

Gisela Håkansson

Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad?

Inledning – från elev till inlärare

I den moderna kommunikativa språkundervisningen har eleven fått ett betydligt större eget ansvar än i tidigare undervisningsmetoder. Man menar att eleverna tar del av språket genom att aktivt delta i samtal (se Inger Lindbergs artikel i denna volym). Eleven har blivit *inlärare*, dvs. någon som *lär in* istället för att *ta emot* kunskaper som förmedlas av någon annan. Att utgå från inlärares behov är vanligt inom många ämnen, men det är särskilt väl motiverat när det gäller andraspråksinläring. Forskning om hur inlärare tillägnar sig språket har nämligen visat att det är inlärares själv som upptäcker de språkliga strukturerna och utifrån dessa bygger upp en egen inre grammatisk modell av språket. Denna grammatik justeras efterhand som inlärares upptäcker nya fenomen i språket. I en god språkmiljö med rikliga möjligheter att delta i intressanta samtal kan man alltså mycket väl lära sig målspråkets grammatik utan särskild grammatikundervisning.

Hur ska vi som lärare ställa oss till detta? Lönar det sig att undervisa om grammatiska regler, om eleven kan lära sig grammatik på egen hand? Hur ska undervisningen se ut i så fall? Underlättar man inläringen genom att eleverna får explicita regler, eller räcker det med att läraren använder målspråket under lektionerna? I så fall kan man ju lika gärna tala om andra saker och t.ex. lära ut historia eller geografi under tiden. (Rapporter från s.k. språksbadsprogram tyder för övrigt på att detta kan vara ett bra sätt att lära sig ett andraspråk.)

Forskning om andraspråksinläring har visat att det finns vissa grammatiska strukturer som är utvecklingsbetingade och lärs in i en bestämd ordning. En del av dessa strukturer fungerar som ”förberedelseformer” för de övriga. Enligt Pienemann (1984, 1989) kan inte grammatikundervisning förändra denna ordningsföljd, som är inlärares eget sätt att organisera språket, utan det bästa är om undervisningen är upplagd enligt samma plan som inlärares själv använder.

I det följande kommer jag att diskutera undervisning och inläring av svenska som andraspråk utifrån ett utvecklingsperspektiv. Först

kommer en kort sammanfattning av en aktuell teori om andraspråksinlärning, processbarhetsteori (Pienemann 1998). Därefter kommer jag att diskutera resultaten från en empirisk studie där några inlärare fick undervisning och andra lärde sig svenska utan undervisning. Slutligen kommer några exempel från klassrummet att illustrera hur vuxna inlärare faktiskt framför egna hypoteser om målspråkets strukturer också i en miljö där läraren i förväg har bestämt vilka grammatiska regler som ska tas upp.

Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin (förkortat PT) behandlar hur grammatiska strukturer utvecklas hos en andraspråksinlärare. Teorin bygger på Levelts modell för talproduktion, men tillämpar modellen på processning av ett andraspråk istället för inföddas processning av sitt förstaspråk (som den egentligen utformats för). En grundtes är att man behöver automatiserade grammatiska procedurer för att kunna använda språket i kommunikativa situationer. För att kunna ta in vad motparten säger, planera egna inlägg, leta efter ord i det mentala lexikonet och strukturera meningar enligt grammatiska regler, behöver talaren ha tillgång till färdiga rutiner. Andraspråksinlärare har redan sådana automatiserade rutiner för förstaspråket men måste bygga upp ett nytt system för andraspråket. Under inlärningsperioden växer grammatiken fram enligt en hierarkisk ordning som styrs av hur svåra de enskilda strukturerna är att processa. Nivåerna är beroende av inlärarens egen processningskapacitet. Inläraren klarar i början bara av att processa de lägsta grammatiska nivåerna, men successivt utvecklas systemet tills alla nivåer finns automatiserade.

Det första som händer på vägen in i andraspråket är att inläraren bygger upp ett nytt ordförråd. Orden måste sedan kategoriseras i ordklasser, så att de kan förses med grammatiska markörer (t.ex. numerus för substantiv, tempus för verb). Därefter kan man föra ihop orden i fraser och satser och markera med kongruens hur de hör ihop. I det första stadiet i utvecklingen använder inläraren inte sådana medel utan nöjer sig med att producera kedjor av ord utan några grammatiska markeringar.

Låt oss nu se lite närmare på hur svenska som andraspråk växer fram enligt processbarhetsteorin (för en mer detaljerad genomgång, se Pienemann & Håkansson 1999).

