



Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap

**Bedömning av muntlig språkbehärskning på SFI
- processbarhetsteorin som komplement i bedömning**

*Eva-Lena Stål
December 2009*

C-uppsats, 15 hp
Examensarbete med inriktning svenska språket

**Vetenskapligt förhållningssätt med examensarbete
i svenska i lärarutbildningen**

**Examinator: Michael Gustavsson
Handledare: Charlotte Engblom**

SAMMANDRAG

I denna studie undersöks hur bedömning av muntlig performans sker i en befintlig verksamhet av svenska för invandrare (sfi), och på vilket sätt processbarhetsteorin kan ha relevans för bedömning av andraspråksinlärares muntliga performans. Studien baseras på ett pedagogiskt samtal med fyra verksamma sfi-lärare och en jämförelse av muntlig performans mellan två godkända och två ej godkända andraspråksinlärare på sfi:s kurs D utifrån processbarhetsteorin.

Studien visar att lärarna inte använder något grammatiskt bedömningsverktyg utan istället förlitar sig på intuitiv bedömning av hur inlärarna förmedlar ett visst budskap. Jämförelsen utifrån PT visar att de godkända andraspråksinlärarna har nått högre nivå av processbarhet, vilket visar på större grammatisk kompetens av de godkända inlärarna, i jämförelse med de ej godkända inlärarna.

I studien argumenteras för att processbarhetsteorin, i kombination med andra verktyg, är användbara både som bedömnings- och didaktiskt verktyg vid muntlig performans.

Nyckelord: processbarhetsteorin, bedömning, muntlig språkfärdighet.

Innehållsförteckning:

1	INLEDNING.....	1
1.1	DISPOSITION.....	2
1.2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
1.3	METOD OCH URVAL	3
1.3.1	<i>Avgränsning</i>	3
1.4	MATERIAL.....	4
1.4.1	<i>Etiska ställningstaganden.....</i>	4
1.4.2	<i>Urval – Lärare och inlärare.....</i>	5
1.4.3	<i>Materialets bearbetning – lärare</i>	5
1.4.4	<i>Materialets bearbetning – inlärare</i>	5
1.4.5	<i>Studiens tillförlitlighet.....</i>	6
2	TEORETISKA BAKGRUNDER.....	8
2.1	SFI – SVENSKA FÖR INVANDRARE.....	8
2.2	BEDÖMNING AV MUNTLLIG SPRÅKKOMPETENS	8
2.3	BEDÖMNINGSSÄTT	10
2.4	PROCESSBARHETSTEORIN - PT.....	11
2.5	TIDIGARE FORSKNING	13
3	STUDIEN – BEDÖMNING AV MUNTLLIG PERFORMANS.....	16
3.1	ETT PEDAGOGISKT SAMTAL OM MUNTLLIG BEDÖMNING	16
3.1.1	<i>Skriftlig och/eller muntlig kompetens, kommunikativ och/eller grammatisk kompetens?</i>	16
3.1.2	<i>Styrd kontra intuitiv bedömning</i>	17
3.1.3	<i>Vision om hur bedömning av muntlig performans bör ske.....</i>	18
3.2	PT-ANALYS AV GODKÄNDA OCH EJ GODKÄNDA INLÄRARE I SFI:S D-KURS	19
3.2.1	<i>Sammanfattning av jämförelse enligt PT.....</i>	24
3.3	DISKUSSION: PROCESSBARHET SOM KOMPLEMENT VID BEDÖMNING AV MUNTLLIG PERFORMANS.....	24
3.3.1	<i>Bedömning av muntlig performans i en befintlig sfi-verksamhet</i>	24
3.3.2	<i>PT som bedömningsredskap och/eller didaktiskt verktyg.....</i>	26
3.3.3	<i>Avslutning.....</i>	27
3.4	FORTSATT FORSKNING	28
	SAMMANFATTNING	29
	REFERENSER:.....	31
	APPENDIX: GRAMMATISKA BEGREPP	33
	BILAGOR:	35
	BILAGA 1 – TRANSKRIBERING – SAMTAL MED INLÄRARE	35
	BILAGA 2 - ANALYS HOS VUXNA ANDRASPRÅKSINLÄRARE PÅ SFI, UTIFRÅN PT	42

1 Inledning

Det övergripande syftet med sfi-utbildningen är, enligt kursplanen, att kursdeltagarna ska få möjlighet att utifrån sina olika förutsättningar och personliga mål utveckla förmågan att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska [...] men fokus ligger alltså på att utveckla deltagarnas förmåga att kommunicera på svenska.

(Skolverket, 2004, flik 3, s. 15¹)

I skolsammanhang diskuteras ofta hur man bedömer språkförmåga och vad som skall bedömas men man saknar ofta adekvata bedömningsverktyg. Beträffande verksamheten i svenska för invandrare (sfi), där det centrala ligger på att utveckla muntlig kommunikation i vardags-, samhälls- och arbetsliv, är bedömning av språkförmåga en viktig del. I detta sammanhang glömmer man ofta bort att den formella språkbehärsningen med fokus på grammatisk korrekthet i form av syntax och morfologi också är en del av den kommunikativa språkförmågan och kan antas vara en grund för att klara av att kommunicera på olika nivåer. I *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (Skolverket, 2007), som är ett material som arbetats fram för likvärdig syn på andraspråksinläring i hela Europa, framgår att ”förmågan att strukturera meningar för att förmedla innehåll är en central del av den kommunikativa kompetensen” (2007, s. 112).

En viktig del i bedömningar kan ju anses vara att man har tydliga och explicita mål som andraspråksinlärare bör uppnå utifrån individuella förutsättningar och behov. Finns inte tydliga mål och riktlinjer kan man anta att det också är svårt att bedöma inlärares nivå på ett adekvat sätt. Det som framgår i kursplanen för bedömning av muntlighet på D-nivå på sfi, pekar på kommunikativ förmåga där inläraren förväntas klara att samtala och berätta om olika ämnen (http://www.skolverket.se/content/1/c4/77/00/SFI_svenska.pdf, hämtat 2009-10-25). Utifrån om en inlärare kan berätta om vardagliga händelser eller andra allmängiltiga områden i samhället, bedöms om inläraren klarat målet för kursen. Att enbart lyssna på andraspråksinlärares muntliga performans utan att analysera inlärarens språkliga nivå, kan möjligen verka godtyckligt och intuitivt även om lärare naturligtvis också har, eller med tiden får, ett tränat öra för att avgöra inlärares språkliga nivå. Bedömningarna kan möjligen bli mer objektiva med tydligare riktlinjer för vilken muntlig språklig kompetens som eftersträvas på olika kurser inom sfi. Med ett bedömningsverktyg kan man anta att lärare blir säkrare i sin bedömning av inlärares språkliga nivå. Bedömningen av den muntliga kompetensen bör omfatta såväl den formella grammatiska kompetensen som den kommunikativa kompetensen. Utifrån detta är det intressant att undersöka om processbarhetsteorin, som ett bedömningsverktyg, kan fungera som ett komplement till den

¹ Hänvisning till flik och sida sker utifrån att materialet från skolverket (2004) har ett flik- och sidnummersystem.

mer intuitiva bedömning som lärare gör av inlärares muntliga performans, där både den kommunikativa och den grammatiska kompetensen bedöms.

1.1 Disposition

Uppsatsen är indelad i tre olika huvudavsnitt som utgörs av ”Inledning”, ”Teoretiska bakgrunder” och ”Studien – Bedömning av muntlig performans”.

I det första avsnittet tydliggör jag studiens frågeställning, syfte, material och metod. I det andra avsnittet presenterar jag teoretiska bakgrunder där centrala begrepp och tankegångar beskrivs som avslutas med en tillbakablick på tidigare forskning inom området för processbarhetsteorin och andraspråksforskningen. I det tredje avsnittet presenterar jag själva undersökningen med fokus på lärarnas syn på bedömning av muntlig performans. I detta avsnitt presenterar jag också analysen av inlärares muntliga performans enligt processbarhetsteorins olika nivåer. Utifrån det som framkommer, i det pedagogiska samtalet och processbarhetsanalysen, diskuterar jag sedan relevansen för om processbarhetsteorin kan fungera som ett komplement i bedömning av muntlig performans hos andraspråksinlärare. Avslutningsvis sammanfattar jag undersökningen och presenterar vad som framkommit.

1.2 Syfte och frågeställningar

Studien handlar om hur lärare bedömer andraspråksinlärares muntliga språkbehärskninng och vad som bedöms. Syftet med studien är att undersöka på vilket sätt bedömning av muntlighet bedöms och vilken vikt som läggs kring grammatisk kontra kommunikativ kompetens. Dessutom fokuseras studien på hur processbarhetsteorin kan ha relevans för att stärka bedömningar av studerandes muntliga språkkunskaper på sfi. Processbarhetsteorin berör främst den grammatiska kompetensen men då den är en så pass viktig del i förmågan att kunna kommunicera, vill jag undersöka nyttan av processbarhetsteorin som ett komplement i bedömning av muntlig performans. Processbarhetsteorin tydliggör jag längre fram i studien. Huvudfrågan centreras alltså kring hur muntlig performans bedöms inom en befintlig sfi-verksamhet, och på vilket sätt processbarhetsteorin kan ha relevans för bedömning av muntlig språkfärdighet hos andraspråksinlärare på sfi (kurs D) och på så sätt fungera som ett kompletterande bedömningsredskap. Hädanefter kommer förkortningen PT att användas som uttryck för processbarhetsteorin.

De frågor som jag vill få svar på är:

1. På vilka grunder sker bedömningar av studerandes språkkunskaper idag? Bedöms grammatisk kompetens i de muntliga tester som genomförs på respektive nivå/kurs, och i sådana fall hur?

2. Visar resultaten någon skillnad mellan godkända och ej godkända andraspråksinlärare beträffande språklig syntaktisk konstruktion i muntlig performans enligt nivåerna i PT?
3. Är det rimligt att anta att PT kan fungera som ett komplement i bedömningen för att fastställa om en individ uppnått målen för kurser inom SFI?

1.3 Metod och urval

Den centrala frågeställningen är hur bedömning av muntlig performans sker i en befintlig sfi-verksamhet. För att kunna få syn på hur bedömning av muntlig performans sker har jag valt att ha ett pedagogiskt samtal med ett arbetslag inom en befintlig sfi-verksamhet. Utifrån samtalet räknar jag med att få en större förståelse för hur bedömning sker och vilken vikt som läggs kring bedömning av muntlig performans. För att kunna se hur PT kan vara ett komplement i bedömningen har jag valt, att i enlighet med PT:s olika nivåer av morfologisk och syntaktisk utveckling, jämföra muntlig språkbehärskning mellan andraspråksinlärare som blivit godkända och andraspråksinlärare som inte blivit godkända på sfi:s D-kurs. Det innebär att jag mäter hur inlärnarnas syntax och morfologi ser ut beträffande ord, fraser och meningar. Mer ingående om materialet och dess bearbetning framgår i rubriken 1.4 Material.

Trost (1993, s. 13, 72) menar att en *kvalitativ* undersökning handlar om att se hur människors föreställningsvärld ser ut inom ett visst område och försöka finna variation och förstå informanterna. Utifrån att syftet i denna studie är att förstå hur bedömning av muntlig performans ser ut är det av vikt att försöka tränga in i hur lärare ser på bedömning av muntlighet inom en befintlig sfi-verksamhet. Studien är i den bemärkelsen kvalitativ. En kvalitativ undersökning handlar enligt Backman (2008, s. 33) om att hantera resultat i verbala formuleringar som inte direkt handlar eller berör statistiska data. Backman (2008, s. 33) menar att en *kvantitativ* undersökning ofta förknippas med någon form av statistik med numeriska observationer. Studien behandlar onekligen viss datainsamling från det inspelade materialet av inlärares muntliga performans, men presenterar inte numerisk data utan återger verbala exempel på inlärares språkmönster av syntax och morfologi. Eftersom studien är centrerad till hur bedömning sker kan man säga att huvuddelen består av en kvalitativ metod och då ingen behandling av numerisk data förekommer är studien i det avseendet inte kvantitativ.

1.3.1 Avgränsning

Det viktiga i denna studie är att se vilken syn man har avseende bedömning i en befintlig sfi-verksamhet och hur man bedömer muntlig performans hos inlärare. Det betyder att jag ska försöka förstå hur lärare tänker kring bedömning av muntlig performans och vad de utgår ifrån. Studien berör inte bedömning av läs- och hörförståelse eller skriftlig färdighet utan handlar strikt om hur bedömning av muntlig performans sker. Studien av andraspråksinlärnarnas muntliga performans baseras enbart på hur den språkstrukturella kompetensen ser ut i jämförelse med PT:s

olika nivåer och tar ingen hänsyn till andra utvecklingsprocesser inom hör-, läsförståelsen eller skriftlig färdighet.

Lärarnas och inlärnarnas olika bakgrunder och erfarenheter beaktas inte i studien. Jag är medveten om att jag möjligen kunnat få ut ännu mera om jag valt att kategorisera lärarna efter ålder, erfarenhet och utbildning. Jag är också medveten om att inlärnarnas bakgrunder såsom modersmål, startålder samt studietid av andraspråket kan ha betydelse för resultatet. Utifrån att studien är avgränsad till att undersöka hur bedömning sker och hur PT kan ha relevans vid bedömning av muntlig performans finns inget utrymme för att ta hänsyn till andra faktorer såsom modersmålets påverkan, startålder och studietid i andraspråket. I bilaga 1 där samtalen med inlärnarna transkriberats framkommer dock delvis inlärnarnas olika bakgrunder men dessa faktorer beaktas inte i analysen och presenteras därför heller inte utförligt.

1.4 Material

Materialet utgår från ett pedagogiskt samtal med fyra lärare i en befintlig sfi-verksamhet samt transkriptioner av fyra andraspråksinlärares muntliga performans. Jag har valt att använda benämningen *lärare* och *inlärare* för de informanter som ingår i min studie. Normalt sett är *informant* eller *testperson* ett vanligare uttryck men för att studien skall bli så tydlig som möjligt och minimera risken för hopblandning av de olika informanterna, väljer jag att använda konkreta uttryck för *lärare* och *inlärare*. *Inlärare* är dessutom en vanlig benämning inom andraspråksforskningen för individer som håller på att lära sig ett andraspråk.

1.4.1 Etiska ställningstaganden

Jag har valt att följa forskningsetiska principer i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer utifrån etikprövningslagen (2003:460) för forskning inom humaniora och samhällsvetenskap (<http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>, hämtat 2009-11-17). De framhåller att forskning endast får godkännas om den utföres med ”respekt för människovärdet och att mänskliga rättigheter och grundläggande friheter alltid [...] beaktas” (<http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>, hämtat 2009-11-17). Det handlar alltså om att uppgiftslämnare skall få information om vad som framkommit i studien och få veta vilka villkor för deras deltagande som gäller. Uppgiftslämnarna skall naturligtvis även samtycka till deltagande i undersökningen. Utöver detta skall det finnas ett stort mått av konfidentiellt hanterande rörande personuppgifter så att inga obehöriga får ta del av dem. Jag har i samtliga delar fullföljt de forskningsetiska principerna där jag informerat uppgiftslämnarna om studien, uppgiftslämnarna har frivilligt valt att delta i studien samt har ett stort mått av konfidentiell hantering varit grunden för studien.

1.4.2 Urval – Lärare och inlärare

I den första delen av studien som består av ett pedagogiskt samtal med sfi-lärare har urvalet skett utifrån personlig förfrågan till fem lärare i ett arbetslag inom en befintlig sfi-verksamhet. Fyra lärare hade möjlighet att medverka i samtalet och i studien kallas de för *lärare 1*, *lärare 2*, *lärare 3* och *lärare 4*.

I den andra delen av studien, som berör PT-analyserna, har jag valt att analysera två inlärare som blivit godkända och två inlärare som inte blivit godkända på D-kursens muntliga testning inom sfi. Jag har fått hjälp av lärare som arbetar i den befintliga sfi-verksamheten att göra urvalet utifrån de valda kriterierna enligt ovan. I studien kallas inlärarna för *inlärare 1*, *inlärare 2*, *inlärare 3* och *inlärare 4*.

1.4.3 Materialets bearbetning – lärare

Det pedagogiska samtalet har spelats in på band för att lärarnas tankar inte skall behöva avbrytas under intervjuens gång. Det kan dessutom finnas större risk att meningar rycks ur sitt sammanhang om svaren enbart nedtecknas. Samtalet pågick i ungefär 30 minuter och materialet har sedan avlyssnats ett antal gånger och det mest relevanta har nedtecknats utifrån studiens syfte. Jag har specifikt försökt lyssna efter hur och vad lärare bedömer avseende muntlig performans och om de ger bedömning av formell grammatisk kompetens något utrymme i den totala bedömningen av den kommunikativa språkbehärskningen.

Jag har valt att göra samtalet med lärarlaget till en gemensam pedagogisk plattform för alla deltagande sfi-lärare. Det innebär att jag inte har gjort studien med en och en utan gemensamt med samtliga lärare. Anledningen till detta är att jag tror att svaren kan bli ärligare under ett samtal med flera pedagoger då man inte kan gömma sig bakom oriktiga metoder eller tillvägagångssätt som inte praktiseras i den befintliga sfi-verksamheten. Samtalet fungerar som underlag för diskussionen om bedömning av muntlig performans längre fram i studien. Det viktiga i min studie är att lyfta fram diskussionen som återspeglar synen på bedömning av muntlig performans i den befintliga sfi-verksamheten.

1.4.4 Materialets bearbetning – inlärare

En förutsättning för att kunna analysera inlärarnas morfologi och syntax i muntlig performans har varit att banda samtalen. Samtalen har pågått i ungefär 30 minuter med respektive inlärare. Det bandade materialet har sedan transkriberats. Det viktiga i transkriptionerna är att tydliggöra inlärarnas språkförmåga, och därför har inte all text transkriberats utan enbart det som tydliggör inlärarnas formella språk. Analyserna återger enbart syntax och morfologi i studien, enligt PTs olika nivåer. Pauser eller intonation och liknande i transkriptionerna återges inte. Det som står

med kursiv text eller inom parentes på den transkriberade texten, enligt bilaga 1 och 2, är enbart förtydliganden, tolkningssätt eller annan information till läsaren. Transkriptionerna som är gjorda från inspelade samtal med inlärarna kommer mest att fungera som underlag i diskussionen för hur PT kan vara ett komplement till den mer intuitiva bedömningen av muntlig performans.

För att göra studien tydlig har jag valt att med exempel sammanställa hur respektive inlärare använder de olika nivåerna inom PT:s tabell som presenteras i bilaga 2. Det betyder inte att alla morfologiska och syntaktiska exempel i inlärarens språk har tagits med. Exempel på avvikande språk enligt nivåer i tabellen tydliggör om en inlärare avviker från någon nivå enligt PT. Det betyder att man får insikt i vad respektive inlärare har automatiserat i språket och utifrån det kan avgöra vad som är processbart i målspråket.

