Jag hörde henne exempelvis nämna att hon krävde precision i användningen av vanliga uttryck som de har pratat mycket om i undervisningen. Hon är allergisk mot uttryck som ”förra vecka”, medan brott mot V2-regeln inte sägs påverka förståelsen lika mycket:

- (5) L.: Dom behöver också ha lite mer...det heter inte...förra vecka  
(.) utan de här vanliga uttrycken de vill jag att du kan på kurs c (.)  
jag är lite allergisk mot när de konstant säger fel uttryck som vi har  
pratad om...

Min tolkning av det Malin säger under intervjun är att hon betraktar ”förra veckan” som en helfras och ser användningen av helfraser som ett tecken på kommunikativ färdighet.

Malin säger att det är viktigare att eleverna visar prov på egen produktion än att de löser några uppgifter i en lärobok. Med ”egen produktion” menar Malin till exempel den sortens övningar som de gjorde på lektionen, med på förhand konstrue-

rade bisatser som inlärarna får avsluta på egen hand. Övningar som dessa skulle kunna betraktas som mer kommunikativa än läroboksövningar eftersom de är skapade av henne själv, med ett tydligt fokus på talsituationer som är relevanta för inlärarna. Detta är min tolkning av vad Malin säger. Av vårt samtal framgår inte om Malin är bekant med genreinriktad skrivpedagogik, men uppfattningen att skrivutvecklingen fungerar bäst när skrivandet sker i en för inläraren meningsfull situation återkommer inom denna pedagogik (Holmberg & Karlsson 2006:202–203). Det var en tanke som slog mig i efterhand, när jag analyserade materialet.

Nästa episod som är av intresse att analysera gäller synen på tal och skrift som två skilda språk:

- (6) L.: Ni vet att det är lite två olika språk (.) när man pratar (.) och när man skriver...därför att när du pratar (.) då hinner du inte... tänka mycket...

Jag stannar filmen och ber Malin utveckla vad hon menar med att tal och skrift är olika språk. Malin berättar att V2 är en svår regel att lära sig. För att trösta inlärarna berättar hon om en man från Grekland som skriver böcker och talar svenska med perfekt uttal, men som placerar verbet på fel plats. Detta gör att Malin hör att mannen inte är född i Sverige. Under intervjun förklarar Malin att hon här ville visa att man kan få ett fint uttal trots att ordföljden blir fel ibland. Hon vill inte att inlärarna ska låta sig hämmas av grammatiken i mötet med L1-talare. Verbet *hämmas* är ett verb som ofta återkommer när Malin diskuterar grammatik med mig. I exempel 7 förekommer verbet tre gånger:

- (7) L.: Mm...ja.. alltså...eh:...jag tycker att det är så viktigt att de inte låter sig *hämmas* av grammatiken när dom pratar...eh:... för det är bättre att du börjar prata...eh:... och inte inte vågar gå ut och prata för att du tänker nej jag kan inte den här grammatiken (.) det är ingen som kan prata med mig (.) hellre vill jag ju då att de inte *hämmas* av det utan pratar på (.) och som sagt (.) ja (.) det säger jag ju sen också (.) det finns ju så många människor som aldrig lär sig ordföljden (.)

och det går ändå jättebra för dom i alla fall (.) men eh::...så länge det är fel så att men det ska inte *hämmar* dom (.) det tycker jag inte när de är ute och pratar...

I exempel (8) säger läraren att hon vill att inlärarna ska ”prata på” även om det blir fel. Detta är vad hon säger till inlärarna:

- (8) L.: Det är viktigt att du kan prata [använder armarna för att illustrera ett språkligt flyt. Läraren låtsas vara en inlärare, höjer högerhanden i en tänkande gest]. Hm... vänta (.) jag ska bara tänka grammatik... det blir inget bra samtal (.) eller hur? [skakar på huvudet]

Under intervjun återkommer Malin vid flera tillfällen till hur viktigt det är med muntlighet. Detta tolkar jag först som ett tecken på att den grammatiska kompetensen inte ges något större utrymme i undervisning och bedömning av språkfärdigheten, vilket senare inte tycks stämma överens med vad som sker under den inspelade lektionen (se avsnitt 5.3). Läraren tycks mena att samtalet hindras om inlärarna ska tänka på grammatiken när de talar. Under intervjun förklarar läraren för mig att V2 är ett svårt moment och att rak ordföljd efter spetsställning ”stannar kvar längst”. Hon vill att inlärarna ska förstå att brott mot V2 är en naturlig del av inlärningsprocessen. I vilken utsträckning hon arbetar aktivt med V2 i undervisningen går inte att säga eftersom jag bara har tillgång till en inspelad lektion. Det viktigaste för Malin är att inlärarna ”försöker prata bisats” även om det kan bli fel ord på fel plats. Av Malins resonemang förstår jag att grammatiken har en mer uttalad roll i den skriftliga produktionen. Hon vill att inlärarna ska försöka tänka på grammatiken när de skriver eftersom de har mer tid att tänka. Hon vill att de ska försöka få orden på rätt plats i skrift, även om det blir fel ibland.

Vid bedömning av muntlig kommunikation är det många delar som Malin ska väga in. Enligt Malin är det viktigaste att inlärarna kan göra sig förstådda. Om hon förstår vad inläraren vill säga kommenteras inte ordföljdsfel. Under intervjun slås jag av tanken att det som är begripligt för en sfi-lärare inte nödvändigtvis behöver

vara begripligt för en annan målspråkstalare. Jag kunde inte alltid höra vad inlärarna sa i filmen och fick lyssna koncentrerat flera gånger. Detta kan ha berott på att det ofta är svårare att uppfatta vad som sägs på film eftersom man inte är där på riktigt i samtalet. Dessutom talade inlärarna väldigt tyst.

#### **5.4. Explicit grammatiksyn och grammatikundervisning**

Som tidigare nämnts har Krashen (1981) formulerat en hypotes som innebär att enkla grammatiska strukturer bäst lärs ut explicit, medan implicita metoder passar bäst för komplexa strukturer. Det finns studier som stödjer hans hypotes, som exempelvis DeKeyser (2005) och Robinson (1996), men det finns också studier som tyder på att explicit undervisning fungerar lika bra för komplexa strukturer (de Graaff 1997).

