

KONSTRUKTIVISMEN OCH DESS ROLL I GRAMMATIKÖVNINGARNA I TRE
ARBETSBÖCKER I B-SVENSKA

Niina Kopsa & Sanna Loikkanen

Pro gradu -avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2009

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijät: Niina Kopsa & Sanna Loikkanen	
Otsake: Konstruktivismen och dess roll i grammatikövningarna i arbetsböckerna i B-svenska	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi: 2009	Sivumäärä: 88
<p>Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, kuinka konstruktivismi tulee ilmi kielioppiharjoituksissa kolmessa seitsemännen luokan B-ruotsin työkirjassa: <i>Klick</i>, <i>Din tur</i> ja <i>Premiär</i>. Tutkimme sitä, millä tavoin eri kirjat esittelevät uudet kielioppiasiat, ja kuinka näitä harjoitellaan kirjoissa. Tämän lisäksi selvitämme myös, näkyykö konstruktivismi muissa kuin kielioppitehtävissä. Haluamme saada tietää, onko jokin kirjoista konstruktivistisempi muihin kirjoihin verrattuna ja löytää selityksiä sille, mistä mahdolliset erot kirjojen välillä johtuvat. Metodina työssämme käytämme kirja-analyysia, mutta tutkielmamme sisältää myös kvantitatiivisia osia, joiden tarkoituksena on tukea tekemiämme päätelmiä.</p> <p>Käsitlemme teoriaosassa kieliopin käsitettä sekä toisen kielen oppimista. Näiden lisäksi esittelemme kieliopin oppimista ja opettamista toisen kielen oppimisen näkökulmasta historian valossa. Tämän jälkeen selvitämme konstruktivistista oppimiskäsitystä ja siihen läheisesti liittyviä teorioita. Tutkimme lisäksi, kuinka konstruktivismi tulee esiin oppikirjoissa sekä opetussuunnitelmassa.</p> <p>Vaikka tutkimuskohteenamme olleet oppikirjat ovat kustantamojen uusimpia, niin niissä on havaittavissa eroavaisuuksia sen suhteen, kuinka konstruktivistisia ne ovat ja millä tavoin konstruktivismi niissä näkyy. Kirjoista selvimmin konstruktivistinen on <i>Klick</i>, sillä se sisältää eniten konstruktivistisia tehtäviä, ja siinä koko kirjan rakenne tukee konstruktivistisuutta. <i>Premiärin</i> ja <i>Din turin</i> välillä ei ole havaittavissa suuria eroja konstruktivistisuuden suhteen, mutta <i>Din turin</i> voidaan kokonaisuutena katsoa olevan hieman konstruktivistisempi kuin <i>Premiär</i>.</p> <p>Erot kirjojen välillä voivat johtua kirjojen tavasta painottaa erityyppisiä tehtäviä, mitä puolestaan voidaan selittää kirjojen taustalla vaikuttavissa oppimisenäkemyksissä. Tutkimuksemme perusteella on todettavissa se, että uusimmissakaan oppikirjoissa ei välttämättä toteudu opetussuunnitelman taustalla vaikuttava konstruktivistinen oppimisenäkemyks, mutta kovin laajoja yleistyksiä ei tämän materiaalin pohjalta voi tehdä, sillä analyysimme koskee vain kolmea oppikirjaa.</p>	
Avainsanat: konstruktivismen, grammatik, andraspråksinlärning, lärobok	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
2 GRAMMATIK	7
2.1 Begreppet grammatik	7
2.2 Beskrivning av grammatik	8
3 ANDRASPRÅKSINLÄRNING.....	11
3.1 Centrala begrepp i språkinläring	11
3.2 Andraspråksinläring och grammatikinläring.....	12
3.3 Forskning kring andraspråksinläring	13
3.4 Pienemann och processbarhetsteorin.....	14
4 GRAMMATIKINLÄRNING OCH -UNDERVISNING.....	17
4.1 Generella principer bakom undervisningen	17
4.2 Formalism och funktionalism.....	18
4.3 Grammatik- och översättningsmetoden	19
4.4 Direktmetoden	19
4.5 Den audiolingvala metoden	20
4.6 Den behavioristiska inlärningsuppfattningen.....	21
4.7 Den kognitiva inlärningsuppfattningen	22
5 KONSTRUKTIVISMEN	25
5.1 Bakgrund	25
5.2 Inlärningsuppfattningen	26
5.2.1 Schemateorin	28
5.2.2 Elaboreringsteorin	31
5.3 Konstruktivismen i läroböcker	33
5.4 Grammatikundervisning och -övningar enligt konstruktivismen.....	34
6 LÄROPLANEN OCH KONSTRUKTIVISMEN.....	38
6.1 Läroplanen för svenska som B-språk i högstadiet	38