Steg 1

Det första steget mot målspråket innebär alltså att inläraren urskiljer och memorerar betydelsen hos de nya orden. Orden är i början helt oböjda och fungerar som invarianta former. Exempel 1 och 2 nedan kommer från en inlärare, Melda (med bosniska som förstaspråk), som är på ett tidigt utvecklingsstadium. Även om ordet 'boken' i exemplet nedan ser ut att vara böjt i bestämd form (-en) kan vi sluta oss till att det är en invariant form eftersom Melda använder samma form av ordet i båda kontexterna.

- (1) Han har boken
- (2) Jag vill ha en boken

På detta stadium kan också helfraser förekomma. Vanliga helfraser på svenska är 'Jag vet inte', 'Vad är klockan', 'Jag heter Melda' etc.

Steg 2

Som andra steg i inlärargrammatiken kan lexikala morfem klistras på (t.ex. preteritum: 'klipp-te', eller plural: 'bil-ar'). Detta innebär att inläraren klarar av att processa olika ordklasser och använda tempussuffix på verb och numerussuffix på substantiv. Det kan ibland vara svårt i analysen att fastställa om inläraren verkligen producerar morfologi eller om det bara är invarianta former. Vi såg ovan att orden kan se ut att vara böjda utan att inläraren aktivt har producerat en böjning. Om man hittar övergeneraliseringar som i exempel 3 nedan, eller minimala par som i exempel 4, kan man emellertid vara ganska säker på att det är produktiv morfologi. Exempel 3 illustrerar hur en inlärare uttrycker förfluten tid. Han använder fel suffix till verbet 'fylla' vilket inte är så ovanligt i inlärarspråket. I exempel 4 kontrasteras en form i singular ('kompis') och en form som är böjd i plural ('kompisar').

- (3) Han fyll-ade sockerkoppen
- (4) Jag har en kompis – Jag har kompisar

Steg 4

Det fjärde steget brukar vara den stora stötestenen för inlärare av svenska som andraspråk, och det är också här vi finner den stora skillnaden mellan förstaspråksinlärare och andraspråksinlärare (Håkansson 2000). Här blir satsens funktionella element, subjekt, verb och objekt processbara. Det innebär att den semantiska ordningsföljd som inläraren har haft tidigare i huvudsatser ersätts av en syntaktisk ordning. Svensk syntax har en regel om att det finita verbet ska stå på andra plats och en inlärare bör på detta stadium kunna processa och producera inverterad (omvänd) ordföljd om det är en annan satsdel än subjektet först i satsen.

Exempel 7 visar en huvudsats med omvänd ordföljd (inversion) efter ett inledande tidsadverb. Exempel 8 visar både huvudsats och en bisats med inversion. Inläraren har här övergeneraliserat regeln om inversion och tror att den ska gälla efter alla satsdelar som står initialt (t.o.m. relativpronomen).

(7) Sen filmade dom Chaplin

(8) Nu är det dom som måste vi ta

Nästa steg i utvecklingen ger möjlighet att processa bisatser, och då kommer inläraren att låta inversionsregeln enbart gälla i huvudsatser.

Steg 5

Steg fem bygger vidare på steg fyra. Först när huvudsatsordföljd är processbart är det möjligt att göra skillnad mellan huvudsats och bisats och forma indirekta frågor som i exempel 9 och placera negationen före verbet som i exempel 10. Istället för att säga som i exempel 8, skulle man på det här stadiet säga som i exempel 11.

(9) Jag vet inte vad det heter

(10) Jag fick pojken som inte kan klättra

(11) Nu är det dom som vi måste ta

I tabell 1 (på nästa sida) sammanfattas de olika nivåerna med exempel från varje nivå.

Tabell 1. Hierarki för processbarhet av svenska grammatiska strukturer (efter Pienemann & Håkansson 1999)

Processbarhet	Grammatisk information	Exempel på strukturer från varje stadium
• nivå 5	mellan huvudsats och bisats	Jag vet inte vad det heter Jag fick pojken som inte kan klättra Nu är det dom som vi måste ta
• nivå 4	mellan nominalfras och verbfras	Vad heter det? Sen kom flickan De är lycklig-a
	(men inte mellan satser	Nu är det dom som måste vi ta Jag fick brevet och läste jag vad skrev du Flickan hitta ett hus som är inte så bra)
• nivå 3	mellan ord inom en fras	Hon tog tre stycken stor-a brick-ar Varje veckan jag har köpt tidningar
	(men inte mellan fraser	Vad det heter? Dom blev kär i varandra)
• nivå 2	ingen: bara lexikal morfologi	Han fyll-ade sockerkoppen Jag har en kompis Min kompis-ar
• nivå 1	ingen	Ja Jag heter X Vad heter det? En boken - boken