Inom kollegiet upplever jag att Malin betraktas som mycket kunnig i grammatik. Under en fikapaus kommer en kollega fram till Malin och tackar för en informativ youtube-film om substantiv som räddade hennes undervisning. Jag förstår att kollegorna brukar vända sig till henne när de har en grammatikfråga. I ljuset av ovan sagda förvånar det inte att Malins grammatikundervisning är mycket explicit: Malin vill utveckla sin undervisning och jag anser det troligt att hon kan ha kommit i kontakt med grammatikdidaktisk forskning eller exempelvis genrepdagagogik, en pedagogik där vikten av explicit undervisning och metaspråk betonas (Holmberg & Karlsson 2006:203). Vi hann dessvärre inte diskutera detta under intervjun.

Huvuddelen av den filmade lektionen ägnas åt att förklara vad bisatser är och var verbet ska placeras när bisatsen kommer först i satsen, samt åt att besvara frågor som förklaringarna ger upphov till. Inlärarna sitter och tittar på eller använder sina mobiler. Jag vet inte hur mobilerna användes under denna lektion; det kan mycket väl hända att mobilerna användes för att slå upp svåra ord som inlärarna behövde få förklarade.

Under intervjun berättar Malin att hon brukar välja gemensamma genomgångar när inlärarna är studieovana med begränsade grammatikkunskaper. Hon menar att inlärare på studieväg 2 blir hjälpta av helklassundervisning i större utsträckning än mer avancerade inlärare. Det är svårt att avgöra om läraren alltid ägnar lika mycket



tid framme på tavlan, om hon valt att göra det för att hon blir filmad eller på dagens ämne.

Genom det empiriska materialet som jag har tillgång till i den här studien noterar jag att läraren ofta använder språkvetenskapliga termer när hon ska förklara svensk ordföljd. Med hjälp av begreppen *fundament* och *verb nummer 2* förklarar Malin den svenska ordföljden efter spetsställning.<sup>3</sup>

(9) L.: Första ordet...första platsen i en mening...det som vi har på första plats i en mening det heter fundament (.) fundament kan vara subjekt (.) eller...tid...[någon ropar ”plats”]...eller plats ... och titta ... vi har ju tid [pekar på tavlan] på fundament (.) här (.) vi har ett långt (.) fundament (.) Förstår ni?

Elever: ja!

L.: Vi har inte ett ord ... imorgon...igår...nu (.) utan ...vi har ett långt fundament... och vad kommer på plats nummer två?

Elev: verbet!

L.: verb! ... först har vi fundament (.) och på plats nummer 2 har vi ett verb (.) om vi tittar på hela meningen... fundament...verb...subjekt...det är samma som alltid (.) så om vi tittar på meningen...så är är verb på plats nummer 2 (.) efter fundament (.) Ok?

Jag stannar filmen och frågar Malin om de brukar tala om fundament på sfi. Hon svarar att termen brukar introduceras några veckor in i nybörjarkursen. Lärarens upplevelse är att inlärarna blir hjälpta av att förstå att det finns ett system, som läraren sedan förenklar för dem:

(10) L.: Man måste ha någonting först (.) ett fundament...så det liksom... och så repeterar vi det (.) liksom (.) och det är ju ett krav på kursen att man ska kunna ha olika fundament (.) och då behöver ju dom veta vad det är (.) annars blir det ju så svårt för mig om vi inte delar ett språk (.) hur ska jag då kunna berätta så att...ganska tidigt pratar

---

<sup>3</sup> Exempel 9 innehåller delvis samma information som exempel 2, fast med mer kontext.

vi om fundament...

Det finns en hel del studier som tyder på att en andraspråksinlärare behöver explicit undervisning för att förstå en struktur (jmf DeKeyser 2005; Robinson 1996), men L1-talare kan lära sig att använda V2-regeln utan att känna till något om denna regel. Det är så det går till när barn lär sig ett nytt språk, vilket även läraren tycks medveten om (se avsnitt 5.5). Jag tolkar lärarens svar som ett uttryck för en stark önskan att skapa ett metaspråk med sina elever. Hon förklarar för mig att grammatik är som ett husbygge med fundamentet som husgrund. Hon vill att inlärarna ska känna till *verb nummer 2*, *objekt*, *plats* och *tid*. I filminspelningen förekommer termerna *bisatsinledare* och *adverbial*, men jag hör Malin säga till inlärarna att de inte behöver kunna dessa ord.

I undervisningen ägnas stort utrymme åt att förklara svensk ordföljdsproblematik, vilket skulle kunna tolkas som ett tecken på att läraren tycker att ordföljden är viktig att känna till. Den teoretiska genomgången på studieväg 2 förvånar mig då eleverna inte förutsätts vara studievana. de Graaffs (1997) studie antyder att universitetsstudenter som fått explicit undervisning presterade bättre än de inlärare som fått implicit undervisning. Effekten var positiv, oberoende av den grammatiska strukturens komplexitet. Det är givetvis svårt att bedöma dessa elevers kognitiva förmåga. Dessutom är det onekligen så att ett sätt att undervisa inte kan passa alla elever.

Jag noterar att de teoretiska förklaringar som läraren ger till eleverna tycks skapa förväntningar hos dem på att hitta den underliggande logiken bakom svensk grammatik. Efter grammatikgenomgången frågar den gifta mannen Malin om det verkligen är fel att använda rak ordföljd efter spetsställning. Han menar att det inte är någon skillnad mellan *När jag var fem år, jag bodde på Öland* och *När jag var fem år, bodde jag på Öland*. Han tycks frustrerad över svensk grammatik. Malin svarar att det är fel grammatik och förklarar att V2 är en viktig regel i svenskan:

- (11) L: Nej (.) det är fel i svenska...i grammatik... svenskan (.) det är en viktig... och det är verbet på plats 2 (.) den är viktig (.) och det är mycket (.) det är fel att säga... när jag var fem år (.) jag bodde ...det är fel svenska (.) så försök...

Det är tydligt att stämningen blir uppgiven hos inlärarna när de märker att de inte förstår. Jag stannar filmen efter denna sekvens och frågar läraren varför hon tror frågan ställs. Malin gissar att mannen känner en stor osäkerhet eftersom han har hört många kamrater säga *När jag var fem år, jag bodde på Öland*:

- (12) L.: Det är en bra fråga varför han liksom [ställer så många frågor på or  
följden] (.) men han...han vet ju inte rätt svar (.) det tror jag inte (.)  
utan han vill väl (.) eller vill han väl bara...är det helt säkert, kan man  
göra på både och?... vill han väl också veta (.) för ibland är det ju så här  
också (.) det finns två rätta svar (.) det här är det som är mest rätt (.) men  
du kan också....