6.2 Jämförelsen mellan läroplanen och konstruktivismen.....	41
7 MATERIAL OCH METOD.....	42
7.1 Valet av materialet och metoden.....	42
7.2 Klick	43
7.3 Din tur	44
7.4 Premiär	46
8 ANALYS AV GRAMMATIKÖVNINGAR.....	48
8.1 Grammatik i arbetsböckerna	48
8.1.1 Introduktion av nya grammatiska strukturer i de analyserade böckerna.....	51
8.1.2 Jämförelsen mellan läroplanerna och de analyserade böckerna.....	54
8.2 Antalet grammatikövningar i de analyserade böckerna	55
8.2.1 Övningstyper i grammatikövningar	57
8.2.2 Jämförelse mellan övningstyperna	64
8.3 Avgränsning av konstruktivistiska grammatikövningar	66
8.4 Antalet konstruktivistiska grammatikövningar	70
8.5 Övriga konstruktivistiska övningar	72
8.6 Konstruktivismen i alla övningar	76
9 SAMMANFATTNING	79
LITTERATUR	81
BILAGOR	86

1 INLEDNING

Syftet med denna pro gradu -avhandling är att redogöra för hur konstruktivismen syns i grammatikövningar i läroböcker i svenska på högstadiet. Meningen är att vi koncentrerar oss på tre läroboksserier i B-svenska i sjunde klass och analyserar grammatikövningarna i dem. Vår hypotes är att konstruktivismen syns i behandlingen av grammatiken och i grammatikövningar i nyare läroböcker därför att den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen påverkar bakom läroplanen för den grundläggande utbildningen men vi antar att konstruktivismen syns bättre i andra övningar än grammatikövningar. Vi ska forska i hur läroplanen för den grundläggande utbildningen manifesteras i läroböckerna och i grammatiken i dem, och om det finns några skillnader mellan böckerna. Vi redogör för de centralaste principerna i läroplanen för den grundläggande utbildningen och presenterar två lokala läroplaner för att vi ska kunna få reda på vad som ska behandlas i årskurs sju i B-svenska och om detta syns i böckerna.

Vi är speciellt intresserade av att undersöka 1) hur konstruktivismen syns i grammatikövningarna därför att grammatiken länge har undervisats traditionellt t.ex. med hjälp av översättning och deduktion. Vi vill också jämföra 2) hur olika böckerna presenterar nya grammatiska företeelser och 3) hur de övas i böckerna. Vi undersöker även 4) om konstruktivismen syns i andra övningar än grammatikövningar för att ta reda på om det finns skillnader mellan böckerna eller mellan övningar när det gäller förekomsten av konstruktivismen i samband med grammatiken och andra övningar. M.a.o. om antalet konstruktivistiska övningar varierar försöker vi redogöra för hurdana möjliga skillnader är och vad beror de på.

Ytterligare är vi intresserade av hur grammatiken presenteras i de analyserade böckerna och på vilket sätt böckerna närmar sig de nya grammatiska företeelserna. Det centralaste i vår analys är att ta reda på hur många av grammatikövningarna som är konstruktivistiska och hur konstruktivismen syns i grammatikövningarna. Detta gör vi genom att räkna olika slags övningstyper som används i samband med grammatiken och genom att definiera de drag som gör grammatikövningen konstruktivistisk. För att vi ska få reda på hur konstruktivismen syns i böckerna i helhet betraktar vi också andra övningar än grammatikövningar ur konstruktivismens synvinkel.

Som blivande språklärare är vi intresserade av språkinläring och speciellt av grammatikinläring och av denna orsak valde vi det här ämnet. I början ville vi undersöka många olika inlärningsuppfattningar men ämnet visade sig vara för omfattande. Därför beslöt vi att koncentrera oss bara på konstruktivismen som ligger bakom den nyaste läroplanen. Vi ville skriva vår pro gradu -avhandling om ett ämne som vi kunde dra nytta av också i framtiden. Vi anser att det är viktigt att känna till den teoretiska syn på språket som ligger till grund för inlärningsuppfattning, undervisning och undervisningsmaterial. Vi valde att undersöka hur konstruktivismen syns just i läroböcker därför att vi vill veta hur pålitliga böckerna är när det gäller de krav som läroplanen för den grundläggande utbildningen ställer på dem, t.ex. teman, övningstyper och inlärningsuppfattning.

Konstruktivismen har forskats i när det gäller inlärningsuppfattningar (t.ex. Tynjälä 1999, Rauste-von Wright et al. 2003 och Harjanne 2006) men bara litet i samband med språkinläring. Konstruktivismen har dock använts som referensram i samband med matematik, biologi och musik. Man har också tillämpat konstruktivismen ur den synvinkeln hur den förhåller sig till inlärningsmiljö, motivation, inlärarens roll eller till problemlösning. Anna-Inkeri Hentunen (2003) har skrivit sin doktorsavhandling om konstruktivismen i tyskundervisning, och hennes bok *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille* baserar sig på hennes doktorsavhandling. Vår pro gradu -avhandling baserar sig i stor utsträckning på denna bok.