Jämförelser mellan formell och informell inläring

Alltsedan man började med att fastställa systematiska inlärningsgångar i olika språk är det många som har försökt utröna om det går att ändra en inlärningsgång genom undervisning. Frågan man ställer sig är om alla inlärare verkligen måste gå igenom samma stadier eller om det bara är de som lär sig på ”naturligt” sätt och inte får undervisning, som har systematiska inlärningsgångar. I det följande ska jag presentera en studie där formell och informell inläring jämförs (Håkansson 1998). Syftet med studien var att undersöka om inlärare med formell undervisning tillägnar sig svensk grammatik i samma ordning som inlärare utan undervisning (dvs. informella inlärare). Undersökningen var upplagd som en tvärsnittsstudie där språklig produktion samlas in vid ett givet tillfälle. Vid analysen fastställdes hur långt inlärarna hade kommit och också om alla mellanliggande stadier realiserats. Hypotesen utifrån PT var att de stadier som predicerats skulle följas av alla inlärare, oavsett om de fått undervisning eller inte.

Metod och informanter

Materialet bestod av åtta informanter som återberättade samma film (Chaplins Moderna Tider). De inlärare som lärde sig svenska utan undervisning medverkade i det stora europeiska andraspråksprojektet, ESF-projektet (Perdue 1993). Från denna korpus valde jag ut den tredje återberättelsen hos fyra svenska informanter (efter ca 2–3 års vistelse i Sverige), eftersom det var först då som exempel från nivå fyra och fem dök upp i inlärarnas produktion. För att få jämförelsematerial med formella inlärare visade jag samma film för fyra inlärare med formell undervisning och bad dem återberätta den. De formella inlärarna följde en kurs i svenska som andraspråk för utländska studenter och hade cirka fem timmars undervisning varje dag. De spelades in efter att de hade följt kursen i ungefär tre månader, då exempel på nivåer fyra och fem började produceras i spontant tal. Som ytterligare uppgift fick de formella inlärarna återberätta samma film skriftligt, några dagar efter den muntliga berättelsen. För den skriftliga uppgiften fick de tillgång till lexikon, eftersom det var det gängse tillvägagångssättet vid uppsatsskrivning under den kurs de gick.

Syftet med jämförelsen var alltså att säkerställa om det finns exempel från de tidigare stadierna när strukturer på nivå fyra och fem produceras, och inte att avgöra när och om inlärarna ”kan” en viss struktur. I

analysen exceperades därför alla produktiva exempel från berättelserna om Moderna Tider. (Som produktivt exempel räknas när en struktur förekommer i minst två versioner, t.ex. både presens och preteritum på samma verb, eller exempel på både huvudsatsordföljd och bisatsordföljd.)

Resultatet av den kvantitativa analysen av materialet visade att det faktiskt råder samma implikationella förhållande mellan strukturerna för de informella och de formella inlärarna. Ingen inlärare använder en struktur på en nivå till höger, utan att också använda en struktur på nivåerna till vänster i tabellen.

Tabell 2 (nedan) visar den implikationella ordningen mellan strukturer på nivå två, tre, fyra och fem.

Tabell 2. Implikationstabell för de olika strukturerna

Nivå: Struktur:	2 lexikal morf.	3 fras morf.	4 inversion i huvudsats	5 bisats ordföljd
Kathy (formell, engelska L1)	+	+	-	0
Mari (informell, finska L1)	+	+	-	-
Merle (formell, engelska L1)	+	+	+	0
George (formell, grekiska L1)	+	+	+	0
Fernando (informell, spanska L1)	+	+	+	-
Peter (formell, holländska L1)	+	+	+	-
Nora (informell, spanska L1)	+	+	+	-
Leo (informell, finska L1)	+	+	+	+

Ett plus (+) i tabellen betyder att det finns minst ett produktivt exempel, ett minus (-) betyder att det inte finns något exempel trots obligatorisk kontext. En nolla (0) betyder att det inte finns någon kontext för strukturen ifråga.