Det jag specifikt studerar på ett *morfologiskt* plan är:

- hur substantiv böjs utifrån numerus och bestämdhet.
- hur adjektiv böjs utifrån substantivet i nominalfraser (attributiv kongruens: fina flickor, fint hus).
- tempusanvändning av verb i presens/preteritum.
- användning av verbfraser (ska komma, har sprungit etc).
- hur predikativ böjs i en sats (predikativ kongruens: huset är fint, flickorna var vackra).

Det jag specifikt studerar på ett *syntaktiskt* plan är:

- användningen av kanonisk ordföljd i huvudsats med subjekt + verb.
- hur ordföljden ser ut vid spetsställda adverbial (ADV).
- användningen av bisatser.
- användning av negation i huvudsats och bisats.

1.4.5 Studiens tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet är naturligtvis beroende på hur studien genomförts och hur den tolkats. En felkälla, i det pedagogiska samtalet med lärarna i arbetslaget för sfi, kan utgöras av hur frågorna uppfattats av lärarna samt hur jag har tolkat svaren. Faktorer som kan ha påverkat min tolkning är att jag under samtalets gång inte varit lyhörd för den syn på bedömning av muntlig performans som lärarna verkligen har. Min egen erfarenhet och kunskap i området kan också ha varit påverkande på lärarnas diskussion där de i vissa lägen svarat utifrån hur bedömning enligt styrdokumentet bör ske även om det inte är fallet för den specifika läraren. Samtidigt har jag inte upplevt att lärarna försökt svara som de tror att jag vill att de ska svara, utan min uppfattning är att de svarat ärligt och utifrån hur de arbetar med bedömning av muntlig performans. Det kan även tänkas att jag på grund av min egen erfarenhet av undervisning på sfi har tagit för givet hur de ser på bedömning utan att verkligen ha grävt fram hur de menat i olika frågeställningar. Utöver detta kan en felkälla naturligtvis utgöras av att jag tolkat det transkriberade materialet i förhållande till PT på ett felaktigt sätt. Tolkningen av PT-analysen kan också till viss del vara

grundad på alltför litet antal inlärare för att några reella slutsatser avseende PT som kompletterande bedömningsmaterial kan göras. Jag vill därför understryka att den tolkning som jag kommer fram till endast kan sägas vara tendenser och att en fortsatt forskning i ämnet, med ett större material, skulle säga mer om resultatet.

2 Teoretiska bakgrunder

De teoretiska bakgrunderna är en förutsättning för att förstå sfi-verksamheten, olika bedömningssätt och verktyg för detta i ett större sammanhang. I detta kapitel definierar jag begrepp som används i uppsatsen samt ger en bakgrund till viktiga teoretiska utgångspunkter som min studie bygger på och hänvisar till. Dessutom presenterar jag en översikt över tidigare forskning där PT använts och forskning som berör grammatiska aspekter inom andraspråksforskningen.

2.1 SFI – Svenska för invandrare

Utbildningen i svenska för invandrare (sfi) skall ge vuxna, som saknar grundläggande kunskaper i svenska, möjligheter att utifrån sina olika förutsättningar och personliga mål utveckla förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt studier.

(<http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/19/sfi-kartl-studiepl.pdf>, hämtat 2009-10-25)

Alla som är folkbokförda i en kommun i Sverige och som inte har grundläggande kunskaper i svenska språket och som dessutom har fyllt 16 år har rätt att studera på sfi. Kommunerna är skyldiga att erbjuda sfi-utbildning som en egen skolform (<http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/19/sfi-kartl-studiepl.pdf>, hämtat 2009-10-25).

Sfi utgörs av fyra kurser, A-D, som är indelade i tre olika studievägar (tempon): 1A/1B, 2B/2C samt 3C/3D. Det betyder att B-, och C-kurserna på sfi kan läsas i två olika tempon (1B/2B samt 2C/3C) medan A- och D-kurserna enbart kan läsas i ett tempo (1A och 3D) (<http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/19/sfi-kartl-studiepl.pdf>, hämtat 2009-10-25, s.7). Utifrån kartläggning av de studerandes studiebakgrund, mål och förutsättningar placeras de in i olika studievägar och kurser. Varje studerande har rätt att få 525 studietimmar på sfi vilket motsvarar ungefär ett års studier och det är en relativt kort tid för att nå ett målspråksenligt språk. Sfi-deltagare kan, eller i vissa fall måste, avsluta sina studier innan de nått C och/eller D-nivån på sfi. De som planerar att läsa vidare inom vuxenutbildningen och högskolan behöver dock läsa till D-nivån på sfi för att ha en adekvat kommunikativ och lingvistisk kompetens som krävs för vidare studier. Kursplaner för sfi finns att hämta på Skolverkets hemsida (http://www.skolverket.se/content/1/c4/77/00/SFI_svenska.pdf, hämtat 2009-10-25).

2.2 Bedömning av muntlig språkkompetens

Materialet Bedömningsmaterial – Svenska för invandrare. Kurs A-D. (2004), som Skolverket arbetat fram, pekar på *vad* och *hur* man kan bedöma språkkompetensen hos andraspråksinlärare på sfi. Där framkommer att den muntliga produktionen mäts i olika nivåer men det framgår inte i

klartext vad man bör ha uppnått på ett språkstrukturellt sätt mer än att inläraren bör klara av att binda ihop fraser, och med enkla beskrivningar delge erfarenheter eller återge en boks innehåll etcetera (2004, s. 34, flik 3). Beträffande sfi:s olika kursplaner och betygskriterier framgår att deltagaren på A-kursen skall kunna berätta något med ”ganska mycket stöd”. B-kursens kriterier är att deltagaren skall kunna ”berätta om något välbekant”. I C-kursen anges att deltagarens skall uttrycka sig ”sammanhängande och begripligt” och för D-kursen nämns att deltagaren skall uttrycka sig ”tydligt och begripligt och med en viss språklig variation i sammanhängande tal” (2004, flik 3, s. 35-36). Bedömningskriterierna av muntlig produktion skall enligt Skolverket (2004, flik 3, s. 37) utgå från:

- Innehåll och tydlighet
- Lingvistisk kompetens
- Interaktion och strategier

Skolverket uttrycker beträffande lingvistisk kompetens att man här skall titta på hur deltagaren ”språkligt lyckats med uppgiften” (Skolverket, 2004, flik 3, s. 38). Här anges mera tydligt att deltagaren på kurs A och B skall klara av enkla meningsbyggnader och i vissa fall utbyggda nominalfraser med huvudsatsordföljd. För kurs C anges att ordförrådet blivit större och att man kan uttrycka mer komplexa tankegångar, känslan för olika tempus börjar växa fram och användning av konnektorer såsom: *och, men, om, sen, att*, blir vanligare. Kriterierna för kurs D avseende lingvistisk kompetens är att inläraren har utbyggda nominalfraser och att man använder både enkla och sammansatta tempus och att användningen av bisatser ökat. Den kommunikativa kompetensen handlar inte om att enbart kunna återge en text ordagrant, utan det centrala i kommunikativ kompetens är att kunna berätta om vad texten handlar om på ett grammatisk begripligt sätt (Skolverket 2007, s. 109).

Som jag inledningsvis nämner är *Gemensam europeisk referensram för språk* (Skolverket, 2007, s 1) ett material som skall säkerställa likvärdig bedömning av andraspråksinläring i Europa. Materialet har som mål att få fram gemensamma grunder för bland annat kurs- och läroplaner för språkinläring i hela Europa. Skolverket (2004, flik 3, s. 15) menar att fokus för sfi är att utveckla en kommunikativ förmåga hos inlärare. Vad betyder det att ha en språklig kommunikativ kompetens? I *Gemensam europeisk referensram för språk* (Skolverket, 2007, s. 13-14) framgår att den kommunikativa språkliga kompetensen ”består av flera komponenter: en lingvistisk, en sociolingvistisk och en pragmatisk komponent”. Den lingvistiska komponenten utgörs av ”lexikala, fonologiska och syntaktiska kunskaper och färdigheter” (Skolverket, 2007, s. 13-14). Vidare framgår att kompetensen inom sociolingvistik och pragmatisk kompetens är beroende av den lingvistiska kompetensen (Skolverket, 2007, s. 13-14). Den lingvistiska kompetensen av en inlärares kommunikativa språkförmåga berör omfattningen och kvaliteten på en inlärares fonologiska, morfologiska och syntaktiska språkförmåga (Skolverket 2007, s. 13).

Den grammatiska kompetensen ligger naturligtvis som en del i den lingvistiska kompetensen och handlar om ”kunskap om och förmåga att använda ett språks grammatiska resurser” (Skolverket, 2007, s. 109). Hammarberg (2004, s. 37-38) pekar också på att grammatisk kompetens är en förutsättning för att kunna ”producera yttranden och förstå yttrandens bokstavliga innebörd”. Skolverket (2007, s. 59-61) pekar även på hur den muntliga kommunikativa aktiviteten ligger på olika nivåer av svårighetsgrad där den *lägsta* nivån kan handla om att upprepa inlärd fraser eller beskriva sig själv och vad han eller hon gör och bor, och en *avancerad* produktion sker utan större språkliga brister. Grammatisk kompetens handlar alltså om förmågan att producera fraser och meningar utan att först ha memorerat och reproducerat dem. I den grammatiska kompetensen ingår morfologisk och syntaktisk kompetens (Skolverket, 2007, s. 111-112). Den morfologiska kompetensen handlar exempelvis om hur substantiv böjs utifrån genus, plural och bestämdhet. Morfologi handlar också om vokal- och konsonantväxling, oregelbunden eller ingen böjning. Den *syntaktiska* kompetensen handlar exempelvis om hur ordföljden ser ut i huvudsats och bisats.

2.3 Bedömningssätt

Skolverket har utöver styrdokumentet lagt fram riktlinjer och råd beträffande bedömning, bland annat finns *Bedömning i svenska som andraspråk årskurs 6-9* (Skolverket, 2009). Där framkommer att ”goda kunskaper om kvalitet i muntliga situationer av olika slag behövs och hjälpmedel i form av avprickningslistor eller matriser underlättar” (Skolverket, 2009, s. 11). De framhåller å ena sidan att inspelning av elever är en väg att gå men poängterar å andra sidan att ”det är mycket tidskrävande” (Skolverket, 2009, s. 11). De flesta av bedömningssätten enligt tabell 1 förekommer troligtvis mer eller mindre i den befintliga sfi-verksamheten. Det är dock tänkvärt om en *styrd* bedömning kan fungera som komplement till en mer *intuitiv* bedömning av en inlärares språkprestationer på ett muntligt plan. Det kräver dock att det finns tydligare kriterier för vad som skall uppnås exempelvis inom grammatisk kompetens inom olika kurser. I *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007) framgår att bedömare/lärare bör ange ”vilka grammatiska enheter, kategorier, klasser, strukturer, processer och relationer inlärnarna har förutsättningar att/måste kunna hantera” (Skolverket, 2007, s. 111) inom olika kurser. Detta pekar på vikten av att arbeta fram ett bra underlag utifrån kursplaner och styrdokument, vilket också framhåller pedagogers didaktiska kompetens som professionella lärare och inom ämnet svenska som andraspråk.

Skolverket pekar på att fördelen med en styrd bedömning som komplement till en mer intuitiv bedömning är att bedömningar kan göras mycket mer konsekvent ”om en gemensam referensram på detta sätt upprättas för gruppen av bedömare” (Skolverket, 2007, s. 188). Man kan därför anta att Skolverket också vill säkerställa likvärdig och objektiv bedömning så långt det är möjligt.

Intuitiv, subjektiv bedömning:	Styrd, objektiv bedömning:
Utgörs av subjektiv bedömning <u>utifrån intryck bedömaren får av inlärares språkprestationer etc.</u>	Utgår från en bedömning där den individuella lärarens subjektivitet intuitiva bedömning begränsas genom att intrycket <u>kompletteras</u> med en medveten bedömning med utgångspunkt i specifika kriterier.
Subjektiv och intuitiv bedömning utgår: - oftast från en bedömare. - Inte från gemensamma kriterier för <i>vad</i> som skall bedömas. - Inte från <i>hur</i> bedömningarna skall genomföras.	Objektiv och styrd bedömning utgörs bland annat av: - Tydlighet vad som skall bedömas. - Bedömare använder gemensamma kriterier för omdömen. - Bedömningsanvisningar för hur man använder sig av olika bedömnings sätt. - Bedömning sker utifrån flera bedömare.
	Exempel på styrd bedömning: Bedömning enligt checklista. Bedömning på en skala. Direkt bedömning utifrån en kriterietabla: I samtal lyssna efter färdigheter och/eller lyssna efter hörförståelsen etc Indirekt bedömning: Sker via prov där inlärares får visa vad hon/han klarar av.

Tabell 1, utifrån *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007, s. 181-190).

2.4 Processbarhetsteorin - PT

PT är en form av styrt bedömningsredskap där man mäter vad en inlärare kan processa på ett språkstrukturellt sätt beträffande muntlig performans och som kan användas för bedömning i de flesta språk. Gisela Håkansson (2004, s. 159) skriver att PT inte är språkspecifikt utan kan anpassas för olika språk. Håkansson (2004, s. 154) förklarar att språkinlärare utvecklas i en bestämd ordning vid andraspråksinläring, så kallade utvecklingsnivåer. Enligt PT kan man se vilken nivå en inlärare klarar av att processa i ett språk och vad som inte är relevant att förvänta sig av en inlärare i en specifik tid. Maria Eklund-Heinonen (2005, s. 15) menar att språket, enligt PT, i muntlig performans är i behov av automatiserade grammatiska processer för att kunna användas i kommunikativt syfte.

PT som den ser ut på svenska har utarbetats av Manfred Pienemann (1998, s. 182) där man tagit fasta på vad som gäller för processer i andraspråksinläring och i vilken ordning de olika processerna tar plats. PT har sitt ursprung hos Levelts modell för talproduktion (1989) och har bland annat utvecklats av Pienemann (1998). Pienemann (1998) menar att olika forskning om tillägnandet av ett andraspråk har resulterat i liknande resultat. Pienemann uttrycker att man i samtliga fall har kommit fram till att man lär sig språk i olika steg där reglerna ackumuleras vartefter nya regler lärs in (1998, s. 45). Maria Eklund-Heinonen (2005, s.15) pekar på att PT har sina rötter i begreppet *learnability* som utgår från ”vad som är möjligt att lära sig vid ett visst stadium i inläringsgången”. Det betyder att en inlärare enbart kan producera sådant som de kan processa och olika grammatiska strukturer byggs på och automatiseras. När en nivå blivit automatiserad kan inlärares börja processa på nästa nivå.. PT har fem utvecklingsnivåer eller processbarhetsnivåer som också framgår av tabell 2 nedan samt hos Håkansson (2004, s. 155).

Håkansson (2004, s. 163) menar att PT inte handlar om hur många rätt eller fel en inlärare har utan den handlar om vad en inlärare kan processa. En inlärare kan inte processa på en högre nivå enligt PT innan de lägre nivåerna blivit automatiserade.

Grammatiska processer är en nödvändighet för att kunna användas i kommunikativt syfte. Utan formell språklig kompetens kan man heller inte kommunicera menar Eklund-Heinonen (2005, s. 15). Det betyder att den grammatiska behärsningen bör ha kommit upp på en viss nivå för att kunna användas i kommunikativt syfte. Här är det också viktigt att påpeka att det är skillnad på inlärt och automatiserat språk. Det hjälper inte att man lärt sig en grammatisk regel om den inte också har blivit automatiserad så att den fungerar i kommunikativt syfte. Det viktiga enligt Eklund-Heinonen (2005, s. 15) är att man får syn på automatiserade grammatiska processer och att de inte handlar om något som enbart är inlärt.

Nivåer i processbarhetsteorin:

- **Nivå 1** utgörs av *invarianta* former av ord, som oftast inte böjs eller *helfrasinläring* såsom ”Hur mår du?”. På den här nivån sker ingen grammatisk överföring mellan ord i en mening förutom i helfrasinläringen. (Sigurd/Håkansson, 2007, s. 152 samt Håkansson, 2004, s. 155f). Invarianta former kan dock vara svåra att skilja från böjda ord. Vissa inlärare använder böjda former men om orden alltid används i samma form kan man anta att dessa ändå är invarianta former. Detta belyser även Håkansson (2001, s. 45) och hon menar att invarianta former kan utgöras av böjda ord utan att inläraren aktivt har böjt dem: ”Han har boken” kontra ”jag vill ha en boken”.
- **Nivå 2** utgörs av kunskaper om ordklasser som synliggörs utifrån lexikal morfologi. På denna nivå börjar inläraren använda pluraländelser och ändelser för bestämdhet såsom pojken, pojkar. Som jag tidigare nämnt kan det alltså vara svårt att skilja på invarianta enheter från lexikal morfologi men om inläraren övergeneraliserar en form kan det vara tecken på produktiv morfologi såsom fyll-ade eller då inläraren kontrasterar ”en kompis” mot ”kompisar” så visar inläraren att han skiljer på orden utifrån lexikal morfologi (Håkansson, 2001, s. 45).
- På **nivå 3** börjar den grammatiska informationen överföras mellan två ord inom en fras: *två pojkar*. Det betyder att inläraren börjar behärska frasmorfologi och gör att adjektiv och substantiv böjs utifrån numerus och genus; det som kallas *attributiv kongruens*: en röd bil - två röd-a bil-ar. Men Eklund-Heinonen (2005, s. 17) betonar att den grammatiska informationen är begränsad till numerus och genus vilket gör att inläraren inte processar predikativ kongruens som utgår från att adjektivet kongruerar med substantivet. Beträffande ordföljden börjar inläraren spetsställa adverbialen men det leder dock inte till inversion och resultatet blir ofta exempelvis: *Nu jag går hem*.
- På **nivå 4** börjar inläraren klara av att processa grammatisk information över frasgränserna. Här börjar inläraren behärska predikativ kongruens där kongruens sker över frasgränser, ofta utifrån att adjektivet böjs utifrån substantivet och inte enbart utifrån numerus och genus i nominalfrasen. Exempelvis: hästar-na är brun-a men häst-en är brun. Ordföljden har på den här nivån utvecklats och blir omvänd vid spetsställt tidsadverb: ”Nu skriver jag” (Håkansson, 2001, s. 47).
- **Nivå 5** förutsätter kompetens på nivå 4 och här börjar inläraren även att klara av att processa grammatisk information mellan satser. Inläraren börjar nu göra skillnad mellan huvudsatsordföljd, med negation före finit verb, och bisatsordföljd, med negationen efter det finita verbet: ”Jag åker inte idag”

kontra ”Jag åker om det inte regnar”. Även metakommentarer som säger något om ett ordval pekar på att inläraren börjar kunna processa på nivå 5 (Sigurd/Håkansson, 2007, s. 152). Sigurd/Håkansson (2007, s. 152) menar att uttrycket ”minst sagt” i ”Pojken var minst sagt obstinat” pekar på en avancerad nivå.

