

**PLURALIS I SVENSKA: FÄRDIGHETER  
OCH INLÄRNINGSTRATEGIER HOS  
ÅTTONDEKLASSARE**

**Sylvi Hänninen**

Magisteravhandling i svenska  
Jyväskylä universitet  
Institutionen för språk/svenska  
Våren 2014



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Sylvi Hänninen	
Työn nimi – Title Pluralis i svenska: färdigheter och inlärningsstrategier hos åttondeklassare	
Oppiaine – Subject Ruotsi	Työn laji – Level Maisteritutkielma
Aika – Month and year 4/2014	Sivumäärä – Number of pages 82 + 5
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielma selvittää sitä, kuinka 8 – luokkalaiset osaavat ruotsin kielen monikkomuotoja lukuvuoden puolella välissä ja minkälaisia oppimisstrategioita he käyttävät oikean monikkomuodon löytämiseksi. Myös käytetyn oppikirjan monikkojen esittämistä ja oppilaiden mahdollista deklaratiivista tietoa monikoista on analysoitu. Oppilaiden omia toiveita opetuksesta ja mielipiteitä oppikirjan monikoiden opetuksesta kuvataan. Monikkomuodot osataan paremmin epämääräisessä muodossa ja subjektina kuin määräisessä tai objektina. En-suvun oikeita nominaalifraaseja osattiin 16,7 % ja ett-suvun 10,8 %. Myös deklinaatiopäätteiden ja substantiivin määräisyyden tasolla en-suku oli helpompi. Indefiniitit nominaalifraasit osattiin noin 13 % tasolla, määräiset osittain huonommin tai paremmin. Tytöt olivat poikia parempia yleisesti kaikilla alueilla, mutta toinen poikaryhmä ohitti tytöt jossakin monikon osa-alueessa ja toisen poikaryhmän kaikissa osa-alueissa. Suurin virhekatteoria, 39,9 % yhteensä kaikista vastauksista, oli käyttää yksikön määräistä tai epämääräistä muotoa monikkona. Seuraavaksi eniten käytettiin 3. ja 2. deklinaation päätteitä muissa taivutusluokissa. Tytöt käyttivät monikon oppimisessa eniten kielioppisääntöön pohjautuvaa deduktiota, pojat arvasivat monikon lauseen muista sanoista. Kuitenkin 87,8 % oppilaista ei frekvenssitaulukossa ilmoittanut koskaan käyttävänsä mitään oppimisstrategiaa monikon oppimisessa. Deklaratiivista tietoa löytyi vain muutamalta oppilaalta joissakin monikon osa-alueissa.</p>	
Asiasanat – Keywords deklinaatio, nominaalifraasi, oppimisstrategiat, deklaratiivinen tieto	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	



## INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	7
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	9
2.1 Informationsprocessning .....	9
2.1.1 PT- teorin .....	10
2.1.2 Från kunskap till färdighet.....	11
2.1.3 Grammatik som en del av kommunikativ kompetens .....	12
2.2 Kognitiv teori och inlärningsstrategier.....	16
2.2.1 Kognitiv teori i andraspråksinläring .....	16
2.2.2 Inlärningsstrategier .....	18
2.2.3 Tidigare forskning om inlärningsstrategier och deklarativ kunskap .....	23
2.3 Grammatiska begrepp: definitioner och tidigare studier.....	24
2.3.1 Adjektiv, attribut och pronomen i SAG.....	24
2.3.2 Substantiv och dess böjningskategorier.....	25
2.3.3 Tidigare forskning om inläring av pluralis .....	27
3 MATERIAL OCH METOD .....	31
3.1 Utveckling av testinstrument.....	31
3.1.1 Läroboksanalys .....	31
3.1.2 Elevenkät .....	37
3.2 Datainsamling.....	44
3.3 Analysmetod.....	47
4 RESULTAT .....	48
4.1 Lingvistiska huvudresultat, korrelation och bakgrundsinformation.....	48
4.1.1 Pluralt adjektiv som markör av pluralis.....	52
4.1.2 Resultat i pluralis som satsdel.....	52
4.2 Deklinationerna och species .....	55
4.2.1 Korrekta deklinationssuffix, species och nominalfraser.....	56
4.2.2 De vanligaste avvikelserna från normenlig pluralis .....	60
4.2.3 Möjliga slumpinflytelser.....	61
4.3 Nominalfraserna .....	62
4.4 Inlärningsstrategierna .....	65
4.5 Feedback från eleverna.....	71
4.6 Möjlig deklarativ kunskap.....	72

5 DISKUSSION OCH AVSLUTNING.....	74
LITTERATUR.....	79

# 1 INLEDNING

Min erfarenhet är att bristfälliga kunskaper i svensk grammatik är ett ständigt återkommande fenomen på högstadiet. Nyqvist (2013:14) konstaterar också att eleverna är svaga i grammatik. Jag intresserar mig för tillägnandet och användandet av pluralis i svenska i årskurs 8 i finska grundskolan. Det är då när denna struktur i stor grad börjar inövas. Det är viktigt för läraren att kartlägga hur och hur snabbt en svår grammatisk struktur tillägnas hos eleverna. Både de som gör nationella läroplaner i svenska och läroboksförfattarna bör också inse detta. Det är också intressant att veta hur eleven bäst lär sig denna krävande struktur.

Syftet med denna avhandling är att redogöra för vilka färdigheter finska åttondeklassare har i sina bruk av pluralis och vilka inlärningsstrategier de använder i val av rätt form. Lingvistiskt behandlar studien fyra deklinationer samt species och nominalfras i pluralis på en deskriptiv nivå. Detta tema behandlar jag med många analysområden, men ett speciellt intresse visas för användningen av bestämd form pluralis. I denna avhandling studerar jag vissa grammatiska fenomen kring pluralis oberoende av ordet och dess deklination. Inlärningsstrategierna beskrivs också deskriptivt.

Forskning om tillägnandet av pluralis har gjorts t.ex. av Nyqvist (2013). Hon undersökte species och artikelbruk longitudinellt från årskurs 7 till 9 i grundskolan. Tullinen (2007) undersökte substantivets pluralformer i finskspråkiga gymnasisters uppsatser. Man har hittills inte undersökt finska högstadielevs tillägnande av pluralis i synnerhet mitt i åk 8, hur de olika deklinationsformerna etableras och vilka strategier som används. Det centrala i studien kan formuleras med följande forskningsfrågor: Hurdana färdigheter har åttondeklassare i pluralis? Med vilka strategier och vilket stöd i läromaterialet försöker åttondeklassare nå korrekt användning av plural nominalfras i svenska?

Materialet består av svaren hos 47 elever i två finska grundskoleklasser. Sammanlagt 24 flickor och 23 pojkar deltog i testet. Alla elever har börjat läsa B1-svenska i årskurs 7 och kan ännu betraktas som nybörjare i detta språk. Både i årskurs 7 och årskurs 8 har eleverna haft två lektioner svenska per vecka. En enkät som innehöll 16 satser med en lucka i varje sats för pluralform, bearbetades. Enkäten också innehöll två öppna frågor om pluralis i

läroboken, en fråga om undervisningen av pluralis samt en tredje del för val av frekvens i användningen av inlärningsstrategierna som eleven kan utnyttja vid inläringen av pluralis. För att veta om stödet i läromaterialet i användningen av pluralis analyserades elevernas läroböcker På Gång 7 och På Gång 8.

Studien har gjorts ur en psykolingvistisk synpunkt. Detta innebär att, vid sidan av att iaktta korrekta eller felaktiga former, har också de processer som pågår hos inläraren när denne kommer på rätt pluralform iakttagits. Dessa psykologiska processer beskrivs i form av valda inlärningsstrategier vid användningen av rätt pluralform. Också strategibeskrivningen kommer att vara deskriptiv, inga anspråk görs på att jämföra resultat, dvs. om den valda formen är korrekt eller inte, med den använda strategin.

I kapitel 2 presenteras den teoretiska bakgrunden och tidigare forskning. I avsnitten 2.1 och 2.2 diskuteras en generell teori om informationsprocessning, processbarhetsteorin (PT), teorin om kognitiv informationsprocessning samt inlärningsstrategier så som de grundas på kognitiv inläringsteori. I anslutning till dessa ges en helhetssyn på betydelsen av grammatik i inläringen. I avsnitt 2.3 redogörs för pluralis inom nominalfrasen och inleds med definierandet av grammatiska begrepp via Svenska Akademiens Grammatik. I kapitel 3 presenteras materialet och metoden medan kapitel 4 innehåller resultaten av studien. Avhandlingen avslutas i kapitel 5 där resultateten sammanfattas och det förs en diskussion kring dem. Några synpunkter på behovet av fortsatta studier i att kartlägga åttondeklassares inläring av pluralis med särskild hänsyn till deklarativ gentemot procedural kunskap anges. Några praktiska tips för undervisning av pluralis anges.



## 2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel behandlas några av de teorier som gäller hur språket processas vid inläringen av det och hur det används (Saville-Troike, 2012:78). Uttrycken andraspråk och L2 används synonymt nedan. Två psykolingvistiska teorier, informationsprocessning och PT-teorin beskrivs i avsnitt 2.1. Hur språket kan lättare inläras och hur det lagras i minnet, utreds med kognitiv informationsprocessning i avsnitt 2.2. Kognitiv teori och inlärningsstrategier diskuteras. Till sist i avsnitt 2.3 beskrivs de grammatiska fenomen som omfattar den lingvistiska delen i studien.

### 2.1 Informationsprocessning

Informationsprocessning som modell i kognitiv psykologi beskriver hur informationen går igenom systemet. Den ofta jämförs och simuleras med datorprogram där egenskaper och innehållet i teorin kan betraktas (Nolen-Hoeksema m.fl. 2009:702). Saville-Troike (2012:77) konstaterar att bl.a. denna teori har haft en stor inverkan på forskningen om andraspråksinläring där man söker ta reda på hur inlärningsprocessen överhuvudtaget går till. Teoretiska synsätt som baserar sig på informationsprocessning handlar om allt ”från perception och input av ny information till mentala representationer och inhämtnings- och outputstrategier” (Saville-Troike 2012:78, 80). Enligt Saville-Troike (2012:79) processas input i andraspråksinläringen först när inläraren uppmärksammar den och det är då som input förändras till intag. Vid detta skede prioriterar inläraren sina språkliga resurser, alltså om mer uppmärksamhet fästas vid input eller inte (Saville-Troike, 2010:79).

Fenomen kring andraspråksinläring summeras av Saville-Troike (2012:78) bland annat genom att människans kapacitet att kontrollera processer är begränsad. När man lär sig ett andraspråk måste man fokusera på att förstå input och att kunna producera ordförråd och syntax i L2. Inläraren kan inte koncentrera på ett mer komplext innehåll eller högre

färdigheter innan förståelsen av input och produktionen i L2 har automatiserats. På så sätt frigörs kapacitet för processandet av färdigheter på en högre nivå i L2-språket.

Saville-Troike (2012:79–81) konstaterar även att det heter centralt processande som är kärnan i teorin om informationsprocessning och betyder just att man övergår från kontrollerat till automatiserat processande. Hon påpekar att medan man testat hur långt automatiseringen hunnit hos en individ, finner man att kontrollerat processande tar mer tid än det som är automatiserat. Hon menar att kontrollerade processer är sådana som man fortfarande kan påverka, medan det inte längre lyckas så framgångsrikt när beteenden är automatiserade. McLaughlin (refererad i Saville-Troike 2012:78) påstår att det är genom utövning som man övergår från kontrollerat till automatiserat processande av informationen, och den processen innebär omstrukturering av mentala representationer. Saville-Troike (2012:81) menar att man genom psykologiska inriktningar inom andraspråksinläringen också har börjat förstå varför vissa element lärs in i en viss ordning. En av de synsätt som baserar sig på informationsprocessning, är processbarhetsteorin (PT-teorin) som behandlas i nästa avsnitt.

### 2.1.1 PT- teorin

En teori som baserar sig på informationsprocessning som presenterades ovan, utvecklades av Pienemann (Saville-Troike 2012:81). Pienemann själv medger (1998:14) att hans egen processbarhetsteori (PT-teorin) tillhör de viktigaste psykolingvistiska teorierna. Han framhäver att man i PT-teorin klargör för betydelsen av grammatik i språkinläringen (se Pienemann 1998:5–6, 49). Pienemanns (1998:1, 5, 41) teori också innebär att när man lär sig färdigheter i något språk, så lär man också procedurala färdigheter samtidigt, men att man i PT- teorin enbart är intresserad av sekvenser i lingvistisk utveckling. Pienemann själv använder orden ”procedurala färdigheter” men PT-teorin fokuserar enligt honom inte på processen av automatiseringen utan hur dessa automatiska processer är strukturerade.

Håkansson (2000, refererad i Flyman Mattson och Håkansson 2010:16) beskriver PT-teorin enligt utvecklingssekvenser och ordning som börjar med ord eller invarianta former

som utvecklas till ordklass, lexikal morfologi. Det skedet utvecklas till grammatisk information inom fraser eller frasmorfologi. Denna nivå i sin tur utvecklas till grammatisk information inom satser, mellan fraser och som sist utvecklas till grammatisk information mellan satser. Abrahamsson (2012:192) påpekar att undervisningen inte tycks ha haft några effekter på inlärningsordningar och utvecklingssekvenser. Den naturliga inlärningsgången har inte visat skillnader mellan formell inläring i klassrummet och informell inläring utanför det. Enligt Abrahamsson innebär detta att även om man med olika metoder försöker påverka inlärningsordningen av strukturerna eller de steg som inläraren måste ta och genomgå, har de ingen effekt (Abrahamsson 2004:192–193).

I PT- teorin framhävs att bara en förekomst av struktur i en grammatisk kategori är ett tillräckligt bevis för ett nytt stadium (se Abrahamsson 2009:129 och Flyman Mattson och Håkansson 2010:15). I samband med automatiseringen av grammatiska strukturer påminner Flyman Mattson och Håkansson (2010:27) att PT -teorin utvärderar talsituationer i andraspråksinläringen. Det har dock har använts senare också för att utvärdera skriftliga prestationer (se Paavilainen, 2010). Även om PT-teorin är en utmärkt utgångspunkt i grammatisk analys, används den inte i denna studie därför att beläggen för nivåerna, speciellt nivå 3 eller frasnivån, inte kommer att vara tillräckligt omfattande.

### 2.1.2 Från kunskap till färdighet

Enligt Gemensam europeisk referensram för språk (2009:11) består *kunskap* av den empiriska delen (som bygger på erfarenhet) och den formella teoretiska kunskapen. Den befintliga kunskapen kan påverka och omforma ny kunskap t.ex. genom omfattning och struktur. I GER (ibid.) innebär begreppet *färdighet* att inläraren är kapabel att använda och utnyttja till exempel ordböcker, informationscentra eller datorer samt audiovisuella medier. GER (2009:11) konstaterar att färdighet beror mer av individuell förmåga än av deklarativ kunskap (begreppet *deklarativ* diskuteras i avsnitt 2.2.1) och kan inkludera många förmågor hos människan, t.ex. att köra bil som förändras från fakta-kunskaper genom repetition och erfarenhet till automatiska processer. Färdigheterna kan också gynnas genom tillägnandet av mekanisk kunskap. Jag tycker att ordet mekanisk borde ha

beskrivits lite noggrannare gentemot språkinläring ifall den ovan nämnda GER auktoriseras som norm. Med andra ord, det är möjligt att mekanisk kunskap i GER omfattar något sådant som man repeterar utan att tänka på själva handlingen och det på så sätt blir mekaniskt. Självmedvetenhet och känslan av avslappning ökar efter automatiserade förmågor (GER (2009:11). Hur man går från kunskap till färdighet, beskrivs i olika teorier med hur man skiljer mellan medveten kunskap som lagras i arbetsminnet och den mera automatiserade kunskapen i långtidsminnet (jfr Flyman Mattson och Håkansson, 2010:26–27). Med färdigheter i denna avhandling menas både de medvetna eller automatiserade kunskaper som inläraren har i det andra språk svenska som han eller hon läser och skriver.

GER (2009:11–12) framhäver att alla språkinlärares generella kompetens ”består av deras självbild, personlighetsdrag, kunskaper, färdigheter (...) och inlärningsförmåga” som anses vara speciellt viktig för språkinläringen. Den sist nämnda omfattar många språkliga aspekter: faktakunskap (se s.k. deklarativ kunskap nedan), färdighet att använda språkliga hjälpmedel, viljan att ta risker samt lyssna, tala och följa med i kommunikationen ansikte mot ansikte. Med faktakunskap avses i GER (2009:11) t.ex. ”vilka morfosyntaktiska egenskaper som motsvarar vissa böjningsmönster i ett visst språk” och även kulturella faktorer. GER påpekar också att när en individ använder sina färdigheter, medverkar också situationen, yrkesmässig bakgrund, livssyn, omständigheter och erfarenheter, vilka i språkinläringen betyder att inläraren använder andra färdigheter i ett främmande språk än i sitt modersmål. Hur man utvecklar sin inlärningsförmåga är också beroende av inläringserfarenheter. I referensramen påpekas (ibid.13) att inom själva uppgiften är den strategi som används beroende på inlärarens förmågor. Hur man hjälper inläraren att utveckla sina färdigheter i grammatik inom ramen av kommunikativ kompetens diskuteras i nästa avsnitt.

### 2.1.3 Grammatik som en del av kommunikativ kompetens

För de flesta ungdomar i den finska grundskolan innebär läroämnet svenska både inläring av ett främmande språk och samtidigt andraspråksinläring, eftersom svenska är det andra inhemska språket. Hammarberg (2004:26) definierar inläringen av ett främmande

språk med att det sker typiskt i skolan och utanför språkmiljön, dvs. inte bland modersmålstalare, och andraspråksinläring betyder tillägandet av det språk som talas inom ett land och som genom socialisation anammas av inläraren. Han påpekar dock att man också använder termen andraspråksinläring som paraplyterm för de båda ovan nämnda slagen.

Jag hävdar att både ordinläring och grammatik går hand i hand inom andraspråksinläring, eftersom man inte bara kan sätta samman ord och hoppas att budskapet förstås korrekt. Enström och Holmegaard (1997:275, 276) konstaterar att varje elev måste hitta sin egen väg att utvidga sitt ordförråd i svenska som andraspråk samtidigt som inläraren med hjälp av undervisningen vet hur man lär sig ord på bästa sätt. De konkluderar att när andraspråksinläraren vid inläringen av ordförrådet har en begränsad tid och eventuellt också mindre möjligheter till omfattande miljöinläring jämfört med infödda talare, gäller det att läraren presenterar, strukturerar och skapar ordning vid ordinläringen.

Jag anser att det inte är många ord som enbart kan förekomma som syntaktiskt isolerade enheter i språket (liksom t.ex. interjektioner); grammatik är således nödvändigt. Tingbjörn (1997:265) påpekar att andraspråksinläring helst bör innebära regelinläring och regeltillämpning. Jag tycker att detta nuförtiden tyvärr alltför ofta förkastas som en viktig del i andraspråksinläring och inte längre anses av alla utgöra en del av kommunikativ kompetens. Tingbjörn (1997:265) betonar att det lönar sig att metalingvistiskt diskutera språkliga fenomen och så befrämja språkmedvetande. Han framhäver också att om elevens inlärningsbehov bemöts, alltså de frågor som inläraren ställer, observerar eleven effektivt det språk han/hon lär sig. Enligt Tingbjörn måste undervisningen ge eleverna chanser att bli medvetna om språkliga former, deras betydelse och funktion eftersom det problem som eleven formulerat, kan leda till inlärandet av en regel och ett grammatiskt mönster. Tingbjörn (1997:266) konkluderar att grammatikundervisning inte bara bör försvaras utan också rekommenderas, för om den förkortar och förenklar inläringen, så är den värdefull och angelägen. Han framhäver att det är viktigt för andraspråksinläraren att veta hur inläringen går till och att få hjälp i att bilda goda inlärningsstrategier samt att få hjälp av läraren i att planera och utvärdera sin inläring.

Lindberg (1997:36) hävdar dock att budskapet måste vara det viktigaste och att man inte ska kräva felfritt språk redan i början av språkinläringen utan man måste ge eleven chanser att prova och experimentera i språket, ta risker, göra fel och på så sätt utveckla sig i sitt språk. Jag tycker att Lindberg ändå inte anger att det är helt naturligt till exempel att redan i början av språkinläringen kunna skilja på substantivets ental och flertal, vilket i sig är viktigt för att budskapet förstås korrekt. Inläraren kan till exempel uttrycka sig: ”Jag gillar vän.” Budskapet blir inte helt tydligt gentemot mängden av vänner. Lindberg betonar lärarens roll i att analysera komplexitet och korrekthet i elevernas språk och sedan bedöma var eleven befinner sig i sin språkliga utveckling för att ge det stöd eleven behöver. Hon betonar (1997:36–37) att andraspråksläraren måste vara speciellt kompetent och lyhörd i att hjälpa eleven på dennes krävande väg från kunskap till korrekthet. Enligt Lindberg innebär denna lyhördhet att läraren betonar betydelsen av språkliga strukturer, regler och mönster just då när sådana strukturer börjar dyka upp i elevens språkanvändning, eftersom eleven då bäst mottar formfokuserad undervisning. Då arbetar eleven med sitt språk och blir medveten om formella brister och luckor.

Enligt Ekberg (2004:264) gör dock även avancerade inlärare liknande grammatiska fel som de som inte hunnit så långt, nämligen att de flesta fel utgörs i båda inlärargrupperna av fel i genus, bestämdhet och kongruens. Hon konstaterar att antalet fel i de ovan nämnda kategorierna hos avancerade inlärare är påtagligt färre än de hos nybörjare. I PT-teorin visas att numerus, genus, kasus och även bestämdhet (t.ex. *hunden*) börjar anammas på nivå 2. Bestämdheten i nominalfrasen hör dock till nivå 3 i PT-teorin. Vidare har bevisats att numerus lärs in före genus (se Flyman Mattson & Håkansson 2010:68, Håkansson, 2004: 156, 157 och Hammarberg 2004:57).

Även om kommunikativt lärande är det centrala temat i dagens språkundervisning, påminner Flyman Mattson och Håkansson (2010:89) om att språkformerna inte längre är förbjudna teman på språklektionerna. De påpekar att detta framkommer också i dagens forskningsfrågor som snarare handlar om vilka språkliga former som kan integreras i undervisningen och hur man gör det. Saville-Troike (2012:48, 106) uppger att man på 1980- och 1990- talen generellt undvek explicit undervisning av grammatik, men att man nuförtiden mer och mer undervisar i formell grammatik på språklektioner, speciellt i vuxenutbildning. Hon inkluderar ordförråd, fonologi och grammatik med andra lingvistiska

strukturer till kommunikativ kompetens som innehåller allt det som talaren av ett språk behöver veta om för att kommunicera på ett lämpligt kulturellt och socialt sätt inom språkmiljön. Wenden (1987:161) konstaterar att om inläringen placeras i kontext i stället för att man inte klart kombinerar språk och dess mål, blir inläringen effektivare genom att inläraren förstår både hur viktig den språkliga uppgiften är samt ökar sin hörförståelse och förbättrar minnet.

Rent lingvistiskt och enligt forskningsfrågan kan man konstatera att placeringen av deklinationsändelserna i en nominalfras också är en kontext. GER (2009:10) uppger att begreppet *kontext* innebär för en person kommunikativa handlingar med både interna och externa faktorer i händelser och situationer. Inom den ovan nämnda referensramen (2009:13) inkluderas också lingvistisk komponent i kommunikativ språklig komponent även om speciellt grammatik inte nämns i den. Enligt GER (ibid.) består kommunikativ språklig kompetens alltså av en lingvistisk, en sociolingvistisk och en pragmatisk komponent. GER (ibid.) hävdar att den lingvistiska delen kommunikativ kompetens består av lexikala, fonologiska och syntaktiska kunskaper och färdigheter tillsammans med andra delar av språksystemet, det sociolingvistiska synsättet består av variationer i språket och det pragmatiska synsättet gäller språk i olika pragmatiska funktioner.

Inläring av grammatiska strukturer sker genom två vägar: antingen explicit som innebär regelkunskap med analys av språket och lagring av medveten kunskap samt medveten kontroll över regler eller genom det implicita sättet vilket inte är medvetet när inläraren använder en regel utan att kunna förklara hur den skiljer sig från andra regler (se Flyman Mattson och Håkansson 2012:25–26). De framhäver ändå att man inte har kunnat visa ett självklart samband med den explicita kunskapen om grammatiska regler och den implicita kunskapen i språkproduktionen. Vidare betonas också urskiljningen av orden i input av Flyman Mattson och Håkansson (2012:79) som konstaterar att man inte kan bearbeta och producera strukturer och ord från input om man inte urskiljer dem först och mentalt relaterar dem till närliggande betydelser. De konkluderar att man inte behöver motsätta de två sätten att inlära ord och strukturer utan kombinera dem för att möjliggöra för inläraren att registrera i sitt språk.