Som framgår av tabellen var det ingen av inlärarna som använde inversion utan att också ge exempel på frasmorfologi. Tre av de formella inlärarna producerade inte någon kontext alls för bisatser (har 0 i ta-

bellen), utan använde samordning istället för underordning. Det gör att vi inte säkert kan veta om de gör någon skillnad mellan huvudsatsordföljd och bisatsordföljd i sin muntliga produktion. Vi vet bara att de inte använde bisatser i just denna återberättelse. Det är dock troligt att de undvek underordning just för att det ökar komplexiteten. Eftersom ordföljd är ett område som diskuteras mycket i undervisningen och alla de formella inlärarna hade fått höra lärarens genomgångar om både huvudsatser och bisatser är det ändå tankeväckande att de undviker dessa strukturer i sin muntliga produktion. Mest intressant var Kathy, som varken gav kontext för inversion (dvs. hon använder inga framförställda satsdelar) eller bisatser (hon har inga subjunktioner). Alla de informella inlärarna gav däremot rikligt med exempel på underordning, trots att de inte alltid lyckas med ordföljden i bisatsen (vilket ger ett minus i tabellen).

Resultat – samma ordning men inte samma hastighet

Formella och informella inlärare går alltså igenom precis samma stadier för svenska grammatiska strukturer. Resultaten visar att ingen av inlärarna använde sig av en struktur högre upp i PT-hierarkin utan att producera strukturer från en lägre nivå. Det råder ett implikationellt förhållande mellan nivåerna hos båda grupperna.

Det finns emellertid en viktig skillnad: hastigheten. Vid den tidpunkt när inlärarna har nått stadium 4–5 har de informella inlärarna vistats i Sverige i mellan 3 1/2 och 4 år. De formella har varit i Sverige mellan 3 och 6 månader. Detta bekräftar vad man funnit i tidigare studier, nämligen att undervisning inte kan förändra ordningsföljden mellan utvecklingsstadier, men däremot öka hastigheten i inläringen. Eftersom läraren pekar ut olika grammatiska strukturer i målspråket behöver eleverna inte vänta tills de hört tillräckligt många exempel i det omgivande språket för att själva bilda sig en uppfattning.

Variation

Låt oss nu se på den skriftliga versionen av Moderna Tider. Det är samma analysmetod som använts, dvs. alla produktiva exempel på en viss struktur har räknats. Tabell 3 sammanfattar resultaten för de formella inlärnarnas skriftliga återberättelse.

Tabell 3. Implikationstabell för inlärares skriftliga version

Nivå	2	3	4	5
Struktur:	lexikal	fras	inversion	bisats
morf.	morf.	i huvudsats	ordföljd	
Kathy (skriftlig)	+	+	+	-
Merle (skriftlig)	+	+	+	-
George (skriftlig)	+	+	+	-
Peter (skriftlig)	+	+	+	+

Ett plus (+) i tabellen betyder att det finns minst ett produktivt exempel, ett minus (-) betyder att det inte finns något exempel trots obligatoriskt kontext.

Intressant nog använde alla de formella inlärnarna underordning i sin skriftliga berättelse, trots att tre av dem helt undvek underordning i den muntliga versionen. Det som uttrycktes med en nolla (0) i tabell 2 har blivit ett minus (-) i tabell 3. Det visar en större komplexitet i språket, trots att de misslyckades med att processa skillnaden i ordföljd mellan huvudsatser och bisatser. Peter, som var den ende av de formella inlärnarna som använde bisatser i den muntliga versionen, misslyckades med ordföljden där, men lyckades bättre i den skriftliga versionen där han hade både flera exempel på underordnade satser och flera med den korrekta bisatsordföljden. Kathy var emellertid den som uppvisade den största skillnaden. Hon gick ett helt steg framåt i den skriftliga versionen jämfört med den muntliga. I skrift använde hon inversion flera gånger, medan hon i tal inte ens gav någon kontext för inversion (dvs. använde framförställda satsdelar). Skillnaden mellan hennes språkanvändning i tal och i skrift illustreras i nedanstående exempel:

(12) *Kathy: muntlig version:*

‘Han åt någonting men han hade ingen pengar att betala.’

(13) *Kathy: skriftlig version:*

‘Han säger att han inte kan betala.’

I den muntliga versionen (12) väljer Kathy att använda samordning. I den skriftliga har hon emellertid ett mera komprimerat sätt att uttrycka samma innehåll (13) med underordning och negationen rätt placerad i

bisatsen. Detta brukar anses vara en tämligen sen struktur i inläringen av svenskans ordföljd (jfr Hyltenstam 1977, 1978).