Inlärarens språkbehärskning:			
Nivå	Grammatisk info:	Morfologi:	Syntax:
5	Mellan huvudsats och bisats.		Rak ordföljd i bisats: subjekt för finit verb Negationen efter finit verb i h-sats och före verb i bisats. Exempel: Jag cyklar <u>inte</u> idag (negation i huvudsats). Jag åker alltid bil när jag <u>inte</u> cyklar (negation i bisats).
4	Mellan nominalfras och verbfras och inom sats. (inte mellan satser)	Predikativ kongruens mellan fraser och inom satser: (de ord som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet utifrån numerus eller genus och bestämdhet). Exempel: Hundar är fina - hundarna är fina Hunden är fin – huset är fint	Omvänd ordföljd (inversion)- när en mening börjar med något annat än subjektet med verb på andra plats. Exempel: Nu åker jag. Här bor jag. Sen kommer jag.
3	Mellan ord inom en fras.	Attributiv kongruens inom nominalfrasen. samt inom verbfrasen. Exempel: Numerus: en brun hund – två bruna hundar Genus/bestämdhet: det röda huset/ den gula bilen Inom verbfrasen: har kommit/ska komma	ADV + subjekt före verb. Exempel: Nu jag åker. Här jag bor. Sen jag kommer.
2	Ingen: enbart lexikal morfologi.	Ordklass, lexikal morfologi, ändelser på ord: Exempel: Numerusböjning på substantiv: hund – hundar Bestämdhet av substantiv: hunden (men ingen grammatisk överföring varför det också kan förekomma två hund) Tempusböjning på verb: åker – åkte	Kanonisk ordföljd: Subjekt före verb. Exempel: Jag åkte.
1	Ingen.	Lexikala ”ord”, oböjda, <i>invarianta</i> former. Exempel: Hund, katt, hus etc Men även: Jag har <u>bilen</u> – Han vill ha en bilen (samma form som används överallt betraktas som invariant form, även om orden ser ut att vara böjda).	Helfraser. Exempel: Jag heter NN. Jag vet inte. Jag kan inte.

Tabell 2, Bearbetad utifrån processbarhetsteorin, bland annat från Pienemann och Håkansson, 1999, s. 392 och Håkansson 2001, s. 48. Det som är bearbetat är förtydligande med exempel.

2.5 Tidigare forskning

Min studie handlar om att undersöka om PT kan fungera som ett komplement för bedömning av muntlig performans på sfi-nivå. En av dem som genomfört en liknande studie, men för högre nivå, är Maria Eklund-Heinonen (2009) som undersökt om PT kan vara ett komplement i bedömning av andraspråksinlärare på högskolenivå. I sin avhandling *Processbarhet på prov – Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare* (2009) har hon jämfört inlärare, inför den högre utbildningen, som testats i Tisustestet som består av tre delar; läsförståelse, muntlig och skriftlig framställning. Eklund-Heinonen (2009, s. 65) har fokuserat på den grammatiska utvecklingen i ett processbarhetsperspektiv. Det innebär att hon i första hand

fokuserat på det ”grammatiska kriteriet” och bortser, i likhet med min studie, från andra faktorer som kan ha påverkat bedömningen, såsom uttal, flyt, interaktion. I rapporten *Godkänd eller underkänd* (2005) beskriver Eklund-Heinonen (2005, s. 7) att hon undersöker om PT har relevans för bedömning av andraspråksinlärnarnas språkfärdighet. I sin studie kom hon fram till att det finns ett visst samband och relevans av PT i förhållande till hur inlärnarna bedömts enligt Tisustestet (Eklund-Heinonen, 2005, s. 52). De icke godkända testtagarna har kommit upp till nivå 3 där vissa börjar närma sig nivå 4. Samtliga godkända testtagare enligt Tisustestet har kommit upp till nivå 4. De godkända inlärnarna kan alltså processa på både nivå 3 och 4 beträffande morfologisk nivå, och beträffande syntaxnivån har de godkända inlärnarna kommit upp på nivå 5 (Eklund-Heinonen, 2005, s. 52). De underkända deltagarna som analyserats enligt PT behärskar inte inversion i huvudsatser med spetsställt adverbial. Eklund-Heinonens (2009) undersökning pekar alltså på att det finns relevans för att använda PT som komplement i bedömningar för Tisustester då det tydligt skiljer mellan godkända och ej godkända testtagare. Eklund-Heinonen (2009, s. 166) kommer också fram till att syntaxen och morfologin inte utvecklas parallellt. Flera av testtagarna hade uppnått kongruens i predikativ ställning (nivå 4, morfologi) men inte inversion i huvudsats med spetsställt adverbial (nivå 4, syntax).

Det finns ett antal studier som fokuserat på inlärningsgångar inom syntax och morfologi inom andraspråksforskningen. En studie som fokuserat på kongruensböjning av adjektiv är *Processability in Scandinavian Second Language Acquisition* (2001) av Glahn, Håkansson, Hammarberg (m fl). Deras studie visar att inlärningsgångarna stämmer överens med PT:s olika nivåer. Inlärnarna tillägnar sig adjektivets kongruensböjning i attributiv ställning (ett gult hus, två fina flickor) före kongruensböjning i predikativ ställning (de gula husen är fina) inom satsen (Hammarberg, 2004, s. 57). Dessutom visar man att pluralböjningar av substantiv tillägnas före kongruensböjning av adjektiv i attributiv ställning (Hammarberg, 2004, s. 57). Denna studie visade också att numerusböjning tillägnas tidigare än genusböjning i både attributiv och predikativ ställning. Detta kan delvis ha sin förklaring i att numerusböjning har sin grund i grammatisk kunskap medan genus (en/ett) mer kan liknas vid en lexikal kunskap som måste tränas in (Hammarberg, 2004, s. 57). Philipsson (2004, s. 133) pekar också på att genus kan orsaka problem på ”mycket avancerad nivå”.

En annan studie som fokuserat på nominalfrasens utveckling är Monica Axelssons (1994) studie. Även om Axelsson inte jämför sina resultat med PT så undersöker hon inlärningsordning av nominalfras hos andraspråksinlärnare. Det hon kommit fram till i sin studie är att informanterna uppvisat ett gemensamt mönster inom nominalfrasen där hon kan urskilja olika utvecklingssteg (Philipsson, 2004, s. 133). Inlärnigen inom nominalfrasen tillägnas från artikellösa substantiv, mer invarianta former av namn och substantiv till att längre fram behärska attributiv kongruens.

Dessa inlärningsgångar kan ju jämföras med PT:s tre första nivåer. Tillägnandet sker alltså från invarianta former till substantiv med plural och bestämdhet till attributiv kongruens. Anders Philipssons avhandling *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish* (2007) berör bland annat verbmorfologi utifrån PT. Han har studerat 36 ungdomar i gymnasieåldern. Han har kommit fram till att man måste behärska enkla finita verbformer innan man kan behärska sammansatta former (2007, s. 192) vilket då kan sägas stödja inlärningsgångarna inom PT. Gisela Håkansson (1998) har undersökt om grammatikundervisning kan påverka inlärningsgångar som andraspråksinlärare normalt sett har. Hon utgår i sin undersökning från PT och hon studerar åtta informanters återberättande av en film där fyra hade en formell grammatikundervisning och där fyra hade en informell undervisning i grammatik. Resultatet hon kom fram till var att man inte kan påverka inlärningsgångarna med formell grammatisk undervisning även om hastigheten kan påverkas (Håkansson, 2001, s.51). Det betyder att de angivna inlärningsgångarna i PT gäller oavsett om grammatikundervisning sker eller ej. Samtidigt visar hennes undersökning att man med en formell grammatikundervisning kan få en snabbare utvecklingsprocess i de olika inlärningsgångarna.

Då det gäller syntaxutvecklingen har flera forskare kommit fram till att samma inlärningsgångar gäller beträffande ordföljd i huvudsats (Philipsson, 2004, s. 139):

- Stadium 1: Rak ordföljd och ingen topikalisering. Det betyder att det stämmer väl med den kanoniska ordföljden enligt PT:s nivå 2. Detta är också målspråksenligt.
- Stadium 2: Topikalisering av adverbial utan inversion (Nu jag läser). Detta stämmer med PT:s nivå 3 där oftast adverbial efterföljs av subjekt + verb. Detta är inte målspråksenligt.
- Stadium 3: Topikalisering med exempelvis adverbial med inversion (Nu läser jag). Detta stämmer då överens med PT:s nivå 4 där adverbial efterföljs av verb + subjekt. Detta är återigen målspråkenligt.

Flera andra studier beträffande morfologi och syntax inom nominalfrasen har gjorts, och Pienemann (1998, s 196-197) pekar på detta faktum. Catrin Norrby och Gisela Håkansson (2007, s. 79) har också sammanställt olika studier som behandlar utveckling av grammatik i svenska som andraspråk. Två av de nämnda undersökningarna berör utvecklingen enligt PT. En av dem som utgår från ordböjningar och ordföljd enligt PT är studie av Salameh (2003) som undersöker hur två olika språk utvecklas hos andraspråkstalande barn. Studien som gjordes av Salameh (2003) fokuserade på tvåspråkiga barn som samtliga talade arabiska hemma och svenska i skolan. Resultatet visade att inlärningsgångarna enligt PT gällde i stor utsträckning och visade att om barnen kommit till nivå 4 så behärskade de även nivå 3 (Håkansson, 2004, s. 160). Norrby och Håkansson (2007, s. 77-78) menar att utvecklingsstadier går att urskilja avseende ordföljd men ett tydligare mönster av utvecklingsnivåer på en morfologisk nivå är svårare att se.

3 Studien – Bedömning av muntlig performans

Studien centreras kring sfi-lärares tankar om hur man bedömer och vad man bedömer beträffande muntlig performans i den befintliga sfi-verksamheten. Först redovisas det pedagogiska samtalet med sfi-lärare och sedan redovisas PT-analysen på bedömda inlärares språkbehärskning och hur den gjorda bedömningen (godkänd/ej godkänd) förhåller sig i jämförelse med PT. Därpå förs en diskussion över vad som framkommit om bedömning av muntlig performans utifrån det pedagogiska samtalet samt PT-analyserna. Diskussionen centreras till relevansen av att ha ett bedömningsverktyg som komplement i bedömning av muntlig performans.

3.1 Ett pedagogiskt samtal om muntlig bedömning

Det pedagogiska samtalet som ägt rum med fyra sfi-lärare presenteras på ett deskriptivt plan, vilket betyder att inga egna tolkningar eller kommentarer lagts till förutom hänvisning till styrdokument. Fokus för samtalet med sfi-lärarna är inriktat på hur lärarna bedömer muntlig performans och vad man specifikt bedömer.

3.1.1 Skriftlig och/eller muntlig kompetens, kommunikativ och/eller grammatisk kompetens?

I samtalet framgår att bedömning av grammatisk kompetens alltför ofta sker via skriftlighet och inte via muntlighet. Lärarna menar att de i sin undervisning har för lite av muntlighet och att fokus ofta ligger på skriftlighet. Lärare 2 menar att ”min grupp pratar för lite” och att hon själv reflekterat över detta och arbetar nu mer målmedvetet mot mer muntlighet i klassrummet. Flera av lärarna har också fått höra reaktioner ifrån offentliga instanser som påpekar brister hos andraspråksinlärare i kontakter de har med exempelvis arbetsförmedling, försäkringskassan etc. Lärarna menar att muntligheten är av stor vikt, men menar samtidigt att problemet med bedömning av muntlighet utifrån språkstrukturell karaktär ligger på ett praktiskt plan. Flera av lärarna menar att en språkstrukturell analys utifrån muntlig performans skulle ta alltför lång tid att genomföra:

- Det låter vettigt egentligen men det är ju svårt att praktiskt få till det (Lärare 4).
- Ja, det är ju faktiskt det (Lärare 2).
- Jag gjorde det första året jag arbetade men efter ett tag orkar man inte göra det (Lärare 1).

Den grammatiska kompetensen utifrån skriftlig bedömning sker i princip varje dag i form av papper att fylla i och andra skrivuppgifter. Däremot förekommer inte i samma omfattning riktade muntliga övningar. Lärarna verkar överens om att detta är en brist och att de gärna vill få en mer tydlig inriktning på bedömning av muntlighet i deras verksamhet, samtidigt som de gör gällande att skriftligheten också påverkar den muntliga performansen. Och lärarna menar att sfi också skall förmedla kunskaper i skriftlighet även om fokus bör ligga på det muntliga planet.

När vi kommer in på vad man bedömer i den muntliga performansen hos inlärare är det ingen av lärarna som specifikt noterar den grammatiska utvecklingen även om de undermedvetet reflekterar över inlärares progression av muntlighet. Lärarna menar att en anledning till detta kan vara att inga tydliga kriterier finns fastställda för vad en elev bör eller ska ha uppnått beträffande grammatisk kompetens i de olika kurserna på sfi. De menar att styrdokumentet är mer tydliga med att inlärare skall uppnå en kommunikativ kompetens där fokus ligger på att inlärares skall kunna berätta något med mer eller mindre stöd och på ett tydligt och begripligt sätt. De menar att de framförallt försöker bedöma om inlärare har lyckats förmedla ett visst budskap eller inte och där hamnar den grammatiska bedömningen på den skriftliga delen. Lärarna menar att den grammatiska kompetensen regelbundet testas via skriftlighet men i princip aldrig via muntlig performans. Detta gör också att inlärare många gånger uppnår kraven för den grammatiska kompetensen utifrån skriftlighet men inte utifrån muntlighet. Lärarna verkar anse att detta också blir missvisande och olyckligt för inlärare många gånger, eftersom de framförallt är i behov av att uttrycka sig muntligt ute i samhället.

Lärare 1 menar att det finns två dimensioner av kommunikativ förmåga där den ena delen handlar om en inlärare kan förmedla ett visst budskap, den andra delen handlar om inlärare kan göra det grammatiskt korrekt: "Där är dörr eller där är dörren". Hon menar vidare att hon inte har ägnat stor del åt den grammatiska kompetensen men att det kanske skulle vara bra att göra det. Den kommunikativa kompetensen har framförallt bedömts utifrån inlärares förmåga att göra sig förstådda med hjälp av kroppsspråk och visuella hjälpmedel även om språket i övrigt har mer eller mindre grammatiska brister. Lärare 2 menar att hon ofta ber inlärare att återberätta texter för att bedöma huruvida inlärares kan förmedla vad texten handlar om på ett adekvat sätt. Hon menar att man utifrån det hör om det sker utifrån ett grammatiskt korrekt språk eller inte, även om ingen specifik analys på vad som blir rätt och fel i inlärares språk görs.

3.1.2 Styrd kontra intuitiv bedömning

Lärarna menar att de idag använder mer intuitiv bedömning där de utgår från att inlärares kan förmedla ett budskap där den formella språkliga kompetensen bedöms utifrån flyt, artikulation och en rimlig nivå av grammatisk korrekthet. Men bedömningen sker intuitivt eftersom de inte analyserar den språkliga uppbyggnaden och kan utifrån det inte heller avgöra vad som är processbart eller inte. Vid bedömning, av nationella prov (inom SFI), av muntlig kompetens arbetar lärarna utifrån medbedömning. Det innebär att den ordinarie läraren alltid har med sig en medbedömare för att avgöra om den språkliga nivån inom aktuell kurs är uppfylld eller inte. Lärarna menar att det blir en säkrare bedömning när två utvärderar språket men mer utifrån en intuitiv bedömning, av ett intryck de får av inlärares. De använder inga matriser eller avprickningslistor i bedömningen av muntlig performans. Lärarna återkommer till frågan över

hur man bedömer grammatisk utveckling. Lärare 4 menar att han inte reflekterar på specifik grammatisk utveckling utan snarare att det sker mer intuitivt, utifrån en helhetsbedömning: ”Jag tänker inte i grammatiska termer.” Lärare 2 menar att hon lägger märke till att det sker en utveckling utifrån det intryck hon får av inlärares språk. Hon menar att hon kan höra att inlärare har utvecklats även om hon inte analyserar vad som hänt i språket på ett grammatiskt sätt. På det stora hela menar lärarna att det är den intuitiva bedömningen som också är gällande beträffande muntlig performans.

Lärarna påpekar att de skulle vilja använda ett användbart bedömningsverktyg men menar samtidigt att bedömning av muntlig performans med hjälp av mer adekvata verktyg är mycket tidskrävande. De flesta av lärarna tycker dock att det vore mycket intressant att arbeta mer med språkanalys eftersom det möjligen kan ske en större progression för varje inlärare med ett sådant sätt att arbeta. Lärare 1 säger att det skulle vara en hjälp att ha tydligare grammatiska krav i respektive kurs och att det då skulle vara en klar hjälp vid bedömning av inlärare. Hon får medhåll från flera av de andra lärarna. Lärare 1 menar att det skulle vara mycket intressant att få genomföra grammatiska analyser för att få en större säkerhet kring vad inlärare faktiskt klarar av att processa. Hon förtydligar att det inte behöver innebära att man analyserar varje liten detalj men mer fokus på specifika detaljer såsom pluralböjning eller attributiv kongruens. Jag frågar de andra lärarna om det skulle kunna vara genomförbart att endast analysera en viss grammatisk kompetens som Lärare 1 uttrycker. Lärare 4 verkar tycka att det låter vettigt men är ändå tveksam om det är genomförbart på ett praktiskt plan. Lärare 1 menar att analysen kanske endast behöver genomföras på inlärare som ligger på gränsen för godkänd. ”De som klarar kraven har man ju ändå fått en tydlig information över” menar hon. Lärarna pekar samtidigt på att förutsättningarna för att kunna bedöma på ett mer styrt sätt också handlar om resurser i skolan. Idag är det ganska stora grupper av andraspråksinlärare i den befintliga sfi-verksamheten och de menar att tiden för att göra fullständiga språkformella analyser inte finns i det arbetssätt som de bedriver idag.

3.1.3 Vision om hur bedömning av muntlig performans bör ske

Lärarna är överens om att mer energi bör läggas på språkutveckling av muntlighet framför den skriftliga. Lärare 3 återkopplar till resonemanget om att det brister i bedömning av muntlighet till fördel för skriftlighet, och menar att inlärare som har hög språklig kompetens på skriftlig nivå inte borde bli godkända innan den muntliga delen också är godkänd utifrån kriterierna i respektive kurs. I detta sammanhang menar Lärare 2 att det också är viktigt att man har medbedömare vid bedömning av muntlighet. Hon menar vidare att man blir van att höra sina egna elever och därigenom har lätt att förstå dem även om de inte har nått en adekvat kommunikativ nivå där man även tar hänsyn till grammatisk korrekthet. Lärare 1 menar att muntlighet är det svåraste området att bedöma men också den viktigaste delen i sfi-verksamheten.