Lindberg (2004:478) framhäver betydelsen av fokuseringen, bearbetning och penetreringen av komplexa strukturer så att inläringen möjliggörs. I denna avhandling behandlas också hur läraren och läroboken hjälper till att eleven når rätt form i pluralis inom nominalfrasen. Jag tycker att läraren borde notera att inom kommunikativ språkundervisning kan eleverna också bearbeta grammatik parvis och även diskutera formerna på målspråket och lära varandra i dem. Denna penetrering av formerna har också observerats i klassrummet. Kristiansen (1999:119) påminner om att det är två saker som är speciellt störande i grammatikfelen, nämligen de fel som förvrider informationen och de som i stor grad stör infödda talare. Enligt henne borde eleverna komma på egna kommunikativa situationer där grammatik behövs. Och det är just brister på kommunikativa övningar i grammatik som enligt Kristiansen (1999:119) är det mest krävande jobbet att göra i utformning av läromaterial. Hon tycker att (1999:121) den korrekta produktionen i senare, egen fri språkanvändning garanteras enbart av en kontinuerlig, av eget initiativ korrekt uppkommen produktion av en grammatisk sak (översatt av mig).

## **2.2 Kognitiv teori och inlärningsstrategier**

Enligt O'Malley och Chamot (1990:13) betonar kognitiv teori ”aktiva, mentala processer vid inläringen och beskriver olika typer av kunskap som lagras i långtids- och korttidsminnet.”

### **2.2.1 Kognitiv teori i andraspråksinläring**

O'Malley och Chamot (1990:1) baserar teorin om inlärningsstrategier på kognitiv informationsprocessning som beskriver hur människorna tänker och agerar; tankar i teorin är mentala processer och inlärningsstrategierna används för att utvidga förståelse, inläring eller hur man håller informationen i minnet. De påstår att teorin i andraspråksinläring måste kunna förklara hur språket lagras i minnet och hur man genom tillägnandet utvecklar sitt språk så att det blir automatiskt. Själva kognitiva teorin som de hänvisar till är ACT (Adaptive Control of Thought) utvecklad av Anderson (1976:3):



The ACT model involves the integration of a memory network with a production system. The memory network is intended to embody one's propositional knowledge of the world. The production system is intended to embody one's procedural knowledge about how to perform various cognitive tasks.

O'Malley och Chamot (1990:81, 216) framhäver den kognitiva aspekten på andraspråksinläringen. Enligt dem består alla språksituationer av aktiva, medvetna processer, speciellt då inläringen påbörjas. Dessa processer kan enligt O'Malley och Chamot (ibid.) beskrivas och användas som hjälp vid inläringen, men att man med teorin inte kan utrycka vad som har inlärts eller betraktats som svårt eller lätt av inläraren. Teorin hjälper inte heller i att veta vad inläraren kommer att välja vid olika skeden i språkutvecklingen. De kombinerar lingvistik och kognitiv teori: innehållet inom andraspråksinläringen är av stor betydelse och kan förklaras genom lingvistisk analys (t.ex. interimsspråket och lingvistisk transfer), men kognitiv teori kan hjälpa till att förstå hur lingvistisk information behandlas i minnet; hur den inlärs, lagras och inhämtas. Även om O'Malley och Chamots (1990) omfattande och utförliga beskrivning om kognitiv teori i andraspråksinläringen inte är publicerad nyligen, utgör publikationen den primära källan i denna avhandling. De hänvisar (1990:143) till sina flera deskriptiva och longitudinella studier som täcker forskningsområdet genomgripande, och kombinerar kognitiv psykologi djupt med lingvistisk forskning.

Kognitiv teori avser att man lagrar information i minnet antingen genom *deklarativ* kunskap, alltså vad vi vet om saker och fakta eller som *procedural* kunskap. De kunskaper som är lagrade som isolerade enheter av information eller som nätverk av påståenden, utgör den första gruppen. Procedurerna som finns i långtidsminnet, är kunskaper som står för saker som vi vet hur vi gör. Med andra ord innehåller procedurerna till exempel språk-reception och språkproduktion samt användningen av inlärningsstrategierna (se O'Malley och Chamot 1990:214, 229, 231). Eftersom språket i kognitiv teori uppfattas som en komplex färdighet, gäller det procedurer som man måste lära sig i språket, inte bara fakta om språket. De fortsätter att kunskaper som lagrats bara som fakta i långtidsminnet, byggs på språket, inte betydelser. Man borde bygga begrepp som baserar på betydelser, vilket också betonas av O'Malley och Chamot (1990:215), eftersom de är lättare att lära sig och in-

hämta p.g.a. förbindelser som formats mellan relaterade begrepp, påståenden och scheman. Med scheman avses stora informationsstrukturer kring något tema (ibid. 232). Dessa två typer av kunskap analyseras sist i resultatdelen i denna avhandling.

I GER (2009:13) anses att kommunikativ språklig kompetens innehåller både en persons deklarativa kunskap, vilket exemplifieras t.ex. med fonetiska skillnader, ordförrådets omfattning och exakthet, och den lagrade och organiserade kunskapen hos en person. I GER (2009:13) betecknar den sist nämnda t.ex. hur individen placerar en lexikal enhet i olika associationsnätverk samt hur han eller hon åtkommer till kunskapen genom aktivering, hågkomst och tillgänglighet. De (2009:13) hävdar också att den kognitiva organisationen och tillgången till sådan kunskap samt lagringen av uttryck kan variera både inom och mellan individer med kulturella särdrag involverade. Av allt att döma tycks GER använda färdighet och procedural kunskap som synonymer.

### 2.2.2 Inlärningsstrategier

I GER (2009:10) konstateras att själva ordet strategin betyder handlingssätt som regleras och organiseras av en individ inför de mål han eller hon sätter eller konfronteras med. Chamot (1987:71) poängterar att *inlärningsstrategier* används för tekniker, metoder, eller avsiktliga handlingar som eleverna börjar utnyttja för att underlätta inläringen och förbättra hågkomsten av både språket och innehållet i information. Wenden (1987:6–8) förklarar termen genom inlärningsbeteenden (innehåller bland annat kontroll över egen inläring), strategisk medvetenhet om egen inläring som kan analyseras till exempel på enkät samt att inläraren är kapabel att analysera vad som är lätt eller svårt i språkinläringen och hur han eller hon själv kan använda språket. Hon definierar termen inlärningsstrategier så att t.ex. dessa kriterier kan skönjas: Inlärningsstrategierna kan anses vara specifika handlingar eller tekniker som antingen är observerbara eller inte. För att fylla ett inlärningsbehov kan människan använda dem för att lösa inlärningsproblem. Dessa handlingssätt som kallas för inlärningsstrategier, bidrar antingen direkt eller indirekt till inläringen och kan användas medvetet. De är inte alltid stabila utan kan modifieras eller förändras.

Wenden (1987:6–7) visar kedjan från den information som sinnena har förmedlat: Efter människan har opererat informationen i arbetsminnet, modifieras den och lagras i långtidsminnet. Informationen kodas med mentala processer och förändringar i dessa processer organiserar kunskaper eller kunskapsstrukturer. Man använder *kognitiva strategier* (se tabell 1 i avsnitt 2.2.2) då man hämtar det som är lagrat.

På vägen till kommunikativ kompetens är inlärningsstrategier ett redskap för inläraren att delta aktivt och själv styra sin inläring (Oxford 1990:1). Med dem kan man förbättra sin språkliga kompetens och sitt självförtroende. De lättar och påskyndar inläringen, gör den effektivare och roligare och man kan föra inlärningsstrategierna till nya situationer. Valet av strategi kan påverkas även av om man är lingvistiskt medveten och vet på vilket stadium man är, vilken uppgift man har och vad läraren förväntar av eleven med sina klassrumsinstruktioner och testmetoder (se Oxford 1990:1, 8, 13). Hon introducerar en klassificering av strategierna till direkta och indirekta strategier så att tre grupper eller kategorier av direkta strategier inkluderar minnestrategier (t.ex. gruppering av orden), kognitiva strategier (t.ex. utövande, analysering och skapandet av strukturer för input och output) och kompensationsstrategier (intelligent gissning och övervunna begränsningar i tal och skrift). Hon uppdelar indirekta strategier i metakognitiva, affektiva och sociala strategier (1990:17). Dessa tre finns i O'Malley och Chamot (1990), men inte indelningen till direkta och indirekta strategier, inte heller minnestrategier eller kompensationsstrategier som kategorier. På grund av fler analyskategorier, utesluts Oxfords indelning i denna studie.

O'Malley och Chamot (1990:221) tillägger att skillnaderna i definitionen och klassificering av strategierna beror på om man baserar dem på teorin eller använder dem på olika sätt för att samla in material för studien. Till exempel i finska grundskolevärlden utbildades lärare i strategierna på 1990-talet i att börja använda elaborering vilket då innebar att eleven placerar nya ord i egna satser och konstruerar egna kunskapsstrukturer (se Kristiansen 1998:32). Strategin lärdes alltså inte bara som synonym till associationer såsom Oxford (1990:60) använde termen i fråga. Oxford (1990:283–296) introducerade två enkätsmallar med totalt 130 strategier som kan utnyttjas i kartläggning av inlärningsstrategier både för infödda engelska andraspråksinlärare med studier i ett nytt språk och för

inlärare som studerar engelska som andraspråk. I mallarna ställer inläraren sig till påståenden om frekvens i användningen av inlärningsstrategier med Likert – skalan 1 - 5. Nummer 1 = gäller mig aldrig eller nästan aldrig, 2 = gäller mig sällan, 3 = gäller mig ibland, 4 = gäller mig ofta och 5 = gäller mig mycket ofta (se även Hankonen, 2012). Dessa mallar med en liten modifiering är användbara i denna avhandling.

O'Malley och Chamot (1990:103) kritiserar Oxfords tidigare (1985, 1986) indelningar av inlärningsstrategierna (refererade i O'Malley och Chamot, 1990:103) därför att de inte grundas på någon kognitiv teori och inte heller anger de viktigaste strategierna för inläringen samt tenderar att överlappa varandra. Jag tycker att Oxfords (1990:46) kompensationsstrategier som beskrivits i samband med gissning ovan, lika bra kan inkluderas i kognitiva strategier i denna föreliggande avhandling, eftersom de är mentala och inte observerbara (jfr O'Malley och Chamot 1990:138, 197). Affektiva strategier betonas inte i analyser som baserar sig på kognitiv teori (O'Malley och Chamot 1990:44), inte i denna studie heller. Indelningen till tre huvudsakliga grupper – kognitiva, metakognitiva och sociala/affektiva strategier – genomsyrar dock litteraturen i inlärningsstrategierna. Därför har jag valt denna indelning för avhandlingen. Att mer ingående hantera de affektiva strategierna skulle möjligen leda till andra behandlingsteman som motivation, vilket inte är avsikt med denna avhandling.

Enligt Rahimi och Katal (2011:73, 75) varierar klassificeringen av inlärningsstrategierna enligt de definitioner olika forskare använder. De hänvisar också till O'Malley och Chamot (1990) som en av de vedertagna källorna i inlärningsstrategierna (se <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102948X>).

Abrahamsson (2012:212) presenterar den svenska översättningen av de strategier som O'Malley och Chamot använt i sina tidigare studier från åren 1985 och 1987. Abrahamssons exempel av urval ses i tabell 1 nedan. Denna föreliggande studie baserar sig på de inlärningsstrategier som presenteras i tabell 1 nedan.

**Tabell 1 Exempel på inlärningsstrategier (Abrahamsson, 2012:212), i urval efter O' Malley m.fl. 1985; Chamot 1987).**

Inlärningsstrategier	Beskrivning
<i><b>Kognitiva strategier</b></i>	
<b>Repetition</b>	Imitera en talare som tagits till modell; både öppen och tyst övning.
<b>Översättning</b>	Använda L1 som en grund för att förstå och producera yttranden på L2.
<b>Deduktion</b>	Medvetet tillämpa grammatiska regler för att producera och förstå yttranden på L2.
<b>Elaborering</b>	Relatera ny information till existerande begrepp i minnet.
<b>Inferens</b>	Använda tillgänglig information för att t.ex. gissa innebörden av nya ord eller grammatiska konstruktioner.
<i><b>Metakognitiva strategier</b></i>	
<b>Förberedelser</b>	Ta reda på hur undervisningen är upplagd; förbereda noga inför läxförhör och uppgifter.
<b>Fokuserad uppmärksamhet</b>	Bestämma i förväg att fokusera på inlärningsuppgiften och inte låta sig distraheras av annat.
<b>Selektiv uppmärksamhet</b>	Bestämma i förväg att fokusera på specifika aspekter av inflödet som gör att resten av inflödet också kan tas in.
<b>Själv-monitorering</b>	Rätta sig själv vad gäller uttal, grammatik och ordförråd; rätta sig själv med avseende på situation och lämplighet.
<b>Själv-utvärdering</b>	Regelbundet kontrollera och utvärdera den egna inläringen.
<i><b>Sociala/affektiva strategier</b></i>	
<b>Begäran om klargörande</b>	Fråga en lärare, infödd talare eller annan L2 – talare om förklaring, omskrivning, exempel eller repetition.
<b>Samarbete</b>	Arbeta tillsammans med en eller flera andra inlärare, t.ex. i syfte att få feedback.

Thompson (1987:47) diskuterar en teknik som har forskats i med resultat att den möjligen förbättrar långtidsminnet, nämligen prov och test, med andra ord att träna inhämtandet under inläringstillfällena. Att testa elevernas kunskaper också rekommenderas i Roediger III:s m.fl. (2011:4) som listar fördelar av test, vilka kan bidra till att komma ihåg. Enligt Roediger III, m.fl. (2001:4) är kunskapen bättre organiserad i minnet och att det är lättare med test att inhämta icke-testad kunskap. Enligt dem kan inlärares också identifiera luckorna i sin kunskap. Roediger III m.fl. (2011:4) konstaterar att ett test betyder inhämtningen av kunskap, vilket hjälper till vid lagringen av kunskap. Enligt dem verkar test på inläringen också så att det förhindrar interferens från det tidigare inlärd när något nytt inlärs. Thompson (1987) diskuterar inte minnestekniker i förhållande till grammatik, men pluralis i svenska i själva fallet är gruppering av orden till olika böjningsklasser. Jag frågar om bättre inlärningsresultat kunde uppnås med fler test i pluralis. I nästa stycke

diskuteras vilket specialområde i inläringen av pluralis kan vara ansträngande därför att det involverar en mängd samtidiga strategier. Detta berör ett påstående i denna avhandling.

Hörförståelsen delas enligt O'Malley och Chamot (1990:130, 133) i perceptuellt processande där lyssnaren auditivt fokuserar på texten och ljuden, analyseringen (på engelska "parsing") av input i segment och utnyttjandet (på engelska "utilization") som sker då inlärares mentalt relaterar betydelsen i texten till sina existerande kunskaper. De identifierade också olika inlärningsstrategier vid olika skeden av hörförståelseövningarna. Inlärares måste använda sig av signaler från kontexten, sina existerande kunskaper och samtidigt utnyttja många strategier för att fullborda uppgiften: Vid perceptuellt processande behövs selektiv uppmärksamhet och själv-monitorering; vid analyseringen behövs gruppering (eller lyssnandet för större enheter eller segment) och inferens från kontext. Då inlärares kommer till utnyttjandet, det tredje skedet, måste han eller hon använda elaborering med kännedom av världen, personliga upplevelser och själv-rannsakan. Eftersom hörförståelse inkluderar så många olika strategier, togs den med till denna undersökning som ett påstående och exempel på kognitiv strategi för att visa om det finns några som säger sig vara aktiva och medvetna processare som i detta fall också på sina vanliga lektioner kunde urskilja t.ex. den plurala ändelsen av den femte deklinationen i input (jfr O'Malley och Chamot 1990:132–133). Dock ansåg jag att uppdelningen av hörförståelsen i olika komponenter inte var relevant i denna undersökning.

Eysenck och Keane (2010:233–234) konstaterar att om man medvetet inhämtar tidigare inlärd kunskaper, använder man deklarativ eller explicit minne. De påminner om att implicit minne försämrar långsammare än det explicita. Hur man glömmet saker beskrivs av Eysenck och Keane (2010:234) med två olika sorters interferens, av det som tidigare inlärt eller av det som kommer att inläras i framtiden. Dessa två kan påverka det som man just nu studerar. De (2010:242, 243) påstår att om man glömmet saker, kan det också bero på kontextuella saker samt sinnestillståndet hos informanterna. De (2010:242, 244, 247) uppger att också andra faktorer medverkar om man glömmet det inlärd, t.ex. att det är svårare att minnas än att igenkänna, det är lättare att glömma nylärd kunskaper, vilket kallas för retrograda amnesi. Enligt forskarna påverkar det tidigare inlärd genom inferens och detta är som störst just efter inläringen. De påstår man glömmet lättare om det

inte finns passande tips tillhanda. Av Jacobys m.fl. studie (2001, refererad i Eysenck och Keane 2010:235) framgår att det som redan är inlärt kan vålla svårigheter i inhämtandet av korrekt kunskap från minnet men också därför att antingen den inhämtade kunskapen är mycket svag eller den felaktiga kunskapen är mycket stark.

### 2.2.3 Tidigare forskning om inlärningsstrategier och deklarativ kunskap

Marttinen (2008) har studerat inlärningsstrategier vid ordinläring av engelska hos gymnasie-studeranden i Finland. I hennes studie användes en enkät med öppna frågor. Hon fann skillnader mellan könen i det att kvinnor använde mer minnestrategier än män och män använde mer metakognitiva strategier än kvinnor. Vidare fann hon att de tre mest använda strategierna i ordinläringen var skriftlig repetition genom att läsa eller skriftlig repetition genom att skriva samt översättning.

Åberg (2010) undersökte utvecklingen av deklarativ samt procedural kunskap hos universitetsstudenter i Finland i en studie av svenskans ordföljd. Studenter med svårigheter i svenska deltog i en frivillig intensivkurs där den centrala grammatiken repeterades explicit med undervisning och övningar med syfte att höja den skriftliga färdigheten. I hennes undersökning studerades deltagarnas procedurala kunskap genom förmågan att korrigera grammatiskt felaktiga meningar och den deklarativa kunskapen testades med genom att kursdeltagarna fick motivera korrigeringen med en grammatisk regel. Resultaten i Åbergs studie visade att studenterna var mer kapabla att korrigera fel än att ange regeln, men det sist nämnda förbättrades mer över tid än den procedurala kunskapen. Hon analyserar resultaten så att hos de flesta hade explicit grammatikundervisning påverkat inläring av grammatiska regler positivt och antar att procedural grammatisk (korrigeringen av fel) kunskap är samma som implicit kunskap och deklarativ kunskap (att ange regeln) representerar explicit kunskap.

## 2.3 Grammatiska begrepp: definitioner och tidigare studier

I detta avsnitt presenteras några, för analysen väsentliga, grammatiska begrepp. Utgångspunkten är definitionerna och beskrivningarna som ges i Svenska Akademiens Grammatik (SAG, delarna 1, 2 och 3). I avsnitt 2.2, där substantiv behandlas, görs även en jämförelse med skolgrammatikor. Den del av grammatiken som här berörs är morfologisk, dvs. den betecknar ”ords struktur med avseende på morfem och dessas funktion som byggelement i ordet (SAG 1:199)”. Själva ordet morfem står för ”språkets minsta betydelsebärande enhet och att det är en sammanfattande beteckning för böjningssuffix, avledningssuffix, avledningsprefix och rotmorfem (SAG 1:199)”. I SAG illustreras detta med exemplet: ”Ett ord består av ett eller flera morfem, t.ex. bil (1 morfem), last-bil-s-för-ar-na-s (7 morfem)”. Beskrivningen av morfem återkommer vid förklaringen av deklinationerna. Först beskrivs adjektiv, pronomen och kvantitetsattribut; ord som bestämmer substantiv (avsnitt 2.3.1), sedan följer beskrivningen av substantiv i denna studie (avsnitt 2.3.2) och kapitlet avslutas med en redogörelse av tidigare studier av inläring av pluralis (avsnitt 2.3.3).

### 2.3.1 Adjektiv, attribut och pronomen i SAG

I tabell 2 nedan definieras ett antal grammatiska kategorier som kan förekomma framför substantivet och alltså påverka dess form. Kategorierna var en central utgångspunkt i formulerandet av testet som eleverna i studien fick utföra (se vidare avsnitt 3.1) Även satsdelarna subjekt och objekt ingår i undersökningen som kategorier, men har uteslutits från beskrivningen nedan.

**Tabell 2 Adjektiv, pronomen och attribut sammanställt efter SAG**

Kategorier	Definition	I SAG
Adjektiv	En ordklass som vanligen anger en stabil eller en tillfällig egenskap eller ett tillstånd hos referent(hos det som åsyftas). Böjs i numerus, genus och species. Adjektiv har fyra böjningsformer i positiv och dessa används för kongruensböjning, oböjd form samt böjning med suffixen – t, -a, -e.	1:149, 2:153 1:209 2:208
Adjektiv attribut	Placeras omedelbart framför huvudordet.	1:149
Attribut	Deskriptivt attribut, som består av ett adjektiv, ett particip eller ett relationellt pronomen med eventuella bestämningar.	1:149



Kvantitet-sattribut	Framförställt attribut som utgörs av kvantitativt pronomen eller grundtal: ”många fina cyklar”, och kvantitativt pronomen; anger antalet individuativa referenter... till skillnad från grundtalen en ungefärligt avgränsad kvantitet: många. Vissa måttord saknar numerusböjning.	1:193, 1:194, 2:64
Possessivt pronomen	Ett definit adjektiviskt pronomen som till betydelsen motsvarar den icke existerande genitivformen av 1 och 2 personens personliga pronomen eller av 3 personens reflexiva pronomen: min, din, vår, er, sin. Hans/deras är possessiva.	1:210, 3:25, 1:209– 210
Possessivt attribut	Är detsamma som definit attribut som prototypiskt anger den eller det som äger eller disponerar den eller det som betecknas med överordnade nominalfrasen: Strömbergs häst, min plats. Possessivattributet utgörs av nominalfras i genitiv eller possessivt pronomen.	1:209– 210
Demonstrativt pronomen	De definita pronomen den här, den där böjs i genus och numerus, men inte i kasus. Utrum singularis: den här/den där, neutrum singularis det här/det där och pluralis de här/de där... är till grundbetydelsen deiktisk.	2:314, 1:161

Kategorierna numerus, genus och species som syns i definitionen i tabellen ovan, liksom begreppet deiktisk som också testas som kategori, förklaras i följande avsnitt om substantiv.

### 2.3.2 Substantiv och dess böjningskategorier

Själva ordet substantiv definieras i SAG 1:228 på följande vis: ”En ordklass. Substantiv böjs i species (med suffixen – (e)n, -(e)t, -(n)a), kasus samt vanligen i numerus. De fungerar som huvudord i nominalfraser och betecknar prototypiskt varelser, ting och material,[...] egenskaper och [...] händelser.” I denna avhandling analyseras ett substantiv i kategorin ”ett pluralt adjektiv med suffixmarkören -a i nominalfras i attributiv ställning”. Eftersom pronomenet ”många” anger mängd, räknas det in kvantitetsattribut i denna undersökning. De andra kvantitetsuttrycken i denna undersökning är två stycken grundtal, det ena av dem framkommer med det oböjda måttordet ”kilo”. I tabell 3 nedan anges definitionerna av de böjningskategorier av substantiv som analyseras i denna avhandling.