Enligt PT kunde vi förvänta oss att de testade strukturerna skulle dyka upp i ordningen: lexikal morfologi > frasmorfologi > inversion > bisatsordföljd. Det var precis i den ordningen som de uppträdde hos både de informella och formella inlärnarna, och både i den muntliga och skriftliga versionen hos de formella inlärnarna. Prediktionerna bekräftades alltså. Att en viss struktur dyker upp före en annan betyder dock inte att den är inlärd och automatiserad och alltid kommer att produceras korrekt i fortsättningen. När man talar om utvecklingsstadier är det viktigt att hålla i minnet att de stadier som följer varandra inte är skarpt avgränsade utan att det snarare handlar om att proportionerna förändras. Från att ha producerat någon enstaka sats med inversion i obligatorisk kontext bland fler ogrammatiska satser utan inversion kan inläraren övergå till att producera flera grammatiska satser än ogrammatiska satser. Under en ganska lång tid växlar inläraren mellan grammatiska och ogrammatiska satser i en kontext där det ska vara inversion.

Ibland varierar språket hos en inlärare efter uppgiftens art. Så kunde vi t.ex. se att flera av de formella inlärnarna hade ett mera avancerat språk i skrift än i tal. Om vi tar en närmare titt på hur den skriftliga versionen av Moderna Tider skiljer sig från den muntliga ser vi att den skriftliga versionen har ett mera avancerat språk, både lexikalt och grammatiskt. Andelen inverterade satser i obligatoriska kontexter ökar från 45% till 90%. Bisatsordföljd i bisatser ökar från 40% till 50%. När det gäller morfologin är det emellertid tvärtom. I den muntliga versionen av Moderna Tider är andelen fraser med frasmorfologi 85% men i den skriftliga versionen är det bara 65% av obligatoriska kontexter för kongruensmorfologi inom frasen som verkligen har denna kongruensmorfologi. En möjlig förklaring är att den högre lexikala nivån gör det svårare för inlärnarna att behålla greppet om morfologin. Det kan också vara olika undernivåer inom nivån för kongruensmorfologi. Som exempel kan nämnas att possessivkonstruktioner (t.ex. 'min goda vän') verkar vara svårare att processa än fraser med artikel och adjektiv ('en god vän'), och att böjning av participformer av verb som fungerar som adjektiv (t.ex. 'medveten') kräver en hög processningskapacitet.

Den kvantitativa analysen visar att det också förekommer annan variation inom materialet. Samma inlärare kan ibland "lyckas" med en struktur och ibland "misslyckas" t.o.m. under samma inspelningstillfälle. Johnston (2000) menar att förklaringen är att andraspråkets gram-

matiska strukturer växer fram genom *lexikal spridning*. En konstruktion används först i en viss lexikal omgivning och sprids därefter till andra. När det gäller inläring av svenskans ordföljd har det visat sig att inversion förekommer tidigast vid hjälpverb och kopulaverb och sedan sprids till andra kontexter (Bolander 1989, Håkansson 1994, Hyltenstam 1977, 1978). Andra studier visar att pronomen (Schlyter 1993) och korta adverbial (Bolander 1989) generellt är lättare som kontexter.

Vad händer i klassrummet?

Nu ska vi gå in i klassrummet och undersöka vad som händer när läraren undervisar om grammatiska regler. Frågan är här om eleverna följer sin egen studieplan, om de alltså följer de prediktioner som PT gav, eller om de är helt oberoende av detta och tar till sig det som läraren undervisar om. Exempelen är hämtade ur ett material med inspelade lektioner i svenska som andraspråk för vuxna inlärare (Håkansson 1987).

I det första exemplet (14 a och b) får vi följa ett lektionspass som handlar om lexikal morfologi, närmare bestämt vilka ändelser verb från olika konjugationer har i preteritum (eller, som läraren säger, imperfekt). Av sammanhanget framgår att detta är något man har talat om tidigare i gruppen och något som eleverna har haft i hemläxa. Först vill läraren slå fast vilken konjugation de ska tala om och sedan vill hon att eleverna ska ge exempel på verb i den konjugationen. I början går det bra, men efter en stund märker man att det är några elever som inte klarar av att utföra vad som förväntas av dem.

(14 a)

Lärare: Kan du säga det i imperfektum, tänka?

Umberto: Imperfekt.

Lärare: Ja.

Umberto: Tänkte.

Lärare: Och den gruppen utav verben, vilken grupp?
Vad säger du Umberto, vilken grupp är det?

Umberto: Grupp två, två b.

Lärare: Två b är det, två b är det ja.
 Det som är karakteristiskt för grupp två b, det är att imperfekten, alltså vad hon gjorde igår, att imperfekt slutar på -te.
 Kan du säga något annat verb som är då samma grupp, Fredrico?

Fredrico: Reste.

Lärare: Rosa?

Rosa: Åkte.

Lärare: Leo?

Leo: Bytte.

Så här långt gick det bra. Nu är det Fernandos tur:

(14 b)

Lärare: Ja och något mera? Fernando!

Fernando: Trött.