Bedömning av inlärares muntliga språkkompetens handlar, enligt lärare 2, om att höra hur inlärare pratar *om* språket. Hon menar att när inlärare självmant frågar varför adjektivet *fin* böjs till *fina* finns det ju naturligtvis en möjlighet till progression just där och då. Lärare 4 håller med:

Vi fokuserar många gånger alltför mycket på de uppgifter vi planerat men glömmer bort att lyssna in den process som en inlärare befinner sig på, kanske genom att inlärare ställer frågor *om* språket.

Lärarna menar även att en återberättelse av text kan anpassas för respektive kurs och att det också mer tydliggör vad man bör kunna på en grammatisk nivå inom de olika kurserna. Samtidigt anser de att det måste finnas tydliga grammatiska riktlinjer för de olika kursmålen för att också kunna bedöma muntlig performans utifrån angivna kriterier. Risken är, enligt lärarna, att bedömningen blir godtycklig utifrån varje lärare om det inte finns tydliga kriterier för vad som skall uppnås.

3.2 PT-analys av godkända och ej godkända inlärare i sfi:s D-kurs

Här presenteras tolkningen över PT-analyserna utifrån teoretiska bakgrunder inom PT och tidigare forskning. De transkriberade samtalen med inlärnarna återges i sin helhet på bilaga 1 och exempel på hur inlärnarnas muntliga performans ser ut enligt PT återges i bilaga 2.

Inlärare 1

Inlärare 1 uppnår nivå 1 - 2 enligt PT både vad gäller morfologi och syntax. Inlärare 1 har ett automatiserat språk som framförallt ligger på nivå 2. Inlärare 1 når inte upp till nivå 3, 4 och 5 och visar detta genom att inte behärska attributiv och predikativ kongruens, omvänd ordföljd när annan satsdel än subjektet är spetsställt i satsen samt genom att inlärare 1 inte använder inversion i bisats.

Uttryck som "han är glad", "han blir ledsen" kan vara signaler på helfrasinläring (nivå 1) och inte tecken på behärskning av predikativ kongruens (nivå 4). Endast vid ett tillfälle förekommer attributiv kongruens (nivå 3) i nominalfrasen utifrån numerus av substantiv: "svenska människor". Kongruens inom verbfrasen (nivå 3) förekommer dock regelbundet: "har bött", "vill äta", "ska komma", "kan gå", "kan läsa", "ska ha". Det tyder på att inlärare 1 börjar få verbfrasen automatiserad (till skillnad från nominalfrasen på nivå 3) och detta stämmer därför väl med att man når nivå 3 innan man når nivå 4 inom PT. De vanliga av verbens tempusböjningar (nivå 2) såsom presens och preteritum används regelbundet. Men även om hon använder sig av kongruens inom verbfrasen (nivå 3) ser man ändå inte att hon nått attributiv kongruens (nivå 3) inom nominalfrasen. Hon producerar bestämdhet av substantiv (nivå 2) i samtliga samtalssituationer: "sommaren", "gymnasieskolan", "banken", "sjukhuset", "bilden", "golvet". Däremot förekommer inte numerusböjning av substantiv (nivå 2) i stor utsträckning och egentligen

förekommer det inte alls förrän i den vanliga konversationen: ”människor”, ”månader”. Detta sammantaget pekar på en automatiserad morfologisk nivå på 1 – 2.

På det syntaktiska planet befinner sig inlärare 1 främst på nivå 2 - 3 enligt PT. Inläraren har för det mesta kanonisk ordföljd i huvudsatser där subjekt föregår verbet (nivå 2): ”det finns”, ”det är”, ”han använder”, ”han tänker”, ”han ser”. När satsen inleds med adverbial kommer i princip alltid subjekt före verb (nivå 3): ”sen jag gick”, ”sen jag inte klart”, ”nu han ramlade”, ”här han tappar”, ”därför han går”.

Användning av bisatser är få men i de fall det förekommer negation i bisatsen hamnar de på fel plats:

Han är förvånad därför att skäggen växer inte.

Det tyder på att inlärare 1 ännu inte skiljer mellan huvudsats och bisats (nivå 5). Negationen i huvudsatsen, ”jag vet inte”, ”jag kan inte”, kan vara signaler om helfrasinlärning (nivå 1) och visar inte på att hon behärskar nivå 5 på det syntaktiska planet. Philipsson (2004, s. 130, 136) menar att det är vanligt att andraspråksinlärare placerar negationen före det finita verbet. Det är därför inte konstigt att negationen i bisatser lärs in tidigare än negation i huvudsats. Vidare pekar Philipsson (2004, s. 137) på en studie av Bolander (1987, 1988) och menar att det är vanligt att inlärare behärskar enkla verbformer av vara och modala verb (ex. vill kan) på ett tidigt stadium. Därför kan inlärning av helfraser vara en förklaring vid behärskning av negationens placering i satser med enkla verb till skillnad från satser med hjälpverb (Philipsson, 2004, s. 137). Men inom helfrasinlärning (nivå 1) lärs ju hela frasen in och det förklarar då varför hon placerar negationen korrekt i de fallen. I kontakt som jag haft med Gisela Håkansson angående PT har hon per e-post (2009-10-26) svarat att det är vanligt att negation hamnar före det finita verbet i både huvudsats och bisats. Hon menar att det kan förklaras utifrån att det finns ett tidigt stadium där negationen alltid hamnar framför det som negeras, både verb och substantiv. Detta stämmer ju även med vad Philipsson antyder (2004, s. 130, 136-137). Det förklarar också att inlärare 1 i andra exempel placerar negationen före det finita verbet.

Inlärare 2

Analysen av inlärare 2 visar en språklig nivå på 1 – 2, enligt PT, där den morfologiska nivån är på gränsen till nivå 1. Detta tydliggörs utifrån oböjda substantiv och att tempusanvändningen av verb, som i princip alltid uttrycks i presens, inte används på ett korrekt sätt. Det gör att inlärare 2 bör kunna börja processa på nivå 2 med användning av numerusböjning av substantiv och preteritumtempus av verb. Den syntaktiska nivån är mellan 2 – 3 med fokus på nivå 2 med kanonisk ordföljd så här kan man säga att inlärare 2 kan börja processa på nivå 3 med spetsställda adverbial i satsen.

Den enda attributiva kongruensen (nivå 3) återfinns inom verbfrasen: ”måste göra”, ”måste köpa och betala”. Men det är så pass få gånger så det kan inte betraktas som automatiserat hos inläraren. Eftersom inlärare 2 uteslutande använder tempusböjningen för presens på ett frekvent sätt: ”tänker”, ”går”, ”köper”, ”läser”, ”tar” är det svårt att se att hon kommit fram till nivå 2 där hon kan böja verb utifrån tempus. Preteritumformen använder hon inte alls. Även då jag ställer frågor i preteritumform svarar inlärare 2 i presensform:

E-L: Arbetade du i Irak?

T: Lärare. Arbetar fyra år och sju månad, grundskola

Beträffande numerusböjning av substantiv (nivå 2) visar inläraren en osäkerhet kring detta: ”två farbror...farbroder”, ”två gång” och används inte ofta men förekommer vid två andra tillfällen: ”pengar” och ”vänner”. Dessa ord har troligen lärts in i pluralform då man ofta säger ”vänner” och ”pengar” (inte vän och peng). Bestämmdhet av substantiv (nivå 2) förekommer enbart vid få tillfällen under de tre samtalssituationerna och visar att det inte är automatiserat. Det tyder på att inläraren inte har en automatiserad morfologi enligt nivå 2 utan ligger på nivå 1 på gränsen till 2 enligt PT.

Beträffande syntaxen visar inlärare 2 att hon inte behärskar skillnad på huvudsats och bisats (nivå 5) samt att den grammatiska överföringen i stora drag blir bristfällig då fel form används samt då finit verb ofta saknas i huvudsatsen (i de fall det förekommer både bisats och huvudsats). Sedan visar inläraren att hon i viss mån behärskar negationens placering i bisats (nivå 5), före det finita verbet: ”när jag inte jobbar”, ”när mamma inte jobbar”. Det kan vara vanligt att negationen hamnar före det som skall negeras i både huvudsats och bisats hos andraspråksinlärare, vilket också Håkansson påpekar (e-post, 2009-10-26). Negationen i ”jag vet inte”, ”jag kan inte” ligger på rätt plats men kan alltså som jag tidigare nämnt vara signaler på helfrasinlärning (nivå 1) och betyder inte att inläraren befinner sig på nivå 5. Inversion i satsen (nivå 4) då annan satsdel än subjekt spetsställs i satsen förekommer endast få gånger, i detta fall då den inleds med bisats (bisatsen är det som anges med understrykning): ”När mamma jobbar och (när) pappa jobbar stannar barn lång tid på dagis”. Vid några tillfällen synliggörs nivå 3 med adverbial före subjekt och verb: ”därför han går”, ”därför han ramlat”, ”därför all mat bort”. Inlärare 2 visar främst på automatisering av den kanoniska ordföljden (nivå 2) vilket också är den mest använda ordföljden i inlärarens muntliga performans.

Inlärare 3

Analysen visar att inlärare 3 ligger på nivå 2 - 3 enligt PT:s olika nivåer. Det som är automatiserat på det morfologiska planet är nivå 2 och inläraren kan därför processa på nivå 3.

Det som är automatiserat hos inläraren på det syntaktiska planet är nivå 3 med rak ordföljd då adverbial inleder satsen.

Morfologiskt visar inlärare 3 endast vid ett tillfälle att hon producerar predikativ kongruens (nivå 4) då hon beskriver vädret: ”det är kallt”. Detta visar ändå inte på behärskning av predikativ kongruens vid numerus utan det kan vara signaler om helfrasinläring enligt nivå 1. Attributiv kongruens (nivå 3) inom nominalfrasen utifrån bestämdhet förekommer på några ställen: ”ett svårt liv”. Attributiv kongruens vid numerus (nivå 3) inom nominalfrasen förekommer två gånger: ”mina barn” samt ”två nya ord”. Det förekommer dock inte frekvent så det är svårt att säga att hon behärskar detta till fullo. Däremot förekommer kongruens inom verbfrasen (nivå 3) regelbundet: ”kan tänka”, ”kan köpa”, ”ska bli”, ”vill hjälpa”, ”har fått”, ”har sett”, ”ska sitta och äta” och där får jag uppfattningen att inlärare 3 har detta automatiserat. Beträffande bestämdhet av substantiv (nivå 2) förekommer även detta frekvent: ”mannen”, ”bananskalet”, ”golvet”, ”maten”, ”kyrkan”, ”skogen”. Pluralanvändning av substantiv kan sägas vara automatiserade hos inlärare 3 även om några avvikelser förekommer såsom ”bok” och ”klänning”.

Syntaktiskt visar inläraren på frekvent användning av bisatser där rak ordföljd gäller och inlärare 3 har förmåga att överföra grammatisk information mellan satserna (nivå 5). Några avvikelser förekommer och när negation förekommer i bisats hamnar de på fel ställen: ”som kan inte prata svenska”. Negationens placering tyder på att inläraren inte kan skilja mellan huvudsats och bisats (nivå 5) och inte använder inversion då exempelvis adverbial inleder satsen. Och utifrån det kan man se att hon ligger på nivå 3 (ADV + subjekt + verb) och att hon bör kunna processa på nivå 4 enligt PT (ADV +verb +subjekt). Philipsson (2004, s. 130) menar att inlärare av svenska som andraspråk måste kunna skilja på huvudsats och bisats för att också negationen skall hamna på rätt plats. Samtidigt visar inläraren att den grammatiska överföringen mellan satser fungerar relativt väl. Hon har även något exempel på omvänd ordföljd (nivå 4) då annan satsdel än subjekt inleder bisats: ”Här finns trygghet för barn”. Men det förekommer flera exempel på rak ordföljd även i de fall adverbial inleder sats (nivå 3): ”här man kan tänka”, ”men nu jag känner mig”, ”ibland jag lånar film”. Den kanoniska ordföljden i huvudsats (nivå 2) är ändå mest frekvent med subjekt och verb som inleder satsen.

Inlärare 4

Inlärare 4 visar ett automatiserat språk enligt nivå 2 - 3 enligt PT. Inläraren visar få exempel på attributiv kongruens (nivå 3) inom nominalfrasen och de gånger det sker tydliggörs osäkerheten kring detta. Däremot använder sig inlärare 4 av kongruens inom verbfrasen på ett frekvent sätt och kan i det avseendet sägas processa på nivå 3. Det tyder på att inlärare 4 ligger på nivå 2 men kan processa på nivå 3 avseende morfologi. Inläraren visar att han ligger på nivå 3 avseende syntaktisk del då han ofta använder subjekt + verb då annan satsdel än subjekt inleder satsen. Han

bör därför kunna processa på nivå 4 som rör omvänd ordföljd då annan satsdel än subjekt inleder satsen.

Morfologiskt visar inlärare 4 endast ett fåtal gånger behärskning av kongruens i predikativ ställning (nivå 4): ”Det är kort och litet”, ”det är intressant”. Men dessa fall kan även vara tecken på helfrasinläring enligt nivå 1 (syntaktisk nivå) eftersom inläraren visar flera exempel på att inte behärska nivå 4 vid bestämdhet och plural: ”skäggstråna som blivit långt”, ”det var trevlig”. Inläraren visar ett exempel på produktion av attributiv kongruens beträffande bestämdhet (nivå 3): ”friska luften”. I övrigt producerar inte inläraren attributiv kongruens och avviker vid ett tillfälle från en korrekt böjning av adjektivet i nominalfrasen: ”långa skägg”. Man kan ändå inte säga att inläraren visar behärskning av kongruens i attributiv ställning (nivå 3) eftersom det sker så få gånger under samtalen. Däremot använder inläraren frekvent kongruens inom verbfrasen (nivå 3): ”vill gå och äta”, ”vill gå”, ”kan bestämma”, ”måste betala”. I övrigt förekommer ofta de vanligaste tempusböjningarna (nivå 2) presens och preteritum. Numerusböjningar av substantiv (nivå 2) förekommer frekvent och kan sägas vara automatiserade, lika gäller bestämdhet av substantiv (nivå 2).

Beträffande syntaktisk nivå använder inlärare 4 bisatser, men visar inte på behärskning av negationens placering i bisatsen: ”men för mig som var inte iransk medborgare, hade mycket problem”. Negationen hamnar efter det finita verbet vilket inte är korrekt i bisats. Däremot visar inlärare 4 vid ett tillfälle att negationen i huvudsats hamnar efter det finita verbet vilket är helt korrekt i huvudsats: ”Han ser inte det och ramlar”. Inlärare 4 frångår alltså negationen före finit verb vilket, enligt Philipsson (2004, s. 130), är den tidiga nivån vid inläring av negation i huvudsats och bisats. Inlärare 4 använder konsekvent negationen efter det finita verbet och kan således inte skilja på huvudsats och bisats. Ordföljden som inläraren producerar i bisatserna är oftast rak ordföljd vilket är korrekt men visar också att inversion (nivå 4), den omvända ordföljden (verb + subjekt), i huvudsatsen inte är automatiserad: ”När han går, det finns ett bananskal på golvet”. I exemplet använder inläraren rak ordföljd (subjekt + verb) där det finita verbet i huvudsatsen (hela texten) ”finns” hamnar efter huvudsatsens subjekt ”det”. I några fall inleder inlärare 4 satsen med adverbial (nivå 3) och då blir också ordföljden inkorrekt med adverbial + subjekt + verb: ”på frisören han ser, ”efter några dagar han ser”. Några fall med omvänd ordföljd finns dock: ”förra månaden slutade (jag) sfi” samt ”sen lägger (han) dem på bricka” men inläraren utelämnar i dessa fall subjektet. Det tyder på att inlärare ligger på nivå 2-3 avseende syntaktisk del. Den grammatiska informationen mellan satser kan ändå sägas fungera även om inte negationen och ordföljden hunnit bli automatiserade. Den kanoniska ordföljden (nivå 2) med subjekt och verb som inleder en sats är frekvent och kan sägas vara helt automatiserad.

3.2.1 Sammanfattning av jämförelse enligt PT

Sammanfattningsvis kan man se att inlärarna, oavsett om de är godkända eller inte, har kommit något längre på en syntaktisk nivå än på den morfologiska nivån. De ej godkända inlärarna som uppnått nivå 3 på syntaxen har enbart kommit till nivå 1 eller 2 enligt morfologin. De godkända inlärarna uppvisar samma sak nämligen att den morfologiska processbarheten ligger på nivå 2 - 3 medan den syntaktiska processbarheten ligger på nivå 3 - 4. Analysen pekar på att de ej godkända inlärarna (inlärare 1 och 2) i huvudsak kan börja processa på nivå 2 och 3 och de godkända inlärarna (inlärare 3 och 4) kan börja processa på nivå 3 och 4. De underkända inlärarna visar behärskning eller processbarhet på olika nivåer. Inlärare 1 visar att hon behärskar nivå 2, avseende morfologisk nivå, och kan börja processa på nivå 3. Däremot visar inlärare 2 att hon inte behärskar nivå 2 enligt PT och därför borde kunna börja processa på nivå 2. Sammantaget kan man utifrån analysen se att inlärare 3 och 4 har ett mer korrekt grammatiskt språk än inlärare 1 och 2 även om inlärare 3 och 4 inte heller når fram till en korrekt grammatiskt språklig nivå enligt nivå 4 - 5. Inlärare 4 verkar dock använda färre bisatser i jämförelse med inlärare 3. Men i stort kan man ändå se att de underkända inlärarna hamnar på en lägre nivå enligt PT än de godkända inlärarna.

3.3 *Diskussion: Processbarhet som komplement vid bedömning av muntlig performans*

Jag kommer här att diskutera vad som framkommit i studien beträffande bedömning av muntlighet och relevansen av att använda PT som ett kompletterande styrt bedömningsverktyg av muntlig performans.