**Tabell 3 Böjningskategorier och definitioner vid användningen av substantiv i svenska (sammanställt efter SAG). (Förkortningar: dekl. = deklination, sing. = singularis, plur. = pluralis, subst. = substantiv)**

Kategorier	Definition (kombinerad/förkortad från sidorna till höger)	I SAG
Pluralis	Numerus som prototypiskt betecknar flertal. Pluralböjning återfinns hos substantiv, adjektiv ... och vissa pronomen. Pluralis markeras vanligen med suffix.	1:209
Genitiv	Gen. är en kasusform och vanligen markeras med – s hos substantiv.	1:176
Genus	Lexikal grammatisk egenskap hos substantiv, vilken avgör formen på bestämdhetssuffixet i sing.[...] och påverkar bl.a. kongruensböjd form för pronomen och adjektiv som attribut och predikativ. Varje substantiv har ett inneboende grammatiskt genus, utrum eller neutrum, vilka är lexikala genus hos substantiv och styr valet av böjningsform och – suffix. Uttrycks med obest. eller best. artikel.	1:155, 1:176, 2:58, 2:200, 2:235
Deklinationer	Böjningsklass för substantiv (efter hur pluralformen bildas). Bildas med allomorfer(varianter) av pluralt suffix som används för att bilda böjningsformer av ett ord.	1:161, 1:228
Nominalfras	Substantiv, egennamn eller substantiviskt pronomen som huvudord med dess eventuella bestämningar (attribut).	1:202
Kongruens	Vid grammatisk kongruens rättar sig ett ord, t.ex. adjektiv i en nominalfras till sin böjning efter grammatiska egenskaper hos ett annat ord.	1:190
Species	En böjningskategori hos substantiv ... omfattar obestämd form och bestämd form med bestämdhetssuffix.	1:224
Referentialitet	Förhållandet mellan nominalfrasen och dess avsedda referent.	3:150
Definit betydelse	Talaren utgår ifrån att lyssnaren kan identifiera den avsedda referenten i verklighetens eller textens värld med hjälp av nominalfrasens beskrivning och ... om det sammanhang där referenten ingår. Uttrycks i de allra flesta fall med en syntaktiskt definit nominalfras, t.ex. ett definit attribut eller bestämd form av substantivet.	3:150
Indefinit betydelse	Lyssnaren kan inte identifiera den avsedda referenten och inbjuds ... att prototypiskt etablera en verklig eller tänkt referent i sin föreställning om den verkliga världen eller i en fiktiv värld.	3:150
Anaforisk bestämdhet	Får sin bestämdhet ur texten, dess referent kan unikt identifieras i en textuell redan presenterad värld, som kan vara faktisk eller fiktiv. Den snävaste identifikationsramen är den värld som tecknas i den omedelbart föregående meningen.	3:162
Deiktisk bestämdhet	Referenten är unikt identifierbar i en viss snäv eller bredare identifikationsram. Referenten kan utpekas i rum och tid. Indirekt deixis kan beteckna en identifierbar referent utanför det deiktiska rummet via en unik relation mellan denna referent och en referent som ingår i talsituationen.	3:155, 3:159, 3:161

Användningen av genitiv -s på substantiv som i testdelen förekommer som suffix på ett appellativ *stadens*, analyseras med possessiva kontexter. Genus har beskrivits ovan p.g.a. inneboende egenskap hos orden som dock påverkar pluralt suffix, dvs. ett morfologiskt fenomen. Kongruens framgår i analys av adjektivets a-form som markör av pluralis. Deiktisk bestämdhet behandlas som överbegrepp utan någon indelning till direkt eller indirekt

deixis. Bestämd form pluralis med adjektivattribut behandlas inte därför att den inte inryms i läroplanen för åttondeklassare. Vad som är viktigt är just de fem olika deklinationerna hos substantiv.

Finska skolböcker och grammatikor beskriver pluralsystemet i svenska just med fem deklinationer, såsom i de undersökta läroböckerna På Gång 7-texter av Ahokas m.fl. (2011:94) och På Gång 8-texter av Ahokas m.fl. (2012:94; se också Ihalainen m.fl. 2008:76; Viljanen & Viljanen 1995:18). Så undervisas också i nätgrammatikan Språknät <http://h27.it.helsinki.fi/spraknat/grammatik/substantiivit/taipuminen.php> av Fiilin, även om Fiilin delar in deklination 5 till 5 och 5a. Eftersom eleverna i testet inte är medvetna om ett annat system än om det i sina böcker, analyseras de enligt den beskrivning de ställts inför i sina egna läroböcker. SAG (2:63) gör det annorlunda:

”Deklinationstillhörigheten samspelar med genustillhörighet. 1 deklinationen: Pluralsuffix: *-or*. Genus är utrum. Stammen slutar i singularis i de flesta fall på *-a*. 2 deklinationen: Pluralsuffix: *-ar*. Genus är utrum. Stammen slutar i de flesta fall på konsonant, lång vokal eller obetonat *-e*. 3 deklinationen: Pluralsuffix: *-er*. Genus är i de flesta fall utrum. Stammen är i många fall flerstavig med betonad slutstavelse. 4 deklinationen: Pluralsuffix: *-r*. Genus i de flesta fall utrum. Stammen slutar på vokal. 5 deklinationen: Pluralsuffix: *-n*. Genus är neutrum. Stammen slutar på vokal. 6. deklinationen: Pluralsuffix: *-ø* (dvs. inget suffix). Genus är i de flesta fall neutrum och stammen slutar på konsonant. 7 deklinationen: Pluralsuffix: *-s*.”

Vi kan alltså se att SAG anger 7 deklinationer.

### 2.3.3 Tidigare forskning om inläring av pluralis

Paavilainen (2010:127) studerade användningen av adjektivets tre former i attributiva och predikativa positioner hos finskspråkiga högstadiel elever. Resultaten visade att eleverna på gruppnivå i obligatoriska (= normenliga) kontexter behärskade numeruskongruensen mycket bättre i singularis än i pluralis. Eleverna i den studien underanvände a-formen i pluralis i nästan 35 procent av fallen. I icke-obligatoriska kontexter överanvändes nollform och *-t* i pluralis med cirka 16 %. Det samma gällde a-formen, som i Paavilainens studie användes fel i singularis som attribut i nästan 28 % av kontexter. Denna föreliggande studie utreder om morfemet *-a* på adjektivet framför substantivet hjälper eleven att notera att det gäller pluralis.

Tullinen (2007) undersökte i en longitudinell undersökning hur finskspråkiga gymnasister använde sig av substantivets pluralformer. Hon fann att eleverna överanvände 3:e deklinationens suffix *-er*, speciellt med ordet *problem* och också med andra ord som tillhör 5 deklinationen, liksom *hus*, *spel* och *prov*. I sin analys av skälet till detta fenomen uttryckte Tullinen (2007:37) att det möjligen kan bero på glömt genus eller att veta om att de flesta substantiv har en- genus, vilket kan leda till gissning. Enligt Tullinen (2007:37) väljs utrum med ändelsen *-er* i stället för *-ar* kanske bara därför att det helt enkelt låter bättre eller mera passande. Det som tydligt kom fram i Tullinens undersökning var att singularis, både obestämd och bestämd form, användes nästan lika mycket i stället för pluralform. Hon hävdar också att dessa typer av singularformer i stället pluralis förekommer i deklinationerna 1, 2, 3 och 5, och även orden som stod framför substantiv, kunde inte hjälpa eleven att använda korrekt pluralform.

Järvinen (2008:6) som undersökte i högstadielärovernas användning av bestämd form vid substantiv, konstaterade att elever ännu i årskurs 9 inte förstår hur obestämd och bestämd form skiljer sig från varandra. Hon fann också att eleverna i hennes studie överanvände bestämd form på bekostnad av obestämd form. Järvinen (2008:7) tillägger att ett tydligt problemområde är substantiv och adjektiv i samband med possessivattribut, vilket kan bero på att det finns skillnad mellan form och betydelse. Med detta innebär hon att svensk nominalfras har en definit betydelse p.g.a. possessivattributet, vilket leder inläraren att felaktigt använda bestämd form – det gäller ju en viss referent – med genitiv- och possessiva attribut (som alltså kräver obestämd form). Nyqvist (2013:139) fann i sin studie att ”bestämd form singularis förekommer i obligatoriska kontexter för obestämd form pluralis”.

Enligt Nyqvist (2013:27) är skillnaden mellan anaforisk och deiktisk definitivitet den att den först nämnda är syntaktisk och den andra beror på semantiska eller pragmatiska faktorer. Hon tillägger att i frågan om definitivitet är substantivet och adjektivet i bestämd form. Nyqvist (2013:53, 192–193) konstaterar att om inläraren tillägnar sig en svår grammatisk regel explicit, måste regeln vara klar, genomskinlig och entydig. Svårare blir regeln om den enligt henne är komplicerad med undantag och innehåller metaspråk liksom regeln: ”Använd bestämd form när du syftar på unikt identifierbara referenter”. Hon

påstår också att obestämd form pluralis hör till de lättaste formerna för inlärares. I frågan om endast explicit och implicit kunskap konkluderar Nyqvist (2013:49):

Om man exempelvis har endast explicit kunskap om species och artikelbruk i svenskan vet man att det finns obestämda och bestämda artiklar samt bestämdhetsändelser och att de används enligt vissa regler, men man kan inte nödvändigtvis använda artiklarna och ändelserna korrekt i sitt språkbruk. Har man däremot implicit kunskap om species och artikelbruk använder man artiklarna och ändelserna på ett normenligt sätt utan att känna till några regler. Har man både implicit och explicit kunskap till sitt förfogande kan man både använda speciesmarkörerna rätt och dessutom verbalisera reglerna som styr deras användning. En intressant fråga ur både teoretisk och praktisk synvinkel är om den explicita kunskapen kan bli implicit eller tvärtom.

De Keyser (1998, refererad i Nyqvist 2013:51) uttrycker att explicit och implicit respektive deklarativ eller procedural kunskap inte är helt synonyma utan explicit och implicit står för medveten eller intuitiv kunskap och deklarativ samt procedural representerar kontrollerad eller automatisk kunskap. Jag gör ingen skillnad i denna avhandling mellan dessa två term-par, eftersom undersökningen gäller åttondeklassare som kan anses vara i början av sina studier i svenska och instrumentet att mäta detta inte är tillräckligt omfattande.

I sin studie fann Nyqvist (2013:147) att nominalfraser var mer problematiska än species-felen för elever på högstadiet. Nyqvist (2013:52) hävdar att man i läroböckerna i svenska tycks undvika svårt metaspråk i frågan om species och artikelbruk och påpekar att läroboksförfattarna använder termerna ”kort” och ”lång form”, vilket gör det svårt att uppfatta formernas betydelse eller funktion. I denna föreliggande undersökning studeras om det nya läromedlet På Gång fortfarande använder samma termer eller inte. Hon (2013:148) tillägger att bestämd form pluralis inte är vanlig i läroböckerna. När det gäller bestämda former, är den bestämda formen i singularis mycket lättare än den i pluralis och skälet tydligen är att bestämd form pluralis innehåller två ändelser (ibid.).

Tuokko (2009:24, 46) studerade kunskapsnivån och dess förändringar i B-svenska hos 5300 finska elever i slutet av grundskolan, alltså i åk 9, mellan åren 2001 och 2008. På sex år hade nivån i strukturer försämrats mest, närapå tio procentenheter. Testet inkluderade bland annat regelbunden och oregelbunden pluralis hos substantiv. Tuokko (2009:99) tillägger dock att eftersom tyngdpunkten i den nationella läroplanen är kommunikativ språkkompetens, rekommenderas mer hörförståelse och muntliga övningar. Jag frågar

ändå om muntliga övningar aldrig kan innehålla medveten behandling av grammatiska former, t.ex. pluralis? Ellis (1994:612, 641, 643) konstaterade att kommunikation i klassrummet på språkbadnivån i L2 ("immersion") kan leda till nästan uppnådda mål i tal och strategier men inte i grammatik. Han påpekar att man inom forskningen har fått stöd till att formell undervisning hjälper inlärare att vara noggrannare i de former de redan inlärt, men att detta även beror på själva lingvistiska materialet samt karaktären hos inläraren.

För att besvara forskningsfrågorna hurdana färdigheter eleverna mitt i åk 8 har i pluralis, vilka inlärningsstrategier de använder i val av rätt form och vilket stöd läromaterialet ger, har jag valt att använda kognitiv teori. Den beskriver hur språket lagras och behandlas i minnet (se avsnitt 2.2.1). PT- teorin används inte som underlag i denna avhandling, eftersom nivåerna, speciellt nivå 3 (frasnivån) inte kan pålitligt beskrivas genom att skriva ut bara ett ord i luckan.

Plurala former efterfrågas i ett test med luckor i enkäten. Kognitiva val framställs synligt i enkäten för eleven att välja. Det är svårt att anta vilka strategier som används i inläringen av pluralis, eftersom det är oklart om informanterna i denna studie är medvetna om dem eller vana vid att använda dem. En del av kognitiva strategier samt metakognitiva och sociala/affektiva strategier placeras i frekvensskalan i enkäten. Eleverna får också uttrycka sig om undervisningen av pluralis och beskriva sin lärobok På Gång vad gäller pluralis. Grammatiskt kommer jag att testa fyra deklinationer samt species och nominalfraser i pluralis. Eleven behöver dock inte veta genuset hos substantiv, därför anges artikeln i testet. Själva genuset i testet består av två deklinationer i en-genus och två i ett-genus. Det är möjligt att eleverna kommer att ha problem speciellt med användandet av obestämd och bestämd form i olika grammatiska kontexter. Deklarativ och procedural kunskap i pluralis är också intressanta. Jag antar dock att åttondeklassares kunskapsnivå inte har nått procedural kunskap p.g.a. korta studier i svenska och bara två lektioner i schemat per vecka. I del 1 efterfrågas också om eleven är säker på sitt svar. Detta behövs i analys av deklarativ kunskap.

## 3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel beskrivs i avsnitt 3.1 hur testinstrumentet utvecklades och i avsnitt 3.2 presenteras hur data insamlades. Kapitlet avslutar med beskrivning av analysmetoden i avsnitt 3.3.

### 3.1 Utveckling av testinstrument

För att svara på forskningsfrågorna utvecklades en elevenkät (se bilaga 2). Utformandet av enkäten föregicks av ett steg, en läroboksanalys. Den bildade en viktig grund för utformandet av enkäten. Läroboksanalysen beskrivs här nedan i avsnitt 3.1.1, för att följas av beskrivningen av enkäten i avsnitt 3.1.2.

#### 3.1.1 Läroboksanalys

I detta avsnitt beskrivs mallar för inlärningsstrategier och plurala förekomster i elevernas läroböcker På Gång 7 från åk 7 och På Gång 8 från åk 8. Både text- och övningsböckerna analyseras kvantitativt i form av plurala förekomster.

Vad gäller *inlärningsstrategier* ger GLGU (2004:132) en grund till hur man bör styra eleven att effektivt använda sig av olika sådana vid språkstudier. Eleven förmodas att lära sig att granska och korrigera sina texter och också att kompensera bristfälliga kunskaper genom att använda olika strategier för förståelse och kommunikation (ibid.). Hon eller han borde också lära sig att jämföra sina inlärningsresultat med de givna målen. Dessa specificeras dock inte i GLGU.

På Gång 8 (Ahokas m.fl. 2012) – den lärobok som eleverna i denna studie använder – ger mer noggranna instruktioner om inläringen av ord till sina läsare på inre pärmen av övningsboken (min översättning från finska):

Skriv ord i häftet. Gruppera dem t.ex. enligt artikeln eller ändelsen på verbet. Stryk under ord i olika ordklasser med olika färger. Jobba med PG -övningarna på nätet. Gör korsord eller skriv satser av orden. Täck först över finska översättningarna och försök att komma ihåg vad de finska orden heter på svenska, och be sedan någon att förhöra dig på orden.

Att färga ändelser kan sägas vara en metakognitiv strategi medan de andra instruktionerna – utom den sista – kan sägas representera kognitiva synsätt. Den sista (”be någon att förhöra dig”) inkluderas i sociala strategier. Boken ger också instruktioner för att bearbeta texterna metakognitivt (se strategin förberedelser i tabell 2). Eleverna hjälps åt att förbereda sig genom att lyssna på texten på nätet och försäkra sig att förstå innehållet i den. De råds att läsa texten högt ett par gånger på målspråket och göra uppgifterna i övningsboken. Ett konkret råd som står både för kognitiv och metakognitiv strategi är övningstypen ”Nu snackar vi” helt på målspråket. Eleven får då tips i form av bilder och enstaka finska ord. Meningen är att hon eller han ska kunna texten utantill. Nedan har den här övningstypen kallats för återberättelse. Instruktionen har getts i denna form på inre pärmen av PG8 ÖB (övningsbok) (Ahokas m.fl. 2012), (min översättning):

Hur går du framåt? Använd först textboken som hjälp att leta i den efter det ord eller uttryck som tipset i övningsboken pekar på. Öva att uttala/säga det. Öva så länge att du inte behöver hålla texten framme hela tiden. Det bästa resultatet får du genom att berätta texten flera gånger. En gång räcker inte.

Detta påminner om den kognitiva strategin imitation eller repetition. Då eleven ombes att bilda hela satser på målspråket utan att ge någon regel, kan detta också vara ett sätt att visa vägen för procedural kunskap. Övningsböckerna PG7 (på sidorna 6 och 107) och PG8 (på sidan 14) uppmanar eleven även att evaluera sina kunskaper i svenska med en kort fyll i -övning (se tabell 2 för själv-utvärdering).

Vad gäller *substantivböjning* ställs inga speciella krav för B-svenska i åk 8 i GLGU (2004:133), men vid slutskedet (åk 9) ska eleven i skrift behärska bl.a. böjningen av substantiv och verb för att uppnå vitsordet goda insikter (8). Detta motsvarar i GLGU (i Finland uttryckt ”Eurooppalainen Viitekehys”) nivå A1.3 eller *fungerande elementär språkfärdighet*. För denna avhandling är bara sådana kapitel som angår pluralis, dvs. PG7 för kapitlen 4 – 10 och PG8 från 0 till 4, aktuella (för undervisningsordningen i årskurserna 7 och 8 i B- svenska i dessa böcker, se bilaga 4).



I PG7 introduceras pluralis av utrum redan i mitten av åk 7 (i kapitel fyra av tio) och pluralis av neutrum i kapitel sex, i god tid före slutet av åk 7 och redan från början placerade inom nominalfrasen. Undervisningen i pluralis inleds med en sats förklaring av begreppen genus gentemot deklination i båda textböckerna. Grupperingen till olika deklinationer (själva ordet undviks dock i övningsboken) ges (och då i fetstil) bara i PG7, där pluralformerna fylls i som ord enligt mallarna i alla deklinationer. I textböckerna har suffixen på substantiven lagts på färgat botten och stammen på vitt. Bara det obestämda pluralissuffixet finns i fetstil. PG7 lär formerna genom orden *flicka/hund/klass/-foto/bord* och PG8 genom orden *krona/kompis/gitarr/-kvitto/mål*. Också tre (i åk 7) gentemot åtta (i åk 8) stycken oregelbundna böjningar (med vokalombyte i stammen) anges i dessa böcker.

Species förklaras med orden ”*kort och lång form*” av de ovan nämnda orden och också de bestämda suffixen anges då i fetstil. Enligt dessa böcker används kort form när man talar om saken första gången och den långa när man pratar om en sak som tidigare nämnts eller är känd. Två anaforiska exempel ges av både singularis och pluralis, det sistnämnda i PG7 med först *många foton* och i nästa sats *fotona*, i PG8 är mallarna i pluralis också först med *många mål* och nästa är *målen*, alltså upprepas anaforiskt igen. Användningen av pluralis med räkneord och genitiv anges som fotnot med exempel både i PG7 och PG8 på samma sida i bådaddera.

Alternativa benämningar för kort och lång form ges en gång i parentes i PG7 ÖB på sidan 87 (obestämd och bestämd form) som då inte förklaras eller används mer. En jämförelse med engelskans bestämda artikel *the* syns i detta sammanhang. När neutrum undervisas, behöver eleven inte fylla i några former utan bara det obestämda suffixet under tabellen i boken. Den bestämda formen anges i tabellen i boken men behandlingen utesluts helt. PG7 introducerar dock somliga ord som inte finns någon annanstans i böckerna i tre övningar efter introduktionen av pluralis – alltså deduktion krävs. Några sådana är *tavla, grej/ gunga/ räka/ biff/- rally/ sudoku/ tema/ hjärta*.

Nedan anges referenserna av plurala belägg både i PG7 och PG8 text- och övningsböckerna. På den sista raden i tabell 4 betyder ordet *repetition* de sista sidorna i övningsböckerna. Notera att informanternas lärobok PG8 enbart analyseras från kapitel 0 (eller KIG i denna avhandling) till kapitel 4. Då anaforisk och deiktisk bestämdhet föreställs, har demonstrativa och possessiva kontexter uteslutits. Både det enda anaforiska substantivet och de fyra deiktiska i testet framställs med inga framförställda attribut. Likaså har alla predikativa samt adverbiala kontexter uteslutits. Alla siffror i tabell 4 nedan står för aktiva kapitel.

*Aktiva kapitel* innebär sådana texter både i text- och i övningsboken som på sätt och vis behandlats med eleverna. Dessa innebär vanligen delar som Bildbeskrivning, Serie, Text och Hans/Hennes hobbyer. Kultur på Gång har inte betraktats som aktivt kapitel även om det någon gång har genomgåts med eleverna.

**Tabell 4 Antal förekomster av plural i olika kontexter och referenser till plural i aktiva kapitel i läroböckerna PG7 och PG8. (TB = textbok. ÖB = övningsbok. obest. = obestämd form, best. = bestämd form)**

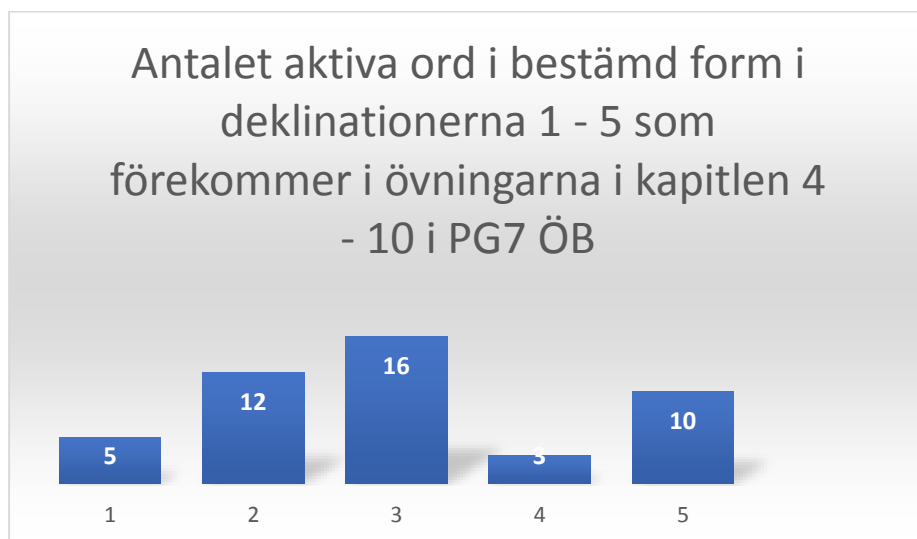
Förekomster av pluralis i aktiva kapitel i läroböckerna	Obest.	Best.	Totalt
Anaforiska och deiktiska kontexter i PG7 ÖB och TB	-	48	48
Anaforiska och deiktiska kontexter i PG8 ÖB och TB	-	25	25
Obest. och best. pluralis som subjekt eller objekt i PG7 och PG8 TB	73	18	91
Plurala referenser i PG7 TB (kapitlen 4 – 10)	96	13	109
Plurala referenser i PG8 TB (kapitlen 0 – 4)	63	10	73
Plurala referenser annanstans i TB – grammatik 7 + 8 än vid själva plural	9	7	16
Adjektivattribut med obestämd pluralform i PG7 och PG8 TB	19	-	19
Pluralis efter poss. pronomen och genitiv i PG7 och PG8 TB	16	-	16
Pluralis efter räkneord i PG7 och PG8 TB	13	-	13
Referenser till pronomenet många med pluralis i PG7 och PG8 TB	8	-	8
Substantiv i ordlistorna med alla fyra former angivna i PG7 ÖB, 4 - 10	72	72	72
Substantiv i ordlistorna med alla fyra former angivna i PG8 ÖB, 1 - 4	38	38	38
Bestämd plur. i ordlistorna som inte övas i övningarna i PG7	-	8	8
Bestämd plur. i ordlistorna som inte övas i övningarna i PG8	-	32	32
Obest. och best. former plur. i repetition i PG7 och PG8 ÖB	21	17	38

För sidnummer till belägg på anaforisk och deiktisk bestämdhet i pluralis utan framförställt attribut i PG7 och PG8 TB och ÖB aktiva kapitel, se bilaga 3. Notera att övningar med ett + -märke har exkluderats, eftersom de inte är aktiva övningar. Raderna ”Substantiv i ordlistorna med alla fyra former angivna” både i PG7 och PG8 innebär antalen olika substantiv i fyra form i ordlistorna; då syns obestämd och bestämd form samtidigt. Pluralis med possessivt pronomen förekommer i övningsböckerna i PG7 och PG8 i 8 respektive 5 övningar. Övningar med pluralis med ”många” har inte räknats.

Hur övar eleven pluralformer? I deras övningsböcker På Gång 7 och 8 finns några återkommande övningstyper, av vilka typ ”återberättelse” har redan beskrivits ovan och förekommer i alla kapitel i båda böckerna. Det kan anses vara ett positivt drag p.g.a. stor insats av eleven. Mallen översättning till finska har helt exkluderats. Följande övningstyper och antal belägg fanns i På Gång 7 och 8, antalen i parentes står för PG7/PG8 (min egen kategorisering):

- Återberättelse (7/4),
- Hörförståelse sv. → fi, (8/3),
- Hörförståelse sv. → sv. (5/0),
- Fråga + svar/ intervju (5/2),
- Täck A eller B pluralformerna (2/0),
- Fyll i tabellen/Komplettera (7/6),
- Gruppering av plurala ord eller omskrivning av ordföljd (3/1),
- Bildbeskrivning (3/3)
- Helsatsöversättning fi. → sv. (4/5) och
- Korsord med plurala former (8/3).