Malin förklarar att mannens frustration bottnar i brokig sfi-gång med många olika lärare, som i vissa fall varit utbildade. Hon tror att mannens fråga grundar sig en i djup osäkerhet om det svenska språkets grammatik.

En annan inlärare frågar varför verbet placeras på plats tre i en bisats. För att förklara detta används termen *bisatsinledare*. Hon förklarar att en bisatsinledare alltid är plats noll i satsen, subjektet nummer 1 och verbet nummer 2:

- (13) L.: När vi har en bisats...det här...första ordet i en bisats...det  
heter bisatsinledare...det behöver du inte lära dig...det heter  
bisatsinledare...det betyder att det här ordet [pekar på tavlan]  
börjar en bisats (.) när du ser det här ordet...aha...ding! en bisats  
kommer (.) det här ordet [pekar på fundamentet] är plats noll (.)  
den finns inte (.) vi räknar inte den i meningen (.) utan den där in-  
ledaren (.) den börjar meningen med plats nummer noll (.) den  
heter bisatsinledare (.) sen börjar vi här (.) subjekt kommer på för-  
sta plats (.) verb kommer på andra plats...

Malin ber inlärarna att komma ihåg att en bisatsinledare alltid har plats nummer noll i satsen. På så sätt, menar Malin, kan man ändå säga att verbet hamnar på plats

nummer 2 efter bisatsinledaren. Malins förklaring innebär en förenkling av faktiska omständigheter: i en bisats som innehåller ett satsadverbial kommer verbet på plats 3 om man bortser från bisatsinledaren (*När jag inte var fem år*). Under intervjun förklarar Malin för mig att hennes förhoppning är att inlärarna med hjälp av denna regel lättare ska minnas ordföljden än om hon hade sagt att verbet kommer på plats tre efter bisatsinledaren. Hon säger själv att hon är medveten om att regeln är en förenkling av faktiska förhållanden.

Den tredje grammatiska aspekten som läraren tar upp i filmen gäller satsadverbialets placering i huvudsatsen ...*bodde jag inte på Öland*. Läraren får frågan från en elev när de arbetar självständigt i klassrummet. Frågan väcker uppmärksamhet och flera elever vänder sig om för att lyssna. Under intervjun gör jag läraren uppmärksam på att det inträffar något intressant. Läraren lutar sig från över bordet och utbrister: ”Just det! den brukar!...den brukar! och jag brukar vänta tills det kommer...”. Vi fortsätter att titta tillsammans under tystnad. Jag kommenterar att klasskamraterna verkar lyssna. Läraren ler igenkännande. Jag stannar filmen och ber läraren förtydliga vad hon menar med att hon brukar vänta ut inlärarna. Malin svarar på följande sätt:

- (14) L.:Ja... eh:...därför att det så.. jag tycker det är bättre när det kommer från dom (.) och då tar jag det som ett naturligt moment (.) kommer det inte första lektionen så tar vi det andra lektionen....för det kommer alltid nån gång (.) så att ja (.) jag brukar vänta ut dem...för att det är så himla mycket information och om jag bara ska stå och (.) ja, och så är det så här och så är det så här...och den kommer där...[gestikulerar] då blir det mycket att komma ihåg...

Malins svar skulle kunna ses som ett uttryck för en medvetenhet om att satsadverbialets placering är ett svårt moment för inlärarna. Det blir för mycket att lägga på minnet. Därför väntar hon tills frågan ställs av inlärarna själva. Så tolkar jag Malins svar. När eleverna arbetat klart individuellt diskuteras satsadverbialets placering i helklass. Malin frågar var *inte* ska placeras i satsen. Det uppstår en livlig diskussion i klassrummet och inlärarna lämnar olika förslag som läraren skriver på tavlan. På

frågan varför Malin tror att inlärarna lämnar olika förslag gissar Malin att inlärarna utgår från den grammatik de behärskar explicit och gissar sig fram:

- (15) L.: Eh::...Jag tror dom...dom har nog någon sorts tanke om vad de tror sig ha hört innan...dom tänker nog fram det här svaret (.) med tanke på vad dom har lärt sig tidigare (.) eh::.. nån till exempel...eh::...bodde inte jag (.) för inte ska ju vara efter verbet (.) har de ju lärt sig (.) sen glömde de det där lilla som vi lärde oss efter sen att när subjekt kommer så... eh::...så att... de tar nog (.) de plockar nog fram lite av vad de tror sig komma ihåg (.) tror jag...

I helklassdiskussionen är det många inlärare som undrar varför subjektet kommer före satsadverbialen (*När jag var fem år, bodde jag inte på Öland*). Malin svarar att subjektet måste komma före satsadverbialen eftersom *vem* är viktig information: ”Vi kan inte vänta på vem”, tillägger hon. När jag frågar Malin under intervjun vad hon menar med detta är svaret att hon ville hjälpa inlärarna att minnas att subjektet är nödvändigt i satsen och placeras före adverbialen:

- (16) L.: För att de ska få in den där ordföljden (.) att det är fundament (.) och sen är det v...och säg att det är tid (.) kanske (.) som fundament (.) sen är det verb...och för att de ska komma ihåg subjektet (.) så vi måste veta vem (.) gör det här (.) det kan vi inte vänta med (.) vem är ju viktig information...

Sammanfattningsvis tycks grammatikundervisning under den filmade lektionen vara mycket explicit. En stor del av lektionstiden ägnas åt att förklara subjektets och verbets placering i huvudsats och i bisats. De logiska förklaringarna tycks utgöra kärnan i lärarens undervisning, i alla fall vid detta tillfälle. Hennes egen syn tycks också gå i linje med hennes praktik: hon vill ge dem ett gemensamt metaspråk, vilket tycks viktigt för henne. Jag vill dock understryka att det empiriska materialet är alltför begränsat för att jag ska kunna dra några generella slutsatser av mina observationer.