Lärare: Nej, det är inte något verb, nej nej.

Fernando klarar uppenbarligen inte av att plocka fram några ”verb” ur sitt lexikon när läraren ber om det. Det är möjligt att han har kategorin klar för sig i sin mentala grammatik och att det är den grammatiska terminologin han inte behärskar. Frågan är då om han kan ha någon glädje av regeln att ”konjugation 2b har ‘-te’ i imperfekt”. Förmodligen har den regeln inte någon större inverkan på hans språkutveckling.

Lektionen fortsätter på samma tema, men nu med en övning där man ska ändra verbets form i en mening. Övningen är tagen från läroboken.

(15 a)

Lärare: Då tittar vi i boken.
 Det står ”ändra från presens till imperfektum”.
 Ska Umberto börja?

Umberto: Eva läser en roman, Eva läste en roman.

Umberto verkar vara en pålitlig elev som får vara förste man ut även i denna övning. Han motsvarar förväntningarna och svarar korrekt. Men redan nästa elev, Alicia, stöter på problem. Hon har inte upptäckt att det är verbet som ska ha tempusändelser. Hon misstänker kanske att ”åka tåg” är något som ska behandlas som en fras, eftersom hon sätter det lexikala morfemet, preteritumändelsen, på substantivet istället för på verbet. Först försöker hon med ‘-t’ och sedan med ‘-de’.

(15 b)

Lärare: Alicia!

Alicia: Hon åker tåg, hon åker tågt.

Lärare: Och så ska du säga detta: Vad gjorde hon igår?

Hon....¹ åk.....

Alicia: Tågade?

Lärare: Nej, åkte.

Alicia: Åkte.

Läraren kommenterar inte vad Alicia gör, utan ger henne bara svaret. Alicia upprepar svaret, och så är det Carlos tur.

(15 c)

Lärare: Carlos!

Carlos: Hon åker tillbaka hem, hon åker tillbaka.

Lärare: Nej, hon..... åk...

Carlos: Åkade.

Lärare: Åkte.

Carlos: Åkte.

Lärare: Ja, hon åkte tillbaka hem ja.

I Carlos fall är det inte problem med ordklassen; han sätter preteritumändelsen på verbet och inte på substantivet. Men han har glömt vad läraren sa om konjugation 2b, att verben där slutar på ‘-te’. Hans förslag ‘åkade’ är inte alls dumt, och det visar att han håller på att bygga upp en egen svensk grammatik. Det är i själva verket en mycket bra gissning, eftersom ‘-ade’ förekommer oftare än ‘-te’ som markör för

¹ Punkterna anger en speciell ifyllnadston.

preteritum i svenska. Det tyder också på att han behärskar funktionen preteritum, även om han inte känner till alla dess olika former i svenska.

Ovanstående exempel visar hur elever i samma grupp kan befinna sig på olika inlärningsnivåer - och hur deras ”fel” kan förklaras utifrån det utvecklingsperspektiv som processbarhetsteorin erbjuder. Flera av eleverna fullgör vad läraren förväntar av dem, men några verkar ställas inför problem. Carlos, som säger ‘åkade’ istället för ‘åkte’, är ett exempel på en inlärare som nått stadiet där man kan processa ändelser (nivå 2). Han klarar av att lägga preteritumböjning på verbet, men har otur när det gäller valet av själva ändelsen. Han kan anses vara på en högre nivå än Alicia och Fernando, eftersom han väljer rätt ordklass att lägga ändelsen på. Alicia och Fernando håller fortfarande på att kategorisera ord i ordklasser och har inte gjort detta för hela lexikonet. Lärarens regler och rättningar bör alltså passa bättre för Carlos än för Alicia och Fernando.

Låt oss nu gå över till en annan lektion. Läraren i nedanstående exempel försöker lära ut hur den omvända ordföljden fungerar i svenska frågor och blir avbruten av en elev som frågar vilket ord det gäller. Lägga märke till att Mario i sin fråga inte *använder* den regel som läraren försökte lära ut. De frågor han ställer har nämligen båda rak ordföljd (”Jag kan säga har gift han?” och ”Jag kan fråga varför?”) och börjar inte direkt med verbet trots att det var det som läraren ville lära ut.

(16)

Lärare: (*ritar upp ett schema för ordföljden på tavlan*)

När det är en ja/nej fråga, så har jag ingenting där
(pekar).

Jag börjar direkt med verbet:

Bor Mats i Haparanda?

Mario: Jag kan säga ”har gift han”?

Lärare: Har gift han? (..)²

Nej det kan du inte utan du (...)

(..) man måste ha det som jag gjorde här

(pekar på tavlan).