Hur många bestämda plurala ord behöver eleven använda i övningarna i PG7? I figur 1 nedan återges antal belägg i PG7 ÖB kapitel 4 – 10.



**Figur 1** Antalen aktiva ord i bestämd form i deklinationerna 1 – 5 som förekommer i övningarna i kapitlen 4 – 10 PG7 ÖB (n = 46).

Ovan ser vi att de bestämda former som förekom i övningarna i PG7 omfattar 46 belägg sammanlagt. Av dessa var de tre mest använda orden *killarna* med sex belägg, *tjejerna* med fem och *bröderna* med fyra belägg – som alla är representerade i figuren ovan. Neutrum ordet *rummen* (inkluderat i figuren ovan) kom med tre belägg. Ordlistorna i kapitlen 4 - 10 i PG7 ÖB innehåller sammanlagt 32 olika ord i bestämd form pluralis. Av dessa har 12 ord i bestämd form behövts bara en gång i övningarna och inräknats i figuren ovan. Bara två ord (*elever/rum*) behöver eleven använda i helsatsöversättningar från finska till svenska; *elever* två gånger i obestämd form pluralis och *rum* bara en gång och då i bestämd form pluralis. Åtta ord i ordlistorna har inte alls behövts i övningarna (*sofforna/datorerna/favoritlåtarerna/småbilarna/balkongerna/höghusen/vägarna och klubbarna*). Alla andra ord som står i figuren 1 behövs bara att känna igen eller fylla i luckan eller tabellen. Antalet dessa som inte behövdes i övningarna står också i tabell 4.

Vad som är speciellt värt att nämna är det låga antalet belägg för bestämd form pluralis i övningarna både i PG7 ÖB och PG8 ÖB, aktiva kapitel. I PG8 påträffas 38 substantiv i bestämd form i ordlistorna inom analysområdet. Av dessa 38 bara 7 substantiv i bestämda former används i övningarna, med olika antal belägg. Följande ord övas i bestämd form i PG8 (antalet belägg i parentes): *föräldrarna* (2), *kvittona* (1), *-jackorna* (1), *storlekarna* (2), *färgerna* (4), *-hytterna* (3). Dessa visar klart att majoriteten av förekomsterna i övningarna i PG8 utgörs av orden i deklination tre. Varken i kapitel två eller kapitel fyra

övas något sådant pluralt substantiv i bestämd form som introduceras i ordlistorna i dessa kapitel. I obestämda plurala former förekom 13 belägg (av fem olika ord) i kapitel 1, ett belägg (av ett ord) i kapitel två, 6 belägg (av fem olika ord) i kapitel tre samt 5 belägg (av fyra ord) på hela analysområdet, i kapitel 4 – 10, alltså 25 belägg för obestämda former totalt.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att förekomsterna av obestämda pluralformer (78) i elevens textbok är fler än bestämda (18) – räknat som antal sammanlagda subjekt- och objektsformer i PG7 och PG8 – (se tabell 4 ovan). Eleven är alltså mer van vid att se obestämda former. Så kan man anta att bestämda former möjligen kommer att förorsaka mer problem i denna undersökning. Båda formerna testas dock med samma antal förekomster i enkäten. Antalen olika övningstyper i pluralis (oavsett *återberättelse*) är mindre i åk 8 vilket är förvånande. Variationen av orden i plurala övningar är ganska liten. Eftersom 3 deklinationen förekommer oftast i övningarna i PG7 och i bestämd form i PG8 också, kan detta möjligen påverka elevens sätt att behandla pluralis i utrum.

### 3.1.2 Elevenkät

Enkäten utarbetades på basis av tidigare forskning och läromedelsanalysen. Den bestod i sitt färdiga skick av ett försättsblad med information om testet (se bilaga 1) och en testdel (se bilaga 2) bestående av tre sidor. I enkäten efterfrågas plurala substantivformer i form av luckor i deklinationerna 1, 2, 4 och 5, inlärningsstrategier både i del 1 som alternativa kognitiva val och i en frekvensskala i del 3. Båda delarna analyseras kvantitativt. I enkäten utnyttjas mestadels sådana ord som eleverna inlärt, men en portion av ord som kräver kunnandet av regeln, också används i den.

Den lingvistiska delen i del 1 innehöll 16 belägg för pluralformer i deklinationerna 1, 2, 4 och 5 i nominalfrasen, vilka beskrivs utförligare nedan. Deklination tre uteslöts för att avgränsa hela studien och för att den skulle ha inneburit åtminstone 2 - 4 frågor extra att besvara. Två kategorier utrum ord och två av neutrum ord ansågs vara tillräckligt med belägg för hela begreppet genus. Alla dessa 16 former skulle skrivas i var sin lucka, vars längd var 22 slag. Instruktionen till eleven var: ”Skriv rätt pluralform av det givna ordet

i luckan. Efter det ringa in hur säker du är på ditt svar. Till slut ringa in den bokstav som beskriver ditt sätt att svara.” Efter luckan stod det efterfrågade substantivet i singularis, obestämd form med artikel, i normal font och i parentes. Artikeln var given, eftersom genus inte studerades i denna undersökning. Alla orden i del 1 valdes genom att excerpera orden i både *aktiva kapitel* (förklarats närmare i avsnitt 3.1.1) och övningar samt alfabetiska ordlistor från svenska till finska och tvärtom, i På Gång 7 (PG7) och På Gång 8 (PG8), övnings- och textböckerna (ÖB/TB). Aktiva kapitel innebär sådana texter som på sätt och vis behandlats med eleverna.

Eftersom enkäten också testade inlärningsstrategin deduktion, innehöll den fem ord vilka inte kunde beskrivas som aktiva på grund av inga förekomster i pluralis i ordlistorna vid de aktiva kapitlen varken i PG7 eller i PG8 -övningsbok. Av dessa som krävde deduktion, var tre utrum ord, deklination 1 *en klocka/en flicka/en macka* och två neutrum ord i deklination 4 *ett äpple/ett märke*. Eleven bör då veta den grammatiska regeln. De sexton påståendena finns i tabell 5:

**Tabell 5 Påståendena i den lingvistiska delen av enkäten**

1	Pappa fick två kilo – (ett äpple) i går.
2	I Hennes och Mauritz ser du de där – (ett märke) redan nu.
3	Vi ska inte gå dit. Hans – (en klocka) är dyra att köpa.
4	- (En flicka) heter Anna och Julia.
5	Jag har många fina – (ett minne) från sommaren.
6	- (ett foto) nummer tre och fyra är från Gotland.
7	Vi övernattade(yövyimme) på Intercontinental och Ritz. – (ett hotell) är lika bra tycker jag.
8	- (en skola) i staden är inte alla moderna.
9	Jag åt goda – (en macka) på kafé Rudus i går.
10	Våra nya – (en bil) är i det stora garaget (isossa autotallissa).
11	Stadens finaste (hienoimmat) – (ett hus) är ganska nya.
12	I november har vi 30 – (en dag).
13	- (en kompis) i bilden har samma kul hobby.
14	De här – (ett jobb) är mycket populära.
15	De där – (en klubb) har många spelare i ishockey.
16	Det här är mina – (ett kort), inte dina!

Orden och grammatiska kontexter har slumpmässigt kombinerats, dock så att alla de grammatiska fenomen som studerats och hör ihop med pluralis, på något sätt framkommer i enkäten. Hur orden placerades som satsdel, var också slumpmässigt. Den indelningen beskrivs utförligare i tabell 9 nedan. Tabell 6 presenterar mallarna av deklinationerna inom nominalfraserna i enkäten. Därpå diskuteras de ord i enkäten som funnits som aktiva eller icke-aktiva i elevernas studier. Hur dessa analyseras, beskrivs senare. Gemena bokstäver i början av orden betyder att orden har framställts mitt i satsen; orden med versala bokstäver står för första orden i satserna.

**Tabell 6 Mallarna av deklinationerna inom nominalfraserna på enkäten (obest. för obestämd form och best. för bestämd form). Bokstaven D står för deiktisk bestämdhet och A för anaforisk bestämdhet.**

Dekl.	Mall/Nominalfras	Antal belägg	Species	Orden på enkäten	Mall nummer
<b>1. – or</b>	Efter adjektivattribut	1	Obest.	mackor	9
	Definit form pluralis D, D	2	Best.	Flickorna, Skolorna	4 och 8
	Efter possessivt pronomen	1	Obest.	klockor	3
<b>2. – ar</b>	Efter räkneord	1	Obest.	dagar	12
	Efter demonstrativt pronomen	1	Best.	klubbarna	15
	Definit form plural D	1	Best.	Kompisarna	13
	Efter possessivt pronomen	1	Obest.	bilar	10
<b>4. – n</b>	Efter räkneord	1	Obest.	äpplen	1
	Efter demonstrativt pronomen	1	Best.	märkena	2
	Definit form pluralis D	1	Best.	Fotona	6
	Efter pronomenet många	1	Obest.	minnen	5
<b>5. – noll</b>	Efter demonstrativt pronomen	1	Best.	jobben	14
	Definit form pluralis A	1	Best.	Hotellen	7
	Efter possessivt pronomen	1	Obest.	kort	16
	Efter s-genitiv på substantiv	1	Obest.	hus	11

På enkäten fanns sex ord som förekommit som aktiva bara i ordlistorna i PG7 (*ett minne/ett foto/en bil i form av småbil/ ett hus/en dag/en kompis*). De som förekom som aktiva bara i PG8 var *ett hotell, ett jobb och ett kort*. Orden *en skola* förekom tre belägg (två i PG7 och ett i PG8), *en kompis* med tre belägg i PG7 och *en klubb* med ett belägg i

PG7 och 8 vardera. De ord som inte hittades i ordlistorna i PG8 ÖB, framkom dock i övningarna på följande sätt: ett *äpple* på sidorna 9 och 10 i KIG (kapitel Kom i Gång). *Ett märke* fanns i kapitel 3 på sidorna 66 och 68 i ”– kläder” och *märket*. *En klocka* fanns som ett led i ett sammansatt ord *dörrklocka* på sidan 31 i kapitel 1. Ordet *ett foto* syntes i KIG på sidorna 9 och 11. *En dag* förekom på sidan 30 i kapitel 1 som sista ledet i ordet *nationaldag* och på sidan 58 i kapitel 3 i form av  *dagar*. Det vanliga ordet *kompis* fanns alltså inte i ordlistorna i PG8, men dock i KIG på sidan 8.

I den alfabetiska ordlistan finska till svenska förekom de efterfrågade orden så att alla andra hade två belägg i PG7 och 8 sammanlagt utom *ett minne*, *ett hotell* och *en klubb* med ett belägg vardera. Ordet *ett märke* fanns i ordlistorna varken i PG7 eller PG8 (fi.→sv.). Hänvisningar till orden i studien i den svensk-finska ordlistan var alla bättre representerade med endast ordet *ett hotell* med ett belägg, alla andra orden förekom antingen med två eller tre belägg under bägge årskurserna sammanlagt. Åk 8 har inte superlativ i läroplanen, därför angavs ordet *finaste* i parentes på finska i påstående 11. Verbet *overnattade* förekommer inte alls i PG7 eller PG8, så översatts det till finska i parentes efter själva ordet i påstående 7. Ordet *lika* i påstående 7 översattes inte till finska. Alla meningar med pluralis var i form av ett vanligt påstående, dock mall nummer 16 var också i form av utrop och presentering.

Sammanlagt kan man konstatera att kontexterna på enkäten innehåller fem mallar av definit form plural och tre mallar av plural med demonstrativt pronomen, vilka två sammanlagt alltså betyder hälften av mallarna. Definit form plural förekommer i två olika typer på enkäten: en mall i *anaforisk* eller tillbakasyftande bestämdhet och fyra mallar i *deiktisk* (utpekande) bestämdhet. Alla dessa kräver ju bestämd form vilket speciellt undersöktes. I denna avhandling används ”definit form pluralis” av substantiv utan framförställt attribut.

De grammatiskt obestämda formerna består av åtta mallar och betecknar pluralis efter possessivt pronomen och efter genitiv (sammanlagt fyra mallar), efter räkneord (två mallar), efter adjektivattribut (en mall) och efter pronomenet många (en mall). Enkäten består av åtta mallar av utrer och åtta mallar av neutrer. Species i båda av dem har delats i fyra



obestämda och fyra bestämda mallar. Vilken andel av olika kontexter inkluderades i testfrågorna, ses i tabell 7 nedan.

**Tabell 7 Andelarna olika grammatiska kontexter på enkäten, angivna i procent. (demonstrativt = ”dem.”, adjektiv = ”adj.” och possessivt = ”poss.”)**

Definit form pluralis	Efter dem. pronomen	Efter adj. attribut	Efter räkneord	Efter s-genitiv	Efter poss. pronomen	Efter ”många”	Totalt
31,3 %	18,8 %	6,3 %	12,5 %	6,3 %	18,8 %	6,3 %	100 %

Om semantisk bestämdhet räknas, så innehöll enkäten sammanlagt 12 belegg för bestämt species (definita) och fyra obestämda species (indefinita). Semantiskt inkluderas ju också possessivt pronomen samt genitiv på -s till definita former, även om själva bestämda suffixet saknas hos dessa och formerna ter sig som obestämda. Om den exakta mängd som anges i räkneord/grundtal, också inkluderas semantiskt till definita former, så höjs andelen definita kontexter till hela 87,5%. I denna avhandling har de räknats in de indefinita kontexterna enligt SAG, vilket beskrivs senare. Båda kontexterna visas i tabell 8:

**Tabell 8 Andelen semantiskt definita och indefinita kontexter enligt procent**

Definita kontexter = 75 %	Indefinita kontexter = 25 %
Definit form pluralis, demonstrativa pronomen, s-genitiv, possessiva pronomen	adjektivattribut, kvantitetsattribut (räkneord och många)

I fråga om satsdel förekom fem pluralformer som objekt, fyra av dem i obestämd form och en i bestämd. Som subjekt presenterades tre obestämda och åtta bestämda mallar. Indelningen syns i tabell 9 (dessa förkortningar ryms bättre i tabellen):

**Tabell 9 Pluralis som satsdel i 16 påståenden på enkäten. (OB = obestämd, B= bestämd, O står för objekt och S för subjekt)**

Mall	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Species	OB	B	OB	B	OB	B	B	B	OB	OB	OB	OB	B	B	B	B
Satsdel	O	O	S	S	O	S	S	S	O	S	S	O	S	S	S	S

Under varje fråga i del ett stod:” Välj även (med fetstil): **a)** Jag är helt säker på mitt svar. **b)** Jag är ganska säker på mitt svar och **c)** Jag visste inte. Under dessa alternativ erbjöds det kognitiva strategivalet med frågan i fetstil:” Hur kom jag på detta? ” och svarsalternativen **a)** Jag använde regeln i grammatik, **b)** Jag gissade formen med hjälp av andra ord i satsen, **c)** Jag använde ett annat språk som hjälp och **d)** Mitt eget sätt, vilket? Här har verbet ”gissade” i alternativet b använts enligt förklaringen av mall ”inferens” i Tabell 1. Dessa alternativ som strategier beskrivs i ett senare stycke.

Del 2 i enkäten handlade sedan om elevernas egna önskemål vad gäller undervisningen: Eleven ombads att på finska svara på frågan *Vilka saker skulle du vilja lägga **mer märke till** i undervisningen av pluralis?* Frågan följdes med två rader att svara på. Därefter fick eleven ta ställning till sin lärobok med dessa frågor: ”De **goda** sidorna i läroboken På Gång 8 vid undervisningen av pluralis är...” följd med tre rader att svara på. Och på sidan 6 svarade eleven på ” De möjliga dåliga sidorna av läroboken På Gång 8 är...” följd med tre tomma rader att svara på.

Del 3 av enkäten fokuserade på inlärningsstrategierna och byggde på Oxfords studie (1990:283 – 296). Eleverna fick ta ställning till 10 olika typer av strategier och hur ofta man använder sig av dessa (se tabell 10 nedan).

**Tabell 10 Del 3 på enkäten. Generella påståenden gällande sätt att studera pluralis i svenska (1=beskriver mig inte alls, 2=beskriver mig sällan, 3=beskriver mig ibland, 4=beskriver mig ofta, 5=beskriver mig mycket ofta).**

1. Jag skriver en egen sats av en ny pluralform på svenska.	1	2	3	4	5
2. Jag kopierar ord eller satser i pluralis från boken i mitt häfte.	1	2	3	4	5
3. Jag lär mig pluraländelserna bäst genom att lyssna och minnas.	1	2	3	4	5
4. Vid skrivning markerar jag olika pluraländelserna med färgpennor.	1	2	3	4	5
5. Finska språket hjälper mig att bilda rätt pluralis i svenska.	1	2	3	4	5
6. I undervisningen bestämmer jag mig att koncentrera just på pluraländelserna.	1	2	3	4	5
7. Jag evaluerar mig själv regelbundet i hur jag lär mig pluralis.	1	2	3	4	5
8. Jag sätter mig delmål i att inlära pluralis.	1	2	3	4	5

9. Jag ber läraren om att förklara eller repetera pluralis.	1	2	3	4	5
10. Jag ber mina kompisar om att förhöra mig på pluraländelserna utanför klassrummet.	1	2	3	4	5

Av de tio påståendena har fem (påståendena 3, 4, 5, 9 och 10) modifierats till finska omständigheter i åk 8 (efter Hankonen 2012: Bilaga 1). Tre av påståendena (1, 2 och 5) står för kognitiva strategier, fem (påståendena 3, 4, 6, 7 och 8) för metakognitiva strategier och två (9 och 10) täcker indelningen sociala/affektiva strategier.

Andelen och antalet kognitiva, metakognitiva, sociala/affektiva och egna strategier kan ses i tabell 11. De tre viktigaste kognitiva syns alltså inte i del tre ovan, men har räknats in tabell 11 nedan. Skillnaden mellan antalen kognitiva beror på att eleven bara kan välja ett av de tre viktigaste alternativen inom själva uppgiften, deduktion som alternativ a), inferens som alternativ b) eller transfer som alternativ c). De placerades inom uppgifterna eftersom det blir lättare för eleven att samtidigt introspektivt analysera sitt val för rätt form än att göra det i slutet av testet för varje svar (jfr O'Malley och Chamot, 1990:87). Ett fjärde alternativ med ett eget sätt att lösa formen också tillades för att minska effekten av styrda val på formuläret. Påstående 5 har senare exkluderats från analysen. Detta motiveras senare.

Holmegaard och Wikström (2004:564) hävdar betydelsen av att eleverna utvärderar sig själva och sätter delmål. De påpekar att dessa delmål borde vara konkreta och enkla för att vara effektiva. Den knappa tiden för undersökningen gav inga möjligheter att mer ingående utvärdera elevernas bruk av speciella delmål, eftersom dessa delmål skulle inkludera sammanlagt fyra frågor mer (en för varje deklination).

**Tabell 11 Andelen och antalet kognitiva, metakognitiva, sociala och egna strategier i delarna 1 och 3 i enkäten**

I en enkät	Kognitiva	Metakognitiva	Sociala	Egen strategi
<b>Andelen</b>	46,3 %	9,8 %	4,9 %	39,0 %
<b>Antalet</b>	19	4	2	16

Eftersom man i svenska med klara regler grupperar orden som tillhör olika deklinationer, har inte själva grupperingen mer ingående tagits med som kognitiv strategi att använda i val av rätt pluralform (jfr Thompson 1987:46). För att kunna klara sig med pluralis i svenska, är det viktigt med att komma ihåg ändelserna i olika deklinationer, veta om på vilka grunder man delar orden i dem och använda dem i en nominalfras.

I slutet av del 3, begärdes information om elevens kön, sista vitsordet (antingen på terminsbetyget eller i stort prov) och om den starkaste sektorn i svenska. I det sist nämnda skulle eleven ringa in ett av dessa tre alternativ: a) hörförståelse, b)skriftlig behärskning av meningsstruktur eller c) muntlig behärskning av meningsstruktur. På den allra sista sidan kunde eleven svara på en öppen fråga och kommentera undersökningen eller skriva mer om sin inläring av pluralis i svenska. Flera elever hade också skrivit egna satser på svenska på sista sidan av enkäten. Holmegaard och Wikström (2004:561) framhäver att vad man når med skrivandet är att eleven minns saker bättre och att tankeprocesser sätts i gång.

### **3.2 Datainsamling**

Analysmaterialet består av svaren på elevenkäten. Enkäten testades i en pilotstudie i slutet av november 2013 på årskurs 1 i en finskspråkig yrkesskola där 13 informanter deltog i undersökningen. De hade inte haft svenska inom sina yrkesstudier ännu. Pilotstudien hölls för att ta reda på om den planerade tiden (45 minuter) inkluderande instruktionen för testet är tillräcklig för äldre studeranden samt om innehållet är begripligt för dem. Vitsorden i svenska i grundskolan hade varit ganska låga och så var också testresultaten, dvs. antalet helt korrekta nominalfraser hos flickor var 12 av 144 och hos de två testade pojkarna fanns inga korrekta nominalfraser (en studerande hade inge angivit könet). Kanske möjligen valet av orden i testet påverkade resultaten, eftersom PG inte har lästs av dessa studeranden. Det viktigaste för mig var att notera att den muntliga instruktionen på finska i början av testtillfället om vad pluralis innebär, var absolut nödvändig. Men ändå hjälpte den inte alla i pilottestet. Själva enkäten behövde inte förändras efter pilotstudien.

Studien genomfördes i två grundskoleklasser i Östra Finland i mitten av december 2013. Informanterna i den egentliga studien bestod av 47 åttondeklassare som läser B-svenska på ett finskspråkigt högstadium i Östra Finland. Alla informanter hade två lektioner i svenska per vecka i sina scheman i åk (årskurs) 8 och hade haft det likadant också i åk 7. Eleverna informerades inte exakt om på vilken lektion de kommer att testas, bara att det antingen skulle ske i december 2013 eller januari 2014, fyra månader efter början av läsåret. Läraren bestämde vilka elever som skulle delta i undersökningen. Det gällde två klasser elever som båda gjorde testet under lektionen före lunchen i sina scheman och i samma klassrum som vanligen. Den ena klassen testades två dagar före den andra därför att samma undersökningstid inom skoldagen (före lunchen) skulle gälla. Det andra skälet för skilda tider var att båda klasserna undervisas av samma lärare och kan därför inte heller undersökas samtidigt i samma klassrum som enligt Trost (2001:55) betyder idealt samma bekväma omständigheter för alla deltagare. På så sätt var båda klasserna vid inkomsten in i klassrummet medvetna om att det borde vara svenska och inget annat ämne med ändrat innehåll i schemat. Det är möjligt men inte sannolikt att resultaten påverkats av skilda undersökningstider. I båda klasserna var en elev borta från skolan. Sammanlagt 24 flickor och 23 pojkar deltog i testet.

Före testtillfället i åk 8 placerades pulpeterna isär så att ingen elev satt bredvid en annan. På tavlan visades följande instruktioner (dessa lästes också upp högt av experimentatorn på finska):

”Undersökningen redogör för kunnandet av pluralis mitt i årskurs 8. Det är din tankeprocess som undersöks. Hur kom du på det du skrev? Du har inget bråttom! Svara på varje punkt! Lämna inte tomma luckor! Det finns varken goda eller dåliga svar i vetenskapen, det finns bara svar. Gör omsorgsfullt enligt vad du vet. Den första delen = 30 minuter. Den andra delen = 5 minuter. Den tredje delen = 5 minuter. Ifall du har tid, skriv svenska meningar i slutet av testet.”

Eleverna påmindes dock muntligt om att själva instruktionen inkluderas i del 1 så att den kvarstående tiden för del 1 blir 25 minuter. Bara tidsindelningen för delarna i testet var synlig till eleverna hela svarstiden på tavlan tills i slutet av testet visades den sista sidan på enkäten med uppmaning att fylla i de personliga uppgifterna.

Eftersom begreppen kan vara svåra att förstå och komma ihåg, gavs också samma, bara muntliga, instruktioner av forskaren (mig) både i pilotstudien och i den egentliga studien i början av testtillfället på finska; översatta så här till svenska:

”De flesta svenska ord har singular- och pluralformer. Singularis står för ental och syftar bara på en enhet. Pluralis betyder att man pratar om många som tillhör samma ord. Pluralis i svenska har vanligen en ändelse. På enkäten kommer du att se bara obestämd form singularis av det efterfrågade ordet. Substantiven i svenska har vanligen fyra former; två i singularis och två i pluralis. Alltså tre andra former återstår. Du måste bestämma vilka två av de återstående formerna är pluralformer och vilken av dem är korrekt i den sats du ser. Skriv formen i luckan.”