### 5.4.1. *Anpassat språkbruk*

Under lektionen uppmärksammar jag att lärarens språk i klassrummet är annorlunda än det språk som används under intervjun. Jag noterar att läraren använder korta meningar, enkla nominalfraser och rak ordföljd i samtal med inlärarna. Som tidigare nämnts kunde Håkansson (1987:125) konstatera en liknande anpassning hos de informanter som deltog i hennes studie. Jag frågar Malin om det förändrade språkbruket är något som hon är medveten om. Malin nickar och ler instämmande, sätter sig långt bak på stolen med benen i kors. Sedan lutar hon sig framåt med armarna över bordet. Jag ser på henne att frågan är väntad, men hon tycks ändå lite generad en sekund. Hon tvekar en kort stund innan hon berättar:

- (17) L: Ja...eh:: (.) jag gör det inte (.) när jag gör det gör jag det inte medvetet (.) men det är medvetet på så sätt att jag reflekterar överdet...eh::  
...under tid (.) liksom (.) att jag gör det... och jag har tänkt ska jag inte göra det eller ska jag göra det? men jag har upptäckt att de förstår lättare när jag anpassar språket (.) jag har provat att...dels säger jag fel ordföljd ibland...jag använder verb jag inte skulle använda i vanligt tal...  
men...på något sätt känner jag att jag får en bättre kontakt med eleverna när jag gör så...och just i det här momentet... jag har sagt det till dem att när jag verkligen vill att de ska verkligen förstå vad jag säger  
...då får det bli så...

Med språklig anpassning kan läraren signalera grupptillhörighet, ett fenomen som också berörs i Håkanssons (1987:126) avhandling. Som språklärare förstår jag vad Malin menar när hon säger att ett anpassat språkbruk skapar en närhet till inlärarna. Eftersom Malin verkade generad över detta lät jag förstå att jag som språklärare har förståelse för det anpassade språkbruket. Malin tycks lugnad av min förståelse och fortsätter berätta att man kan diskutera om det är rätt eller fel att anpassa sitt språk på det sättet som läraren valt att göra, men hon står för sitt val. När hon går igenom ett moment som hon verkligen vill att inlärarna ska förstå så anpassar hon språket.

Inlärarna har sagt att de förstår Malin bättre än andra lärare som talar ”normalt”, en iakttagelse som bekräftas i Håkanssons (1987:125) studie.

Övergeneralisering av semantiskt lätta verb var vanligt bland de informanter som deltog i Håkanssons (1987:125) studie: *tänka* ersatte *tycka* och *tro* och *veta* användes istället för *känna* och *kunna*. Jag noterar att liknande övergeneralisering förekommer i Malins tal. Hon förklarar att verbet *prata* används istället för *säga* eftersom preteritum av *säga* blir *sa*, vilket är lätt att förväxla med *såg*. Malin kommer på sig själv med att använda ordet *prata* på ett ogrammatiskt sätt även under intervjun, vilket får henne att brista ut i ett skratt:

- (18) L.: Jag har elever som säger att de förstår mig väldigt bra (.)  
när jag pratar grammatik (.) nu säger jag det igen! [skratt]

Malins huvudsakliga syfte med språkanpassad grammatikundervisning tycks vara att göra sig förstådd bland inlärarna. Jag noterar att läraren ofta utelämnar ord i samtal med inlärarna. När läraren ska förklara V2-regeln tycks hon på väg att säga *en viktig regel*, men utelämnar substantivet:

- (19) L.: Svenskan (.) det är en viktig...och det är verbet på plats 2...

Detta är ingenting som jag berör i intervjun och heller ingenting som läraren tar upp med mig. En möjlig tolkning är att läraren utelämnar ordet *regel* eftersom det skulle kunna uppfattas som svårt av inlärarna. Enligt Malin anpassar hon sitt språkbruk efter hur långt inlärarna har kommit i sin språkutveckling. När hon arbetar med nybörjare är språket ”helt anpassat”. På högre nivåer blir språket ”mer avancerat”. Jag noterar att även kroppsspråket är inläraranpassat: mycket kommunikation tycks ske med hjälp av mimik, tonfall och gester. Malin nickar och förklarar att det är något man lär sig på sfi.

Genom vårt samtal tecknas bilden av en lärare som använder anpassat språkbruk både medvetet och omedvetet på en och samma gång. Strategin är enligt henne själv medveten eftersom hon har valt att fortsätta med språkbruket och omedveten eftersom det kopplas på så snart hon kliver in i klassrummet:

- (20) L.: Men så kommer det naturligt när jag står där (.) så fort jag lämnar klassrummet är det ju borta (.) och så fort jag går in här så bara kommer det...ja...

Under lärarens samtal med eleverna hör jag att läraren bryter mot V2-regeln på ett sätt som för tankarna till en andraspråkstalare, trots att hon inte är det. Det är vanligt att talare anpassar sitt språk till den man talar med, oavsett om samtalspartnern är en L1-talare eller, som i det här fallet, en L2-talare (Håkansson 1987). Under intervjun uttrycker läraren en medvetenhet om detta. Hon förklarar för mig att hon valt att använda det språk som hon gör för att skapa en närhet till sina elever. Detta förvånade mig först, men det finns studier som pekar på att brott mot V2 kan förekomma även när L1-talande samtalar med andraspråksinlärare. Brott mot V2-regeln tycks vanligast i spontan kommunikation (Håkansson 1987:8). Jag noterar att det anpassade språkbruket väcks till liv när vi tittar på filmen tillsammans och hon lever sig in i klassrumssituationen igen. I tankarna är hon fortfarande där, vilket var syftet med metoden stimulated recall.

### **5.5. Lärarens syn på och praktik vad gäller processbarhetsprogression och automatisering**

Malin ägnar en stor del av lektionen åt att diskutera ordföljdsproblematik med eleverna. Hon poängterar för dem att det är viktigt att inlärarna försöker använda bisats, även om det blir fel ordföljd:

- (21) L.: På kurs C måste inte allting vara 100 % rätt (.) utan på kurs c... ska du bara visa mig att du försöker göra bisats [gestikulerar som för att illustrera språkligt flyt] ...det kan bli lite fel ord på lite fel plats [fler gester]... det är ok på kurs c (.) om du skriver ordet på rätt plats då är det ju jättebra (.) kurs c (.) men du kan få betyg E [gest med tumme och pekfinger som för att visa en liten nypa av någonting] kommer du ihåg (.) du kan bli godkänd på kurs C om



du inte har orden på rätt plats...