3.3.1 Bedömning av muntlig performans i en befintlig sfi-verksamhet

Studien visar att den muntliga bedömningen hamnar i bakgrunden där den skriftliga bedömningen har fått allt större utrymme, trots att fokus för sfi är att utveckla "deltagarnas förmåga att kommunicera" (Skolverket, 2004, flik 3, s. 15). Det är naturligtvis inte bra att fokus ligger på skriftlighet och inte på muntlighet (även om skriftligheten också i viss mån påverkar den muntliga performansen). Den starkaste orsaken till detta tror jag bottnar i lärarnas uppfattning om att en språkstrukturell analys skulle vara alltför tidskrävande samt att det också handlar om resursbrist inom verksamheten. Därför kan man väl hävda att bedömningen av den muntliga performansen främst sker utifrån den kommunikativa delen och inte utifrån grammatisk korrekthet. Lärarna menar att de bedömer den kommunikativa delen med fokus på hur man lyckas med uppgiften, hur man lyckas förmedla ett visst budskap. Skolverket (2004, s. 38, flik 3) pekar på samma sak det vill säga hur en elev "lyckats med uppgiften". Dock understryker Skolverket att bedömningen bör ske utifrån om inlärare lyckas förmedla ett budskap på ett

”grammatiskt begripligt sätt” (Skolverket, 2007, s. 109). Det betyder att den grammatiska aspekten inte kan särskiljas från den kommunikativa kompetensen vare sig med utgångspunkt i skriftlighet som muntlighet. Skolverket (2007) menar att man skall bedöma språkets komplexitet och variation i syntax och lexikon men även grammatisk korrekthet och exakthet i val av fraser och ord. Detta gör ju att den grammatiska kompetensen också måste vara av vikt i bedömning av kommunikativ språkbehärskning. Den kommunikativa kompetensen bör ju även bedömas utifrån vilken domän man utgår från. Det kan ju vara enklare att prata om personliga upplevelser eller vardagliga ting som har med familjen att göra än det är att prata om situationer utanför familjen som berör yrkesliv, offentliga platser och skolformer. Det är alltså, som jag tidigare påpekat, framförallt hur eleven lyckats med uppgiften som lärarna bedömer av muntlig produktion idag och den är också en viktig del i bedömning av kommunikativ kompetens. Samtidigt får inte den grammatiska kompetensen åsidosättas i alltför hög grad och speciellt inte om man skall följa råden som anges i *Gemensam europeisk referensram för språk* (2007, s. 109-112).

En anledning till att lärarna inte tittat speciellt mycket på grammatisk kompetens i bedömning av muntlig performans kanske ligger i de vaga riktlinjerna för detta i styrdokumentet (Skolverket). I *Gemensam europeisk referensram för språk* (2007, s 107) framgår dock att det är viktigt att skilja mellan lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortopedisk kompetens. Även om lärare efterfrågar mer tydlighet avseende *vad* man skall bedöma beträffande muntlig grammatisk kompetens i styrdokumentet, kanske det också är bra om styrdokumentet är tolkningsbara. Kompetensen att bedöma vilken grammatisk nivå som är rimlig på olika nivåer, exempelvis inom sfi, borde ju rimligtvis följa med ämneskompetensen inom den högre utbildningen av svenska som andraspråk. Det verkar ju också vara så att Skolverket (2007) överlåter tolkning av vilken grammatisk nivå som är rimlig på olika nivåer (Skolverket, 2007, s112): ”referensramens användare bör överväga vilka grammatiska enheter [...] inlärarna har förutsättningar att kunna hantera”. Lärarna understryker också behovet av att konkretisera vilka språkfärdigheter man bör uppnå inom olika kurser på sfi och att man måste ha utarbetade mål- och kursplaner om man skall kunna utvärdera något med hjälp av ett styrt bedömningsverktyg, exempelvis PT. Detta arbete framhåller återigen vikten av pedagogers kompetens och professionella kunnande utifrån ett didaktiskt perspektiv som återfås inom den högre utbildningen. Min tolkning är att det är viktigt för varje sfi-verksamhet att själva fundera över vilken grammatisk kompetens som skall gälla för de olika nivåerna. Nackdelen med ett sådant förfarande är att kriterierna för de olika kurserna kan tolkas olika nationellt sett. Samtidigt ger det ju lärarna stora möjligheter till professionella pedagogiska samtal för vad som skall gälla för olika nivåer.

3.3.2 PT som bedömningsredskap och/eller didaktiskt verktyg

PT-analysen visar att de godkända inlärarna har en bredare grammatisk kompetens än de som inte är godkända. Man kan därför anta att man genom PT-analysen kan få en större säkerhet om vad inläraren kan respektive inte kan. Det borde alltså vara möjligt för lärare att använda resultatet från PT-analysen som ett didaktiskt planeringsverktyg i den löpande undervisningen. På detta sätt kan det bli en större progression i inläringen av andraspråket för individen ifråga. Eklund-Heinonens (2009, s. 187) undersökning som rör inlärare på högre nivå visar också att de godkända inlärarna nådde en högre nivå än de ej godkända enligt Tisustestet. De godkända kom fram till nivå 4 eller högre medan de underkända inlärarna nådde nivå 3 enligt PT. Utifrån detta visar hennes undersökning att det finns ett samband mellan att bli godkänd på Tisustestet och samtidigt nå en högre nivå enligt PT. Framförallt har de godkända inlärarna i min studie en större syntaktisk korrekthet i meningar och kan också på ett tydligare sätt överföra grammatisk information mellan huvudsats och bisats. Håkansson (2001, s. 51) kommer i sin studie, om grammatikundervisningens påverkan på inläring av ett andraspråk, fram till att en explicit undervisning inte påverkar inlärningsgångar men kan påskynda inläringen i viss mån. Det betyder att grammatik i undervisningen kan påskynda den så viktiga andraspråksinläringen och att PT kan fungera som ett didaktiskt verktyg för planering och genomförande av grammatikundervisning.

Flera undersökningar av PT visar att man kommit på en högre morfologisk nivå än vad man uppnått på den syntaktiska nivån. Min undersökning pekar på att inlärarna nått en högre syntaktisk nivå än vad de uppnått på en morfologisk nivå. Detta skiljer sig alltså bland annat från Eklund-Heinonens studie (2009, s. 166) som visar att inlärarna nått en högre morfologisk utveckling än en syntaktisk. Samtidigt säger Norrby och Håkansson (2007, s. 77-78) att det inte är ovanligt att det tar längre tid att behärska morfologin än den syntaktiska nivån. Norrby och Håkansson (2007, s. 77-78) menar att det är lättare att urskilja utvecklingsstadier avseende ordföljd men att det är svårare att se ett tydligare mönster av utvecklingsnivåer på en morfologisk nivå. Vad de menar är att det tar lång tid innan inlärare på ett konsekvent sätt använder morfologin målspråkenligt (Norrby/Håkansson, 2007, s. 77). Detta kan också förklara att flera av inlärarna i min studie kan processa satser med både huvudsats och bisats (även om de inte ännu visar att de förstått skillnaden mellan dessa) men samtidigt påvisar en osäkerhet kring frasmorfologi i attributiv och predikativ kongruens. Flera av inlärarna visade på behärskning av negationens placering i huvudsatser men helfrasinläring kan vara en förklaring till detta. Philipsson (2004, s. 137) menar också att inläring av helfraser kan vara en förklaring när inlärare behärskar negationens placering i satser med enkla verb, till skillnad från satser med hjälpverb. Inom helfrasinläring (nivå 1) lärs ju hela frasen in och det förklarar då varför inlärare placerar negationen korrekt i de fallen trots att de inte uppnår nivå 5 enligt PT-analysen. Gisela

Håkansson (e-post: 2009-10-26) menar också att det är vanligt att negation hamnar före det finita verbet i både huvudsats och bisats och därför tyder den korrekta negationens placering i ”jag vet inte” och liknande uttryck på helfrasinlärning.

3.3.3 Avslutning

Lärarna använder en mer intuitiv bedömning av muntlig performans som grundar sig på vilket intryck man får av inlärares muntliga performans. Det innebär att lärarna inte använder något styrt bedömningsverktyg, såsom PT, för bedömning av muntlig performans och att bedömning av grammatisk kompetens inte ges något, eller i alla fall mycket litet, utrymme i bedömning av muntlig språknivå. Jag tror att en orsak till den mer intuitiva bedömningen delvis kan bero på lärarnas uppfattning om att en språklig analys tar alltför lång tid att genomföra. Men en annan orsak kan också vara att man inte känner till vilka bedömningsverktyg som finns att tillgå. Samtidigt lyfter lärarna fram möjligheten att göra punktanalyser vilket inte skulle vara alltför tidskrävande, speciellt inte då man får ett tränat öra utifrån det man vill testa hos inlärares. Jag anser att en viktig del i bedömningen är att analysera vilken grammatisk utveckling inlärares gör och inte enbart utifrån hur en elev lyckats med uppgiften. Här tror jag att PT kan vara ett kompletterande verktyg för att se vad inlärares behöver utveckla och är mogen att erövra i språket. Även Skolverket (2004, flik 3, s. 38,) pekar på att bedömning av kommunikativ kompetens ska utgå från om en inlärares ”lyckats med uppgiften” vilket kan sägas tangera det intuitiva bedömningssättet. Samtidigt framkommer att bedömning av kommunikativ kompetens handlar om att lärare skall bedöma språkets komplexitet och variation i syntax, lexikon och grammatisk korrekthet och exakthet i val av fraser och ord.

Jag anser att det finns skäl att använda PT som ett hjälpmedel vid bedömning av muntlig performans förutsatt att de grammatiska nivåerna för respektive kurs i sfi finns angivna i betygsbedömningen. Framförallt tydliggörs nyttan av att använda PT som ett didaktiskt verktyg i undervisningen. Vikten av att ha tydliga kriterier av ”vilka grammatiska enheter, kategorier, klasser, strukturer, processer och relationer inlärares har förutsättningar att/måste kunna hantera” inom respektive kurs tydliggörs även i *Gemensam europeisk referensram för språk* (Skolverket, 2007, s 111). Därför är det av stor vikt att sfi-verksamheten själv arbetar fram adekvata kriterier inom respektive kurs på sfi som tydliggör vad inlärares skall ha kompetens inom för att nå målen för respektive kurs. Detta arbete framhåller vikten av pedagogers kompetens och professionella kunnande utifrån ett didaktiskt perspektiv som återfås inom den högre utbildningen. Jag menar, i likhet med lärarna, att det är svårt att bedöma grammatisk kompetens på ett adekvat sätt om inte de grammatiska nivåerna finns angivna. Bedömningen kan naturligtvis ske utifrån det intryck man får av inlärares muntliga performans och är i det fallet något som bedöms på ett mer intuitivt sätt även om det också överensstämmer med den nivå som bör gälla i aktuell kurs. Man

kan faktiskt se att den gjorda bedömningen i stort stämmer med den skillnad som inlärarna också visar enligt PT, de godkända inlärarna har större grammatisk kompetens än de som inte är godkända. Samtidigt kan en mer styrd bedömning fungera som ett komplement och stärka den intuitiva bedömningen av den språkliga kompetens som inlärare har. Utifrån detta kan man då få en mer objektiv bedömning. Eklund-Heinonen understryker dock att PT inte kan ersätta andra kriterier som också bör gälla vid muntlig bedömning och som inte på något sätt ges utrymme inom PT. Det är också något som Hammarberg (2004, s 56) påpekar och menar att även fonologiska, artikulatoriska och begreppsliga värden måste ges utrymme i bedömning av muntlighet.

3.4 Fortsatt forskning

Undersökningen har väckt ytterligare frågeställningar som av tids- och utrymmesskäl inte kan tas med i denna uppsats. Det min undersökning visar är att PT kan användas som ett komplement till den mer intuitiva bedömningen av muntlig performans. PT-analysen säger dock inget om skillnader mellan inlärare med olika modersmål och om modersmålet är en bidragande faktor till hur inläringen sker. Det finns ett antal teorier inom andraspråksforskningen som pekar på modersmålets påverkan på inläring av ett andraspråk. Hur påverkar förstaspråket inlärningsprocessen av ett andraspråk (transferspråk)? Jag skulle gärna vilja ha utrymme för att undersöka hur modersmålet påverkar målspråket och kanske sätta det i förhållande till inlärningsgångar. Vilka språkliga fenomen överförs från modersmål till målspråket och hur kan detta påverka andraspråksinläringen? Forskningen pekar på att det är givet att transfer har effekter på andraspråksinläringen och det skulle vara mycket intressant att få vidga undersökningen även till detta område utifrån PT-analyser.

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur bedömning av muntlig performans sker i en befintlig sfi-verksamhet och på vilket sätt PT kan ha relevans för bedömning av studerandes muntliga performans. De frågeställningar som legat till grund för min studie har handlat om hur lärare inom en befintlig sfi-verksamhet ser på bedömning av muntlig performans hos andraspråksinlärare. Studien har även omfattat en jämförelse mellan godkända och ej godkända inlärare på sfi:s kurs D utifrån en PT-analys. Syftet med analysen av inläraarna har varit att undersöka hur PT kan ha relevans vid bedömning av muntlig performans. Jag har utifrån ett pedagogiskt samtal med lärare i en befintlig sfi-verksamhet diskuterat bedömning av muntlig performans. Frågorna har varit koncentrerade till *hur* man bedömer och *vad* man bedömer av muntlig språkbehärskning. Syftet med frågorna har varit att få fram lärares inställning till bedömning av muntlighet och det tillvägagångssätt som de idag använder sig av. För att få fram ett material för PT-analysen har samtal med fyra andraspråksinlärare ägt rum. Samtalen har dels utgått från två bildserier, dels från ett mer informellt samtal om mer personliga händelser om livet i och utanför Sverige.

Min studie visar att lärare använder en mer *intuitiv* bedömning av muntlig performans som grundar sig på vilket intryck man får av inlärares muntliga performans. Det innebär att lärarna inte använder något styrt bedömningsverktyg, såsom PT, för bedömning av muntlig performans och att bedömning av grammatisk kompetens inte ges något, eller i alla fall mycket litet, utrymme i bedömning av muntlig språknivå. Lärarna utgår mer från hur den studerande lyckas förmedla ett visst budskap. PT-analyserna visar att det finns skillnader mellan godkända och ej godkända inlärare. De godkända inläraarna har nått en högre nivå enligt PT beträffande syntax och morfologi. Undersökningen tyder alltså på att de godkända inläraarna har en bredare grammatisk kompetens än de som inte är godkända. Studien pekar på att det finns anledning att tro att PT kan fungera som ett kompletterande bedömningsverktyg, utifrån muntlig grammatisk kompetens, på D-kursen på sfi. Och ytterligare en vinst med PT är att den kan fungera som ett didaktiskt verktyg där lärare också blir medvetna om de olika processer som inlärare befinner sig på och utifrån det har möjlighet att planera den fortsatta undervisningen. Dock begränsas PT till att endast omfatta syntax och morfologi och kan inte anses fungera som ett ensamt bedömningsverktyg av muntlig performans eftersom ingen hänsyn tas till uttal, ordförråd och flyt i talet. Som jag ser det finns det en stor vinst med PT som bedömningsverktyg av grammatisk utveckling men man bör komma ihåg att det finns flera aspekter på bedömning av muntlighet än just den grammatiska nivån. Dessutom är detta material begränsat och för att säkrare kunna fastställa PT:s användbarhet i bedömning av muntlig performans med fokus på grammatisk kompetens borde en större studie

komma till stånd där man kan se ett tydligare mönster av godkända och ej godkända andraspråksinlärare.

Referenser:

- Axelsson, Monica (1994) *Noun Phrase Development in Swedish as a Second language. A Study of Adults Learners Acquiring Definiteness and the Semantics and Morphology of Adjectives. Doktorsavhandling*. Centre for Research on Bilingualism. Stockholms University.
- Backman Jarl, (2008) *Rapporter och uppsatser*, Lund: Studentlitteratur.
- Eklund-Heinonen, Maria. (2005) *Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas i muntliga språktester av andraspråksinlärare*. Uppsala: Universitetstryckeriet.
- Eklund-Heinonen, Maria (2009) *Processbarhet på prov, Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Glahn, E., G. Håkansson, B. Hammarberg, A. Holmen (m fl) (2001) *Processability in Scandianvian Second Language Acquisition*.
- Hammarberg, Björn (2004) ”Teoretiska ramar för andraspråksforskning” i *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, K/ Lindberg, I. Lund: Studentlitteratur (s. 25-78).
- Håkansson, Gisela, e-postmeddelande 2009-10-26.
- Håkansson, Gisela (1998) ”Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish” i *Views on the acquisition and use of second language. euroSLA 7 proceedings* (red. Diaz, L / Perez, C). Barcelona. Universitet Pompeu Fabra. S. 39-50.
- Håkansson, Gisela (2001) ”Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad” i. (red) (2001). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. (red. Naucleur, K) Stockholm: Sigma. Förlag. S. 43-62.
- Håkansson, Gisela (2004), ”Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin” ” i *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, K/ Lindberg, I. Lund: Studentlitteratur (s. 153-169).
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007), *Språkinläring och användning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Philipsson, Anders (2004) ”Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv” i *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, K/ Lindberg, I. Lund: Studentlitteratur (s.117-151).
- Philipsson, Anders (2007) *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish*. Stockholm: Centre for Research of Bilingualism, Stockholm University.
- Pienemann, Manfred (1998) *Language Processing and Second language Development. Processability Theory*. Library of congress Cataloging-in-Publication Data.
- Sigurd, Bengt & Håkansson Gisela (2007) *Språk, språkinläring & språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2004) *Bedömningsmaterial – Svenska för invandrare. Kurs A-D*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm:Skolverket.
- Skolverket (2009) *Bedömning i svenska som andraspråk årskurs 6-9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket: Sfi – *Kartläggning och studieplanering* (2009-10-25)
<http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/19/sfi-kartl-studiepl.pdf>
- Trost, Jan. (1993) *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, inom Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (2009-11-17)
<http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>.

Appendix: Grammatiska begrepp

Huvud- och bisats

Det finns två typer av sats: huvud- och bisats. Satserna består av subjekt och finit verb. Huvudsatsen är en sats som inte är underordnad en annan sats, medan bisatsen alltid är underordnad huvudsatsen. Det finns en viktig skillnad av negationens placering i huvudsats kontra bisats. I huvudsatsen kommer negationen efter det finita verbet och i bisats kommer negationen före finit verb. Informationen är hämtad från Nationalencyklopedin (www.ne.se, hämtad 2009-11-12) utifrån sökord på huvudsats och bisats.

Fraser – nominal- och verbfras

Nationalencyklopedin definierar fras som en syntaktisk term som avser en ordgrupp som ofta har ett huvudord (2009-10-04 Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/nominalfras>). Nominalfrasen har exempelvis ett substantiv som utgör huvudord såsom: "den gamla tröjan".

Verbfrasen utgörs av att hjälpverb och huvudverb binds ihop på ett korrekt sätt: ska komma, har varit etc. Håkansson (2001, ??) skriver att verbfrasen innebär att "vissa" hjälpverb ska höra ihop med särskilda former på huvud verbet".

Rak ordföljd kontra omvänd ordföljd (inversion)

Rak ordföljd (kanonisk ordföljd) innebär att subjektet föregår det finita verbet i satsen och är den vanliga ordföljden i huvudsatser: "jag tittar på TV" Den omvända ordföljden eller benämningen inversion innebär att det finita verbet föregår subjektet i satsen, vilket sker när annan satsdel intar första platsen i meningen (2009-10-04 Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/kort/inversion/1359549>). Exempelvis när adverbial intar spetsställning i satsen "nu tittar jag på TV" sker inversion eller omvänd ordföljd där det finita verbet föregår subjektet.