Medan dessa beskrivande muntliga instruktioner gavs, täcktes de ovan nämnda skriftliga. I samband med den föregående instruktionen gavs också ett muntligt exempel av singularis och pluralis av samma ord (dock inte av ordet i testet) på finska. Eleverna informeras också att de får kommentera sin lärobok i undersökningen och att de är bland de första som får utvärdera sin lärobok PG8. Denna inledande del tog 5 minuter.

Studiematerialet delades ut och först placerades upp och ned på bordet. Alla började testet samtidigt. Informanterna påmindes om att del ett i studien borde vara färdig inom 25 minuter från början av testet. Eleverna var ändå tillåtna att bearbeta frågeformuläret i egen takt. De bads också muntligt om att i) inte samarbeta med någon, ii) inte titta i läroböckerna, iii) se till att alla uppgifter på blanketten är besvarade och iv) skriva ytterligare om sina inlärningsstrategier på sista sidan av materialet om tiden räcker. Efter 25 minuter sade experimentatorn till klassen: ”Nu måste ni senast börja med del två.” I slutet av testet bads eleverna om att en gång till kolla om alla uppgifter är besvarade och den krävda informationen om könet, vitsordet och det starkaste området i svenska var ifyllda. Experimentatorn gick runt i klassrummet och kollade om tiden räckte. Några elever uppmuntrades att fylla i alla uppgifterna. Alla informanter var ändå kapabla att svara på uppgifterna inom den planerade tiden. Eleverna själva returnerade enkäterna radvis till experimentatorn. Till sist informerades eleverna att resultaten möjligen finns tillgängliga hos läraren och kanske på nätet först i slutet av vårterminen 2014.

### 3.3 Analysmetod

I nästa kapitel analyseras resultaten kvantitativt hos deklinationer, species, nominalfraser, inlärningsstrategier, vitsordet och det starkaste området i svenska; könsdistinktionen är med på nästan alla områden. Om markören -a har förståtts som pluralt suffix, presenteras i avsnitt 4.1.1. Antalen korrekta svar samt antalen de flesta avvikelser anges. Vilken verkan hade subjektspositionen eller objektspositionen på det plurala ordet, diskuteras också. Korrelationen mellan vitsorden och testresultaten presenteras. Informanterna delas in två klasser samt in flickor och pojkar i bägge klasserna.

I den lingvistiska delen behandlar jag deklinationer och species samt nominalfras i pluralis. Deklinationerna 1, 2, 4 och 5 behandlas ur många synpunkter. Plural nominalfras vid possessiva pronomen, demonstrativa pronomen och pronomenet många, analyseras, eftersom possessiva pronomen har repeterats med eleverna i läroboken i kapitel 1 av 4 och demonstrativa pronomen har undervisats i kapitel 3 av 4 i årskurs 8. ”Många” och räkneorden som ingår i analysen, har studerats i åk 7. Deiktisk bestämdhet analyseras så att de ovan nämnda possessiva och demonstrativa kontexterna analyseras separat. Plurala ord utan något framförställt attribut utgör antingen den anaforiska eller deiktiska delen i analys av nominalfraserna. Säkerhetsfrågan under varje pluralform diskuteras vid analys av deklarativ kunskap. Analysdelen är deskriptiv.

Inlärningsstrategierna analyseras enligt påståendena i enkäten, men jämförs inte med resultatet vid varje svar i enkäten. Kognitiva strategier uppdelas till sådana som används i introspektion vid svaren på orden i luckorna och till den andra delen som utgörs av generella kognitiva strategier. Elevernas förhoppningar och åsikter som behandlar både undervisning och läroboken i del två kombineras till kategorier och analyseras kvalitativt.

Möjliga förekomster av deklarativ kunskap i elevernas svar diskuteras till sist. Säkerhetsfrågan under påståendena hör ihop med diskussion om deklarativ kunskap. Antalen helt säkra, ganska säkra eller ”jag visste inte” har dock inte räknats.

## 4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras först de lingvistiska huvudresultaten med korrelation och bakgrundsinformation i avsnitt 4.1. I avsnitt 4.1.1 beskrivs om pluralt adjektiv var en markör som hjälpte eleven att använda pluralform av angivet substantiv. Därefter diskuteras resultaten i pluralis som satsdel (subjekt eller objekt) i avsnitt 4.1.2. Deklinationerna och species behandlas i avsnitt 4.2. Hos deklinationerna och species diskuteras först korrekta deklinationssuffix, species och nominalfraser i avsnitt 4.2.1. I avsnitt 4.2.2 presenteras de vanligaste avvikelserna från normenlig pluralis. Möjliga slumpinfltelser behandlas därefter i avsnitt 4.2.3.

Avsnitt 4.3 innehåller hela analysdelen av indefinita och definita nominalfraser. Inlärningsstrategierna behandlas i avsnitt 4.4. Feedback från eleverna har summerats genom kvalitativ analys i avsnitt 4.5. Till sist diskuteras möjlig deklarativ kunskap i avsnitt 4.6.

### 4.1 Lingvistiska huvudresultat, korrelation och bakgrundsinformation

I avsnitt 4.1 ges huvudresultaten i den lingvistiska delen som beskrivs i tabellerna 12, 13 och 14. Resultaten i pluralis som satsdel anges. Om adjektivet i a -form var ett tips om ett pluralt ord, beskrivs kortfattat. Andra resultat i hela studien jämförs med bakgrundsinformation. Två grupper av informanter i B-svenska har bildats med beteckningar 1SUB och 2SUB som motsvarar de klasser där undersökningen gjordes. Om möjligt avrundas varje antal och andel med en decimal från hundraledet i hela analysdelen.

**Tabell 12 Medelvärdet av testresultaten i antal och andel rätta svar i enkäten (n = 16), indelat efter klasstillhörighet och kön.**

enkät	flickor				pojkar				totalt			
	1SUB		2SUB		1SUB		2SUB		1SUB		2SUB	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
n= av 16 svar	3,0	18,8	2,3	14,1	2,8	17,6	0,8	4,7	2,9	18,2	1,6	9,4



Antalet svar på en enkät var 16. Vi ser i tabell 12 att den bästa gruppen var flickorna i 1SUB med i genomsnitt 3 korrekta svar av 16 möjliga. De sämsta var pojkarna i klass 2SUB, eftersom medelvärdet hos dem blev bara 0,75 korrekta svar av 16 möjliga. I båda klasserna var den bästa individen en flicka med 9 svar korrekta av 16, dvs. bara 2 elever av hela 47 fick resultatet minst hälften av pluralformerna korrekta. Antalet elever som fick 6 eller mer svar korrekta av 16 var sammanlagt 6, två flickor och en pojke i båda testade klasserna. Medelvärdet av vitsord i svenska i 1SUB och 2SUB var 8,2 respektive 6,8. De angivna vitsorden i svenska motsvarar den information som läraren gav i form av print efter testtillfället.

**Tabell 13 Antal och andel rätta svar i pluralis användning av de totalt möjliga 192 (i 1SUB pojkar är antalet möjliga 176 p.g.a. 11 informanter), indelat efter klasstillhörighet och kön.**

	flickor				pojkar				totalt			
	rätta svar		fel svar		rätta svar		fel svar		rätta svar		fel svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1SUB	36	18,8	156	81,2	31	17,6	145	82,4	67	18,2	317	81,8
2SUB	27	14,1	165	85,9	9	4,7	183	95,3	36	9,4	348	90,6

Grupp 1SUB pojkar bestod av ett mindre antal informanter (11) gentemot de tre andra grupperna (12 vardera). Lagg märke till andelen rätta svar hos pojkarna eller andelen rätta svar totalt i tabell 13 ovan. Dessa indikerar fenomen som är tydliga i eller mellan dessa två klasser. Skillnaden är anmärkningsvärd mellan pojkarna i båda klasserna i andelen och antalet rätta svar. Pojkarna i klass 1SUB är mer än 3 gånger bättre än pojkarna i klass 2SUB (17,6 % vs. 4,7 %). Klass 1SUB presterar nära dubbelt så bra som den andra klassen i andelen rätta svar (18,2 % vs. 9,4 %). Även om pojkarna i 1SUB angav att de har bäst framgång antingen i muntligt övande eller hörförståelse i svenska, presterade de tämligen bra skriftligt också. Om ett bra resultat kan sägas ha uppnått med minst hälften av svaren korrekta, så har ingendera av klasserna uppnått detta. I 1SUB var det totala antalet fel 317 av 368 möjliga svar och i 2SUB 348 av 384 möjliga svar.

**Tabell 14** Antal och andelar fel i blandning med singularis och annat fel, indelat efter klass-tillhörighet och kön. (n i 1SUBf = 156, n i 1SUBp = 145, n i 2SUBf = 165 och n i 2SUBp = 184)

	flickor				pojkar				totalt			
	blandning		annat fel		blandning		annat fel		blandning		annat fel	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1SUB	56	35,9	100	64,1	56	38,6	89	61,4	112	37,2	189	62,8
2SUB	89	53,9	76	46,1	97	52,7	87	47,3	186	53,3	163	46,7

Eftersom blandning med singularis var den största felkategorin hos alla fel, har den räknats separat. Över hälften av flickornas och pojkarnas svar i klass 2SUB var felaktiga enbart i relation till singularis/pluralis; detta anger alltså inte de fel som inryms t.ex. i kategorin ”fel deklinationsändelse i pluralis” vilka i tabell 14 ovan inkluderas i annat fel. Dessa andra fel diskuteras senare i avsnitt 4.2.2. Även om 12 ord på enkäten excerperats både från ordlistorna i övningsboken och alfabetiska ordlistorna i textböckerna PG8 och PG7, och fyra andra krävde deduktion, har detta inte lett till fler rätta svar speciellt hos pojkarna i 2SUB. Om ett bra resultat kan sägas ha uppnått med minst hälften av svaren korrekta, så har ingendera av klasserna uppnått detta.

I klass 1SUB fanns två intressanta fall: En informant fick tre poäng, men hade bara två fel i sg/pl (sg/pl = singularis använt i stället för pluralis), en annan pojke fick resultatet 1 korrekt av 16, men hade inga fel i sg/pl. Hos flickorna fanns fem sådana fall, första siffran är resultatet och den andra står för sg/pl: 2/4, 1/0, 3/0, 2/0 och 5/8. Den sist nämnda flickan hade alltså använt singularis i hälften av svaren (8), men ändå fått fem rätt, vilket inte var dåligt i hela gruppen informanter. Det enda skälet för detta fenomen kan vara att dessa elever använde många fel plurala suffix, eftersom testresultatet hos nästan alla var lågt. I klass 2SUB fanns två sådana pojkar; den första fick två poäng men hade inga fel i sg/pl och den andra fick noll poäng och hade ett fel i sg/pl. Fyra flickor med resultat och sg/pl: 6/5, 1/2, 3/3 och 1/4 fanns i samma klass. Återigen kan det förklaras bara med att dessa använde fel pluralsuffix konsekvent. Blandningen med singularis framställs senare i detalj i avsnitt 4.2 Deklinationerna och species.

Korrelationen med testresultaten och vitsorden i svenska var nästan obefintlig, dvs. den närmade sig noll i alla fyra utvärderade grupper, flickor och pojkar i bägge klasserna. En av informanterna uttryckte sig i del B i testet att de har haft en massa andra saker också att inlära i svenska än pluralis. Vitsordet i svenska består ju av många andra strukturella

komponenter och t.ex. muntlig framställning med kommunikativa mål, hörförståelse samt en skriftlig del. Korrelationen mellan vitsorden och testresultaten blev med korrelationskoefficienten  $r = 1,6$ : 1SUB pojkar = 0,22; 1SUB flickor = 0,22; 2SUB pojkar = 0,07 och 2SUB flickor = 0,18. Hos flickorna (den ena i 1SUB och den andra i 2SUB) med de högsta testresultaten 9 korrekta av 16 på nominalfrasnivån blev korrelationerna 0,63 respektive 0,70. Den lägsta korrelationen fick en informant i 2SUB med vitsordet 8,5 och testresultatet 1 korrekt av 16, dvs. korrelationen är 0,07. Här anser jag att det är på sin plats att ange två decimaler. I den sämre klassen fanns nio informanter med korrelationen noll p.g.a. en ganska stor skillnad mellan angivet vitsord och testresultatet. Andra variabler i studien inom nominalfrasen och inlärningsstrategierna har framställts som andel eller antal, inga korrelationer mer har räknats.

Bakgrundsinformationen med svaren på den starkaste sektorn i svenska avslöjade att det fanns fyra flickor i klass 2SUB både i gruppen ”hörförståelse” och i gruppen ”skriftlig”; två elever tyckte de var bästa i muntlig svenska. Två andra tyckte att de inte var starka i någon del av språket alls. Pojkarna i 2SUB föredrog skriftlig inövning av svenska, två tyckte om hörförståelse och tre det muntliga övandet av språket. Alltså klass 2SUB var starkast i skriftlig framställning med nio belägg och i hörförståelse med sex belägg. Det muntliga övandet prefererades av fem elever. Sammanlagt tre elever angav att de inte var bra i någon sektor alls och en elev lämnade detta obesvarat. Pojkarna i denna klass presterade dock sämst av alla informanter i de skriftliga uppgifterna i detta test. De två flickor som i klass 2SUB tyckte att de var bra i hörförståelse, hade också haft bra (8 eller bättre) vitsord i svenska och presterade inom de fyra bästa eleverna av hela informantgruppen (=47 elever) i testet.

Klass 1SUB var överlägset nästan på alla analysområden jämfört med 2SUB. Den hade testet först, vilket antyder att informationen om testet inte har nått klass 2SUB i den mån att den påverkat resultatet. I denna bättre klass tyckte sju flickor att de var starkast i skriftlig framställning, fem andra prefererade hörförståelse och ingen fanns i grupp ”muntlig”. Pojkarna var lika många i grupperna ”hörförståelse” (5) och ”muntlig” (5). Bara en pojke prefererade skriftliga prestationer i svenska. Här syns alltså könsdistinktionen mycket starkt. Vad som speciellt dyker upp, är just det höga antalet av dem som är bra i hörförståelse, nämligen 10 elever. Skriftlig inläring var den bästa sektorn för åtta elever och

den muntliga för fem i hela klassen. Bland flickorna som beskrev att de var bra i hörförståelse, var vitsordet i svenska åtta eller högre. Bland pojkarna var de bästa vitsorden hos dem som angett ”muntlig” som den starkaste sektorn. Vilken framgång dessa två klasser hade i testet framställs senare.

#### 4.1.1 Pluralt adjektiv som markör av pluralis

Om adjektivets a-former som framförställda attribut påverkade positivt resultaten, undersöktes med tre mallar på enkäten (svaren på 5, 9 och 10). Dessa mallar står för adjektiv antingen som sådant i en attribut ställning eller efter en bestämning (pronomenet många och possessivt pronomen). Bland flickorna i klass 1SUB förekom sammanlagt 10 svar (av 36 möjliga) i bestämd form singularis, men inga med oböjda eller obestämda former. Former som ”bilan” och ”bilet” har inkluderats i det föregående antalet. Pojkarna i 1SUB skrev två oböjda former och sex ord (av 33 möjliga) i bestämd form singularis i de ovan nämnda mallarna sammanlagt. Trots pluralt -a som tips använde flickorna i 2SUB singularis i 13 svar (av 36 möjliga), av vilka två var i obestämd form och 11 i bestämd form. Pojkarna i 2SUB producerade sammanlagt 11 former i singularis (av 36 möjliga) så att tre oböjda former och åtta bestämda former användes, men inga obestämda alls. Här ser vi att bestämd form singularis framkom oftare som felaktigt val i nästan en tredjedel av svaren. Bara två informanter använde obestämd form singularis, alla andra antingen en oböjd form (fem fall) eller bestämd form singularis (35 fall). Antalet felaktiga val trots pluralt -a på adjektivattributet var alltså ganska stort, i 40 svar av 141 möjliga.

#### 4.1.2 Resultat i pluralis som satsdel

Vilken verkan på resultatet hade möjligen satsdelen hos ordet på enkäten? I tabell 9 presenterades satsdelarna på enkäten; 11 av orden stod som subjekt och fem som objekt. I tabell 15 nedan återfinns antal beläggen för korrekt subjekt i de två klasserna 1SUB och 2SUB.

**Tabell 15 Satsdel och dess inverkan på resultatet: Korrekta antal former som subjekt, n = 79. F= flickor, p=pojkar.**

Ordet som subjekt	Species	1SUB f	1SUB p	2SUB f	2SUB p
klockor	Obest.	0	0	2	0
Flickorna	Best.	3	2	4	0
Fotona	Best.	4	1	2	1
Hotellen	Best.	3	1	1	0
Skolorna	Best.	1	1	0	0
bilar	Obest.	5	7	6	4
hus	Obest.	2	1	0	0
Kompisarna	Best.	3	4	3	3
jobben	Best.	1	1	2	0
klubbarna	Best.	0	1	0	1
kort	Obest.	5	2	2	0

Fyra subjekt i bestämd form och fyra i obestämd form användes och som objekt framställdes fyra obestämda och ett bestämt. Av de orden som valdes till denna undersökning, kombinerades kontexten och ordet slumpmässigt. Det var lättare att skriva ordet korrekt som subjekt både i obestämd form och bestämd än att skriva korrekta ord i objektställning. Om species inte noteras, ser vi ovan att det fanns bara ett belägg för neutrum korrekt (fotona) bland pojkarna i 2SUB, det motsvarande antalet korrekta neutrer hos pojkarna i 1SUB är sex. Ordet *bilar* tycks ha varit lätt för många elever i båda klasserna. Antalet helt korrekta subjekt i obestämd form, pojkar och flickor sammanlagt i klass 1SUB är 22 svar (av 92), alltså 23,9 %. Antalet helt korrekta subjekt i bestämd form pojkar och flickor sammanlagt i 1SUB var 26 (av 161) svar, dvs. 16,2 %. I klass 2SUB var antalet helt korrekta subjekt i obestämd form 14 svar (av 96), dvs. 14,6 % pojkar och flickor sammanlagt. Subjektet i korrekt bestämd form bland alla flickor och pojkar i 2SUB fanns i 17 svar av 168 möjliga, alltså 10,1 %. Som objekt var resultaten i linje med subjekt.

Från tabellerna 15 och 16 kan man konkludera att både i subjekt- och objektposition var obestämt species mycket lättare än bestämt. Den största skillnaden fanns mellan obestämd form som subjekt och bestämd form som objekt i hela klassen 1 SUB där skillnaden

mellan korrekta belägg för pluralis i dessa två positioner är 23,9% (23,9 % vs.0 %). Skillnaden i 2SUB mellan subjekt- och objektposition var 14,6 % (14,6 % vs.0 %). Att skriva ordet som objekt i korrekt form lyckades sämre i båda klasserna både i obestämd och bestämd form. Tabell 16 visar att flickorna och pojkarna sammanlagt i 1SUB skrev 19 korrekta svar i obestämd form (av alla 92 möjliga svar), vilket utgör 20,6 %. Som vi ser var prestationen noll svar korrekta av 23 möjliga när det gäller bestämd form i samma klass. Som beskrivits i avsnitt Läroboksanalys, framkommer ordet *märke* i några sammanhang i övningarna i PG8 ÖB, men inte i ordlistorna. Därför var ordet klassificerat till orden som kräver deduktion, med andra ord kunnandet av regeln.

**Tabell 16 Satsdel och dess inverkan på resultatet: Korrekta antal former som objekt, n = 24 (F=flickor, p=pojkar).**

Ordet som objekt	Species	1SUB f	1SUB p	2SUB f	2SUB p
äpplen	Obest.	2	2	2	0
märkena	Best.	0	0	0	0
minnen	Obest.	3	2	1	0
mackor	Obest.	2	3	1	0
dagar	Obest.	2	3	1	0

I tabell 16 ser vi att prestationerna i 2SUB f utgörs av 5 (av 96 möjliga) svar korrekta i kategorin objekt i obestämd form och alla dessa var alltså hos flickorna, dvs. 5,21 %. I bestämd form var inga svar korrekta av 24 möjliga. Här ser vi igen att neutrum har varit svårt för pojkarna i 2SUB också i objektställning. Strategin deduktion tycks inte ha lyckats här vid val av korrekt form hos ett substantiv i den fjärde deklinationen. Jämförelsen mellan dessa två satsdelar angav att i 1SUB var skillnaden mellan korrekta svar i subjekt- eller objektställning till förmån för obestämt subjekt med 3,3 procent (23,9 % som subjekt vs.20,6 % som objekt). Bestämt subjekt jämförs bara med en mall av bestämt objekt och resulterar till 16,2 % (16,2 % vs.0 %) förmån för bestämt subjekt. De motsvarande siffrorna i 2SUB är: obestämt subjekt lyckades 9,4 % (14,6 % vs.5,2 %) bättre än obestämt objekt och bestämt subjekt lyckades 10,1 % bättre än bestämt objekt.

## 4.2 Deklinationerna och species

Som presenterats ovan testades pluralis genom att välja ord från de alfabetiska ordlistorna i textböckerna och från ordlistorna i övningsböckerna. Dessa ord kombinerades slumpmässigt med kontexten. Eftersom det var meningen att också testa deduktion, sammanlagt 5 sådana ord som inte hittades i de ovan nämnda listorna användes med 3 ord i 1 deklinationen och 2 ord i 4 deklinationen. Även dessa sist nämnda ord förekom dock i enstaka fall i övningsböckerna. Fyra deklinationer (1, 2, 4 och 5) testades, dvs. 3 deklinationen uteslöts. Pluralis i 1 deklinationen testades med possessivt pronomen, pluralt adjektivattribut och i två deiktiska sammanhang. I 2 deklinationen testades pluralis med possessivt pronomen, räkneord, deiktisk bestämdhet och demonstrativt pronomen. Pluralis med räkneord, demonstrativt pronomen, pronomenet många och en mall med deiktisk bestämdhet testades i 4 deklinationen. I 5 deklinationen förekom pluralis i dessa mallar: anaforisk bestämdhet, s-genitiv, demonstrativt pronomen och possessivt pronomen. I alla deklinationer testades species med två obestämda och två bestämda mallar.

I avsnitt 4.2.1 behandlas först hur korrekta plurala suffix, species och nominalfraser behärskades av eleverna. Sedan i avsnitt 4.2.2 framställs de vanligaste avvikelserna från normenlig pluralis. Alla svar har också relaterats till de andra svaren hos samma informant och på så sätt har möjliga slumpinfltelser funnits vilka beskrivs i avsnitt 4.2.3.

I hela den här analysdelen står förkortningen *DN* för en helt korrekt nominalfras, *D* för enbart rätt pluralsuffix (species är då inte korrekt) och *N* för korrekt species, men pluralsuffixet är då inte korrekt. I alla omständigheter måste den angivna ändelsen i svaret höra till samma genus ifall den accepteras som ett möjligt belägg för korrekt species i kategorin *N*. Alltså är svaret ”minner” för pluralis av *ett minne* inte korrekt som ett belägg för rätt svar i kategorin *N*, eftersom det inkluderar ett pluralt suffix som inte tillhör samma genus som ordet. Men ett felaktigt fall liksom ”flickarna” accepteras till kategorin *N* p.g.a. rätt species, även om deklinationssuffixet inte är korrekt. Suffixet i detta fall tillhör utrum men används fel med substantivet i fråga. Som huvudresultat presenteras en kombinerad tabell över korrekta suffix, species och nominalfraser i antal och andel i klasserna 1SUB och 2SUB, indelad i flickor och pojkar.

## 4.2.1 Korrekta deklinationssuffix, species och nominalfraser

I detta avsnitt behandlas först hur korrekta plurala suffix, species och nominalfraser behärskades hos eleverna. Några intressanta fynd diskuteras. Därefter behandlas korrekta svar hos utrum och neutrum. I tabell 17 anges korrekthetsgraden för deklinationer, species och nominalfraser hos utrum och neutrum både som antal och procentandel.