I teoridelen av denna avhandling behandlar vi först grammatiken och vad som menas med begreppet grammatik och vilka olika grammatikbeskrivningar det finns. Efter detta presenterar vi centrala begrepp i språkinläring och definierar närmare andraspråksinläring och grammatikinläring. Därefter redogör vi för forskningen kring andraspråksinläring och presenterar närmare Pienemanns processbarhetsteori. I kapitel 4 koncentrerar vi oss på grammatikinläring och -undervisning och deras historia. Kapitel 5 handlar om vårt huvudämne, konstruktivismen, och vi introducerar först dess bakgrund och inlärningsuppfattning och två teorier som har nära anknytning till konstruktivismen. I detta kapitel tar vi också upp hur konstruktivismen syns i läroböcker och hurdana grammatikundervisningen och -övningarna ska vara enligt konstruktivismen. Kapitel 6, som avslutar teoridelen, handlar om skillnader och likheter mellan läroplanen och konstruktivismen.

2 GRAMMATIK

I detta kapitel behandlar vi olika tolkningar av begreppet grammatik och betraktar grammatiken ur många synvinklar. Först definierar vi begreppet med hjälp av några skriftliga källor, t.ex. ordböcker, och sedan redogör vi för några sätt att indela grammatiken i delområden. Beroende på betraktelsesättet kan grammatiken ses t.ex. som språkets inre regelsystem eller som kommunikativ kompetens. I det sista avsnittet presenterar vi beskrivningar av grammatik som är försök att förklara vilka delar språkets struktur innehåller. Man använder olika benämningar på grammatikbeskrivningar beroende på hur man ser språket i allmänhet. Vi tar upp några beskrivningar som generellt används: den traditionella grammatiken, den normativa grammatiken, den deskriptiva grammatiken och den pedagogiska grammatiken.

2.1 Begreppet grammatik

Begreppet *grammatik* kan tolkas på olika sätt. Ofta gör man en skillnad mellan språkförmågan och beskrivningen av denna språkförmåga, m.a.o. kan det talas om hjärnans och bokens grammatik (Boström & Josefsson 2006, 9). Suomen kielen perussanakirja (1990, under ”kielioppi”) definierar grammatiken som en systematisk framställning av språkets struktur, och enligt Norstedts PLUSordbok (1997, under ”grammatik”) är grammatiken ”(formell) beskrivning av hur korrekta ord(former), fraser och meningar bildas i ett språk”. Grammatiken kan betraktas som en mängd av principer vilka beskriver hur man ska sätta ihop ord till ett meningsfullt yttrande (Tornberg 2005, 101). Man kan också säga att grammatiken har en teoretisk inställning till språkets struktur, dvs. grammatiken anses vara en exakt beskrivning av språkets konstruktioner (Kieli ja sen kieliopit 2004, 44). Oftast används begreppet grammatik när man hänvisar till syntaxen, men om grammatiken betraktas ur ett bredare perspektiv kan den sägas innehålla sex olika komponenter: fonetik, fonologi, syntax, semantik, pragmatik och lexikon (Andersson 1994, 13–14).

Jaakkola (1997, 21–22) presenterar Helbig's sätt att definiera grammatiken: Grammatiken är 1) språkets inre regelsystem som inte beror på lingvistiska beskrivningar eller språkbrukarens språkliga kunskaper, 2) lingvisternas systematiska beskrivningar av språkets regelsystem eller 3) språkbrukarens tillägnade regelsystem, dvs. individens språkliga kompetens. (Jaakkola

1997, 21–22.) Karlsson (1998, 21) anser att grammatiken som språkstrukturens systematiska och teoretiska beskrivning (punkt 2) är ett försök att definiera språkets inre regelsystem (punkt 1). De systematiska språkliga beskrivningar som lingvister har gjort baserar sig vanligen på en korpus av verkligt språkbruk. Språkbeskrivningarna kan också basera sig på lingvisternas egna intuitiva kunskaper om språket, men det finns alltid någon teoretisk syn som påverkar i bakgrunden. Punkt tre kan anses vara språkbrukarens mentala grammatik som omedvetet uppstår samtidigt som man tillägnar sig förstaspråket. Den mentala grammatiken består av språkliga konstruktioner och beteendevanor och den är en individuell realisering av språkets inre regelsystem. (Karlsson 1998, 21.)

Enligt Viberg (1989, 141) och Yule (1996, 87) kan grammatiken också ses som *kommunikativ kompetens* då den liknar individens språkliga kunskaper (punkt 3). Den kommunikativa kompetensen består av *grammatisk, textuell* och *sociolingvistisk kompetens* vilka alltså kan ses som grammatikens olika delar. Den grammatiska kompetensen innehåller kunskaper om språkets formsystem, dvs. man vet vilka konstruktioner som är korrekta i ens modersmål. Grammatiken anses alltså vara en typ av mental och omedveten kunskap vilken en infödd språkbrukare har. Den textuella kompetensen betyder att man kan skapa logisk text både i tal och i skrift. Den sociolingvistiska kompetensen innebär att man vet hur språket ska användas enligt språkgemenskapens normer och att man kan anpassa språket efter situationen. (Viberg 1989, 141; Yule 1996, 87.) Grammatiken kan också ses antingen som *produkt* eller som *process*. När grammatiken behandlas som produkt innebär det att man koncentrerar sig på formsystemet och analyserar dess olika delar. Grammatiken som process betyder att man anser den som ett hjälpmedel för språkanvändning och kommunikation. (Tornberg 2005, 102.)