Lexikal morfologi

När ord böjs utifrån numerus, genus och bestämdhet (species) kan detta ses som lexikal morfologi och är något som lärs in för varje ord (Philipsson, 2004, s. 125-126).

Exempel:

Utifrån numerus: hund - hundar

Utifrån species: hunden - hundarna

Utifrån genus: hunden - huset

Frasmorfologi

Frasmorfologi är en form av utbyte mellan ord i frasen (Philipsson, 2004, s. 127). Philipsson (2004, s. 127) menar att "grammatisk information `utbyts` mellan olika ord i inom en nominalfras". Det är då vi kommer in på attributiv kongruens (se nedan) som gäller inom nominalfrasen. Men vi har även kongruens inom verbfrasen som tydliggörs ovan och som påverkas utifrån tempus. Attributiv kongruens handlar enligt Norrby/Håkansson (2007, s 86) om att attribut till huvudord inom en nominalfras kongruerar utifrån numerus, genus och bestämdhet och den definitionen använder sig Nationalencyklopedin också av (<http://www.ne.se/lang/kongruens/228872>, 2009-10-04). Det betyder att attributen styrs av genus i obestämd form (en/ett) och i bestämd form (den/de) och numerus (singular/plural) i nominalfrasen. Detta är också på detta sätt jag tolkar begreppet och utgår från detta i min studie.

Nationalencyklopedin skriver att vissa attribut i svenska språket kongruerar med huvudordet i nominalfrasen i fråga om genus och numerus. Det betyder att substantivet som utgör huvudordet i nominalfrasen styr kongruensen av attributet som oftast är ett adjektiv.

Exempel attributiv kongruens inom nominalfrasen:

en röd bil attributet (adjektivet) kongruerar (röd) efter huvudordet "bil" i nominalfrasen.
ett rött hus attributet (adjektivet) kongruerar (rö-tt) efter huvudordet "hus" i nominalfrasen.
två röda bilar attributet (adjektivet) kongruerar (röd-a) efter huvudordet "bilar" i nominalfrasen.
två röda hus attributet (adjektivet) kongruerar (röd-a) efter huvudordet "hus" i nominalfrasen.
den vita bilen attributet kongruerar (vit-a) efter huvudordet "bilen" i nominalfrasen.
de vita bilarna. attributet kongruerar (vit-a) efter huvudordet "bilarna" i nominalfrasen.

Attributiv kongruens inom verbfrasen:

ska gå, vill läsa, har läst, har gått.

Predikativ kongruens inom satser eller mellan fraser

Predikativ kongruens är enligt Norrby/Håkansson (2007, s. 86-87) när ord som kommer efter verbet i en sats stämmer överens med det som står före i samma sats. Predikativ är ord som kommer efter vissa typer av verb, som kallas kopulativa verb. Dessa verb är bland annat: vara, heta, kalla, verka, bliva m fl. Predikativet böjs sedan ofta efter subjektet i satsen och utgörs ofta av ett adjektiv eller particip med bestämning (www.ne.se, 2009-10-04).

Exempel predikativ kongruens:

Subjekt: singular, bestämd

äpplet är grönt
nominal å verb å adjektiv kongruerar efter subjektet äpplet.

subjekt: plural, bestämd

äpplena är gröna
nominal å verb å adjektiv kongruerar efter subjektet, äpplena.

subjekt: singular, bestämd

flickan verkade glad
nominal å verb å adjektiv kongruerar efter subjektet, flickan.

subjekt: plural, bestämd

de verkade glada
nominal å verb adjektiv kongruerar efter subjektet, de.

Bilagor:

Bilaga 1 – Transkribering – samtal med inlärare

Texten nedan har transkriberas utifrån enskilda samtal dels med två elever på SFI som inte är godkända på D-provet. Dels med två elever som avslutat SFI och som har blivit godkända på D-provet. De kallas i studien för inlärare 1, inlärare 2, inlärare 3, inlärare 4. Den transkriberade texten är ett urval av inspelat samtal som också tydliggör informanternas. Varje samtal har spelats in under ca 30 minuter. Eftersom det enbart är syntax och morfologi som analyseras i studien, enligt PT:s olika nivåer, återges inte pauser eller intonation och liknande i den transkriberade texten. Däremot transkriberas texten så ordagrant som möjligt. Det som står med kursiv text eller inom parentes på den transkriberade texten nedan, är enbart förtydliganden eller annan information till läsaren.

Inlärarna har testats i två olika delar. Dels där de får berätta om något förutbestämt. Dels när de får tala mer fritt i en mer personlig samtalsprägel. De fyra inlärarna har fått två olika bildserier som de med egna ord får berätta om. De har fått bildserien i förväg men dock max en dag innan samtalen ägt rum. När den delen är avklarad fortsätter samtalet om mer vardagliga ting om deras liv och erfarenheter både i och utanför Sverige.

A. Bildserie 1 med en man som hämtar mat på en bricka, han halkar på ett bananskal och all mat och dryck hamnar på golvet inklusive mannen.

Inlärare 1, ej godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

– En man står och och tar, tar mat(t)en. Åh, åh han han är hungrig och han, han vill, han vill äter, han vill ät(t)a mat(t). Åh jag tror den i restaurang. Eh, eh inte, inte i hemma, i restaurang den.

Bild 2:

– Åh den (pekar på bild 2) Han, han eh promenerar. Åh bär... åh bär vatten men han eh...eh finns finns på golvet. Det finns bananskal (frågan). Åh han, han är glad och promenerar åh ska äta av denna där.

Bild 3:

– Nu här (pekar på bild 3) han ramla..ramlade (frågar över vad verbet halka, halkar heter på svenska). (rättar sig nu). Han halkade, åh, åh hela vad heter...vatten sp...språ...sprider ut...på på alla sidorna.

Bild 4:

– Åh här (pekar på bild 4) Han..han..eh.. tapp...tappar sina...sin mat. Åh han, åh han blir, han blir ledsen. Därför, därför att han vill, han vill äter och han är hungrig. Men jag vet inte, han har inte chans.

Inlärare 2, ej godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

– Här, här finns man. Vill kanske, (ändrar sig) inte kanske. Jag tänker man hungrig. Därför han går till restarang. Och, och köper mat hamburgar och jus och fingerpotatos. Och lägger den på bricka, bricka, ja, bricka. (skratt) Och tar (ändrar sig) och bär han bricka och går. Han vill sitter och äter.

Bild 2:

– Men här går han ramla...ramlat eller ramlar på golvet, på golvet. Därför finns skal...bananskal.

Bild 3 och 4:

– Därför han ramlat och alla mat också på golvet. Och han precis ledsen. Därför alla mat tar bort. Måste köpa mat igen och betala två gång.

Testtagaren gör genast jämförelsen med sitt land och säger att det inte skulle vara tänkbart i hennes land att få ny mat utan då måste betala två gånger även om det var en olyckshändelse.

– Här finns göra så men i mitt land neej (skratt). Jag inte äta på restaurang mycket i mitt land. Det finns restaurang mycket men jag inte går till restaurang.

Jag frågar om hon lagar mat hemma men hon svarar:
– Min mamma, inte jag. Jag bara läser. Jag jobbar också.

Inlärare 3, godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

– Det är en man. Mannen är på sitt jobb. Han ska ta mat. Åh han tar en eh..vad heter det? (söker efter ordet bricka) bricka. Och han ska sitta på en stol och äta mat.

Bild 2:

– Men det är en bananskal på golvet. Och han halkar på på den...(pekar på bananskalet)ja, bananskalet.

Bild 3 och 4:

– Ja, halkar...han halkar på golvet. Och alla...allt ramlar på honom. Allt ...maten som är i brickan ramlar på honom. Och han känner sig ledsen. Ja, precis.

Inlärare 4, godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

– En pojke som går till affären och köpa snabbmat. Han köper en hamburgere och en coca åhh chips. Sen lägger dem på en bricka. Hon bär dem, hon vill gå ut åh äta ute i friska luften.

Bild 2:

– När han går ehh det finns ett bananskalet på golvet.

Bild 3 och 4:

– Han ser inte det åh ramlar, slinter och ram(l)ar. Och brickan kastas upp och maten och allting rinner på golvet.

Jag frågar vad han tänker när det händer. Han svarar:

– Han blir arg (skratt). Åh kastar bananskalet.

B. Bildserie 2 med en man som ser en annons om en kräm som ska ge tät skäggväxt men det enda som händer när mannen köper och testar krämen är att de få skäggstrån han har blir långa.

Inlärare 1, ej godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

– Det är en man, har inte skägg åh åh mustasch åh han vill (få tät skäggväxt) hans dröm (skratt) han vill, han vill ha, ha mustasch åh sk..sk..skägg.

Bild 2:

– Här (pekar på bild 2) han ser sig i bild...vad heter de..spegeln och han tänker på han vill hur han han... hur hon... mustasch åhh skägg.

Bild 3:

– Här han tänker på [...]kräm. Han tänker på han använder den men men det fel kräm. Han använder fel fel...

Bild 4:

– Och här han ser ser sig i spegeln. Han är förskr försk förvånad därför att skäggen växer inte. Det finns bara tre (skäggstrån). Inte samma som på bilden han tänker på mycket hår men här bara bara tre.

Inlärare 2, ej godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

–Här finns...jag tänker ungdom. Därför tänker mycket på...vad heter...skägg, ja. För finns lite eller bara tre (skäggstrån) hår på hak(k)a. Och man tänker mycket för det finns många eller vad heter...skägg (pekar på mannen med stort skägg) man blir stur.

Bild 2:

– Därför här på andra bild. Han tittar på spegel och drömmer, finns skägg och mustasch.

Bild 3 och 4:

– Man köper medicin...inte heter medicin...och ligger den medicin på haka och här man lite...inte skratta, lite vad heter...ler, därför tänker komma skägg. Men ofta kanske efter en månad, tittar på spegel men samma den tre...bara lång...finns inge skägg. Bara lång. (skratt).

Inlärare 3, godkänd på SFI D-prov:

Bild 1:

– Jag har sett en man som han har ingen skägg. Jo har men det är lite... åh han tänker att kanske kommer mer.

Bild 2:

– Han tittar på en annons...den ehh.. inte medicin.... (jag säger: kräm) ja, kanske kräm. Åhh han ska bli som han (pekar på mannen i annonsen). Han tänker på den.

– Bild 3 och 4: Åhh han köper åhh han använder den men det blir inte mer (skägg). Det blir bara lång...(skratt) nej det blir inte mer...bara lång.

Inlärare 4, godkänd på SFI D-prov:

– Bild 1 och 2:

Pojken...hon tittar på spegel och ser att hans skägg har vuxit men det är kort och litet. Hon tycker om att ha långa skägg och mustasch. På frisören hon ser en reklam...hmm vad heter..ja en kräm. En bild på mä(a)nnen som har långa skägg. Hon tyckte det är intressant och köper en burk.

– Bild 3 och 4: Hon använder de(n)...efter några dagar när hon tittar på spegel han ser..hon bara några skäggstråna som har blivit långt. Inte mycket (skratt).

C. Konversation – här utgår samtalet från informanternas intressen och vardagliga liv, vad inlärnarna gör på fritiden, och även jämförelser med Sverige och de länder som de är uppvuxna i. För att det ska bli tydligt har frågor som ställts till inlärnarna också tagits med och dessa markeras med förkortningen E-L och inlärarens svar med T.

Inlärare 1, ej godkänd sfi, D-Prov:

E-L: Hur länge har du varit här i Sverige?

T: Jag bor här...jag har bott i Sverige ehh ett år och sex månader.

E-L: Trivs du bra här?

T: jag jag tycker om Sverige jag trivs här i Sverige. Det är finns..men det är lite kallt. Men sommaren är fin.

E-L: Vad tycker du bäst om här i Sverige?

T: ehh människor snäll.. om jag behöver...om jag vill... ehh... om jag vill gå till banken eller vill gå till sjukhuset...finns människor snäll åh åh hjäl åhh hjälper. Dom har snäll. Inga problem om tittar på mig och kommer från Irak eller inte. Alla samma. Inte svenska människor komma först och (sen alla invandrare) andra. Finns respekt.

E-L: Har du gått i skolan i Irak?

T: Ja jag klart gymnasiet skolan och sen ja jag gick till universitet. Jag läste på på vad heter.. veterinär... ett år...men jag bodde i en stad heter Babel och universitet en stad heter el-Basra. Mellan Babel och el-Basra den lång avstånd...mycket, mycket lång avstånd. Och jag kunde inte... i el-Basra finns krig åh finns problem...stora problem. Åhh jag kan int..jag bara läste et ett år där. Mycket svårt, problem åhh krig åhh jag flyttade till annan universitet i babylon. Den bättre och nära hem...samma min stad...som (här, namn på stad)...när nära universitet. Åh två år ca två år eller ett år och halv och sen jag inte klart. Jag...jag kom till Sverige, jag kom hit och inte klart universitet där. Men nu jag vill klar här i Sverige. Jag vill klar universitet. Men jag vet inte.

E-L: du är 22 år och nu ska du ha barn?

T: Ja, den ska komma. Men jag tror kanske om jag ska ha barn ska inte klart universitet.

E-L: Du hinner säkert med universitet senare om du vill.

T: Det är bra i Sverige...inga problem gammal eller ung, inga problem, alla går...kan gå till universitet. Men i Irak nej, inte samma. I Irak om man är 25 eller 27...sen kan inte, kan inte gå till universitet. Det går inte. Om vill...finns annan universitet öppen på kvällen. Därför jag tänker på...den, jag tror Sverige är samma. Men alla dom säger: Sverige inte samma Irak eller arabland. Här inga problem. Om man 50 år eller 60 år inga problem, man kan läsa på universitet.

Inlärare 2, ej godkänd sfi, D-Prov:

E-L: Hur länge bodde du i Bagdad och när kom du till Sverige?

T: I 29 år. Ja, min man här och komma 2006. komma här till Sverige.

E-L: Har du din familj här också? Mamma och pappa?

T: nej, nej, alla familj i Irak. Men flytta till andran sta(n)d. Därför Bagdad finns mycke problem därför andra stad men nära Bagdad.

E-L: Arbetade du i Irak?

T: Lärare. Arbetar fyra år och sju månad, grundskola. Sex år till tolv år. Men den betyg på universitet kan sex år till femton år. Men jag tycker om sex år till tolv.

E-L: Är det vad du vill göra här i Sverige också?

T: Ja, precis. Jag har...jag hämtat betyg från Irak och skickat till...jag vet inte vad heter här...och säger efter fyra månad svar. Vad måste säger, vad måste göra? Studera mer? Eller språk eller jag vet inte.

E-L: Du kan säkert studera mera här i Sverige.

T: Ja, man jag vill inte. (skratt) Det är mycket svårt också att studera mycket i Irak. Jag vill inte. Bara språk okej. Men matematik och engelska och oj mycke ämne... jag vill inte. [...]

E-L: Finns det något du tycker är bra med Sverige?

T: Jag vet inte (skratt). Svårt, svårt. Det finns den. Jag svårt därför jag bor i Irak 29 år. Jag tycker om mycket mitt land. Jag hoppas tillbaka till mitt land. Men finns krig och mycket svårt. Men här finns inge krig, de bra. Också, jag har inge jobb, min man också inge jobb men socialhjälp betal pengar. Det är mycke bra. Men i Irak när jag inte jobbar, min man inte jobbar...ingenting. Måste jobb. Därför bättre. Mycke bättre. Också finns inge krig. Det också bättre. Men här kallt...oj, svårt.

- Också inte mycke här familj, min familj..alla min familj i Irak. Men min man familjs (min mans familj) är här. Också pappas min man (troligen min mans pappa), bror min mamma (troligen min mammas bror)...dom är också släkt. Men jag tycker om min familj. Min pappa vill kom men den vad heter...pass...mycket svårt. I Irak [finns] min farbror...två farbror...farbroder.(skratt) alla släkt och vänner...inte samma här...alla släkt träffa mycke...inte samma här...här bara föräldrar och barn...och ibland barn blir stor...hejdå (vinkar med handen)...och också inte träffa mycke...Men i Irak eller arabland när barn inte träffa mycke med föräldrar...inte bra. Mycket problem...också bo i den region...måste barn snäll mycke med föräldrar...inte samma här. Jag ibland tänker med mitt barn när växer här kanske... (I tystnar. Efter att E-L frågar om hon menar att det kan bli problem för hennes barn att växa upp här...nickar hon som svar). Hon fortsätter:

- Men också svårt för här också vad heter kul...kultur..den olika. Jag ser många person gammal person...bor ensam, ensam. Inte bra...(E-L frågar om hon menar att de gamla behöver mer hjälp och att det inte är bra att de bor ensamma. Hon svarar jakande).

E-L: Ser du några andra problem?

T: När mamma jobbar och pappa [...] stannar barn lång tid på dagis. Ett år och två månader gå till dagis...till sex år. Och den tillbaka hem kanske halv fem. och den fem år först fem år till barn den mycket viktigt. Men den lång inte träffa med mamma eller pappa den svår. Men gå till skola, sex år, man förstår...

Inlärare 3, godkänd sfi, D-Prov:

E-L: Var kommer du ifrån?

T: Iran.

E-L: Hur läge har du varit i Sverige?

T: I nästan fyra år.

E-L: Har du familj här?

T: Ja, jag har två systrar här i Sverige.

E-L: Kan du berätta vad du tycker är bra och dåligt i Sverige och i Iran?

T: Jag hade ett svårt liv (underförstått i Iran). Men jag tror att här är jättebra eftersom finns det trygghet. Och jag känner mig trygg här. Här man kan tänka på möjligheter...som det finns. Men i Iran...nej, jag kunde inte.

E-L: Vad tänker du på när du säger trygghet? Arbete, utbildning, familj?

T: På familjen. Eftersom mannen kan slå [...] men inte här. Här finns trygghet för barn.

E-L: Har du barn?

T: Ja, jag har två barn. En pojke på nio år och en flicka fyra år.

E-L: Vad är speciellt bra här i NN (liten stad) tycker du?

T: Det finns trygghet. Till exempel min pojke cyklar till skolan varje dag. Men jag tror att det är svårt göra i stor stad. Men här jättebra, det är bra. Och jag kan gå ut när det klockan nio. Men i Iran nej, nej. Det är farlig, det är farligt. Jag är jätterädd om personen som använder alkohol. Jag går inte nära dom eftersom dom skriker.

E-L: Det är kallt i Sverige? Vad tycker du om det?

T: Ja, det är kallt ute...på vinter. Men jag tänker inte på det är kallt utan jag tänker bara att jag kan köpa som jag vill, kan gå som jag vill. Jag tänker bara på dem. Jag kan gå ut när det snö.