**Tabell 17 Andelar (%) och antal korrekta suffix, species och nominalfraser. D står för enbart korrekt deklinationssuffix, N för korrekt species, DN för helt korrekta nominalfraser, u för utrum och n för neutrum. n bredvid % står för antalet korrekta svar.**

	flickor				pojkar				totalt			
	1SUB		2SUB		1SUB		2SUB		Alla f.		Alla p.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
D, u	33	34,4	26	27,1	34	38,6	17	17,7	59	30,7	51	28,2
D, n	35	36,5	25	26,0	17	19,3	5	5,2	60	31,3	22	12,3
N, u	34	35,4	29	30,2	35	39,8	24	25,0	63	32,8	59	32,4
N, n	20	20,8	10	10,4	10	11,4	1	1,0	30	15,6	11	6,0
DN, u	16	16,7	17	17,7	21	23,9	8	8,3	33	17,2	29	16,1
DN, n	20	20,8	10	10,0	10	11,4	1	1,0	30	15,4	11	6,2

Siffrorna jämsides, t.ex. i grupp 1SUB och 2SUB pojkar är värda att jämföra med varandra p.g.a. en klar skillnad i kunnandet av pluralis antingen hos deklinationerna, species eller nominalfraserna. Pojkarna i 1SUB presterar bra i många sammanhang: De är bättre än flickorna i samma klass i korrekta deklinationssuffix (38,6 % vs.34,4 %) i utrum och även bättre än flickorna i species hos substantiv i utrum (39,8 % vs.35,4%). Om dessa pojkar (i 1SUB) jämförs med pojkarna i den andra klassen, så blir skillnaden ännu större. Pojkarna i 1SUB är mer än 11 gånger bättre både i species och i nominalfraser hos neutrum än de i den andra klassen. De är också 15,6 % bättre i nominalfraserna hos utrum än pojkarna i 2SUB (23,9 % vs.8,3 %). Pojkarna i 1SUB känner till rätta deklinationssuffix mer än 20 % bättre än pojkarna i 2SUB (38,6 % vs.17,7%). Pojkarna i 1SUB överskrider pojkarna i 2SUB signifikant i alla värden.



Flickorna är 9,2 procent bättre än pojkarna i helt korrekta nominalfraser (15,4 % vs.6,2 %) i neutrum. De är värt att notera att pojkarna i 2SUB kände till bara en procent av alla korrekta nominalfraser i neutrum och av korrekt species i neutrum. Flickorna i 2SUB tycks ha varit 10 % bättre än pojkarna i samma klass i nominalfraserna både i utrum och neutrum. I avsnitt 4.1 konstaterades också att skillnaden i vitsorden i svenska mellan alla elever i dessa två klasser var 1,36 nummer till förmån för klass 1SUB (8,18 vs.6,82). Detta syns klart också i resultaten. I relation till det totala resultatet var pojkarna i 1SUB en mycket positiv överraskning. Jämförs spalterna i ”totalt” så kan en klar tendens skönjas: Flickorna är överlägsna i alla sektorer. Några slumpinfltelser påträffades och har exkluderats från siffrorna ovan. De behandlas senare i sammanhang med de största avvikelserna i testet. Det totala antalet (och andelarna) alla korrekta svar beskrivs i tabell 18. I denna tabell anges två av de viktigaste resultaten: Antalet och andelen korrekta nominalfraser i utrum (16,7%) och neutrum (10,8) i hela gruppen informanter.

**Tabell 18 Andelar (%) och antal korrekta suffix, species och nominalfraser. D står för enbart korrekt deklinationssuffix, N för korrekt species, DN för helt korrekta nominalfraser. (u= utrum, n=neutrum) (n i spalten Totalt står för det totala antalet korrekta svar i kategorierna).**

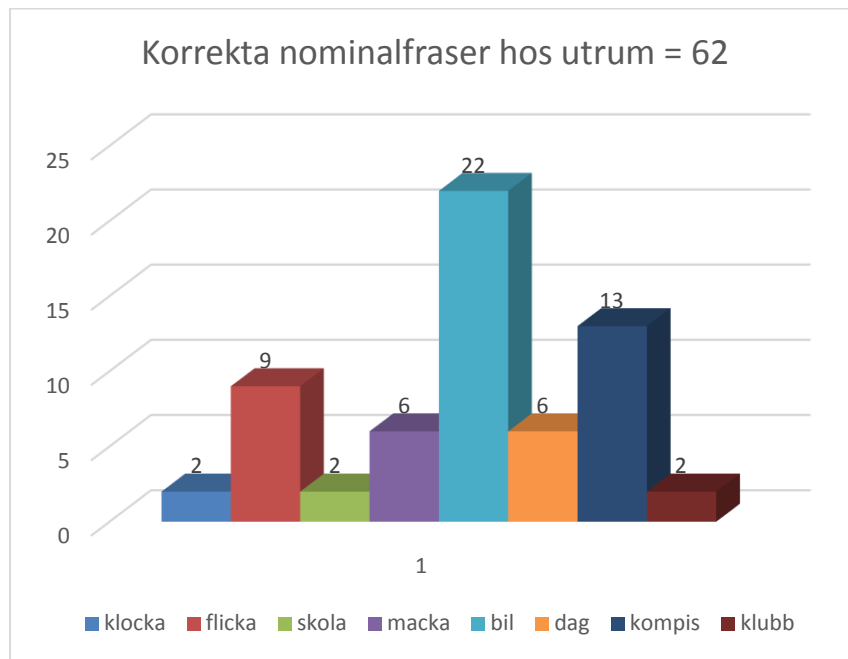
Totalt	D,u	D,n	N, u	N, n	DN, u	DN, n
n	110	82	122	41	62	41
%	29,5	21,8	32,6	10,9	16,7	10,8

Härnäst tar jag upp fördelningen av korrekta nominalfraser, deklinationssuffix och species i orden i utrum i tabell 19. Tabell 20 står för motsvarande orden i neutrum. Lägg märke till antalet enbart korrekta deklinationsändelser (D) hos de två lättaste utrerna *bil* och *kompis*. Nästan alla flickor (10) i 1SUB visste att det heter *kompisar* även om ordet inte har varit aktivt i åk 8. Jämförs korrekt antal belägg för deklinationssuffix, 112 av 376 möjliga svar och korrekt species (N) 122 av 376 möjliga svar i tabellen nedan, så är utrum olik neutrum. I utrum har species inte upplevts som svårt eller mycket svårare än deklinationssuffixet om inte helt korrekta nominalfraser räknas in. Utrerna beskrivs i tabell 19 och visas som staplar i figur 2.

**Tabell 19** Antalen korrekta belägg för utrer i enkäten. D står för enbart korrekt deklinationsuffix, N för korrekt species, DN för helt korrekta nominalfraser, antal DN= 62. (f=flickor, p=pojkar)

Mall nr.	1SUB f	1SUB p	2SUB f	2SUB p	DN alla
3 klocka	0 DN, 0 D, 5 N	0 DN, 1 D, 4 N	2 DN, 2 D, 2 N	0 DN, 0 D, 4 N	2
4 flicka	3 DN, 5 D, 7 N	2 DN, 5 D, 3 N	4 DN, 5 D, 5 N	0 DN, 2 D, 2 N	9
8 skola	1 DN, 3 D, 4 N	1 DN, 1 D, 5 N	0 DN, 0 D, 4 N	0 DN, 0 D, 3 N	2
9 macka	2 DN, 2 D, 3 N	3 DN, 3 D, 4 N	1 DN, 4 D, 4 N	0 DN, 0 D, 7 N	6
10 bil	5 DN, 6 D, 5 N	7 DN, 8 D, 7 N	6 DN, 6 D, 6 N	4 DN, 4 D, 4 N	22
12 dag	2 DN, 2 D, 5 N	3 DN, 3 D, 7 N	1 DN, 1 D, 3 N	0 DN, 0 D, 0 N	6
13 kompis	3 DN, 10 D, 3 N	4 DN, 9 D, 4 N	3 DN, 8 D, 4 N	3 DN, 9 D, 3 N	13
15 klubb	0 DN, 5 D, 2 N	1 DN, 4 D, 1 N	0 DN, 2 D, 1 N	1 DN, 2 D, 1 N	2
<b>Totalt</b>	16 DN	21 DN	17 DN	8 DN	62

Nedan ser vi i tabell 20 att de största antalen enbart korrekta deklinationsändelser (D) i neutrum är mestadels hos flickorna i 1SUB, dock också hos flickorna i 2SUB. Den bästa framgången i grupp D är i orden *kort, foto och minne*. I neutrum är skillnaden mellan kunnandet av deklinationssuffixet och species större än den i utrum. Informanterna skrev 77 enbart korrekta deklinationsändelser av 376 möjliga. I frågan om species i neutrum var resultatet 41 korrekta svar av 376 möjliga. Alltså kan vi konstatera att species tycks vålla svårigheter mestadels i neutrum. Före tabell 20 ser vi först figur 2 som presenterar hur eleverna presterade hos de utrer som frågades på enkäten. Syftet med denna studie var att studera fenomen i pluralis med slumpmässigt utvalda ord som inlärts. Några ord har varit lättare än några andra. Vi ser det i figur 2 nedan där orden i utrum presenteras med staplar av korrekta nominalfraser (DN =62).



Figur 2 Korrekta nominalfraser hos utrum i testet (antal DN =62).

Tabell 20 Antalen korrekta belägg för neutrer i enkäten. D står för enbart korrekt deklinationssuffix, N för korrekt species, DN för helt korrekta nominalfraser, antal DN= 41 (f=flickor, p=pojkar).

Mall nr.	1SUB f	1SUB p	2SUB f	2SUB p	DN alla
1 äpple	2 DN, 4 D, 2 N	2 DN, 2 D, 2 N	2 DN, 4 D, 2 N	0 DN, 1 D, 0 N	6
2 märke	0 DN, 3 D, 0 N	0 DN, 2 D, 0 N	0 DN, 0 D, 0 N	0 DN, 0 D, 0 N	0
5 minne	3 DN, 5 D, 3 N	2 DN, 2 D, 2 N	1 DN, 3 D, 1 N	0 DN, 0 D, 0 N	6
6 foto	4 DN, 6 D, 4 N	1 DN, 3 D, 1 N	2 DN, 5 D, 2 N	1 DN, 1 D, 1 N	8
7 hotell	3 DN, 5 D, 3 N	1 DN, 2 D, 1 N	1 DN, 1 D, 1 N	0 DN, 0 D, 0 N	5
11 hus	2 DN, 3 D, 2 N	1 DN, 2 D, 1 N	0 DN, 2 D, 0 N	0 DN, 2 D, 0 N	3
14 jobb	1 DN, 3 D, 1 N	1 DN, 1 D, 1 N	2 DN, 2 D, 2 N	0 DN, 0 D, 0 N	4
16 kort	5 DN, 6 D, 5 N	2 DN, 3 D, 2 N	2 DN, 4 D, 2 N	0 DN, 0 D, 0 N	9
<b>Totalt</b>	20 DN	10 DN	10 DN	1 DN	41

## 4.2.2 De vanligaste avvikelserna från normenlig pluralis

De vanligaste avvikelserna från normenlig pluralis i svenska angav intressanta fynd och koncentrerade sig på några mycket klara fenomen. Dessa bekräftar resultat både i Nyqvist (2013:139) och Tullinen (2007:37). Vi ser dem i tabell 21. Hela testet inkluderade sammanlagt 752 svar i pluralis. T.o.m. 212 belägg fanns på användning av bestämd form singularis i stället för obligatorisk plural form. Det som också syns klart är att det rätta pluralsuffixet i de flesta fallen hade bytts till det i 3 deklinationen med morfemet -er. Dessa utgjorde sammanlagt 106 svar. I 88 fall hade normenlig pluralis bytts antingen till 2 deklinationen med -ar eller lika mycket också till obestämd form singularis. Vad som också dyker upp i avvikelserna är att flickorna gör majoriteten i kategorierna ” Pluralis = Obestämd artikel med pluralform” och ”Pluralis = obestämd och bestämd form blandade i singularis (förkortad: obst. + best. i sing.)”. Kategorin ”Pluralis = Genusombyte i singularis” utgörs till en stor del av en informant i den ena klassen. Kategorierna syns i tabell 21. I tabellen har könsdistinktionen inte beskrivits alls i form av nummer.

**Tabell 21 De vanligaste avvikelserna från normenlig pluralis i deklinationerna 1, 2, 4 och 5, n = 563 (dekl. = deklination, plur. = pluralis, art. = artikel, obst. = obestämd, best. = bestämd, sing. = singularis).**

Avvikelsekategori	1 dekl.	2 dekl.	4 dekl.	5 dekl.	Anmärkningsvärt
Suffix på 1 dekl.	-	0	9	0	
Suffix på 2 dekl.	70	-	1	17	88 belägg
Suffix på 3 dekl.	9	22	43	32	106 belägg
Suffix på 4 dekl.	1	0	-	2	
Suffix på 5 dekl.	0	0	0	-	
Obest. art. + plur. form	4	3	2	0	Mestadels flickor
Genusombyte i sing.	4	11	5	8	Många hos en i 1SUB
Best. form i singularis	52	46	50	64	212 belägg
Obest. form i singularis	17	29	23	19	88 belägg
Obest. + best. i singularis	5	2	9	4	Mestadels flickor
Antalet fel i deklination	162	113	142	146	1 deklinationen svårast
Antalet möjliga svar	/188	/188	/188	/188	

Tabell 21 alltså anger att det totala antalet fel var 563. De former som inte hade blandats med andra plurala suffix, räknades in singulara former oavsett hur de placerade sig i de ovannämnda kategorierna. T.ex. följande former kom fram i testet som plurala former, men har betraktats som singulara p.g.a. framförståll artikel: ”ett mackarna/en mackorna/ett klockarna/en kompisar/ett jobb/ett flickarna/en bilar/ en kort och ett äppler”. Tabellen visar att de flesta avvikelser förekommer med 1 deklinationen, alltså suffixet -or är svårt och oftast blandat med -ar i 2 deklinationen. Antalen ovannämnda belägg för blandning med 3 deklinationen kan jämföras med fynden i läroböckerna PG7 ÖB och PG8 ÖB som visade att de ord som övats mest, men inte i stora mängder ändå, hör till 3 deklinationen. Bestämd form singularis förekom alltså oftare än obestämd form singularis. Undersökningen avslöjade också – dock inte beskrivits i tabellen ovan – att förekomsterna mellan dessa två former i relation med varandra (antalet fler bestämda former) var densamma hos båda könen vid alla testade deklinationer.

#### 4.2.3 Möjliga slumpinflytelser

Sju informanter gav belägg för möjliga slumpinflytelser i testet. Dessa berör bara neutrer och har exkluderats från de rätta svaren. Pluralis av ett ord i neutrum kan ju se likadan ut som den första formen i luckan. De såg alltså ytligt korrekta ut, även som nominalfraser, men såg likadana ut som de andra närliggande svaren oberoende av genus eller svaren på hela enkäten. Majoriteten av dessa svar hade också utvärderats av eleven: ”jag visste inte” vid säkerhetsfrågan under luckan i testet. Alla slumpinflytelser har alltså jämförts individuellt med de andra svaren på enkäten. Sammanlagt har 21 svar på neutrer numren 1, 2, 5, 6, 7, 11, 14 och 16 evaluerats som slumpinflytelser. Dessa koncentrerar sig mestadels på två pojkar i klass 2SUB (12 av 13 slumpinflytelser hos dem). Närmare sagt klassificerades de som slumpar så här: sammanlagt 13 svar hos tre pojkar i 2SUB, sju svar hos tre flickor i 2SUB och ett svar hos en pojke i 1SUB. Dessa såg nästan konsekvent ut som former med genusombyte till utrum bestämd form singularis eller förekom konsekvent i samma form som angivet ord, vilket t.ex. i svar på fråga 16 som *kort* (angivet i luckan) ledde till ett korrekt svar. Det är dock anmärkningsvärt att fem av dessa informanter hade ett mediokert eller bra vitsord i svenska.

### 4.3 Nominalfraserna

I detta avsnitt behandlas både indefinita och definita nominalfraser som två kombinerade enheter vilka båda innehåller alla de mallar som tillhör dessa definitioner. Alla belägg anges som andelar svar. Räkneorden har placerats inom indefinita kontexter, eftersom de inte ingår i definita i SAG (1:160). SAG (1:160) beskriver att ”definit pronomen ger definit betydelse åt den nominalfras där det ingår. Hit hör personliga pronomen, bestämd artikel, demonstrativa [...] pronomen samt possessiva pronomen av olika slag.” Således ingår mallarna 3, 10, 11 och 16 på enkäten i definita mallar även om alla dessa i form ter sig som obestämda. Demonstrativa pronomen som alltid förekommer i bestämd form, har räknats in i definita kontexter, men inte i anaforiska eller deiktiska i denna avhandling, eftersom de två sist nämnda här studeras utan framförställda pronomen eller attribut. Så innehåller undersökningen fyra indefinita plurala former och 12 definita mallar.

Fyra av de ord som klassificerades som icke-aktiva p.g.a. inga förekomster i ordlistorna i elevernas övningsböcker och i så fall krävde deduktion, fanns på första sidan av enkäten. Då gäller det att inläraren använder sig av en grammatisk regel hon eller han inlärt. Det femte var på den andra sidan. Dessa ord och kontexter var: mall 1 *äpple* = indefinit, mall 2 *märke* = definit, mall 3 *klocka* = definit, mall 4 *flicka* = definit och mall 9 *macka* = indefinit. Hur eleverna lyckades med deduktion var att ordet *äpple* hade 12,9 % korrekta belägg på nominalfrasnivån och ordet *märke* hade inga korrekta belägg alls på nominalfrasnivån i hela informantgruppen. Lite bättre var det i deduktion med *klocka* som förekom korrekt i nominalfraser i 4,2 % av fallen. *Flicka* skrevs korrekt i nominalfraser i 19,2 % av fallen och ordet *macka* 13,1% av alla svar. Tabell 22 presenterar fördelningen av korrekta svar inom indefinita kontexter, alltså räkneorden (mallarna 1 och 12), pronomenet ”många” (mall 5) och ett adjektivattribut (mall 9).

Det totala antalet korrekta indefinita nominalfraser i hela testet var 24. Som vi ser nedan i tabell 22, har pojkarna i 1SUB varit mer framgångsrika i indefinita nominalfraser än flickorna i samma klass i alla andra variabler än med pronomenet ”många”. Å andra sidan är skillnaden mellan pojkarna i två undersökningsklasser dock betydande. Inga stora skillnader finns mellan mallarna i spalten ”alla”, dvs. också ordet *mackor* i objektposition har

inte åstadkommit större problem än de andra mallarna, kanske därför att det var i obestämd form, vilket redan behandlats tidigare. Flickornas prestationer jämfört med pojkarnas är avsevärt bättre vid pronomenet *många*, och det första räkneordet *två*. Resultatet av mall nummer 1 kan också bero på det oböjda måttordet *kilo* efter grundtalet *två*. Det totala antalet möjliga svar i indefinita nominalfraser var 188. Medelvärdet av alla indefinita hos alla informanter var 13,0 %.

**Tabell 22** Antal och andelar korrekta indefinita nominalfraser, n= 24. Antalet möjliga svar =188. Grupperna ”räkneord” har ersätts med ”tal” (Adj. attr= adjektivattribut, Mv.= medelvärdet).

Mall	flickor				pojkar				totalt			
	1SUB		2SUB		1SUB		2SUB		Alla f.		Alla p.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tal	2	16,7	2	16,7	2	18,1	0	0	4	16,7	2	9,1
Många	3	25,0	1	8,3	2	18,1	0	0	4	16,7	2	9,1
Adj. attr.	2	16,7	1	8,3	3	27,3	0	0	3	12,5	3	13,7
Tal	2	16,7	1	8,3	3	27,3	0	0	3	12,5	3	13,7
Mv.	2,3	18,8	1,3	10,4	2,5	22,7	0	0	1,8	14,6	1,3	11,4

Inom definita kontexter uppstod klara skillnader mellan olika grammatiska fenomen. Jämförs den ena anaforiska mallen 7 (*hotell*) med 4,2 % korrekta svar på nominalfrasnivån i hela gruppen informanter med deiktisk bestämdhet (mallarna 4, 6, 8 och 13) så fick alla informanter mer korrekta deiktiska svar, dvs. 17,3 %. Detta kan också bero på att mall 7 var ett neutrum ord i 5 deklinationen. Men som behandlats vid läroboksanalysen, presenterar PG7 och PG8 definithet just genom anaforisk bestämdhet. Den lättaste mallen 13 *kompisarna* var korrekt på nominalfrasnivån i 28,8 % av alla svar även om själva fenomenet deiktisk bestämdhet (eller deiktisk definithet) inte har beskrivits alls vid pluralis i läroböckerna. Utrum var klart lättare i deiktisk bestämdhet (orden *flicka* och *kompis* beskrivits tidigare) än neutrum med den enda mallen *foto* med 10,7% korrekta nominalfraser, men ordet *skola* i en nominalfras framkom korrekt i enbart 4,2 % av alla svar. Definita nominalfraser presenteras som kombinerad tabell nedan över andelar korrekta svar inom dessa variabler: 1) alla possessiva kontexter, 2) alla demonstrativa kontexter,

3) anaforisk bestämdhet mall 7 samt 4) medelvärde av alla deiktiska kontexter, dvs. mallarna 4, 6, 8 och 13.

**Tabell 23** Antal och andelar korrekta definitiva nominalfraser, n= 79 (f=flickor, p=pojkar). Antalet möjliga svar=564 (Poss.=possessiva, Dem.=demonstrativa, Anaf.=anaforisk mall 7, Deikt.=deiktiska).

Mall	flickor				pojkar				totalt			
	1SUB		2SUB		1SUB		2SUB		Alla f.		Alla p.	
12 ord i testet	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Poss.	12	25,0	10	20,9	10	22,7	4	8,3	22	<b>23,0</b>	14	<b>15,6</b>
Dem.	1	2,8	2	5,6	2	5,8	1	2,8	3	<b>4,2</b>	3	<b>4,3</b>
Anaf.	3	25	1	8,3	1	9,1	0	0	4	<b>16,7</b>	1	<b>4,6</b>
Deikt.	11	22,9	9	18,8	8	18,0	4	8,3	20	<b>20,9</b>	12	<b>13,2</b>

Märk att deiktiska nominalfraser har i denna studie begränsats att omfatta ord som inte har några framförställda attribut. Normalt kan possessiva och demonstrativa sammanhang ingå i samma begrepp deiktisk, men här har dessa speciella aspekter av deiktisk bestämdhet analyserats separata. Demonstrativa pronomen har förorsakat de flesta avvikelser från normenlig pluralis, bara 4,3 % av alla demonstrativa nominalfraser var korrekta i hela gruppen informanter. Deiktiska kontexter med mallarna *flickorna*, *fotona*, *skolorna* och *kompisarna* har inte varit speciellt svåra jämfört med resultaten hos alla informanter. Dock som sådana är andelen korrekta deiktiska nominalfraser hos alla flickor 20,9 %, vilket betyder att cirka varje femte elev klarade sig med dessa former som inte har beskrivits i läroboken. Possessiva nominalfraser som innehöll mall 11 med genitiv -s, har varit lättast i testet. De mallar som tillhör definitiva kontexter, var numren 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15 och 16 i enkäten.



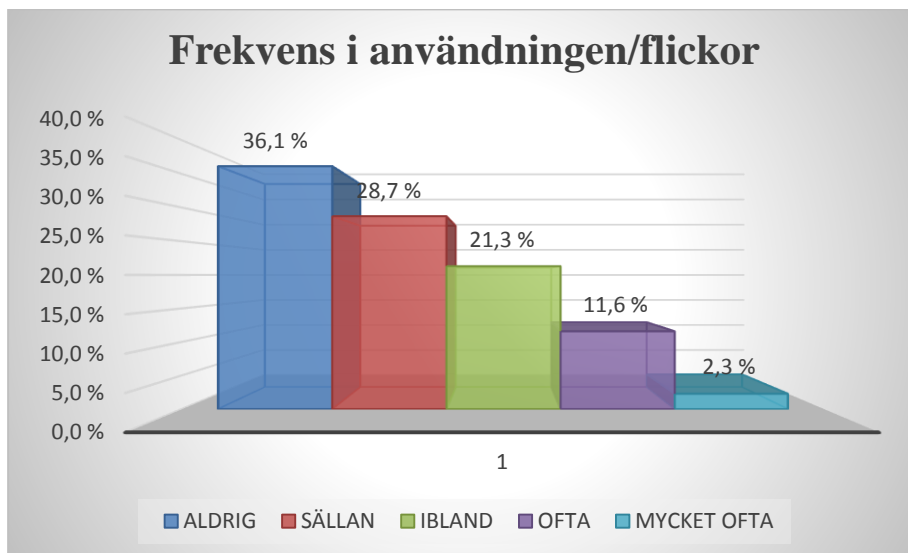
#### 4.4 Inlärningsstrategierna

I detta avsnitt behandlas sociala, metakognitiva och kognitiva strategier som fyra olika kategorier så att gruppen ”kognitiva” delas i två kategorier. Den ena kategorin står som flervalsuppgift i del 3 och den andra behandlas som kognitiva val i introspektion vid svaren på testfrågorna. Dessa fanns under varje lucka i del 1 i enkäten. I den andra delen behandlas elevernas öppna svar på kvaliteten av läroboken och undervisningen.