2.2 Beskrivning av grammatik

Man kan framställa språkets konstruktioner med hjälp av olika slags grammatikbeskrivningar vars syfte är att kunna förklara språkets principer så noggrant och detaljerat som möjligt (Häkkinen 2003, 11). De första grammatikbeskrivningarna skrevs redan under antiken. Dåvarande grammatiker ville kodifiera principer i sitt eget språk för att förhindra förändringarna i språket och försvara dess ursprungliga form. Karakteristiskt för dessa beskrivningar var att de enbart baserade sig på regler, och gränsen mellan det korrekta och

felaktiga språket var skarp. (Laihiala-Kankainen 1996, 11–12; Häkkinen 2003, 57–58.) De centrala principerna i dessa grammatikbeskrivningar lever kvar ännu i dag, och de har varit en förebild för de moderna grammatikbeskrivningarna (Kieli ja sen kieliopit 2004, 22).

Häkkinen (2003, 11–13) betonar att det dock inte är en självklarhet vilka språkliga principer, klassificeringar och enheter som borde användas, t.ex. vilka kategorier ord och fraser kan indelas i, och vilka benämningar som ska användas. Valet av grammatikbeskrivningen beror på hur man ser på språket i allmänhet (Kieli ja sen kieliopit 2004, 44). Langacker (1987, 56) indelar grammatikbeskrivningarna i två grupper beroende av hur man inställer sig till språket. Det första inkluderar sådana grammatikbeskrivningar som konkret är skrivna och som återspeglar författarens uppfattning om språket. Dessa beskrivningar är nyttiga och användbara i praktiken fast deras innehåll täcker bara några delar av grammatiken. Det andra sättet strävar efter att ge en uttömmande förklaring av språkets struktur i form av grammatiken, och detta betraktelsesätt är nyttigt speciellt i teoretiskt syfte. Det finns ändå inte en sådan här grammatik. (Langacker 1987, 56.) Grammatikbeskrivningarna är alltså försök att bilda systematiska och kodifierade regler för en stor mängd språklig data (Rivers 1981, 64).

Bussmann (1996, 194) hävdar att *den traditionella grammatiken* baserar sig på samma principer som användes i beskrivningen av klassiska språk, dvs. latin och grekiska. Man koncentrerar sig på regelbundenheter inom morfologi och syntax och utelämnar fonologi, fonetik och semantik. (Bussmann 1996, 194.) Då betyder en språklig analys att man indelar ord i kategorier (t.ex. i verb, nomen och partiklar) och analyserar satsdelar (t.ex. subjekt, predikat och objekt). Kritiken mot den traditionella grammatiken har inverkat på att det har uppstått många andra grammatikbeskrivningar. (Häkkinen 2003, 12, 16.) Den traditionella grammatiken har mycket gemensamt med *en normativ* eller *en preskriptiv grammatik* som också lägger tonvikten på regler och normer som språkbrukaren borde följa för att han ska kunna producera korrekt språk, t.ex. grammatikdelarna i läroböckerna är preskriptiva (Ljung & Ohlander 1972, 28; Häkkinen 2003, 13). Den normativa grammatiken värderar språkbruket, t.ex. ord och uttryck, den ger alltså råd om hur språket ska användas i ett visst sammanhang. Den normativa grammatiken ger en specifik definition av en viss konstruktion eller av grammatisk form och definierar när dess användning är acceptabel och när den ska undvikas. (Boström & Josefsson 2006, 18–19.)

Enligt Yule (1996, 92) försöker *en deskriptiv* eller *en lingvistisk grammatik* skildra språket sådant som det är. Man är intresserad av språkbruket och genom det analyserar man hur språket och dess konstruktioner används, inte hur de ska användas. (Yule 1996, 92.) Man uttrycker sina iakttagelser i form av generella regler för att kunna redogöra för de villkor som styr språkbruket (Häkkinen 2003, 12–13). Den deskriptiva grammatiken kan anses vara antingen kortfattad eller omfattande. Ytterligheterna inom den deskriptiva grammatiken är att man antingen behandlar grammatiken bara som en morfosyntaktisk formlära på satsnivå eller som beskrivningen av hela språkssystemet vilket innehåller alla delområdena från ortografin till pragmatiken. (Jaakkola 1997, 22.) Karlsson (1998, 21) föreslår att morfologin och syntaxen utgör grammatikens stomme i den deskriptiva grammatiken, men man är inte enig om, om språkets andra delområden också ska ingå i grammatiken. Han fortsätter att fonologin ofta inkluderas i grammatiken, lexikonet och semantiken mer sällan. Grammatiken och lexikonet bildar språkets struktur, och det mest centrala teoretiska problemet är vilka företeelser som hör till grammatiken, vilka till lexikonet. Gränserna inom grammatiken och mellan dess delområden är otydliga. Detta förekommer, t.ex. mellan lexikonet och syntaxen, mellan syntaxen och semantiken samt mellan syntaxen, semantiken och pragmatiken. Därför är också den bästa grammatikbeskrivningen alltid ofullständig. (Karlsson 1998, 21.)