Under intervjun frågar jag vad Malin menar med att huvudsaken är att inlärarna kan använda bisatser. Malin hänvisar då till betygskriterierna för kurs c, där det bland annat står att eleverna för betyget E ska kunna ”visa prov på variation i meningsbyggnaden” (Skolverket 2012: 36–37). Malins tolkning är att inläraren måste kunna visa variation i fundamentet för att bli godkänd på kurs c, men lydelsen ”visa prov på” innebär inte att ordföljden behöver vara korrekt. För ett godkänt betyg måste alltså inläraren ha uppnått minst PT-nivå 3, vilket alltså innebär att inläraren kan placera en annan satsdel än subjektet i fundamentet men med rak ordföljd (Piene-mann & Håkansson 1999:404–405). Om spetsställning följs av inversion, vilket innebär PT-nivå 4, leder detta till ett högre betyg. I likhet med Håkansson (2013:164) betraktar läraren variation i fundamentet som ett tecken på utveckling:

- (22) L: Ja, att dom använder...att dom visar prov på (.) står det bara...  
 eh::... det står inte att de ska behärska dem (.) utan det står (.) visa  
 prov på (.) Eh::...så bara att dom har bisatsinledare och någorlunda  
 ...eh::... att det finns verb och subjekt så att...eh::...men det är...  
 eh::...det är ett måste att man måste visa prov på mera avancerad  
 grammatik (.) står det ju...eh::...å då tolk....och då är det lite exem-  
 pel på bisatser och så...eh::...ja (.) men det behöver inte vara rätt ord-  
 följd (.) det behöver inte vara helt korrekt... men bara visa prov på...

Malin berättar senare för mig att de elever som har ett muntligt språk på sfi använder bisatser redan på nybörjarnivå, vilket även bekräftas av Håkansson & Batens (2015:217–218) studie. Bisatser i sig är inte svåra att lära sig och det finns ingen specifik PT-nivå för bisatser. Vissa typer av bisatser utgör en svårighet för inlärare; de bisatser som innehåller ett satsadverbial.

Som tidigare nämnts finns det mycket som tyder på att Malin är medveten om svårigheterna att lära sig V2-strukturen. När hon får frågan varför hon tror att inlärarna ofta missar subjektet i satsen funderar hon en liten stund innan hon svarar:

- (23) L.: De vet att det ska vara ett subjekt i svenskan (.) men...dels sitt eget modersmål (.) och att man tänker så mycket på verbet...

Enligt PT-modellen är V2 svår att processa och automatisera eftersom information ska överföras på satsnivå, vilket kräver ett stort kognitivt utrymme (Håkansson 2013:164). Lärarens teori är att inlärarna fokuserar så mycket energi på att få verbet på rätt plats att när de väl har klarat av det momentet så glömmer de bort subjektet, vilket tycks överensstämma med PT.

När Malin resonerar om sin praktik går det enligt mig att skönja en PT-progression i den ordning de grammatiska momenten introduceras och den anpassning hon säger sig göra med hänsyn till inlärarnas processningsförmåga. Malin förklarar att hon alltid börjar med rak ordföljd eftersom den är lättast att lära sig. På b-kursen gick läraren igenom preteritum, presens och perfekt samt negation i huvudsats. Det är först på kurs c som inlärarna får träna på att producera spetsställning med inversion, men Malin berättar att inlärarna redan har mött V2 i texter som de läser i en annan kurs för en annan lärare. Detta skulle kunna tyda på en ambition från lärarnas sida att åstadkomma ett målspråksinflöde strax över inlärarnas nivå ( $i+1$ ), men det är svårt att veta eftersom jag inte ställde några fler följdfrågor till läraren om deras samarbete.

För att individualisera undervisningen får lärarens elever olika feedback beroende på var de befinner sig. Malin förklarar att hon brukar gå runt till eleverna för att se vad de har förstått och vad hon behöver arbeta vidare med vid ett senare tillfälle. Eleverna stötts på olika sätt beroende på var de befinner sig:

- (24) L.: När vi kollar om de har förstått...när de jobbar enskilt...där kan jag ju individuellt se vad...vad är det den inte har förstått? Och vad behöver jag...? Och då får jag ju punktmarkera det lite senare... Jag vet också att den här eleven kanske jag inte ska ställa så höga krav på, utan om den bara förstår den här första delen så har den gjort ett framsteg, [...] och jag ställer olika krav på dem, när jag går runt då...så kanske jag anmärker på...på tempus på vissa, men på vissa

låter jag det vara... för att... eller, du vet... alltså, på så sätt individualiserar jag, att jag ställer inte samma krav på alla...

De individuella samtalen som äger rum mellan läraren och eleverna är ett tillfälle för Malin att bilda sig en uppfattning om var inlärarna befinner sig. Av vårt samtal tycker jag mig kunna förstå att hon har en idé om att hon behöver veta var inlärarna befinner sig; om hon inte tänkte sig utvecklingen som en stege hade hon kanske inte haft behovet av att söka information om eleverna. Detta är min tolkning av Malins utsago.

Malin berättar för mig att olika krav ställs på hennes inlärare beroende på var de befinner sig. Jag belyser detta med två exempel från den filmade klassrumspraktiken. I båda fallen är ordföljden korrekt och verbböjningen felaktig:

(25) E.1: När jag vaknade i morse... kyssade... jag.. min man...

(26) E.2: När jag vaknade i morse (.) springade jag till skolan...

I exempel (25) väljer läraren att kommentera den felaktiga verbböjningen (*kyssade*). Under intervjun säger Malin att hon valde att kommentera verbböjningen eftersom hon menar att eleverna på den här nivån ska ha viss koll på *ar*-verb och *er*-verb. I exempel (26) kommenteras också verbformen, men Malin tillägger att huvudsaken är att verbet hamnar på rätt plats i satsen. Jag hör Malin säga till denna inlärare att han har förstått det han skulle förstå. När jag frågar vad hon menar med detta svarar Malin:

(27) L.: Just i den här övningen tränade vi på att ha verbet på plats nummer 2 (.) det var ju ingen verbövningsträning (.) men han hade förstått att han skulle ha verbet på plats 2 (.) eh::...så det var väl så jag menade liksom att (.) du har ju förstått det du skulle förstå (.) ja...