Mario: Jag kan fråga varför?

² Punkter inom en parentes (..) anger utelämnningar. Av utrymmesskal har jag förkortat exemplet.

Trots att Mario inte använder regeln om frågeordföljd är han uppenbarligen mycket intresserad och vill veta mera om den omvända ordföljden i frågor. Detta visar han i sin fråga om man kan ha subjektet sist i frågan. Han har upptäckt att det finns fraser, grupper av ord som hör ihop, och han har en egen hypotes om att det skulle kunna vara hela verbfrasen ('har+gift') som ska framförställas. Han kan alltså processa fraser (nivå 3) och ser de två verben som del av en fras. Hypotesen tillbakavisas av läraren (som kanske inte riktigt förstår hur Mario har tänkt). Istället för att ge en förklaring till varför man inte kan ha hela verbfrasen först, säger läraren bara hur det *måste* vara.

Nästa exempel visar återigen en ordföljdsregel, denna gång i en påståendesats.

(17)

Lärare: Ordföljd, jag ska förklara vad det är.

Orden följer varandra.

Här har vi rak ordföljd.

Det är subjekt – predikat, va?

Ett och två.

Men omvänd ordföljd (skriver på tavlan) då har vi verb – subjekt.

Två och ett.

När vi har nånting framför.

Här har vi tiden, va?

Då måste vi vända på det.

Då måste vi ta verbet före.

Manuel! Klockan tolv....

Manuel: Äter han lunch.

Lärare: Äter han lunch, ja.

Anna, vad gör han klockan sju?

Anna: (*tystnad*)

Lärare: Jo, klockan sju

Anna: Klockan sju han äter.

Lärare: Nej, nej, nej.

Varför klarar inte Anna att utföra vad läraren ber henne om trots att det är upplagt för henne att bara följa mönstret som är uppritat på tavlan?

Beror problemet på att hon inte förstår lärarens förklaring om vad som är nummer ett och vad som är nummer två? Eller kan hon inte överföra detta abstrakta resonemang till att formulera en egen mening? Är det kanske rentav så att läraren krånglar till det helt i onödan i sin iver att förenkla beskrivningen av ordföljdsreglerna?

Tolkningen enligt PT är att inversionen är en sen regel. Den är placerad som nivå fyra av fem och kräver alltså flera nivåer som förberedelse. Av exemplet att döma befinner sig Anna fortfarande på en alltför låg nivå för att hon ska kunna processa nivå 4 och undervisningen kunde uppenbarligen inte förändra detta villkor.

Om man tittar på hur lärare och läromedelsförfattare beskriver ordföljd finner man att just här finns det en uppsjö av olika kluriga knep. I exemplet ovan skrev läraren en etta under subjektet och en tvåa under predikatet. Det finns också exempel på lärare som utgår ifrån Diderichsens positionschema och använder sig av flera nummerade rutor, och ibland även färger, för att åskådliggöra ordföljden för eleverna. Ibland symboliseras meningen av ett tåg, där loket får agera fundamentposition och verbet blir den första vagnen. Ytterligare exempel är kvadrater, trianglar och cirklar som symboler för olika satsdelar. Allt detta tyder om att det finns ett stort behov hos lärare att finna bra sätt att illustrera den besvärliga inversionsregeln.

Att undervisa om grammatikregler

Ovanstående exempel från grammatikundervisningen i svenska som andraspråk visar hur svårt det kan vara att formulera en klar och tydlig regel som eleverna kan ta till sig och använda i sin egen produktion.

Studier av andraspråksinlärning har påvisat samma fenomen i andra språk. I en studie om inlärning av holländska föreslår Hulstijn (1995) att det finns en del grammatiska regler som är lättare än andra att lära ut. Han fann t.ex. att ordböjning var lättare att lära ut än ordföljd. Detta stämmer delvis överens med PT eftersom den lexikala morfologin ligger på ett tidigt stadium och man kan anta att de regler som är svårare att lära ut finns på ett senare utvecklingsstadium. De flesta inlärare kommer snabbt till en nivå där de kan processa ordklasser och då kan det löna sig att läraren ger regler om lexikal morfologi. Det tar däremot mycket längre tid för inlärare att nå den nivå som förbereder för att lärarens regler om inversion ska vara användbara. Om eleven inte kan processa nivå två och tre tjänar det inte något till att ge undervisning om stadium fyra. Undervisning hjälper alltså bara om inlärarna är

på rätt nivå och har de ”bärande väggar” som krävs (Ellis 1989, Piennemann 1984, 1989).