Den pedagogiska grammatiken omfattar den grammatik som lärs ut och studeras i skolan (Salo 2006, 235). Jaakkola (1997, 23–24) anser att den är inriktad på praktiken och den är en utvald kombination av uppfattningar och syner som olika forskare har på språket. Den pedagogiska grammatiken är m.a.o. inte en viss grammatikmodell eller en lingvistisk teori om språkets struktur utan den är omformulerad på basis av dem. En vetenskaplig grammatik är alltså inte användbar för pedagogiska syften som sådan, utan den ska modifieras så att den blir lämplig för pedagogiska syften och för att den ska motsvara språkundervisningens villkor. Den pedagogiska grammatiken täcker en utvald beskrivning av reglerna i ett främmande språk vilka är avsedda för lärare eller för inlärare. Den pedagogiska grammatiken är både deskriptiv och normativ till sin natur därför att dess uppgift är att leda inläraren till ett korrekt språkbruk. (Jaakkola 1997, 23–24.) Salo (2006, 235) skriver att man kan närma sig den pedagogiska grammatiken på två olika sätt: *formellt* eller *funktionellt*. Den formella synen koncentrerar sig på det skriftliga språket och på språkriktigheten. Grammatiken anses vara en massa detaljer, t.ex. regler och undantag från dem, som man ska lära sig utantill. Den funktionella synen lägger stor vikt på verkligt språkbruk och kommunikationssituationen. Grammatiken fungerar

som hjälpmedel i kommunikationen, men man behöver inte behärska den fullständigt. (Salo 2006, 235.)

3 ANDRASPRÅKSINLÄRNING

Kapitel tre handlar om centrala begrepp i språkinläring och hur grammatikinläring förhåller sig till andraspråksinläring. I det andra avsnittet presenterar vi olika former av andraspråksinläring och sedan förklarar vi hur grammatiken inlärs. I det sista avsnittet redogör vi för kort hur andraspråksinlärningsforskningen har utvecklats och presenterar en teori om andraspråksinläringen. Vi koncentrerar oss närmare på Pienemanns processbarhetsteori och dess utvecklingsnivåer för svenska.

3.1 Centrala begrepp i språkinläring

Ibland används begreppen *inläring* och *tillägnande* parallellt när det hänvisas till människans språkutveckling, men i allmänhet anser man att inläringen i någon mån kräver formell undervisning. Inläringen är en medveten process som ofta är planerad och systematisk, t.ex. språkundervisningen i skolan, medan tillägnandet betyder att man lär sig språket i en miljö där det talas. Då sker språkinläringen i kommunikationssituationer vilket innebär att tillägnandet är omedvetet och ostrukturerat. (Yule 1996, 191; Sajavaara 1999, 75; Mitchell & Myles 2004, 6.) I denna uppsats använder vi begreppet inläring men gör inte någon skarp skillnad mellan de här två begreppen.

Viberg (1989, 9) konstaterar att begreppet *förstaspråk* hänvisar till det språk som barnet lär sig innan något annat språk. Barnet kan ha antingen ett eller flera förstaspråk beroende av miljön där han växer upp, t.ex. om barnets föräldrar har skilda modersmål kan barnet parallellt lära sig två språk som båda är dess första språk. (Viberg 1989, 9.) Sajavaara föreslår att begreppen *andraspråk* och *främmande språk* anknyter nära till begreppet förstaspråk, men det finns olika syner på vad de betyder i praktiken. Några forskare talar om andraspråk när de menar alla de språk som man lär sig efter förstaspråket oavsett inlärmingsmiljön, medan andra forskare anser att andraspråk bara är sådana språk som används i inlärarens omgivning. I det senare fallet avses med främmande språk sådana språk som inte hör till inlärarens naturliga

omgivning. (Sajavaara 1999, 75.) T.ex. i Finland kan svenska anses antingen som andra språk eller främmande språk beroende på språket som används i området, medan engelska och tyska nästan alltid är främmande språk. I fortsättningen använder vi i vårt pro gradu -arbete begreppet andraspråk när vi hänvisar till alla de språk som lärs in efter förstaspråket.