Detta citat menar jag illustrerar att Malin tycks kunna skilja på olika inlärafel och att hon har en idé om att det inte går att arbeta med alla moment samtidigt. Att Malin ställer lägre krav på den sistnämnda inläraren skulle kunna bero på att relationen

mellan form och mening är mer komplex för oregelbundna än för regelbundna verb (Dekeyser 2005:9). När vi tittar på sekvensen tillsammans upptäcker läraren att hennes feedback är inkonsekvent, men det är intressant att notera att hon inte ger någon förklaring till detta under intervjun. Det är möjligt att hon inte tänkte på det i den här situationen. Det är i alla fall klart att båda inlärarna har processat verbböjning (vilket innebär PT-nivå 2) och behöver lära sig vilka konjugationer de olika verben tillhör. I båda fallen rör det sig om ett *variational error*, med Kesslers m.fl. (2011:153–154) terminologi. Inlärarna har lärt sig att processa verbböjning, men inte kommit så långt med automatiseringen. Ett tecken på detta skulle kunna vara de pauser som ofta inträffar när inlärarna ska uttala verbet. Pauserna tycks tyda på att inlärarna behöver stanna upp och tänka en liten stund eftersom strukturen inte är automatiserad.

Malins mål är att alla inlärarna ska behärska spetsställning med inversion, men, säger hon, alla kommer inte att nå dit. ”Siktat man mot stjärnorna så kanske man når trädköparna”, tillägger hon. Satsadverbialets placering i bisats är bland det absolut sista hon går igenom på kurs c. Anledningen är bisatsordföljden brukar vålla stora svårigheter för inlärarna. Att läraren väljer att vänta med det svåraste momentet sist skulle kunna tyda på en utvecklingsstege. En lika rimlig strategi hade kunnat vara att läraren börjar med det svåraste momentet eftersom det rimligen tar längst tid att lära sig och automatisera bisatser som innehåller ett satsadverbial.

När vi tittar på filmen tillsammans är det tydligt att inlärarna upplever frustration över den svenska grammatiken. De vill fortsätta med sina nya liv Sverige, men den svenska grammatiken upplevs som ett hinder. För att trösta inlärarna förklarar Malin att språk är olika och att det tar längre tid att lära sig ett nytt språk när man är vuxen, en tankegång som tycks förenlig med interimspråksypotesen (Corder 1967:161–169; Gass & Selinker 2008:14):

- (28) L.: Det är ju för att du har vuxit upp och lärt dig ditt språk och nu måste du byta och det är jättesvårt (.) ni vet när man lär sig något jättebra och sen måste man tänka nytt (.) det är jättesvårt... när man är vuxen (.) barn har inga problem att lära sig nya saker (.) inga problem (.) Men vi... Det blir... svårt (.) så att ni har mer jobb än vad barnen har...

I den undervisning jag får ta del av tycks inte automatisering ges något större utrymme i lärarens undervisning. Jag noterar att en liten del av klassrumstiden ägnas åt att omsätta den teoretiska kunskapen om V2-ordföljd i praktiken. Under en dryg timme får inlärarna öva på tre meningar muntligt och fem meningar skriftligt. Läxan består i att skriva sex meningar med bisatser i fundamentet. Om undervisningen alltid ser ut på det här sättet, vilket jag inte vet något om, räcker inte detta för att automatisera en struktur.

Eklund Heinonen (2009:191, se även Pienemann 1989;1998) poängterar att en processad struktur behöver användas i kommunikativa situationer, både muntligt och skriftligt för att automatiseras. Det är ofta inga problem för inläraren att återge en grammatisk regel, men för att använda regeln korrekt i en aktiv talsituation krävs riklig träning. Under intervjun säger läraren att hon kommer att ägna nästföljande tre veckor åt att arbeta med bisatser. Dagen efter intervjun kommer inlärarna att bekanta sig med *eftersom*-inledda bisatser. Läraren förklarar att genomgången kommer att ske på liknande sätt som den filmade lektionen. Det är möjligt att inlärarna får fler möjligheter att automatisera V2 i dessa lektioner. Mitt intryck är att automatisering är något som framförallt sker individuellt och skriftligt, men mer empiri skulle behövas för att styrka detta påstående.

Med tanke på studiens begränsade omfattning är det också oklart hur medveten läraren är om den praktiska träningens betydelse för språkinlärningen. Följande tidigare citerade svar skulle kunna tyda på att grammatisk utveckling betraktas som en helt och hållet medveten process där automatisering spelar en marginaliserad roll för språkutvecklingen:

- (29) L.: Eh::...Jag tror dom...dom har nog någon sorts tanke om vad de tror sig ha hört innan...dom tänker nog fram det här svaret (.) med tanke på vad dom har lärt sig tidigare (.) eh::...nån till exempel...eh::...bodde inte jag (.) för inte ska ju vara efter verbet (.) har de ju lärt sig (.) sen glömde de det där lilla som vi lärde oss efter sen att när subjekt kommer så... eh::...så att... de tar nog (.) de plockar nog fram lite av vad de tror sig komma ihåg (.) tror jag...

## 6. Sammanfattande diskussion

Denna studie har undersökt en sfi-lärares praktik gällande språkundervisning och syn på processbarhetsprogression. Följande forskningsfrågor har varit vägledande för studien:

- I vilken utsträckning drar en sfi-lärare nytta av inlärnarnas flerspråkiga resurser i undervisningen?
- Hur ser läraren på relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens?
- Vilken betydelse tillmäter läraren explicit grammatikkunskap?
- I vilken utsträckning är det möjligt att skönja en medvetenhet om processbarhetsprogression i lärarens sätt att reflektera över sin praktik?

Jag inleder detta avsnitt med en sammanfattning av studiens resultat och därefter följer en diskussion. När det gäller den första forskningsfrågan tycks läraren restriktiv med vilka språk som talas i klassrummet. Om inlärnarna talar engelska kan hon tänka sig att använda engelska för att förklara något som de inte förstår på svenska, men läraren säger att det alltid sker enskilt. Under lektionen använder läraren sina typologiska kunskaper om arabiska för att belysa svenskans subjektstväng i huvudsats och i bisats. Läraren ger uttryck för en kommunikativ språksyn: hon tycker det är viktigt att inlärnarna vågar tala svenska och då kan grammatiken hämma eleverna. Läraren upprepar för mig att det är viktigare att inlärnarna kan uttrycka sig muntligt än att det blir grammatiskt korrekt svenska. I skrift däremot vill hon att de ska försöka få grammatiken rätt. Detta är den bild som läraren förmedlar till mig under intervjun.