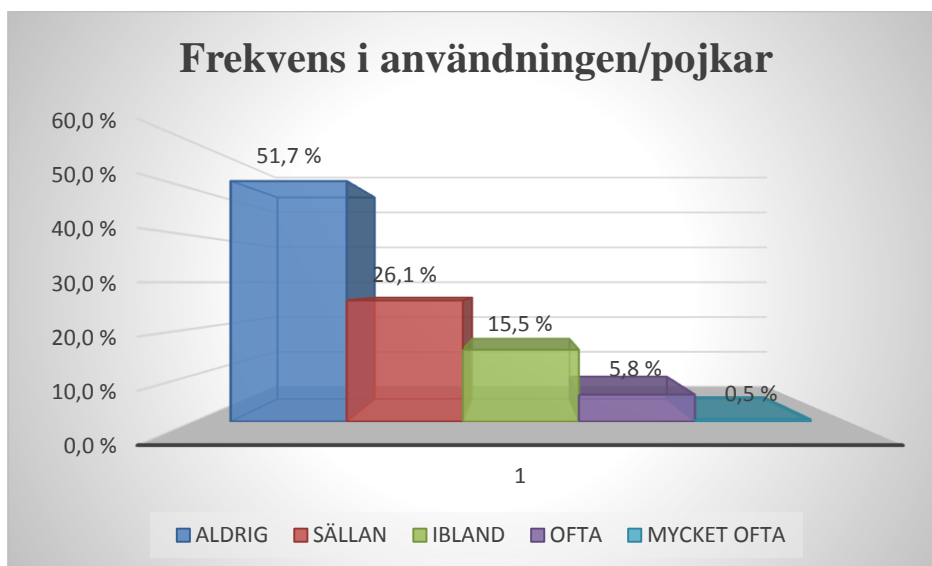
I figur 3 nedan som står för hela gruppen flickor som informanter (klassdistinktionen har inte gjorts här), ser vi att lite mer än en tredjedel av flickorna i hela informantgruppen aldrig använder några kognitiva, metakognitiva eller sociala strategier i pluralis i svenska. Men varje femte flicka (21,3 %) gör det ibland och varje tionde flicka (11,6 %) angav att hon ofta använder någon inlärningsstrategi. Resultatet 3 rätt av 16 svar i klass 1SUB flickor och 2,3 svar av 16 i 2SUB flickor kanske också anger att inte många strategier använts för att underlätta studier i pluralis, eftersom pluralformerna behärskas på denna nivå. Strategi nummer 5: ”Finska språket hjälper mig att bilda pluralis i svenska” har exkluderats från hela gruppen kognitiva strategier, eftersom den kan förstås på två olika sätt, vilket diskuteras senare. Hur pojkarna som en hel informantgrupp utnyttjade inlärningsstrategier redogörs för i figur 4. Båda figurerna 3 och 4 beskriver de val eleverna gjort i del 3 vid numren 1 – 4 och 6 – 10, alltså alla tre grupper av strategier inkluderas i staplarna.

En avsevärt större grupp av pojkar, 51,7 % gentemot flickor med 36,1 % av alla informanter angav att de aldrig använder någon strategi vid inläringen av pluralis i svenska. Det är bara i gruppen ”aldrig” som pojkarna överskrider flickorna. Bland de som hör till ”ibland, ofta eller mycket ofta” hos pojkarna, används någon inlärningsstrategi sammanlagt av 21,8 % av eleverna. Om vi räknar ihop frekvenser i andelar elever hos båda könen, så blir svaret med ”aldrig” t.o.m. i 87,8 % av alla elever och 54,2 % använder någon strategi sällan. Pojkar och flickor sammanlagt i frekvensen ”ibland” utgjorde 36,8 % av alla informanter. De två grupper som återstår består av 17,4 % i frekvensen ”ofta” och bara i 2,8 % av alla informanter använder någon strategi mycket ofta. Här kan man

också fråga om eleverna överhuvudtaget är medvetna om inlärningsstrategier. Ett intressant fenomen i användningen av kognitiva strategier hos pojkar och flickor förekom i kategorin ”ibland” och beskrivs i tabell 24 nedan.



**Figur 3** Frekvens i användningen av inlärningsstrategier hos alla flickor, (N= 24).



**Figur 4** Frekvens i användningen av inlärningsstrategier hos alla pojkar (N=23).

**Tabell 24** Antal och andelar kognitiva strategier i påståendena 1 - 3 hos alla flickor och pojkar i frekvensskalan i del 3 (+ före procent betecknar större procent antal hos det angivna könet).

Kön	Aldrig		Sällan		Ibland		Ofta		Mycket ofta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Flickor</b>	23	31,7	22	30,6	14	19,4	10	13,9	3	4,2
<b>Pojkar</b>	27	39,1	17	24,6	16	23,2	7	10,1	1	1,4
<b>Skillnad i procentenheter</b>		+7,4 hos p		+6 hos f		<b>+3,8</b> hos p		+3,8 hos f		+2,8 hos f

Vad man kan se först, är att pojkarna utgör den del av eleverna som mest låter bli att använda några kognitiva inlärningsstrategier alls. I båda grupperna sjunker dock procentantalet ju högre man går i frekvens av användningen. Dessa strategier beskrevs att omfatta elaborering (att skriva egna satser av en ny pluralform) i häftet eller kopiera ord eller satser i pluralis från boken i häftet (skriftlig repetition) eller att lära sig bäst genom hörförståelse och hågkomst. Pojkarna överskrider här flickor i gruppen ”ibland” – det var oväntat. Vad som också var en överraskning, och presenteras nedanstående, är andelen pojkar som tyckte de ibland lär sig pluralis bäst genom att lyssna och minnas, dvs. genom hörförståelse. O'Malley och Chamot (1990:130, 133) beskrev denna del av språkinläring som krävande p.g.a. många kognitiva och metakognitiva funktioner och inlärningsstrategier (se avsnitt 2.2.2). I denna studie har detta påstående inkluderats i kognitiva strategier.

**Tabell 25** Antal och andelar frekvenser i användandet av kognitiv strategi hörförståelse, påstående 3 i del 3 (”Jag lär mig pluralis bäst genom att lyssna och minnas”; f=flickor, p=pojkar), n=47.

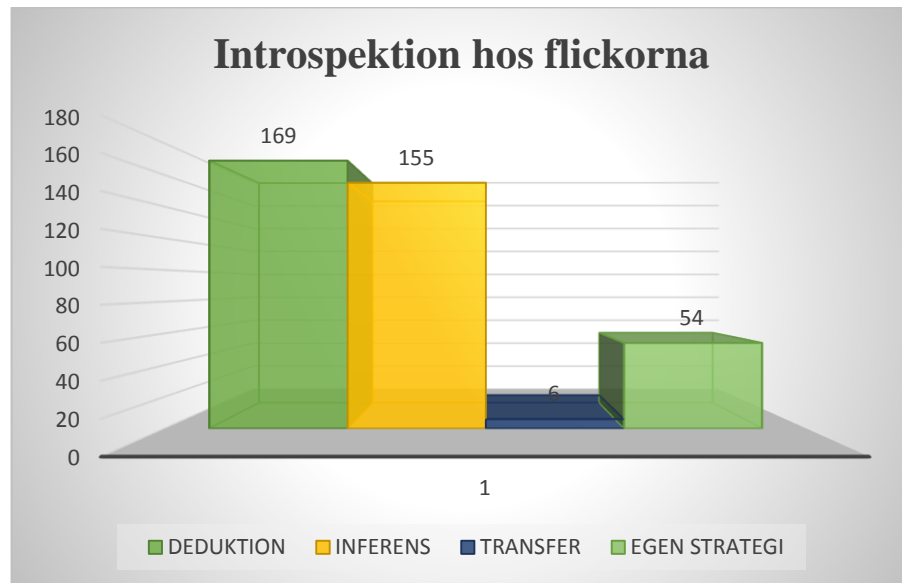
Kön	Aldrig		Sällan		Ibland		Ofta		Mycket ofta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Alla f.</b>	6	25,0	3	12,5	5	20,8	7	29,2	3	12,5
<b>Alla p.</b>	1	4,3	2	8,7	13	56,5	6	26,1	1	4,3

Det är inte nödvändigt att jämföra dessa preferenser med testresultaten, eftersom testet inte innehöll en hörförståelsedel. Elevernas egna åsikter om sitt starkaste område i svenska diskuterades i början av resultatdelen och det avslöjade att pojkarna i klass 1SUB var de som sade sig vara bra i hörförståelse. Men i detta påstående 3 tycks mer än hälften, dvs. 13 av alla 23 pojkar (56,5 %) använda denna strategi ibland. Man kan fråga om alla de inlärningsstrategier som behövs i hörförståelse kan leda till bättre prestationer i form av vitsord i svenska. Om preferenserna här jämförs med pojkarnas vitsord och testresultat, kan man dra den slutsatsen att mer hörförståelse önskas hos pojkarna. Också andelen pojkar, 26,1 % (dvs. 6 pojkar av 23) i frekvensgruppen ”ofta” är tämligen stor.

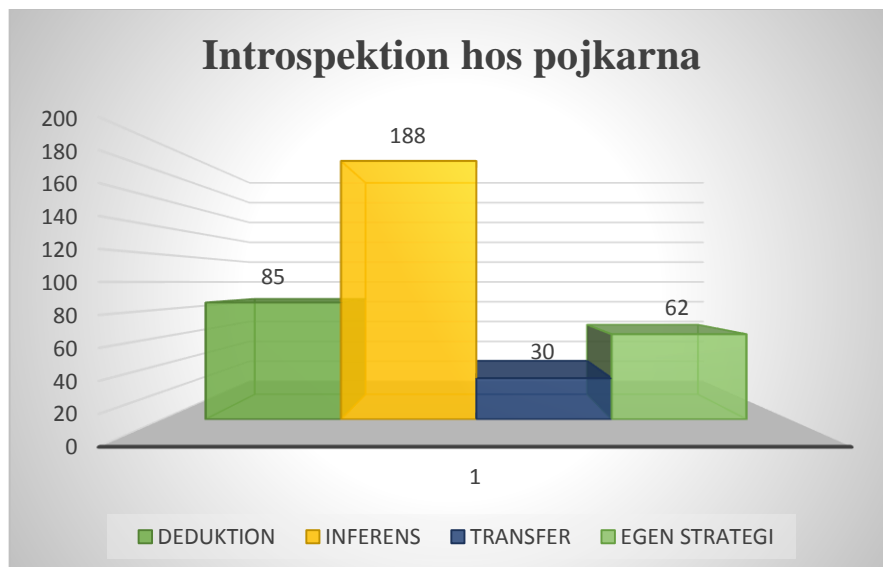
Den andra delen av kognitiva strategier i studien består av dem som användes i introspektion vid svaren på testfrågorna. En informant uttryckte sig att bäst i testet var att besvara frågan hur man kom på svaret. Alternativen a), b) och c) som satser har beskrivits i avsnitt 3.1.3. Dessa stod för tre kognitiva inlärningsstrategier: a) deduktion, b) inferens och c) transfer. Också en egen strategi var med och enligt resultaten kan också inkluderas i kognitiva strategier. Den egna strategin innehöll följande beskrivningar: 1. Gissning med 36 belägg hos alla informanter, 2. ”Det lät bra” med 17 belägg hos alla, 3. ”Jag förlängde ordet”; 1 belägg, 4. ”Jag mindes att några ord slutar på – na”; 1 belägg och ”Jag mindes namnet på godispåsen” 2 belägg. Alla hade inte kommenterat valet på alternativ d) egen strategi. Huvudresultaten i kognitiva val i introspektion presenteras först i figurerna 5 och 6 som staplar hos alla flickor och alla pojkar och sedan diskuteras i tabell 26. Flickornas mest frekventa strategi vid svaren på testfrågorna är deduktion och pojkarnas inferens. Egen strategi har beskrivits tillsammans med kognitiva strategier p.g.a. svar som framställts ovan.

Det som är mest iögonenfallande nedan är den stora mängden av strategin ”inferens” hos pojkarna, speciellt om den jämförs med antalet deduktion hos samma kön. Satsen ”Jag gissade formen med hjälp av andra ord i satsen” grundades både på Abrahamssons (2012:212) översättning av O’Malley och Chamots (1990:138) förklaring av inferens, vilka båda använder samma ord ”gissa” och ”guess”. Alternativet presenterades alltså med de förklarande och nödvändiga orden ”med hjälp av andra orden i satsen”. Det var speciellt i klass 2SUB där pojkarna tog till denna strategi. En klar skillnad finns dock mellan dessa två grupper av pojkar. Pojkarna i 1SUB använde sig av egen strategi mer än

de i 2SUB. Klara skillnader kan ses mellan de två könen: flickorna använder sig av deduktion dubbelt så mycket som pojkarna (168 vs.85). Dessa skillnader presenteras närmare i tabell 26. Med två obesvarade strategier i 2SUB pojkarna blir summan 750 svar.



**Figur 5** Kognitiva val i introspektion hos flickorna (N=24) vid svaren på testfrågorna.



**Figur 6** Kognitiva val i introspektion hos pojkarna (N=23) vid svaren på testfrågorna.

**Tabell 26** Antalen och andelar kognitiva val i introspektion hos båda könen vid svaren på testfrågorna, (f= flickor, p=pojkar), n =192 (i 1SUBp n=176). Alla 750 = totala antalet angivna val.

Inlärningsstrategi	1SUBf		2SUBf		1SUBp		2SUBp		Alla 750
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Deduktion	94	48,9	75	39,1	69	39,2	15	7,8	253
Inferens	56	29,2	99	51,6	46	26,1	142	74,0	343
Transfer	4	2,1	2	1,0	3	1,7	28	14,6	37
Egen strategi	38	19,8	16	8,3	58	33,0	5	2,6	117

Formuleringen av kognitiv strategi 5 i frekvensskalan ”Finska språket hjälper mig att bilda pluralis i svenska” var misslyckad, eftersom strategin kan tolkas på två sätt: 1) Finskans struktur hjälper mig att bilda pluralis i svenska (positiv transfer) eller 2) Finska som undervisningsspråk vid grammatik hjälper mig att bilda pluralis. Meningen var att strategin skulle ha förståtts genom förklaring 1. Då är kanske påståendet i sig inte mycket lyckat alls. Min egen erfarenhet är att grammatik mestadels förklaras på finska på högstadiet, så kanske några informanter har förstått strategin genom förklaring 2 ovan. Båda grupperna ”ofta” och ”mycket ofta” i denna strategi i två klasser bestod i genomsnitt av 4,2 % av alla informanter. Men kanske kan påståendet ändå uppfattas som logiskt, eftersom medelvärdet av andelar procent hos alla informanter i grupp ”aldrig” var 25 % hos flickor och 30,2 % hos pojkar. Frekvensen ”sällan” innehöll 25 % av svaren hos flickorna och 52,6 % hos pojkarna. Inom ”ibland” delades beläggen med 45,8 % hos flickorna och 12,9 % hos pojkarna. Men att samma andel, 8,3 % av flickor och pojkar i klass 2SUB som beskrev att finskan ofta hjälper dem med att bilda pluralis, kan tyda på att strategin förståtts som att gälla undervisningsspråk eller kanske det språk man opererar innehållet med i detta grammatiska fenomen. I nästa stycke presenteras en kombinerad tabell över medelvärden i sociala och metakognitiva inlärningsstrategier som antal och andelar procent hos flickor och pojkar i båda klasserna sammanlagt.

**Tabell 27** Antal och andelar av metakognitiva och sociala strategier i frekvensskalan, n i metakognitiva = 188, n i SOC= 95, (MK.= metakognitiva, SOC.= sociala, f= flickor, p=pojkar), medelvärdet.

Kön	Aldrig		Sällan		Ibland		Ofta		Mycket ofta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
MK. f.	36	37,5	30	31,3	18	18,8	11	11,5	1	1,0
MK. p.	49	52,7	27	29,3	12	13,4	4	4,6	0	0
SOC f.	19	39,6	10	20,8	14	29,2	4	8,3	1	2,1
SOC p.	31	66,7	10	22,2	3	6,8	2	4,4	0	0

Ovan ser vi att de flesta elever antyder att de inte alls eller sällan/ibland använder någon av följande strategier vid inläringen av pluralis: selektiv uppmärksamhet, fokuserad uppmärksamhet, själv-utvärdering, sätter delmål, begär av läraren om klargörandet eller samarbetar med andra elever utanför klassrummet. Det största antalet var hos elever som aldrig gör självutvärdering i studier av pluralis (18 flickor av 24 och 19 pojkar av 23) samt bland dem som aldrig vänder sig till läraren för förklaring (24 av alla 47 informanter). T.o.m. 18 pojkar av 23 förhör aldrig varandra på pluralis utanför klassrummet (fråga 10). Härnäst beskrivs feedback från eleverna genom kvalitativ analys av del 2 i enkäten.

## 4.5 Feedback från eleverna

I detta avsnitt behandlas svar på de öppna frågorna i del 2 i enkäten: undervisning av pluralis och elevernas kommentarer om stödet i pluralis i läroboken.

Kategorierna i denna del har bildats genom de principer som uttalats i Hirsijärvi och Hurme (2000:172, 173). De beskriver att man kan hitta teman och regelbundenheter i svaren, t.ex. genom att räkna om något fenomen upprepade gånger dyker upp i svaren., men påminner också om att teman och svaren baserar sig på tolkningar som gjorts i forskningen. Elevernas förhoppningar om undervisningen delades i sex kategorier med antalen belägg i parentes. Den största gruppen utgjordes av *förhoppningar om en större insats av*

*läraren* vid förklaringen av plurala suffix (13). Två andra större kategorier *förklaring av pluralis generellt* (9) och *mer repetition av den* (8). Det sistnämnda bekräftar det som kom fram i teorin att man övergår från kontrollerat processande till automatiserat genom utövning av det som inlärts. Man vill också *få hjälp med hur man kommer ihåg* ändelsen (6). Två elever ville också ha *mer test* i pluralis (se Roediger III, m.fl. i avsnitt 2.2.2). *Diverse önskemål* (8) gällde mängden av plurala ord som hemläxa, hur neutrum orden böjs, mer sådana här uppgifter som detta test, förklaring av oregelbunden pluralis, undervisning av viktiga och praktiska ord i pluralis samt mer muntliga övningar.

Läromedlet På Gång är inte utan dåliga sidor tyckte eleverna. Det som allra mest störde eleverna och kom fram i Läroboksanalysen (avsnitt 3.1.1), var att boken innehåller (allt)för lite plurala övningar (enligt 15 elever). Den andra kategorin bestod av 12 belägg för innehållsliga brister och/eller brister på instruktioner hos pluralis. Dock fanns det 12 elever som inte såg några dåliga sidor i PG och två som svarade ”Jag vet inte.” Vad som var bra i PG enligt eleverna var först och främst de tydliga tabellerna i grammatik delen i textboken (11 belägg). Om orden och tydlighet generellt kombineras som bra saker i PG, så får man 14 belägg till. Referenser till klara texter eller tabeller angavs av 5 elever. Och fyra elever tyckte ”Jag vet inte om goda sidor finns”. Bland de som beskrivit detta test (alla hade inte gjort det) var det generella ställningstagandet positivt eller mycket positivt hos 28 elever och negativt hos 6 dåligt presterande elever. Testet hade bl.a. fått eleven att tänka på eller effektivera sina studier i svenska. En informant önskade att man med detta test kan förbättra läromedlet På Gång. En annan informant hoppades att man med detta test kan utreda varför det är så svårt att lära sig pluralis i svenska. Eleverna hade varit nöjda både med innehållet av testet och med instruktionerna i testtillfället.

#### **4.6 Möjlig deklarativ kunskap**

Eftersom eleverna befinner sig i det tidiga skedet av sina studier i svenska, kan jag anta att korrekthetsprocenten i ett grammatiskt fenomen kan vara 75 % inom en kontext i pluralis. Paavilainen (2010:90) som studerade svenskans morfologi i slutet av åk 8 och i början av åk 9, använde korrekthetsprocenten 80 i numerus- och genusanalysen. Mina



informanter var yngre och därför hade inte hunnit studera svenska lika länge. Om ett grammatiskt fenomen innehåller fyra förekomster i detta test, måste alltså tre av dem vara korrekta ifall kraven på 75 % av svaren korrekta, uppfylls. Svartalternativen ”helt säker” eller ”ganska säker” accepterades, men bara med helt korrekt nominalfras. Alla svar måste innehålla alternativet a) ”Jag använde grammatikregeln.”. Alltså om eleven svarade ”Jag visste inte” eller b) ”Jag gissade formen med hjälp av andra ord i satsen”, accepterades det inte som ett möjligt belägg för deklarativ kunskap. Också detta sist nämnda förekom i testet i några enstaka fall.

Eftersom läroboken inte ger en regel för deiktisk användning av substantiv, dvs. utan framförställda attribut, men eleven ändå använt ordet korrekt, är alternativet ”jag använde grammatikregeln” diskutabelt, om inte läraren speciellt fokuserat på att utanför läroboken beskriva bestämdheten noggrannare. Enligt ovan nämnda kriterier hittades inga pojkar hos 2SUB med deklarativ kunskap. I grupp 1SUB fanns en pojke med deklarativ kunskap i definit användning av pluralis utan attribut (deiktisk) och en annan med användningen av possessiva kontexter i pluralis. Bland flickorna i 2SUB närmar sig fyra flickor deklarativ kunskap i deiktisk användning av pluralt substantiv utan framförställt attribut med 50 % korrekta svar och en i kvantitetsattribut, men kan alltså inte räknas att ha uppnått den. I 1SUB hade en pojke nått deklarativ kunskap i deiktiska sammanhang och en annan i possessiva. I grupperna 1SUB och 2SUB flickor samt 1SUB pojkar fanns enstaka elever med korrekt användning av den ena anaforiska mallen. Bland flickorna i 1SUB visade en informant deklarativ kunskap med 75 % korrekta svar i possessiva pluralformer samt korrekt belägg för substantiv med adjektivattributet. En annan flicka och en tredje närmar sig deiktisk bestämdhet respektive possessiva pluralformer (50 % korrekta svar). I denna klass fanns också en flicka med 9 korrekta nominalfraser och en annan med 5 korrekta nominalfraser, men alla dock genom inferens.

## 5 DISKUSSION OCH AVSLUTNING

Testet bevisade att färdigheterna i pluralis mitt i åk 8 inte har nått en hög nivå. Inom alla kontexter blev kunnandet av pluralis under 40 % av korrekta svar. Inom den viktigaste kontexten – nominalfraserna – behärskade lite mer än varje tionde elev indefinit nominalfras. Definit nominalfras var delvis en aning lättare. Dessa sammanfattas nedan. Det var viktigt att artikeln var angiven i den grammatiska delen i testet och hjälpte eleven att komma vidare. Att veta genuset av orden undersöktes inte.

Resultaten visade att två klasser av elever och de två könen presterade olika bra i testet i nästan alla utvärderade områden i pluralis. Båda klasserna har dock samma antal lektioner (två) i svenska per vecka i schemat. Pojkarna i klass 1SUB var en positiv överraskning och kunde överskrida flickorna i samma klass t.ex. i korrekta deklinationsändelser (38,6% vs.34,4%) och species i utrum (39,8% vs.35,4%). Pojkarna i 1SUB hade presterat lite sämre enligt vitsorden i svenska än flickorna i samma klass (se avsnitt 4.1). Inom inlärningsstrategierna var distinktionen mellan könen mer relevant än den med klasserna.

Eleverna kan plurala ord klart bättre i subjektposition än i objektposition och även att den obestämda formen är lättare i båda positionerna. Det obestämda subjektet blev korrekt i 1SUB i 23,9 % av alla svar och i 2SUB i 14,6 %. De bestämda formerna lyckades med 16,2 % respektive 10,1 %. Som objekt var resultaten i 1 SUB 20,6 % korrekt i obestämd form, det enda bestämda objektet var inte korrekt hos några. I 2SUB var de motsvarande siffrorna i objektposition 5,2 % respektive 0 %. Resultatet var förväntat, eftersom eleven introduceras med fler obestämda än bestämda former i läroboken. Men också oväntat, eftersom textböckerna presenterar fler obestämda pluralformer som objekt än som subjekt; som subjekt 11 vs.6 (PG7 och PG8) och som objekt 31 vs.25. Adjektivets a-form hade inte hjälpt eleverna att använda pluralis i 40 fall av totalt 141 svar och står i linje med Paavilainen (2010:127) (se avsnitt 2.3.3).

Varje deklination i testet angav 188 svar. Första deklinationen vållade mest problem med fel i 162 svar, dvs. bara 26 svar i 1 deklinationen var korrekta. I 2 deklinationen var antalet fel 110, och således 78 svar var korrekta. Antalen fel i 4 och 5 deklinationerna var 142

respektive 146. Deklinationerna var lättare hos utrum (29,5 %) än i neutrum (21,8 %) och species likaså var mer korrekt i utrum med 32,6 % respektive 10,9 % i neutrum. Därför var antalet fel i 1 deklinationen överraskande stort.