3.2 Andraspråksinläring och grammatikinläring

Viberg (1989, 9–11) påstår att med *andraspråksinläring* hänvisas till sådan språkinläring där man lär sig ett språk först sedan något eller några språk har tillägnats och etablerats, och den kan innebära inläringen av ett andra, tredje eller senare språk. Detta begrepp innehåller både inläringen av andra- och främmande språk. (Viberg 1989, 9–11.) T.ex. inläringen av svenska i Finland (andraspråk) och inläringen av engelska i Finland (främmande språk) är båda resultat av andraspråksinläringen. Sigurd och Håkansson (2007, 150) framhäver att om barnet lär sig två språk samtidigt finns det inte någon stor skillnad mellan utvecklingen av dessa två språk, men om förstaspråket redan har utvecklats hos barnet skiljer sig andraspråksinläringen på många olika sätt från förstaspråksinläringen. När det gäller förstaspråket utvecklas barnets kognitiva nivå samtidigt som språket medan andraspråksinläringen redan har nått en viss kognitiv mognadsnivå och har ett etablerat språk. Det är också mycket svårt för andraspråksinläringen att uppnå samma språkliga nivå som förstaspråksinläringen. (Sigurd & Håkansson 2007, 150.)

Viberg (1987) konstaterar att andraspråksinläringen är antingen *formell*, *semiformell* eller *informell inläring* beroende på när och hur språket lärs in. Den formella inläringen betyder att inläringen är styrd och den sker med hjälp av undervisning utanför målspråksmiljön. Den semiformella inläringen och den formella inläringen liknar varandra med den skillnaden att den semiformella inläringen sker i målspråksmiljön. Den informella inläringen är naturlig och ostyrd och sker alltid i målspråksmiljön m.a.o. utan undervisning. (Viberg 1987, 9–11.) T.ex. finska elever lär sig svenska i skolan i ett finskspråkigt område (formell inläring), finska elever lär sig svenska i skolan i ett svenskspråkigt område (semiformell inläring) och finska barn lär sig svenska i en svenskspråkig miljö (informell inläring). Enligt Sajavaara (1999, 75) är gränsen mellan formell och informell inläring inte tydlig: i en formell undervisningssituation är det möjligt att också tillägna sig språk, och i en informell inläringssituation får man alltid språkundervisning i någon mån. (Sajavaara 1999, 75).

Ekerot (1995, 16–17) hävdar att inläringen av ett nytt språk innebär utvecklingen av olika kunskaper, t.ex. kunskaper om språkets regler, dvs. generella principer för språkets uppbyggnad bildas hos inlärares. I samband med förstaspråksinläringen är kunskapen om reglerna omedveten, dvs. barnet lär sig språket och behärskar dess regler utan att det lägger märke till grammatiken. Vid andraspråksinläringen kan inlärares vara mer medveten om språkets regler därför att han ofta får någon mån formell undervisning, även om en stor del av andraspråkets regler lärs in omedvetet. Vid både första- och andraspråksinläringen ägnar inlärares sig åt att upptäcka och tillägna sig språkets regler vilka kan innefatta alla slags regelbundenheter i språket. (Ekerot 1995, 16–17.)

3.3 Forskning kring andraspråksinläring

Forskningen kring förstaspråksinläringen har haft som konsekvens att andraspråksforskningen också har börjat utvecklas. Olika trender, som har varit aktuella inom den allmänna lingvistik och språkpedagogiken, har naturligt nog påverkat andraspråksforskningen, och speciellt Chomskys teori om förstaspråksinläringen hade inflytande på synen på andraspråksinläring och -undervisning. Innan forskningen kring andraspråksinläring egentligen började ansåg man att människans tidigare inlärd språk inverkar på senare språk. Kring 1970 blev andraspråksforskningen livligare och modersmålets inflytelse på andraspråksinläringen förnekades nästan totalt. Man började medge betydelsen av inlärares egen språkförmåga och analysera hans språkproduktion, både vad som var rätt och vad som var fel. Man var alltså intresserad av inlärarespråkets uppbyggnad, variation och villkoren för dess utveckling. (Sajavaara 1999, 76–77; Hammarberg 2004, 25, 27; Sigurd & Håkansson 2007, 151.)

Hammarberg (2004, 25, 27) föreslår att forskare som Selinker och Corder kan betraktas som andraspråksforskningens grundare, och Selinker har bl.a. lanserat begreppen *interimspråk* (*interlanguage*) och *inlärarespråk* (*learner language*) vilka används för att beskriva inlärares andraspråk som ett eget system och utvecklingen i det här systemet. Andra forskningsområden på den tiden var den kommunikativa kompetensen och hur inlärares olika språk påverkar varandra. Den här tidiga fasen i andraspråksforskningen kan sägas ha fortsatt ungefär fram till början av 1980-talet, och som resultat av den här perioden inom andraspråksforskningen uppstod grunduppfattningen om vad som hör till fenomenen

andraspråk och andraspråksinläring. (Sajavaara 1999, 76–77; Hammarberg 2004, 25, 27; Sigurd & Håkansson 2007, 151.)