E-L: Vad har du för framtidsplaner, vad vill du göra här i Sverige?

T: Ja, jag ska bli förskollärare. Jag försöker om den men jag vet inte jag kan klara den eftersom den är lång tid. Men jag ska tänka på en ljus framtid eller en bättre framtid.

E-L: Jobbade du i Iran?

T: Ja. Det var på dagis.

E-L: Vill du åka tillbaka till Iran?

T: Jag har ingen familjen i Iran och jag vill inte åka till Iran.

E-L: Har du vänner här i Sverige?

T: Nej inte så...men jag har vänner men vi har ingen kontakt...vad heter det...jag går inte hemma hos dom, de kommer (inte till mig). Men jag känner många. Och jag har fått hjälp från social. För mina barn. En grupp som träffas varje fjärd...fjorton dagar...det blir en...två gånger, nej, eller en gång... i månad.

E-L: Vad gör dem då?

T: Dem går och fiskar eller tittar på fotboll eller skogen.

E-L: Vad gör du på din fritid?

T: Vad gör jag när jag är ledig? (kontrollerar att hon förstått frågan korrekt). Jag läser bok, jag tycker om gå ut med mina barn. Jag älskar köpa klänning. Och jag går till kyrkan också.

E-L: Tycker du att det är svårt att få kontakt med människor här i Sverige?

T: Nej. Det beror på kanske mig eller...nej, inte för mig...inte svårt...jag kontakt med andra personer.

E-L: Tror du att det kommer att vara möjligt för dig att bli förskollärare? Vad krävs?

T: Det är bra, men jag vet att det är svårt. Jag vet att jag måste gå till högskola också. Ibland jag tänker: "jag kan inte, jag kan inte" och ibland jag tänker: "jag kan, jag kan" (skratt).

E-L: Har dina barn kompisar?

T: I skolan också, de har många klasskamrater, kompisar.

E-L: Brukar du gå på biblioteket? Vilka böcker läser du?

T: Ja, jag lånar bok för barn eller lexikon. Och ibland jag lånar film också.

E-L: Svenska språket är ju viktigt nu när du läser på Komvux. Hur tycker du att det går?

T: Invandrare som sitter hemma...glömmer allt...svenska. Men nu jag lär mig...varje dag kanske två...nya ord. Eftersom jag förra året jag kunde inte prata om jag ville ringa till försäkringkassan, jag kunde inte. Mina syster hjälpte mig. men nu jag känner mig... (trygg). Och kan klara mig, ja. Det är därför jag vill hjälpa till andra person som kan inte prata svenska.

Inlärare 4, godkänd SFI, D-Prov:

E-L: Kan du berätta lite, vad kommer du ifrån och så?

T: Mina föräldrar är från Afghanistan. Dom flyttade till Iran för många år sedan. Jag och mina syskon flydde Iran och bodde där. Men vi var inte med...medborgare, Irans medborgare, nej. Så hade probl...mycket problem med de(t). Om till exempel utbildning...ehh...utbildning och till hur jobba och såna saker.

E-L: Gick du skola i Iran?

T: Ja, tolv år. Jag slutade gymnasiet-nivå. Och sen jag [...]man vill gå till skolan, har ett prov måste göra alla, en gång per år. För första gången när jag gav prov, jag lyckades inte. Och sen...det var 2007 tror jag...nej, åtta...sen jag skulle (göra) prov en gång till men i september 2008 jag flyttade med min familj till Sverige.

E-L: du säger din familj, vilka är de?

T: Min mamma, min bror och fem systrar. Jag har två systrar äldre än mig och min bror också äldre än mig och tre systrar som är yngre.

E-L: När kom du till Sverige?

T: Ungefär ett år sedan. September 2008.

E-L: När började du på SFI?

T: Efter två månader tror jag, började på SFI. Förra månaden slutade SFI (och läser nu Sv2).

E-L: Vilka ämnen läser du förutom SV2? Går det bra?

T: jag läser, engelska, matte, samhälle och dator. Det är lite huller om buller. Man vet inte vad gör man.

E-L: Vad är bra och dåligt med Sverige och Iran?

T: I Iran...det var bra...språket var samma åhh och kultur och religioner och kontakter mellan folk. Men för mig som var inte iransk medborgare hade mycket problem...ehh...jag måste...till exempel...jag måste betala för utbildning. Och även för att jag bor i Iran måste betala. Och för att få jobb också. Mycket begränsad. Men i Sverige...det som är bra...jag tycker ehh...möjligheter som finns...men liksom [...] samma möjligheter kanske mindre än en svensk.

E-L: Vilka möjligheter har du här i Sverige?

T: Till utbildning, ja. Så man kan välja...åhh planerar åhh...bestämma för framtiden...åh vad sk...vad man vill göra.

E-L. Har du funderat på vad du vill göra??

T: Jag skulle...jag försöker att studera vidare om jag kan vid universitet inom vård. Men viktigast är språket.

E-L: Vad tycker du är svårast i svenska språket?

T: Jag tycker...det att prata. När jag tittar på persiska eller engelska eller...svenska har mycket lättare grammatik men att prata svenska är svårt. Ordföljd dom folk använder i samhället, inte i boken eller mycket svårt. En gång jag ser...såg två svenskar bråkade med varandra på natten. Dom sa några saker till varandra...(sen efter bråket) en sa till andra: "det var trevlig". Vad betyder? (skratt) Det var trevlig att bråka (frågande).

Bilaga 2 - Analys hos vuxna andraspråksinlärare på sfi, utifrån PT

Det som anges med kursiv stil är förtydligande över hur jag har tolkat uttrycket. Det som anges inom hakparenteser är tillägg av text, ord som gör att satsen eller frasen uppfattas mer korrekt. Det är tillägg som jag, som tolkare av texten, lagt till och är inget som inläraren säger. Den totala transkriberingen finns dock angiven i sin helhet i bilaga 1. De ord, fraser, satser och meningar som anges nedan är exempel på inlärarens språk och omfattar inte all den talade texten i bilaga 1 eftersom den då skulle bli alltför omfattande. Det viktiga är att fånga inlärarnas processbarhet i muntlig språkbehärskning. Analysen av PT kommenteras utförligare i kapitel 3 där diskussionen centreras kring vilken nivå respektive inlärare kan processa inom och vad som är automatiserat hos inläraren. För att avgöra nivåer som inläraren uppnått krävs att inläraren vid upprepade tillfällen påvisat denna nivå. Jag har i likhet med Eklund-Heinonen (2009, s. 98) satt gränsen till 3 gånger inom respektive nivå. Dessutom försöker jag visa på avvikelser på olika nivåer för att tydliggöra inlärarens aktuella nivå i PT.

A. Ej godkända inlärare

Denna del berör syntax och morfologi för *ej godkända* inlärare på den muntliga delen i d-provet.

Inlärare 1, ej godkänd på d-provets muntliga del, bildserie 1

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		Han är glad Han blir ledsen Han är hungrig <i>Den predikativa kongruensen är korrekt utifrån singularis, utrum men visar inte på inlärarens kunskaper i kongruens utifrån neutrum, numerus eller bestämdhet i nominalfrasen. Dessa uttryck kan också återpegla helfrasinläring på nivå 1.</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus		
3 kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus:		
3. kongruens inom verbfrasen:	vill äta, ska äta	Vill äter <i>Inläraren visar på osäkerhet kring verbfrasens kongruens av futurum, som borde ha varit "vill äta".</i>
2. tempusböjning av verb, presens och preteritum	äter, tappar, är, promenerar, bär, finns, ramlade (halkade), sprider, blir	
2. numerusböjning på substantiv		
2. bestämdhet av substantiv	Han tar maten, [bananskal] finns på golvet Vatten sprider ut på alla sidorna,	I restaurang Bär vatten <i>Obestämda former av substantiv men utgörs inte av invarianta enheter.</i> tappar sin mat <i>"sin" tyder på en bestämdhet även om substantivet står i obestämd form.</i>
1. Ord, oböjda former, invarianta		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	Han blir ledsen <u>därför</u> att han vill <u>äter</u> <i>Rak ordföljd i bisatsen, dock blir kongruensen i verbfrasen inte korrekt. Men den grammatiska informationen kan ändå sägas fungera mellan satserna.</i>	1. Jag vet inte, han har inte [en] chans. <i>Exemplet visar ingen koppling till grammatisk överföring mellan satser men exemplet visar att negationens placering i h-satsen hamnar på rätt plats som är efter det finita verbet. Någon bisats med negation förekommer inte och det är därför svårt att avgöra om inlärares behärska negation i bisats. Frasen: ” jag vet inte ” kan också vara en återspeglning av helfrasinlärning på nivå 1.</i>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb	Nu han ramlade, Här han tappar <i>I många fall använder inlärares ADV före subjekt och verb.</i>	
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	En man står, han är, han vill, jag tror, han promenerar, det finns, han är, han blir <i>I huvudsak använder inlärares kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i>	
1 Helfrasinlärning	Jag vet inte Han är glad Han blir ledsen Han är hungrig	

Inlärare 1 , ej godkänd på d-provet muntliga del, bildserie 2

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		Han är förvånad <i>Inlärares använder korrekt kongruens men det visar inte på inlärares förmåga att kongruera vid numerus på h-ordet. Detta kan återspegla helfrasinlärning på nivå 1.</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus		
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus.		
3. kongruens inom verbfrasen:	Han <u>vill ha</u> mustach och skägg.	Ser sig, tänker på (verbfras med partikelverb)
2. tempusböjning av verb, presens och preteritum	Använder, ser (sig), tänker (på)	
2. numerusböjning på substantiv		
2. bestämdhet av substantiv	Han ser sig i <u>spegeln</u> Inte samma som på <u>bilden</u> . Därför att <u>skäggen</u> växer inte (<i>men fel genus: skägget</i>).	Det är en <u>man</u> Har inte <u>skägg</u> å <u>mustasch</u> Han vill ha <u>mustasch</u> och <u>skägg</u> . <i>Substantivet står i obestämd form men utgörs inte av invarianta enheter enligt nivå 1.</i> Han dröm <i>”hans” tyder på bestämd modifierare som anger bestämdhet åt substantivet.</i>
1. Ord, oböjda former, invarianta:		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.		1. Han är förvånad därför att skäggen växer <u>inte</u> <i>Inläraren använder negationen på fel plats i bisatsen. Dock förekommer en relativt korrekt grammatisk överföring mellan satser.</i>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb	Här han tänker på kräm Här han ser sig i spegel <i>I många fall använder inläraren ADV före subjekt och verb.</i>	
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Det finns, det är, han vill ha, han använder fel, han tänker på, han ser <i>I huvudsak använder inläraren kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i>	
1. helfrasinläring	Han är förvånad.	

Inlärare 1 , ej godkänd på d-provet muntliga del, konversation

Nivå enligt PT, morfologi	överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet.	Sommaren är fin.	Människor [är] snäll, dom har [är] snäll <i>Inläraren visar att hon inte behärskar predikativ kongruens inom satsen. <u>Människor</u> är plural vilket borde leda till den predikativa kongruensen <u>snälla</u>.</i> Den lång avstånd <i>Inläraren använder här kongruens för genuset utrum, obestämd form (en lång man) men i detta fall är genuset neutrum, bestämd form vilket borde leda till kongruensen långt: det är <u>långt</u> avstånd</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus	Svenska människor	
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus:		
3. kongruens inom verbfrasen:	Har bott, vill gå, ska komma, kan gå, kan läsa, ska ha, kan läsa <i>Inläraren behärskar verbfraser enligt ovan.</i>	tycker om, tänker på, <i>verbfras med partikelverb</i>
2. tempusböjning av verb, presens och preteritum	hjälper, kommer, tittar, läste, bodde, flyttade, kom, bor <i>korrekt tempusanvändning med blandning av presens och preteritum</i>	
2. numerusböjning på substantiv	Månader, människor, arablander	
2. bestämdhet av substantiv	sommaren, gymnasiet skolan, banken, sjukhuset	Sen jag gick till universitet. Jag bodde i en stad. <i>Substantivet står i obestämd form men utgörs inte av invarianta enheter enligt nivå 1.</i>
1. Ord, oböjda former, invarianta		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.		<p>1. Och jag kunde <i>inte</i> Jag kan <i>inte</i> Det går <i>inte</i>, men jag vet <i>inte</i>.</p> <p><i>I dessa fall finns ingen direkt överföring mellan satser men negationen i h-satsen hamnar dock på rätt plats som är efter det finita verbet. Detta kan dock vara signaler om helfrasinläring på nivå 1. Någon bisats med negation förekommer inte och det är därför svårt att avgöra om inlärares behärskar negation i bisats.</i></p> <p><u>2. Om jag ska ha barn</u>, jag ska inte (gå) klart universitet.</p> <p><i>huvudsatsen borde ha inversion eftersom satsen börjar med annan satsdel än subjekt: om jag ska ha barn ska jag inte gå klart universitet.</i></p> <p>3. Och sen jag <u>inte</u> klart</p> <p><i>Avsaknad av finitverbform och visar på att inlärares inte behärskar nivå 5.</i></p>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb	<p>Sen jag gick till universitet, Sen jag inte klart, men nu jag vill klar universitet, därför jag tänker gå</p> <p><i>I många fall använder inlärares ADV före subjekt och verb.</i></p>	
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	<p>Jag flyttade, jag bodde, jag kom, jag ska, det är, jag bor</p> <p><i>I huvudsak använder inlärares kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i></p>	
1. helfrasinläring	<p>Jag kunde <i>inte</i> Jag kan <i>inte</i> Det går <i>inte</i>, men jag vet <i>inte</i>.</p>	

Inlärare 2 , ej godkänd på d-provet muntliga del, bildserie 1

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		
3. kongruens inom frasen vid numerus		
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det		
3. kongruens inom verbfrasen:	Måste köpa [...] och betala	Vill sitta och äter. <i>Verbfrasen blir haltande i formen: vill sitta och äta.</i>
2. . tempusböjning av verb, presens och preteritum	Jag tänker Han <u>går</u> till restaurang och köper mat. Han <u>lägger</u> mat på bricka Han <u>tar</u> mat Han <u>bär</u> bricka. Han <u>ramlar</u> på golvet Inläraaren använder konsekvent presens som tempusform.	[Därför han] ramlat <i>Inläraaren har en viss osäkerhet kring användning av verbformer</i>
2. numerusböjning på substantiv		två <u>gång</u> det finns <u>restaurang</u> mycket
2. bestämdhet av substantiv	Han ramlar på <u>golvet</u> .	Här finn [en] man Han går till [en] reaturang Han köper mat. Han lägger den på bricka. Substantiv i obestämd form som inte kan betraktas som invarianta enheter enligt nivå 1.
1. Ord, oböjda former, invarianta	Man, restaurang, mat, bricka.	

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.		1. Jag inte äta på restaurang mycket i mitt land. 2. Men jag inte går till restaurang. <i>Inläraaren använder negationen på fel plats i h-satsen, vilket tyder på att inläraaren inte kan skilja mellan huvudsats och bisats.</i> 3. därför (att det) finns bananaskal, därför han ramlat (ramlar) <i>Här blir den grammatiska överföringen inte så lyckad eftersom inläraaren har två bisatser som inte binds ihop av en huvudsats: Han ramlar därför att det ligger ett bananskal på golvet.</i>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.	Här finns (en) man <i>Inläraaren använder i detta fall omvänd ordföljd vid spetsställt ADV. Detta kan också vara signaler om helöfrasinläring.</i>	4. Här finns göra så <i>Inläraaren hoppas över subjekt och verbfrasen blir inkorrekt: finns göra. Därför är det svårt att veta om inläraaren använder omvänd ordföljd eller inte: <u>här kan man göra så.</u></i>
3. ADV + subjekt före verb	Därför han går Därför han ramlat Därför alla mat tar bort <i>I få fall använder inläraaren ADV före subjekt och verb.</i>	
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Jag tänker, jag läser, jag jobbar, det finns, <i>I huvudsak använder inläraaren kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i>	

Inlärare 2 , ej godkänd på d-provet muntliga del, bildserie 2

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		
3. kongruens inom frasen vid numerus		Tre lång <i>Inläraen visar inte på behärskning av attributiv kongruens.</i>
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus	Stort skägg	
3. kongruens inom verbfrasen:		
2. . tempusböjning av verb, presens och preteritum	Tänker, blir, tittar, drömmer, köper, ligger, ler,	.
2. numerusböjning på substantiv		Tre hår(strån) Jag tänker [på] <u>ungdom</u> . [ungdomar]
2. bestämdhet av substantiv		Tänker mycket på <u>skägg</u> . Tre hår på <u>haka</u> Man köper <u>medicin</u> Titta på <u>spegel</u> <i>Substantiv i obestämd form men som inte kan betraktas som invarianta former enligt nivå 1.</i>
1. Ord, oböjda former		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.		1. Man tänker mycket, för (om) det finns [...]<u>skägg</u> , man blir stor <i>Inläraen försöker föra över grammatisk information mellan satserna i meningen men missar dock ett viktigt småord samt bestämdhet på subjektet i h-satsen för att den fullt ut ska kunna överföra grammatisk information mellan satser: Mannen tänker <u>att om han har skägg</u> blir han stor.</i>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		Därför tänker mycket på skägg. För finns lite eller bara tre hår på haka. <i>Inläraen använder inte subjekt (han, det) och det är därför svårt att avgöra om omvänd ordföljd förekommer eller inte.</i>
3. ADV + subjekt före verb		
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Och man (mannen) tänker mycket. Han tittar på spegel och drömmer. Man köper medicin <i>I huvudsak använder inläraen kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i>	.