Samtidigt som läraren säger sig arbeta kommunikativt är den grammatikundervisning jag får se mycket explicit. Detta kan verka motsägelsefullt, men behöver inte nödvändigtvis vara det. Med hjälp av språkvetenskapliga termer som *fundament* och *verb nummer 2* vill läraren skapa ett gemensamt metaspråk med sina elever. Samtidigt som hon använder svåra termer anpassar hon sitt språk i syfte att skapa närhet

till inlärarna och öka deras förståelse, vilket skulle kunna ses som ett kommunikativt drag i lärarens undervisning. Under intervjun ger läraren uttryck för en språksyn som innebär att inläringen underlättas när inlärarna får resonera om den grammatik de behärskar och hitta logiska lösningar på grammatiska problem.

Vad jag kan förstå kommer processbarhetsprogression till uttryck i lärarens undervisning genom att hon avvaktar med svåra moment till slutet av kurs c, som exempelvis bisatsordföljd. Spetsställning med rak ordföljd betraktas som ett naturligt utvecklingsstadium som föregår spetsställning med inversion. Genom individuella samtal med eleverna säger sig läraren anpassa undervisningen för att möta eleverna där de befinner sig. Det går inte att avgöra vilket utrymme automatisering får i lärarens undervisning, men klart är i alla fall att automatisering ägnas ett litet utrymme i den filmade lektionen.

Av ovan centrala fynd är det av särskilt intresse att här diskutera lärarens syn på relationen mellan grammatisk och kommunikativ kompetens, explicit undervisning, och automatisering i tal och i skrift. I intervjun betonar läraren att grammatiska aspekter är av underordnad betydelse i bedömningen av muntlig kommunikation – lärarens uttryckliga ambition är att eleverna ska ”prata på” – men trots detta är det ett ganska tyst språkklassrum som jag filmade. Detta kan givetvis bero på att inlärarna vet att de blir filmade eller på dagens ämne. Det förefaller troligt att läraren kommunicerar mycket med sina elever utanför klassrummet. Läraren säger själv att skolan är ett tillfälle där eleverna får träffa andra människor i liknande situationer: de skrattar tillsammans, dansar, festar och bjuder varandra på mat. Inlärarna umgås med sina lärare under raster och på fritiden är det troligt att inlärarna ges rikliga tillfällen att träna på processade strukturer i en naturlig kontext. I en framtida etnografisk studie skulle det vara intressant att undersöka i vilken utsträckning grammatikinläring kan tänkas ske i den här typen av informella sammanhang där lärare och elever möts.

Klart är i alla fall att den undervisning som jag får ta del av i den här studien i stor utsträckning bygger på explicita förklaringar av svenskans ordföljdsregler. Termen *fundament* får exempelvis inlärarna bekanta sig med tidigt i utbildningen. Lektionen är mycket teoretisk och påminner om en föreläsning på universitetsnivå. Jag

har ställt mig frågan om jag, i min roll som magisterstudent och representant för universitetsvärlden, kan ha påverkat lärarens sätt att undervisa. Utifrån vad läraren säger och gör tror jag mig dock ha funnit ett explicit drag i lärarens sätt att undervisa grammatik. Läraren utstrålar ett engagemang och under intervjun finns det en genuin värme i rösten när hon talar om sin grammatikundervisning.

I tidigare studier beskrivs effekten av explicit grammatikundervisning som mycket positiv (DeKeyser 2005; Robinson 1996; de Graaf 1997; Norris & Ortegas 2000; Spada & Tomita 2010) och läraren tycks övertygad om att det förhåller sig på det sättet. Hon menar att det är viktigt att inlärarna får resonera om den svenska grammatiken och hitta logiska lösningar på grammatiska problem. Visserligen behöver inte kommunikativ undervisning och explicita grammatiska förklaringar stå i kontrast till varandra, men det kan ändå uppfattas som paradoxalt när läraren säger att grammatiken hindrar kommunikationen samtidigt som så stor del av den filmade lektionen ägnas åt just explicit grammatikundervisning.

Den tredje aspekten rör synen på automatisering i tal och i skrift. Läraren säger själv att hon ställer högre krav på grammatisk korrekthet i skrift än i tal eftersom inlärarna har mer tid att tänka och minnas de grammatiska reglerna när de skriver. Hon berättar att det inte behöver bli rätt när de talar så länge svenska L1-talare ändå kan förstå vad de säger. I skrift ställs det högre krav eftersom de då har mer tid att planera sina texter. Man kan komma långt trots att ordföljden blir fel när man talar, är budskapet som läraren vill förmedla till sina elever.

Om det skulle förhålla sig på det sättet att läraren bara arbetar med grammatiken i den skriftliga produktionen, vilket inte går att säkert säga, är arbetssättet inte förenligt med en PT-diskurs där stadieutvecklingen är densamma oavsett kanal. Enligt PT använder vi i grunden samma grammatik när vi talar som när vi skriver, även om graden av språklig korrekthet kan variera med uttrycksformerna (Pienemann 1998:273:308). Enligt Pienemann (1998) bör alltså inte läraren bara koncentrera sig på automatisering i textproduktion, utan även i tal. Om alla lektioner är utformade på samma sätt som den filmade lektionen, vilket givetvis inte kan förutsättas, skulle detta enligt PT-modellen kunna leda till att inlärarna inte får möjlighet att automatisera strukturerna på ett strukturerat sätt.



## 7. Slutsatser

I detta arbete har en sfi-lärares praktik gällande språkundervisning och syn på processbarhetsprogression varit föremål för en kvalitativ studie. Med hjälp av metoden stimulated recall har jag funnit att flerspråkiga resurser inte tycks uppmuntras i någon större utsträckning under de två lektioner jag deltar i. För att förklara svensk grammatik jämför läraren svenskan med arabiskan, ett språk som många inlärare behärskar. Läraren säger sig lägga stor vikt vid kommunikativa aspekter i sin undervisning och bedömning, men undervisningen jag har fått ta del av har ändå ett mycket starkt fokus på explicita grammatiska förklaringar. Ofta, menar läraren, presenterar hon egna förklaringar till den svenska grammatiken. Detta skulle kunna tyda på en uppfattning från hennes sida om på vilket sätt explicit grammatikkunskap kan hjälpa inläraren. Enligt läraren innebär grammatisk progression att svåra moment placeras i slutet av kurs c, vilket skulle kunna tyda på en utvecklingsstege. Under lektionen ges inlärarna få tillfällen till automatisering i tal och i skrift, men som tidigare påpekats behövs mer empiri för att nå fördjupad förståelse för lärarens sätt att träna grammatiska strukturer.