Enligt Mitchell & Myles (2004, 50) blev forskningen kring andraspråksinläring en självständig forskningsgren ungefär i mitten av 1980-talet och den hade sina egna forskningsprogram med sina egna teoretiska inriktningar och sin egen metodik (Mitchell & Myles 2004, 50). Föremål för teoribildningen har i synnerhet varit grammatisk utveckling, och teorierna delas normalt upp utifrån vilken syn de har på språkinläringen. De centrala teoretiska inriktningarna i andraspråksinläringen kan indelas på olika sätt. Sajavaara (1999, 84) kategoriserar teorierna i tre grupper: 1) *nativistiska*, 2) *sociala* och 3) *interaktionella*. De nativistiska teorierna baserar sig på den medfödda språkinlärningsförmågan, de sociala betonar omgivningens betydelse i språkinläringen och de interaktionella framhäver växelverkan mellan människor. Andraspråksinläringen kan betraktas också ur *generativ*, *interaktionell* eller *kognitiv* synvinkel vilket vi använder i vårt arbete. Den generativa synen handlar om i vilken mån och i vilken grad andraspråksinläraren har tillgång till universell grammatik. Inom den interaktionella synen betonas både betydelsen av en förståelig input och att inläraren deltar i kommunikation medan den kognitiva synen riktar uppmärksamheten på sådana processer som sker hos inläraren vid språktillägnande och -användning. En av de nyare kognitivt inriktade språkinläringsteorierna är processbarhetsteorin (se 3.4). (Sajavaara 1999, 84; Hammarberg 2004, 52; Sigurd & Håkansson 2007, 151, 154.)

3.4 Pienemann och processbarhetsteorin

Jaakkola (1997, 63) betonar att man inte lär sig språkets former och konstruktioner i vilken ordning som helst, utan det finns en viss inlärningsordning som är typisk för de kunskaper som hör till människans biologiska utveckling och också för många andra inlärd kunskaper, t.ex. utvecklingen av läsande och räknande. Denna ordning baserar sig på hur vetenskapsområden i fråga förstår kunskapens struktur. (Jaakkola 1997, 63.) Håkansson (2004, 57, 154) presenterar Manfred Pienemanns *processbarhetsteorin* (eng. *processability theory*) som försöker förklara i vilken ordning inläraren kan tillägna sig grammatiska konstruktioner i ett språk. Denna ordning kallas för *inlärningsgång*. Hon fortsätter att Pienemanns processbarhetsteori (PT) kan ansluta sig till inläringen av första-, andra- och främmande språk. Svenska språket har forskats i ganska mycket när det är fråga om PT, t.ex.

av Manfred Pienemann och Gisela Håkansson. (Håkansson 2004, 57, 154.) I fortsättningen använder vi förkortningen PT för processbarhetsteorin.

Enligt Pienemann (1998, 6–7) är den grundläggande idén i PT att inläraren kan lära sig ett språk när hans kapacitet att processa information växer, dvs. när han mentalt kan hantera den. Dessa processer kallas för *processningsprocedurer* (eng. *processing procedures*). Det finns en viss ordning där processningsprocedurerna aktiveras och de utgör grunden för processbarhetshierarkin och utvecklingsnivåerna. Processningsprocedurerna bakom PT är: *ord*, *kategoriprocedur*, *frasprocedur*, *satsprocedur* och *bisatsprocedur*. Det är nödvändigt för inläraren att gå igenom och behärska de lägre procedurerna för att han ska kunna gå över till de följande, högre procedurerna. (Pienemann 1998, 6–7.) Salo (2006, 236) fortsätter att utvecklingsmönstret för de grammatiska procedurerna är förutsägbart och styrs av de psykologiska aspekterna i målspråkets kognitiva bearbetning. Sambandet mellan kognitiv och språklig utveckling är också en av de viktigaste idéerna i PT vilket betyder att inläraren måste ha tillräckligt utvecklade kognitiva färdigheter för att han ska kunna bearbeta de konstruktioner som han håller på att lära sig. De här kognitiva färdigheterna växer fram gradvis enligt en viss ordning, och denna ordning är samma som tillägnandeordningen av målspråkets grammatiska konstruktioner. (Salo 2006, 236.)

Håkansson (2004, 154, 167) skriver att enligt PT kan inläraren bara producera sådana konstruktioner som han kan processa. Inläraren kan alltså inte tillägna sig hela grammatiken på en gång, men i stället byggs de olika grammatiska procedurerna på gradvis och så småningom automatiseras de. Håkansson konstaterar vidare att olika grammatiska procedurer utvecklas i en viss bestämd ordning, dvs. inläraren går igenom ett givet antal utvecklingsnivåer när han lär sig språkets grammatik. Inläraren kan bara processa en nivå i taget, och de nivåer som är högre upp kan inte användas förrän de lägre nivåerna har blivit automatiserade. Inlärarens mentala lexikon har en stor betydelse i denna utveckling. Håkansson hävdar att det är typiskt för de första nivåerna att inläraren på dem producerar orden som isolerade enheter, och först på de högre nivåerna kan han uttrycka grammatiska relationer. Det finns också en viss ordning när det gäller grammatiska konstruktioner och hur de dyker upp i inlärarens språk: först förekommer konstruktionerna mellan ord i fraser, sedan mellan fraser i en sats och sist mellan satser i en mening. (Håkansson 2004, 154, 167.)