Inlärare 2 , ej godkänd på d-provet muntliga del, konversation

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		
3. kongruens inom frasen vid numerus		<p>gammal person först fem år</p> <p><i>Inlärares mening egentligen: "gamla personer" men utifrån att inlärares säger "person" så har också adjektivet rätt kongruens. "första fem åren" är den korrekta kongruensböjningen. Först och år kongruerar inte.</i></p>
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det		
3. kongruens inom verbfrasen:	<p>Jag har... jag hämtat och skickat,</p> <p><i>Inlärares trevar efter rätt form och utifrån att inlärares börjar med "har" så kan man säga att hämtat och skickat är korrekt kongruens inom verbfrasen.</i></p> <p>måste göra</p>	<p>Måste säger, måste jobba. Jag [har] hämtat betyg</p> <p><i>Inlärares avviker i kongruens i verbfrasen: måste säga, måste jobba.</i></p>
2. tempusböjning av verb, presens och preteritum		<p>Flytta[de], arbetar, tycker, växer, ser, bor, stannar</p> <p>Men i Irak när jag inte jobbar, min man inte jobbar</p> <p><i>Inlärares använder enbart presensformen och visar inte att hon behärskar tempusanvändning i preteritum.</i></p>
2. numerusböjning på substantiv	<p>Pengar, farbroder vänner föräldrar</p> <p>två månader</p>	<p>Sju månad - Efter fyra månad svar Två farbror,</p> <p><i>Dessa exempel gör det svårt att veta om de skall betraktas som invarianta enheter enligt nivå 1. De frångår dock numerusböjning enligt nivå 2.</i></p>
2. bestämdhet av substantiv		<p>Alla [hela] <u>familj</u> Irak. Jag har ... jag [har] hämtat betyg <u>Barn</u> blir stor <u>Socialhjälp</u> betal pengar. Den betyg</p> <p><i>Dessa exempel gör det svårt att veta om de skall betraktas som invarianta enheter enligt nivå 1. De frångår dock bestämdhet enligt nivå 2.</i></p>
1. Ord, oböjda former	<p>Sju månad - Efter fyra månad svar alla familj. många person, gammal person,</p> <p><i>I samtliga fall använder inlärares samma form oavsett om det ska stå i pluralis eller bestämd form vilket gör att man kan betrakta dessa som invarianta enheter.</i></p>	

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	<p>1. När mamma jobbar [och] pappa [jobbar] stannar barn lång tid på dagis</p> <p><i>Inläraren klarar av att överföra grammatisk information mellan satserna i meningen. I bisatsen använder hon rak ordföljd och i huvudsatsen blir det inversion, vilket är korrekt då huvudsatsen inleds med något annat än subjektet. I detta fall inleds h-satsen med en bisats.</i></p> <p><i>Bisatsen blir uppdelad när mamma jobbar/och (när) pappa jobbar stannar barn lång tid på dagis. Men överföringen mellan bisats och h-sats fungerar trots detta.</i></p>	<p>1. Men i Irak när jag inte jobbar, [när]min man inte jobbar ... [får vi]ingenting.</p> <p><i>Negationen i bisatsen (som upprepas) sägs före det finita verbet men överföringen av grammatisk information mellan satser är i detta fall inte korrekt. Man kan dock utgå från att inläraren ändå kan göra sig förstådd, men det finns inget finit verb i huvudsatsen även om bisatsen är korrekt. Det visar inte att inläraren kan skilja mellan huvudsats och bisats.</i></p> <p>2. Jag vet inte. Jag vill inte</p> <p><i>Negationen i h-sats kommer efter det finita verbet men skulle i detta fall även kunna vara tecken på helfrasinlärning av jag vet inte, jag kan inte etc. Och tyder inte på att inläraren befinner sig på nivå 5.</i></p> <p>3. Men i Irak när barn inte träffa mycket med föräldrar...inte bra.</p> <p><i>Den grammatiska överföringen fungerar ganska bra mellan satserna men h-satsen saknar finit verb. Verbet förekommer endast inom bisatsen. Negationen i bisatsen hamnar dock på rätt plats men verbformen är inte korrekt. Negationen i bisatsen kan vara ett tecken på tidigt stadium i inlärning av negation. Det behöver inte visa att inläraren kan skilja mellan huvudsats och bisats.</i></p> <p>4. Jag svårt därför [att] jag bor [bott] i Irak 29 år</p> <p><i>Den grammatiska överföringen fungerar ganska bra mellan satserna men h-satsen saknar finit verb. Verbet förekommer endast inom bisatsen.</i></p>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb		
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	<p>Jag har, jag vill, jag tycker, jag ser,</p> <p><i>I huvudsak använder inläraren kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i></p>	
1. helfrasinlärning	<p>Jag vet inte jag kan inte</p> <p><i>Dessa uttryck tyder på helfrasinlärning.</i></p>	

B. Godkända inlärare

Denna del berör syntax och morfologi för *godkända* inlärare på den muntliga delen i d-provet.

Inlärare 3, godkänd på d-provets muntliga del, bildserie 1

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		Han känner sig ledsen , <i>Visar inte på inlärarens förmåga att kongruera adjektiv vid numerus även om den predikativa kongruensen kan sägas vara korrekt i detta exempel.</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus		
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det		
3. kongruens inom verbfrasen:	Ska ta, ska sitta och äta,	
2. . tempusböjning av verb, presens och preteritum	Är, tar, heter, halkar, ramlar, känner <i>Använder inte preteritum men hon väljer att berätta historien i presens så det är i sin form korrekt.</i>	
2. numerusböjning på substantiv		
2. bestämdhet av substantiv	Mannen, bananskalet, golvet, maten, brickan,	sitt jobb
1. Ord, oböjda former		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	1. All maten <u>som är på brickan</u> ramlar på honom.	
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb		
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Det är, mannen är, han ska, han tar, han halkar, allt ramlar, han känner <i>Ofta använder inlärarens kanonisk ordföljd där subjekt föregår verbet.</i>	

Inlärare 3, godkänd på d-provets muntliga del, bildserie 2

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		Det blir bara lång. <i>Inlärarens använder inte predikativ kongruens utifrån genuset neutrum i bestämd form: Det blir bara långt. Eller utifrån komparationsböjning: Det blir bara längre.</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus		
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det		
3. kongruens inom verbfrasen:	Har sett, ska bli	

2. tempusböjning av verb, presens och preteritum	Tänker, tittar, köper, använder, blir <i>Använder inte preteritum men hon väljer att berätta historien i presens så det är i sin form korrekt.</i>	
2. numerusböjning på substantiv		
2. bestämdhet av substantiv		Jag har sett en man
1. Ord, oböjda former		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5 Grammatisk information mellan satsen i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	1. Han använder den <u>men det blir inte mer skägg</u> <i>Negationen kommer efter det finita verbet (blir) vilket är korrekt i h-sats.</i>	1. Jag har sett en man <u>som han har ingen skägg</u> <i>(som inte har skägg). Negationen kommer på fel plats i bisatsen. Detta exempel visar att inläraren inte kan skillnaden mellan huvudsats och bisats.</i>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb		
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Jag har, han tänker, han tittar, han ska bli, han köper, han använder,	

Inlärare 3, godkänd på d-provets muntliga del, konversation

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:	Och jag känner mig trygg här. Det är kallt Det är svårt <i>Inläraren använder här predikativ kongruens. Det visar dock inte om inläraren kan behärska predikativ kongruens vid plural/bestämdhet. Kan också vara signaler på helfrasinläring.</i>	
3. kongruens inom frasen vid numerus	Mina barn <i>anger kongruens av pronomen utifrån huvudordet: barn.</i> två nya ord	
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus	Ett svårt liv,	
3. kongruens inom verbfrasen:	Kan slå, kan tänka, kan gå ut, kan köpa, ska bli, har fått, kan klara, vill hjälpa	
2. tempusböjning av verb, presens och preteritum	Har, hade, jag tror, jag känner, kunde, försöker, går, fiskar, tittar, hjälpte, var	
2. numerusböjning på substantiv	Två gånger – en gång <i>Inläraren visar att hon skiljer på numerusböjning.</i> två systrar, vänner, många klasskamrater, kompisar,	Jag läser bok , jag lånar bok , jag lånar film jag älskar köpa klänning hjälpa till andra person <i>Inläraren borde kanske använda plural: böcker. Men troligtvis använder inläraren bok eftersom hon inte läser mer än en bok åt gången men trots min hjälpande fråga om vilka böcker hon brukar låna svarar hon ändå med jag lånar bok för barn.</i> <i>Och kanske hon inte köper mer än en klänning åt gången när hon shoppar.</i> <i>Inläraren använder även singularböjning i meningen hjälpa andra personer.</i>
2. bestämdhet av substantiv	Kyrkan, skogen, skolan, året, försäkringskassan,	
1. Ord, oböjda former		

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något:
5 Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	<p>1. Här man kan tänka på möjligheter som det finns.</p> <p>2. Men jag tror att det är svårt göra i stor stad.</p> <p>3. Jag är jätterädd om [för] personen [personer] som använder alkohol.</p> <p>4. Jag går inte nära dom eftersom dom skriker.</p> <p>5. Jag tänker inte på att det är kallt utan att jag kan köpa som [vad] jag vill.</p> <p>6. Jag vet inte om jag kan klara den [utbildningen] eftersom den är[tar] lång tid.</p> <p>7. Det är bra men jag vet att det är svårt.</p> <p>8. Jag vet att jag måste gå till högskola också.</p> <p>9. Invandrare som sitter hemma glömmar allt svenska.</p> <p><i>Rak ordföljd i bisatsen. Ordvalen och morfologin kan dock avvika något men den grammatiska överföringen mellan satser fungerar bra.</i></p> <p>10. Jag har ingen familjen i Iran och jag vill inte åka till Iran.</p> <p><i>Negationen hamnar före det finita verbet vilket är korrekt i h-satsen. Men det kan utgöras av helfrasinlärning av uttrycket: "jag vill inte".</i></p>	<p>1. Jag tror att här är jättebra eftersom finns det trygghet.</p> <p><i>Ordföljden avviker i bisatsen där rak ordföljd ska förekomma: eftersom <u>det</u> finns trygghet.</i></p> <p>2. Och jag kan gå ut när det klockan tio. <i>Predikatet i bisatsen saknas: när klockan <u>är</u> tio.</i></p> <p>3. Jag kan gå ut när det snö.</p> <p><i>Predikatet i bisatsen saknas: när det <u>är</u> snö.</i></p> <p>4. Jag tycker om [att] gå ut med mina barn</p> <p><i>Bisatsinledare saknas.</i></p> <p>5. Som kan inte prata svenska.</p> <p><i>Negation på fel plats i bisats: som inte kan prata svenska.</i></p> <p>6. Om jag ville ringa till försäkringskassan, jag kunde inte</p> <p><i>Det sker ingen inversion i h-satsen vilket det borde göra när bisats inleder h-satsen. Ordföljden i bisats är rak vilket är helt korrekt och den grammatiska överföringen kan också sägas fungera ganska bra även om inversion i h-satsen uteblir.</i></p>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.	Här finns trygghet för barn.	
3. ADV + subjekt före verb	<p>Här man kan tänka Men nu jag lära mig Men nu jag känner mig Ibland jag tänker Ibland jag lånar film</p> <p><i>I många fall använder inläraren ADV före subjekt och verb.</i></p>	
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Jag har, det finns. Min pojke cyklar, jag tror, det är, jag kan, det är, jag är, jag går, jag tänker, jag har, vi har, Jag lånar, dom går	
1. Helfrasinlärning	Jag vill inte	

Inlärare 4, godkänd på d-provets muntliga del, bildserie 1

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		
3. kongruens inom frasen vid numerus		1. Han blir arg. <i>Korrekt kongruens för singularis men det visar inte på inlärarens förmåga att kongruera vid numerus.</i>
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det	Friska luften	
3. kongruens inom verbfrasen:	Vill gå och äta, kastas upp.	
2. . tempusböjning av verb, presens och preteritum	Går, köper, lägger, bär, ramlar, slinter, rinner, blir, kastar	Köpa (köper)
2. numerusböjning på substantiv		
2. bestämdhet av substantiv	Luften, golvet,	Bananskalet (eg ett bananskal).

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan sats i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	1. Han ser <u>inte</u> det och ramlar. <i>Negationen på rätt ställe i h-satsen, men det framkommer inte om inlärarens kan negation i bisats.</i>	1. När han går , det finns ett bananskal på golvet. <i>Ordföljden i bisatsen är korrekt men den grammatiska informationen avviker något i överföringen mellan de olika satserna. Det kanske hade kunnat göras om för en bättre överföring av grammatisk information: när han går <u>halkar han på ett bananskal</u> eller när han går <u>finns det ett bananskal på golvet</u>.</i>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.	Sen lägger dem på en bricka	När han går , det finns ett bananskal på golvet. <i>Inlärarens använder i detta exempel inte inversion när annan satsdel än subjekt inleder satsen.</i>
3. ADV + subjekt före verb		
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Hon bär, hon vill gå, han köper, han ser, brickan kastas upp, allting rinner, det finns,	

Inlärare 4, godkänd på d-provets muntliga del, bildserie 2

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något:
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:	1. Det är kort och litet <i>Inlärarens visar på språkbehärskning av kongruens då han kongruerar ordet litet utifrån h-ordet i satsen som har genuset neutrum: det. Det hänvisar till skägg i bestämdhet singular, skägget.</i> 1. Det är intressant <i>En korrekt kongruens utifrån genuset neutrum, singular och bestämdhet men talar inte om inlärarens kan kongruens utifrån bestämdhet i numerus. Snarare kan man säga att det kan signalera om helfrasinläring enligt nivå 1.</i>	1. Skäggstråna som blivit långt <i>Här använder nu inlärarens ordet skäggstråna som är numerus men kongruerar utifrån bestämdhet, genuset neutrum, singular: ett långt skäggstrå.</i> <i>Den korrekta kongruensen i plural, bestämdhet är lika oavsett genus: Neutrum: Skäggstråna som blivit långa. Utrum: linjerna som blivit långa</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus		Skäggstråna som har blivit långt.
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det		1. Långa skägg <i>Långa anger kongruens i många fall av numerus av substantiv såsom långa skäggstrån,</i>

		<i>långa trådar, långa ben, långa skidor.</i> <i>I detta fall kan man utgå från att inläraren uppfattar att skägg som en form av numerus (flera skäggstrån) och därför använder numeruskongruens av ordet: långa istället för kongruens utifrån bestämdhet i genus: det =långt.</i>
3. kongruens inom verbfrasen:	Har vuxit, har blivit	
2. tempusböjning av verb, presens och preteritum	tittar, tycker, ser, har, använder	
2. numerusböjning på substantiv		
2. bestämdhet av substantiv	mannen	Spegel

Nivå enligt PT, syntax	Överensstämmer	Avviker något
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	Efter några dagar när hon tittar på spegel han ser... <i>Rak ordföljd i bisatsen. Ordvalen kan dock avvika något men syntaxen i sig är korrekt.</i>	
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		
3. ADV + subjekt före verb	På (hos) frisören hon ser Efter några dagar [...] han ser.	
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	Hon tittar, hon tycker om, hon tycke(r), hon köper, hon använder,	

Inlärare 4, godkänd på d-provets muntliga del, konversation

Nivå enligt PT, morfologi	Överensstämmer	Avviker något
4. Predikativ kongruens inom satsen, de ord, oftast adjektiv, som står efter verbet kongruerar med det som står före verbet:		1. Det var trevlig. 2. Det var trevlig att bråka. <i>Inläraren avviker från korrekt kongruensböjning som gäller vid singular neutrum: Det var trevligt.</i> 3. Ordföljden <u>som folk använder i samhället</u> mycket svårt. <i>Även i detta exempel visar inläraren på inkorrekt kongruensböjning i predikativ ställning där <u>mycket svår</u> bör böjas efter ordet "ordföljden": Ordföljden(som folk använder i samhället) [är] mycket svår. Dessutom använder inläraren inget predikat i huvudsatsen varför satsen blir inkorrekt som sats.</i>
3. kongruens inom frasen vid numerus		1. Två systrar äldre än mig [...] och tre systrar yngre än mig. <i>Inläraren visar på behärskning i komparationsböjning vilket inte direkt anges i PT.</i>
3. kongruens inom frasen vid bestämdhet/genus: den, det		
3. kongruens inom verbfrasen:	Vill gå Måste göra Kan bestämma Måste betala Vill göra	Skulle (göra) <i>Inläraren utelämnar andraverbet i frasen vilket gör satsen lite otydlig.</i>

2. . tempusböjning av verb, presens och preteritum	Är, flyttade, flydde, bodde, var, hade, slutade, Lyckades, tycker, tittar, använder, bråkade, Jag ser...såg <i>Inläraren inser fel tempus och rättar till detta</i>	.
2. numerusböjning på substantiv	Två systrar, tre systrar, fem systrar, mina föräldrar, två månader, religioner och kontakter mellan folk, möjligheter, två svenskar, några saker	
2. bestämdhet av substantiv	Månaden, skolan, gången, språket, samhället	
1. Ord, oböjda former		

Nivå enligt PT, syntax	överensstämmer	Avviker
5. Grammatisk information mellan satser i en mening där huvudsats och bisats förekommer.	<p>1. Men vi var <i>inte</i> medborgare</p> <p>2. Jag lyckades <i>inte</i>.</p> <p><i>Negationen på rätt plats i huvudsats men säger inget om inläraren kan skilja mellan huvudsats och bisats.</i></p> <p>3. Jag försöker studera vidare <u>om jag kan</u>, vid universitetet inom vård.</p> <p><i>Inläraren kan överföra grammatisk information mellan satser även om inläraren inte använder korrekt verbform:</i></p> <p>jag <u>vill/ska försöka studera</u> vidare <u>om jag kan</u> vid universitetet inom vård. Rak ordföljd i bisatsen <u>om jag kan</u>.</p>	<p>1. Men för mig <i>som var inte iransk medborgare</i> hade mycket problem.</p> <p><i>Inlärarens placerar negationen på fel plats i bisatsen som bör vara före det finita verbet: som inte var iransk medborgare. Sedan kan den grammatiska informationen mellan satserna försvåras p g a val av verb och avsaknad av subjekt: men för mig(<u>som inte var iransk medborgare</u>)blev det mycket problem.</i></p> <p>2. Och även <i>för att jag bor i Iran</i> måste betala.</p> <p><i>Inläraren använder bisats: "för att jag bor i Iran" och den grammatiska informationen kan kännas lite bristfällig då huvudsatsen saknar subjekt:</i></p> <p><i>Och även <u>för att jag/man bor i Iran</u> måste <u>jag/man</u> betala.</i></p> <p>4. Man vet <u>inte</u>.</p> <p><i>Inläraren placerar negationen efter det finita verbet korrekt "man vet inte" men det kan också vara signal om helfrasinläring enligt nivå 1 och inte tecken på nivå 5.</i></p> <p>5. Ordföljd <u>som folk använder i samhället [...]</u>, mycket svårt.</p> <p><i>Bisatsen har rak ordföljd med subjekt före det finita verbet. Den grammatiska informationen mellan satserna fungerar ganska bra men återigen finns inget finit verb i huvudsatsen och blir därför inkorrekt:</i></p> <p><i>Ordföljden <u>som folk använder i samhället är</u> mycket svår.</i></p>
4. Omvänd ordföljd (verb + subjekt) när annan satsdel än subjekt är spetsställt i satsen sk inversion.		<p>Förra månaden slutade sfi</p> <p><i>Inläraren utelämnar subjekt vilket gör att det är svårt att avgöra behärskning av omvänd ordföljd när ADV spetsställs i satsen.</i></p>
3. ADV + subjekt före verb		
2. kanonisk ordföljd, subjekt före verb	<p>Mina föräldrar är</p> <p>Dom flyttade</p> <p>Jag och mina syskon flydde</p> <p>Jag slutade, Man vill, Jag har</p> <p>Jag läser</p>	
1. Helfrasinläring	Man vet inte	