Inför framtida forskning vore det intressant att använda metoden stimulated recall i en kvalitativ studie liknande den som har beskrivits här. Jag undervisar själv på en kurs i studieförberedande engelska för internationella studenter. Metoden stimulated recall skulle kunna användas för att undersöka internationella studenters litteracitetspraktik på engelska vid svenska lärosäten, ett forskningsfält som vuxit fram i kölvattnet av den senaste tidens ökande tillströmning av internationella studenter till utbildningar som ges på engelska i Sverige. I en studie med fokus på skriftlig språkutveckling skulle metoden kunna användas i kombination med funktionell språk teori eftersom funktionell grammatik erbjuder analysmodeller för olika sorters texter i undervisningen (Holmberg & Karlsson 2006:9).

Slutligen skulle metoden stimulated recall också kunna användas i fortbildnings syfte bland språklärare och inom lärarutbildningen för att väcka diskussioner om synen på flerspråkiga resurser, grammatisk och kommunikativ kompetens, explicit

grammatikundervisning samt processbarhetsprogression och automatisering. Min informant tyckte, precis som jag, att det var givande att få delta i denna studie.

## 8. Litteraturförteckning

- Arfwedson, Gerhard [1994] 2001. *Nyare forskning om lärande. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bachman, Lyle F. & Adrian S. Palmer 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. New York: Continuum.
- Corder, Pit S. 1967. The Significance of Learner Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4):161–170.
- DeKeyser, Robert M. 2005. What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55:1–25.
- Eklund-Heinonen, Maria 2009. *Processbarhet på prov: bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ellis, Rod 2008. Investigating Grammatical Difficulty in Second Language Learning: Implications for Second Language Acquisition Research and Language Testing. *International Journal of Applied Linguistics, Vol 18( 1)*: 4–22.
- Europarådet 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyman Mattsson, Anna 2013. *Språklig progression i läromedel för sfi*. ASLA:s skriftserie 2013/24:151–160.
- Flyman Mattsson, Anna & Gisela Håkansson 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund Studentlitteratur.
- Gass, Susan & Larry Selinker [1994] 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Tredje upplagan. New York: Routledge.
- de Graaff, Rick 1997. The eXperanto Experiment. Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition 19(2)*: 249–276.

- de Graaff, Rick & Alex Housen 2009. Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. I Michael Long, & Catherine Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching, Assessing and Evaluating Instruction*, s. 726–755 Oxford: Wiley-Blackwell. [elektronisk resurs].
- Gunnarsson, Tina, Alex Housen, Joost van de Weijer & Marie Källkvist 2015. Multilingual Students' Self-Reported Use of Their Language Repertoires When Writing in English. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2015, Vol.9(1):1–21.
- Haglund, Björn 2003. *Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data*. Pedagogisk Forskning i Sverige 8(3): 145–157.
- Holmberg, Per & Anna-Maria Karlsson 2006. *Grammatik med betydelse. En inledning till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hulstijn, Jan H., J. Charles Alderson & Rob Schoonen 2010. Developmental Stages in Second-Language Acquisition and Levels of Second-Language Proficiency: Are There Links Between Them? I: Bartning, Inge, Maisa Martin & Ineke Vedder (2010). *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. European Second Language Association. Eurosla monographs series ; 1:11–20.
- Hult, Francis 2004. Planning for Multilingualism and Minority Language Rights in Sweden. *Language Policy* 3 (2):181–201.
- Håkansson, Gisela 1987. *Teacher Talk. How Teachers Modify their Speech When Addressing Learners of Swedish As a Second Language*. Lund: Lund University Press.
- Håkansson, Gisela [2004] 2013. Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur. S. 161–177.
- Håkansson, Gisela & Kristof Baten 2015. The Development of Subordinate Clauses in German and Swedish as L2S. *Studies in Second Language Acquisition* 2015, 37(3): 517–547.

- Kessler, Jörg-U., Mathias Liebner & Fethi Mansouri 2011. Teaching. I: Manfred Pienemann & Jörg-U. Kessler (red) *Studying Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S 149–156.
- Krashen, Stephen 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela 2007 *Språkinläring och användning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Norris, John M. & Ortega, Lourdes 2000. Effectiveness of L2 Instruction: a Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50(3): 417–528.
- Pienemann, Manfred 1989. Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. I: *Applied Linguistics* 10(1):52–79.
- Pienemann, Manfred 1998. *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam. Benjamins.
- Pienemann, Manfred & Gisela Håkansson 1999. A Unified Approach Towards the Development of Swedish As L2: a Processability Account. *Studies in Second Language Acquisition*. 21. 383–420.
- Robinson, Peter 1996. Learning Simple and Complex Second Language Rules under Implicit, Incidental, Rule-Search, and Instructed Conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 27–67.
- Rydenvald, Marie 2014. 'eftersom jag har två språk'. *Språkbruk bland svenska lande ungdomar i Europa*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ryding, Karin C. 2005. *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge: CUP.
- Skolverket 2012. *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*:  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939).

Hämtat 2017-05-18

- Spada, Nina & Yasuyo Tomita 2010. Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: a Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2): 263–308.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Tammenga-Helmantal Marjon, Enti Arends & Esther T. Canrinus 2014. ”The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in second language classrooms”. *System* 45:198–210.
- Tornberg, Ulrika [2000] 2015. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Velasco, Patricia & Ofelia García 2014. Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal* 37 (1), 6–23.
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning < <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> >  
Hämtat 2017-06-02.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Céru, Eva (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur, 13-83.

## Bilaga 1: Informerat samtycke

### Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att filminspelning och intervjusvar om används i forskning om språkdidaktisk forskning.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med filminspelningen och intervjun
- att mina svar behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att mina svar hanteras konfidentiellt
- att undersökningen kan komma att publiceras och användas i akademiska sammanhang
- att inspelningarna kan komma att användas i forsknings- och undervisningssyfte
- att jag kan kontakta Anna Lundström när helst med frågor för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Anna Lundström

Ort och datum

Underskrift

---

Namnförtydligande

**Bilaga 2: Transkriberingsnyckel**

! utropston

? frågeton

Understrykning tal med stark betoning

... lång paus

(.) mikropaus

:: förlängning av ljud. Ju fler kolon desto längre ljud

Pauser saknar exakta tidsangivelser