Här krävs en närmare definition av vad man egentligen menar med att det *lönar* sig att undervisa om grammatikregler. Är det talspråk eller skriftspråk man är ute efter? Det finns en skillnad mellan det automatiserade snabba talspråket, och det monitorerade skriftspråket. En struktur som inläraren inte är färdig för i sin muntliga produktion kan ändå vara användbar i skrift. Som vi såg i studien om formell och informell svenska lyckades t.ex. Kathy höja sig ett helt steg i sin skriftliga version jämfört med den muntliga. Även de andra inlärarna som gav både en muntlig och en skriftlig version tenderade att lyckas bättre med inversionen i skrift än i tal. Detta visar att det är skillnad mellan att känna till ordföljdsreglerna och att ha dem automatiserade för användning i fri muntlig produktion (jfr Hulstijn & Hulstijn 1984). Inlärarna kan faktiskt ha bruk för grammatiska regler utan att ha dem automatiserade, nämligen när de kan styra sin egen produktion. I detta fall är det naturligtvis stor skillnad mellan inlärare med undervisning och inlärare utan undervisning.

Slutord

Kan processbarhetsteorin vara av intresse för lärare? Ja, enligt min mening kan man som lärare ha stor hjälp av detta sätt att se på andraspråksutveckling. Att se inlärare som aktiva individer som själva bygger upp och gradvis justerar sin interna grammatik gör att det blir naturligt med stora skillnader mellan eleverna i en grupp. Det blir ”normalt” att eleverna är på olika utvecklingsstadier, trots att de fått samma undervisning och samma regler presenterats för dem. För att optimera undervisningen och ge alla elever samma chans att upptäcka och bygga upp andraspråket i sin egen takt är det därför viktigt att språket används i naturlig kommunikation med rika möjligheter till hypotesprövning och förhandling (se Inger Lindbergs artikel i denna volym). Här har läraren en viktig roll och kan göra en stor insats för utvecklingen av andraspråket. Det finns få sammanhang utanför klassrummet där inlärare med små kunskaper svenska får chansen att uttrycka sig och tillsammans med andra förhandla sig fram till ett gemensamt innehåll!

Att vara lärare med PT-perspektiv innebär nu inte bara att man ska ställa upp som en slags programledare för att eleverna ska få prata. Det innebär också att man kan anta rollen som någon som lotsar elev-

erna fram genom språket. Resultat från empirisk forskning om andraspråksinlärning och detaljerad information om processningsvillkor för olika grammatiska strukturer kan därför vara mycket användbara för en språklärare. Om läraren har kunskap om vilka strukturer som är beroende av elevens processningsförmåga på olika stadier (vilka ”bärande väggar” som behövs) blir det lättare att visa eleven vägen till nästa steg i utvecklingen av andraspråket.

Referenser

- Bolander, M (1988) Is there any order? On word order in Swedish learner language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9. 97–113.
- Ellis, R (1989) Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11. 305–328.
- Hulstijn, J (1995) Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. I: Schmidt, R (red) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu. University of Hawaii Press.
- Hulstijn, J & W. Hulstijn (1984) Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning* 34. 23–43.
- Hyltenstam, K (1977) Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27. 383–411.
- Hyltenstam, K (1978) Variation in interlanguage syntax. *Lund University Department of Linguistics Working Papers* 18.
- Håkansson, G (1987) *Teacher Talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund University Press.
- Håkansson, G (1994) Verb-initial sentences in the Development of Swedish. *Lund University Department of Linguistics Working Papers* 42. 49–65.
- Håkansson, G (2000) Svenska som förstaspråk eller som andraspråk. Likheter och skillnader. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag. 138 –154.

- Håkansson, G (1998) Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish. I: Diaz, L & C. Perez (red) *Views on the acquisition and use of a second language. EuroSLA 7 Proceedings*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. 39–50.
- Johnston, M (2000) Stages of Development for English as a Second Language. *Australian Studies in Language Acquisition 9*. LARC University of Western Sydney.
- Lindberg, I (denna volym) Samtalet som didaktiskt verktyg.
- Perdue, C (1993) (ed) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Vol I & II Cambridge University Press.
- Pienemann, M (1984) Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition 6*. 186–214.
- Pienemann M (1989) Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics 10*. 52–79.
- Pienemann, M (1998) *Language processing and second language acquisition: Processability theory*. John Benjamins.
- Pienemann, M & G. Håkansson (1999) A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*. 21. 383–420.
- Schlyter, S (1993) The weaker language in bilingual Swedish-French children. I: Hyltenstam, K & Å. Viberg (red) *Progression and regression in language*. Cambridge University Press. 289–308.