Inom nominalfraserna var alla indefinita kontexter, dvs. räkneorden, pronomenet många, adjektivattribut med substantiv nästan lika lätta eller svåra, med kring 13 % rätta svar i alla grupper i medelvärdet. Inom definita kontexter var possessiva de lättaste med 19,3 % korrekta svar. Övningsböckerna fokuserar på possessiva kontexter i 8 (PG7) respektive 5 övningar (PG8), vilket dock inte är mycket övning i sig. Demonstrativa nominalfraser behärskades av bara 4,3 % av alla elever. Deiktiska nominalfraser utan framförställt attribut vållade inga större problem, 17,3 % av elever skrev dessa korrekt. Resultatet var intressant därför att läroboken varken presenterar dem eller hjälper eleven att öva dem. Den enda anaforiska mallen klarades av cirka 10 % av eleverna. Detta kanske kan bero på att ordet var i neutrum som var svårare för eleverna än utrum. Helt korrekta nominalfraser nåddes i utrum av 16,7 % av informanterna och i neutrum av 10,8 % av alla. Alltså är kunnandet av plural nominalfras på en ganska låg nivå.

De flesta avvikelserna från normenlig pluralis förekom som användning av bestämd form singularis i 212 svar. I 88 fall använde eleverna obestämd form singularis. Singularis var alltså den största felkategorin med 300 belägg, dvs. i 39,9 % av alla svar. De flesta avvikelserna inom plurala ändelser betydde att felaktiga former med ändelserna från deklinationerna 3 och 2 användes i stället för korrekta former i 106 respektive 88 fall. Om PT-teorin hade använts som basis i studien, skulle det ha varit svårt att bedöma om t.ex. bestämd form singularis var ett belägg för nivå 1 eller 2. På nivå 1 förekommer oböjda ord och på nivå 2 börjar inläraren anamma böjda former, men använder dem inte nödvändigtvis rätt (se Flyman Mattson och Håkansson 2010:44, 68).

I inlärningsstrategierna fanns en klar skillnad mellan flickor och pojkar: flickorna använde mer deduktion, dubbelt så mycket som pojkarna i introspektion vid svaren på testet. Speciellt den ena gruppen pojkar använde inferens, dvs. gissade formen med hjälp av andra orden i satsen. I frekvensskalan befann sig 87,8 % av alla elever som aldrig använde någon inlärningsstrategi. Pojkarna var fler i grupperna ”ibland” och ”ofta”, sammanlagt t.o.m. 82,6 %, som helst lyssnar på pluralformer och på så sätt lär sig dem. Pojkarna tar

aldrig till metakognitiva strategier i 52,7 % av alla svaren på frekvensskalan och flickorna i gruppen ”aldrig” var 37,5 %. Flickorna använder dubbelt så mycket sociala inlärningsstrategier i gruppen ”ibland” som pojkarna (29,2% vs.13,4 %). Och gruppen metakognitiva hos flickorna är nästan tre gånger större än den hos pojkarna (11,5 % vs.4,6 %). Det faktum att flickorna överhuvudtaget använder mer inlärningsstrategier var förväntat eftersom man kan anta att en elev med ett bättre vitsord möjligen utnyttjar fler strategier att uppnå sina mål (se O’Malley och Chamot, 1990:116). I detta test presterade flickorna bättre än pojkarna i många sammanhang. Ändå tycks de totala procentantalen av hela mängden elever som ofta eller mycket ofta använder sig av inlärningsstrategierna, vara ganska låga.

O’Malley och Chamot (1990:224) konkluderar att man i framtiden med teoretisk grund behöver forska i de språkuppgifter som strategierna kan associeras med, vem det är som använder dem och hur länge samt hur strategierna påverkar inlärningsresultat. Denna studie har belyst användningen av inlärningsstrategier i en grammatisk språkuppgift i någon mån. Intervjuerna om elevernas inlärningsstrategier var inte heller tillgängliga; eleverna borde ha undervisats grundligt speciellt i dem för att åttondeklassare skulle kunna uttrycka sig om den använda strategin. Deltagare i undersökningen borde då ha informerats varför de överhuvudtaget undervisas i dem och också veta i förväg om själva testdatumet då strategierna analyseras, vilket inte var syftet heller. Intervjuerna borde ha organiserats helst nästan samtidigt och strax efter undersökningen för att undvika vaga minnesbilder. Helst bör man också undvika att förlänga elevens arbetsdag.

Man kan fråga sig om åttondeklassare är kapabla att djupt analysera sig själva i användningen av inlärningsstrategierna, speciellt utan någon förhandsinformation. Är det en enkät som bäst kan nå tillförlitliga svar på detta område? Den kan styra elevens tankar, speciellt om samma fråga förekommer många gånger. Det viktiga med användningen av nominalfrasen var att nå de kognitiva synsätt som eleven använder sig av i val av rätt form. Därför placerades de viktigaste kognitiva strategialternativen inom själva språkuppgifterna. På grund av lång erfarenhet som lärare kan jag konstatera att utan extern hjälp och helt plötsligt kan en åttondeklassare ha svårigheter i att analysera sina kognitiva funktioner. Öppna svar på strategier kunde kanske inte ha gett tillräckliga belägg i undersökningen. O’Malley och Chamot (1990:185) föreslår att undervisa elever i språk om

metakognitiva strategier i det tidiga skedet av andraspråksinläringen så att eleverna kan beskriva dem senare.

En av de faktorer som möjligen kan delvis förklara de svaga resultaten var att testet kom med utan några tips av pluralformer. Pluralis hade också repeterats bara cirka en månad tidigare och demonstrativa pronomen var också nylärda, vilket påpekades i teoridelen av Eysenck och Keane (2010). I *Språkbruk* (3/2013:28) konstateras att man inte behandlar fenomenet bestämdhet tillräckligt grundligt i läroböckerna. Vad jag anser kan man under åk 8 i B-svenska börja kräva på försök att kunna uttrycka sig mer exakt, med nominalfraser till exempel, än under det första läsåret på högstadium.

I denna undersökning studerades 47 grundskoleelever mitt i årskurs 8 i sina bruk av pluralis i B1-svenska: hur det förekom i deras val av korrekta ändelser, species och nominalfraser samt i de inlärningsstrategier som användes. Testet gav mycket klara svar på forskningsfrågor både i den lingvistiska delen och i inlärningsstrategierna. Resultaten i undersökningen kan anses vara approximativa. Att fylla i luckan var mestadels ett lyckat sätt att samla in material dock – inte helt vattentätt. En möjlig helfrasinläring är svår att hitta, eleven behöver ju använda ordet bara en gång. Att välja bort några svar i neutrum p.g.a. slumpinflytelser innebar tolkning av svaren och förutsatte en noga granskning av alla svaren individuellt. Öppna svar på förhoppningar om undervisningen av pluralis och på läromedlet *På Gång* gav tämligen mycket analysmaterial. Det som i denna undersökning fattas är att utförligt utreda deklarativ och procedural kunskap hos pluralis.

I denna studie efterfrågas också varför det kan kännas svårt att plötsligt försöka komma ihåg en speciell lingvistisk struktur. Då är inte informationen i form av procedur, alltså att man inte vet hur man gör. Om eleven i denna studie som är ett spontant testtillfälle, försöker hitta rätt pluraländelse utan att lyckas, så enligt denna kognitiva teori använder hon eller han av sin deklarativa kunskap. O'Malley och Chamot (1990:215) förklarar just detta fenomen med att då är det ansträngande och långsamt och språket inses som en massa regler som måste användas samtidigt. Enligt dem överskrider man då arbetsminnets begränsade kapacitet, vilket kan undvikas till exempel genom repetition.

Jag antog att procedural kunskap inte skulle förekomma i en stor grad i åk 8. Resultatet blev att även kring deklarativ kunskap var resultaten magra, inga säkra belägg för procedural kunskap eller automatiserad färdighet hittades i svaren. Ett längre test som kräver både elevens analys av fel i svenska meningar och att eleven anger den rätta regeln för sitt val, vore på sin plats, kanske med svarsalternativet som ”Jag vet svaret, men kan inte ange regeln” kunde möjligen bidra till att undersöka i procedural kunskap.

Läromaterialet På Gång 7 och 8 förhåller sig till begreppen ”kort” och ”lång” form vilket inte öppnar innehållet i bestämdheten i pluralis. För att nå bättre kommunikativ kompetens presenterar läroböckerna en bra muntlig övningsmall *återberättelse* av kapitlen i textboken. I början av övningsboken anges bra instruktioner för inlärningsstrategier i svenska. Texterna innehåller uppdaterade, moderna ord, men inte många av dem som står i övningsboken i början av kapitlen, övas i någon större mån i övningarna. Detta var oväntat, eftersom På Gång är ett av de nyaste materialen i B-svenska i Finland. Övningarna i pluralis är inte många överhuvudtaget och instruktionerna till övningarna tenderar att vara oklara för många elever. Speciellt övas den bestämda formen pluralis mycket litet både i åk 7 och åk 8 och orden som används i dem, varierar inte mycket, dvs. några få ord används flera gånger (se kapitel 3.1.1).

Presenterandet och utövandet av bestämd form pluralis är alltså långt ifrån fullkomligt i På Gång 7 och 8. Läroböckerna borde föreställa denna form i en större omfattning, både i undervisningen och i övningarna. I övandet av pluralis och speciellt bestämd form bör man producera avsevärt mer skriftligt och muntligt samt mer krävande material i böckerna och kanske online. För att kontrollera behärskning av pluralis borde mer test hållas under hela läsåret i årskurserna 7-9. En hela tiden pågående inläring av pluralis, och speciellt den bestämda formen, är att rekommendera. Eleverna själva bör tänka på egna kommunikativa övningar och lära varandra parvis i de rätta pluralformerna, gärna med krav på att ange regeln för sina val. Elevernas egna förhoppningar om mer undervisning och repetition samt mer övningar i pluralformerna bör iakttas.

## LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2012. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Anderson, J.R. 1976. *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Chamot, A. 1987. The Learning Strategies of ESL students. I: Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DeKeyser, R. 1998.: Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning practicing second language grammar. I: C. Doughty & J. Williams (red.): *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. S: 42–63.
- Ekberg, L. 2004. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enström, I. & Holmegaard, M. 1997. Litteraturläsning och ordinläring i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. I: Håkansson, G., Lötmarker, L., Santesson, L., Svensson, J. & Viberg, Å. (red.) *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press.
- Eysenck, M. & Keane, M. 2010. *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Sixth edition. Hove: Psychology Press.
- Fiilin, U. Substantiivien taipuminen. *Språknät*. (Hämtad: 5.2.2014).  
<http://h27.it.helsinki.fi/spraknat/grammatik/substantiivit/taipuminen.php>
- Flyman Mattson, A. & Håkansson, G. 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur AB.
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. *En individs generella kompetens*. Stockholm: Skolverket (Hämtad: 18.1.2014)  
<http://www.språkforsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf>
- GLGU. 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 13.2.2014).
- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hankonen, Marjaana. 2012. *Abiturienters inlärningsstrategier i svensk grammatik och deras uppfattningar om inlärningsstrategier*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/38499> (Hämtad: 15.5.2014)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Holmegaard, M. & Wikström, I. 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Håkansson, G. 2000. Svenska som förstaspråk och andraspråk. Likheter och skillnader. I: *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag, s. 138 – 155.
- Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I Hyltenstam, K. & Lindeberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ihalainen, K, Tiainen, L., Hiltunen, M., Hänninen-Snellman, H., Kulusjärvi, I. 2008. *Premiär Textbok 2*. Helsinki: Otava.
- Jacoby, L., Debnar, J. & Hay, J. 2001. Proactive interference, accessibility bias, and process dissociations: Valid subjective reports of memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27, 686 – 700.
- Järvinen, E-L. 2008. *Varför är det så svårt för finnar att uttrycka bestämdhet i svenskan?* Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. Publikationsarkivet., s. 6.
- Kristiansen, I. 1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Helsinki: WSOY.
- Lindberg, I. 1997. Svenska som andraspråk – ett mångfasetterat ämne med rötter i flera discipliner. I: Håkansson, G., Lötmarker, L., Santesson, L., Svensson, J. & Viberg, Å. (red.) *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press.
- Lindberg, I. 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråkperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Marttinen, M. 2008. *Vocabulary learning strategies used by upper secondary school students studying English as a second language*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Institutionen för språk. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18447/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200803261288.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18447/URN_NBN_fi_jyu-200803261288.pdf?sequence=1) (Hämtad: 15.5.2014)
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. & Wagenaar, W. 2009. *Atkinson & Hilgard's Introduction to psychology. 15th edition*. U.K.: Cengage Learning.
- Nyqvist, E-L. 2013. *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inläraarsvenska*. En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo universitet. <http://hdl.handle.net/123456789/38499> (Hämtad: 7.2.2014)
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. 1985. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21 – 46.
- O'Malley, J., Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Oxford, R. 1985. *A new taxonomy for second language learning strategies*. Washington: D.C.: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.
- Oxford, R. 1986. *Development of the strategy inventory for language learning*. Manuscript. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, MA: Newbury House.
- Paavilainen, M. 2010. *Inlärnning av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadielärover*. Licentiatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201011083066> (Hämtad: 15.5.2014)
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rahimi, M. & Katal, M. 2011. Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia – Social and Behavioral sciences*. Volume 31, 2012, pages 73 – 81. (Hämtad: 18.5.2014)  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102948X%20>
- Roediger III, H., Putnam, A. & Smith, M. 2011. Ten benefits of testing and their applications to educational practice. E-aineisto. I: Mestro, J. & Ross, B. *The Psychology of Learning and Motivation. Cognition in Education. Volume 55*. Saint Louis, MO: Academic Press.  
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10488604>  
(Hämtad: 15.5.2014)
- SAG = Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson E. 1999. *Svenska Akademiens Grammatik*. Del 1–3. Stockholm: Nordstedts Ordbok.
- Saville – Troike, M. 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Språkbruk 3/2013. *Noterat*. Helsingfors: Svenska avdelningen vid Institutet för de inhemska språken, s. 27 – 28.
- Thompson, I. 1987. Memory in Language Learning. I: Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tingbjörn, G. 1997. Svenska som andraspråk – inget sekundaämne. I: Håkansson, G., Lötmarker, L., Santesson, L., Svensson, J. & Viberg, Å. (red.) *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press.
- Trost, J. 2001. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullinen, S. 2007. *Substantivets pluralformer i finskspråkiga gymnasisters uppsatser*. En pro gradu - avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007294> (Hämtad: 15.5.2014)
- Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Helsinki:

gfors:Utbildningsstyrelsen.

[http://www.oph.fi/julkaisut/2009/miten\\_ruotsia\\_osataan\\_peruskoulussa](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa)

(Hämtad: 15.5.2014)

Viljanen, B. & Viljanen, K. 1995. *Nykyruotsin peruskielioppi*. Jyväskylä: Gummerus.

Wenden, A. 1987. Conceptual Background and Utility. I: *The Learning Strategies of ESL students*. I: Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. 1987. Incorporating Learner Training in the Classroom. I: *The Learning Strategies of ESL students*. I: Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Åberg, A-M. 2010. Svenskans ordföljd hos finska universitetsstuderande. Deklarativ och procedural kunskap om ordföljden. i: Falk, C., Nord, A. & Palm, R. (red.): *Svenskans beskrivning: [SvB.] 30, Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning*, Stockholm den 10 och 11 oktober 2008. 30. Stockholm: Stockholms universitet, s. 368–377.

### **Läroböckerna:**

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Wahlström, F. & Westerholm, S. 2011. *Texter På Gång 7*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M. & Westerholm, S. 2011. *Övningar På Gång 7*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S. 2012. *Texter På Gång 8*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S. 2012. *Övningar På Gång 8*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

## BILAGA 1 Följebrev till enkäten

### Kyselytutkimus monikoista

Hei kasiluokkalainen!

Olen Sylvi Hänninen Jyväskylän yliopiston ruotsin kielen laitokselta. Tutkin kahdeksaluokkalaisten kykyä kirjoittaa oikea monikko-muoto ruotsin kielen sanoista. Minua kiinnostaa myös se tapa, jolla sinä ratkaisit oikean monikkomuodon. Sinun luokkasi on valittu mukaan tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kasiluokkalaisten monikon osaamisen tasoa ja sen oppimistapoja. Osallistumalla tutkimukseen autat selvittämään tähän asiaan liittyviä haasteita.

Opettajasi ei saa nähdä kenenkään yksittäisen oppilaan vastauksia. Hän saa kuitenkin nähdä kokonaistuloksen lukuvuoden loppupuolella. Vastauksia käsitellään ja säilytetään nimettöminä ja luottamuksellisinä.

Jos sinulle tulee ongelmia, voit viittaamalla kutsua tutkijan luoksesi. Haluan auttaa sinua mahdollisissa ongelmissasi. Sinulla on koko oppitunti vastausaikaa.

Tutkimuksen ensimmäisessä osiossa sinun tulee kirjoittaa aukkoon oikea monikkumuoto annetusta ruotsin kielen sanasta, jota ei anneta suomeksi. Sen jälkeen vastaa yhteen kolmesta vaihtoehdosta, kuinka varma olet vastauksestasi. Lopuksi ympyröi se kirjain, joka vastaa ratkaisutapaasi kyseisessä kohdassa.

Toisessa osiossa kuvaillet suomeksi toiveitasi monikon opettamisen suhteen ja ilmaiset mielipiteesi oppikirjastasi På Gång 8. Voit kuvailla teksti- ja työkirjaa yhdessä tai erikseen.

Kolmannessa osiossa vastaat yleisiä oppimistapoja koskeviin numeroituihin kohtiin rengastamalla itseäsi koskevan vaihtoehdon. Lopuksi voit kommentoida tutkimusta ja/tai kertoa lisää siitä, miten opit ruotsin monikkoja.

## BILAGA 2 - Enkäten

### Osio 1

**Kirjoita aukkoon annetun ruotsinkielisen sanan oikea monikkumuoto. Sen jälkeen ympyröi, kuinka varma olet vastauksestasi. Lopuksi ympyröi ratkaisutapaasi koskevan vaihtoehdon kirjain.**

○

**1.** Pappa fick två kilo \_\_\_\_\_ (ett äpple) i går.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_

○

**2.** I Hennes och Mauritz ser du de där \_\_\_\_\_ (ett märke) redan nu.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_

○

**3.** Vi ska inte gå dit. Hans \_\_\_\_\_ (en klocka) är dyra att köpa.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_ (En flicka) heter Anna och Julia.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



5. Jag har många fina \_\_\_\_\_ (ett minne) från sommaren.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_ (ett foto) nummer tre och fyra är från Gotland.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



7. Vi övernattade (yövyimme) på Intercontinental och Ritz. \_\_\_\_\_ (ett hotell) är lika bra, tycker jag.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_ (en skola) i staden är inte alla moderna.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



9. Jag åt goda \_\_\_\_\_ (en macka) på kafé Rudus i går.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut. Vastaa vielä kohdasta 9 seuraavan sivun yläosassa.



Kohta yhdeksän jatkuu:

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



10. Våra nya \_\_\_\_\_ (en bil) är i det stora garaget (isossa autotallissa).

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



11. Stadens finaste (hienoimmat) \_\_\_\_\_ (ett hus) är ganska nya.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



12. I november har vi 30 \_\_\_\_\_ (en dag).

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



13. \_\_\_\_\_ (en kompis) i bilden har samma kul hobby.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



14. De här \_\_\_\_\_ ( ett jobb) är mycket populära.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



15. De där \_\_\_\_\_ ( en klubb) har många spelare i ishockey.

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



16. Det här är mina \_\_\_\_\_ ( ett kort), inte dina!

**Valitse lisäksi: a)** Olen aivan varma vastauksestani. **b)** Olen melko varma vastauksestani. **c)** En osannut.

**Kuinka päädyin tähän? a)** Käytin kielioppisääntöä. **b)** Arvasin muodon lauseen muista sanoista. **c)** Käytin toista kieltä apuna. **d)** Oma tapa, mikä? \_\_\_\_\_



**Osio 2**

**Kuvaile toiveitasi opettamisesta ja kerro ruotsin oppikirjoistasi.**

Mihin asioihin haluaisit kiinnitettävän **enemmän huomiota** monikkojen opetuksessa?

---



---

Oppikirjan På Gång 8 **hyvät** puolet monikkojen opettamisessa ovat

---



---



---

Oppikirjan På Gång mahdollisia huonoja puolia monikkojen opettamisessa ovat:

---



---



---

**Osio 3**

**Vastaa vielä yleisiin kysymyksiin tavoitiasi opiskella ruotsin monikkoja.** Ympyröi jokaisen väittämän kohdalta itseäsi kuvaava numero 1 – 5:

1 ei kuvaa minua lainkaan 2 kuvaa minua harvoin 3 kuvaa minua joskus 4 kuvaa minua usein 5 kuvaa minua erittäin usein

**1 2 3 4 5**

1. Kirjoitan uudesta monikkomuodosta oman lauseen ruotsiksi.	1	2	3	4	5
2. Kopioin vihkoon kirjan monikollisia sanoja tai lauseita.	1	2	3	4	5
3. Opin parhaiten monikon päätteet kuuntelemalla ja muistelemalla.	1	2	3	4	5
4. Kirjoittaessa korostan värikynällä eri monikon päätteitä.	1	2	3	4	5
5. Suomen kieli auttaa minua muodostamaan ruotsin oikean monikon.	1	2	3	4	5
6. Opetuksen aikana päätän keskittyä juuri monikon päätteisiin.	1	2	3	4	5
7. Teen säännöllisesti itsearviointia monikkojen osaamisestani.	1	2	3	4	5
8. Asetan itselleni osatavoitteita monikkojen oppimisessa.	1	2	3	4	5
9. Pyydän opettajaa selittämään tai kertaamaan monikkoja.	1	2	3	4	5
10. Pyydän kavereita kyselemään minulta monikoita luokan ulkopuolella.	1	2	3	4	5

**Täydennä taustatietosi:**

Sukupuoli: Tyttö Poika

Edellinen ruotsin arvosana (todistusarvosana tai iso koe): \_\_\_\_\_

**Ympyröi oikean vaihtoehdon kirjain:** Vahvin alueeni ruotsin kielessä: **a)** kuullun ymmärtäminen **b)** lauserakenteiden hallinta kirjallisesti **c)** lauserakenteiden hallinta suullisesti.

Kommentoi tutkimusta ja/ tai kirjoita lisää omasta monikkojen opiskelustasi:

---



---



---



---

Sydämellinen kiitos osallistumisestasi tutkimukseen!

### BILAGA 3

Sidnumren för belägg för anaforisk och deiktisk bestämdhet i pluralis utan framförställt attribut i PG7 och PG8 TB och ÖB aktiva kapitel

PG7 TB Anaforisk bestämdhet	sidorna 33 och 49
PG7 TB Deiktisk bestämdhet	sidorna 49, 69, 74 och 75
PG7 ÖB Anaforisk bestämdhet	sidorna 78, 88, 89, 121, 155, 117, 122 och 153
PG7 ÖB Deiktisk bestämdhet	sidorna 118, 126, 127, 153, 155 och 166
PG8 TB Anaforisk bestämdhet	sidorna 8 och 11
PG8 TB Deiktisk bestämdhet	sidorna 11 och 25
PG8 ÖB Anaforisk bestämdhet	sidorna 8 och 11
PG8 ÖB Deiktisk bestämdhet	sidorna 19, 25, 47, 57, 60, 63, 68, 77 och 87

Övningarna med ett +märke i boken har inte räknats in därför att de inte ansågs vara aktiva övningar av läraren.

### BILAGA 4

Undervisningsordningen av strukturerna i kapitlen i På Gång 7 och På Gång 8

<b>PG7 0</b>	Räkneorden 0 – 20, personliga pronomen
<b>1</b>	Räkneorden 20->, Frågesats, Är/Har, Prepositioner
<b>2</b>	Singularis hos substantiv, Frågeord
<b>3</b>	Presens, Negativ sats
<b>4</b>	Pluralis av utrum (en-genus)
<b>5</b>	Hans/Hennes, Adjektiv, Hurdan/Hurdant/Hurdana?
<b>6</b>	Pluralis av neutrum (ett-genus), Prepositioner
<b>7</b>	Possessiva ord, Hjälpverben, Infinitiv
<b>8</b>	Ordföljd i huvudsats
<b>PG8 0</b>	Repetition: Frågeorden, Substantiv
<b>1</b>	Possessiva former hos personliga pronomen
<b>2</b>	Preteritum
<b>3</b>	Demonstrativa pronomen
<b>4</b>	Imperativ
<b>5</b>	-
<b>6</b>	Perfekt
<b>7</b>	Adverb som anger sätt
<b>8</b>	Objektsformer hos personliga pronomen
<b>9</b>	Bisats
<b>10</b>	-