Tabell 1 Utvecklingsnivåer för svenska enligt PT (fritt efter Håkansson 2004, 155)

Nivå	Morfologi	Syntax	Exempel
1. ord	Oböjda former	Enstaka konstituent	
2. Ordklass lexikal morfologi	Plural, bestämdhet, presens, preteritum, osv.	Kanonisk ordföljd (oftast subjekt före verb)	hund-en, hund-ar skäll-de Jag skriver.
3. Grammatisk information inom fraser, frasmorfologi	Kongruens (attributiv)	ADV+subjekt före verb	en brun hund, flera brun-a hund- ar; Nu jag skriver.
4. Grammatisk information inom satser, mellan fraser	Kongruens (predikativ)	Inversion i satsen med framförställt adverb (verbet alltid på andra plats)	Hund-ar-na är brun-a.; Jag skriver nu./ Nu skriver jag.
5. Grammatisk information mellan satser, skillnad huvudsats/bisats		Negation före verb i bisats	Han cyklar inte./ Pojken som inte cyklar.

Nivå 1: Inläraren lär sig ord som invarianta helheter, men han kan inte använda några grammatiska regler. Inläraren kan inte böja orden eller använda obestämda artiklar. *Nivå 2:* Lexikonet kategoriseras i ordklasser vilket är ytterst viktigt för att grammatiken ska börja utvecklas. På denna nivå börjar inläraren använda tempusformer och böja ord. *Nivå 3:* Inläraren börjar på denna nivå klara av kongruensmorfologin inom en fras. Inläraren märker alltså att det finns grammatisk information mellan orden i en fras. *Nivå 4:* Inläraren klarar av kongruensen mellan fraser och han kan t.ex. använda predikativkongruensen (*Hus-et är rö-tt*). Inläraren behärskar på denna nivå en rak ordföljd, dvs. när subjektet står först i satsen, och också en omvänd ordföljd om något annat led än subjektet kommer först i en huvudsats. *Nivå 5:* På denna nivå kan inläraren processa grammatisk information mellan ord och fraser och mellan satser. Han kan alltså göra skillnaden mellan ordföljden i huvud- och bisatser och behärskar ordföljderna i dem båda. (Håkansson 2004, 154–159.)

Enligt Jaakkola (1997, 66, 73) och Pienemann (1998, 13) kan grammatikundervisningen inte förändra den naturliga inlärningsordningen (PT) men om inläraren får lämplig undervisning i relation till sin utvecklingsperiod kan undervisningen göra språktillägnet snabbare och ge inläraren också bättre förutsättningar att tillämpa de konstruktioner som han har tillägnat sig. Men om undervisningen står i strid med den naturliga inlärningsordningen kan undervisningen snarare störa inläringen än stöda den. Grammatikundervisningen kan alltså

påverka språktillägandet genom att göra inlärningstakten snabbare och den kan också förbättra inlärningsresultat, förhindra språkets tidiga fossilisering, och på så sätt leda till bättre språkkunskaper. Pienemann konstaterar också att språktillägandets naturliga steg inte kan hoppas över därför att språktillägandet sker gradvis från de lägre nivåerna till de högre. Han hävdar också att undervisningen är nyttig bara om den behandlar konstruktioner på följande nivå. Pienemann kallar detta för *teachability hypothesis*. (Jaakkola 1997, 66, 73; Pienemann 1998, 13.)

4 GRAMMATIKINLÄRNING- OCH UNDERVISNING – EN HISTORISK ÖVERSIKT

I detta kapitel redogör vi för olika uppfattningar om grammatikundervisningen som har varit viktiga under språkundervisningens historia och som fortfarande kan ha inflytande på undervisningen i dag. Det första avsnittet handlar om generella principer bakom andraspråkundervisningen. Sedan tar vi upp formalismen och funktionalismen som föregick metodperioden som består av grammatik- och översättningsmetoden, direktmetoden samt den audiolingvala metoden. Därefter presenterar vi den behavioristiska och den kognitiva inlärningsuppfattningen som har varit föregångare till konstruktivismen.

4.1 Generella principer bakom undervisningen

Enligt Viberg (1987, 109) bygger undervisningen alltid på någon underliggande teori, antingen dold eller öppet redovisad, och den här teorin gäller både språkinläringens och språkets natur. Språket kan betraktas som samling formelement, t.ex. ljud och ändelser, eller man kan betona språkets underliggande betydelse eller funktion. (Viberg 1987, 109.) Kaikkonen (2004, 163–164) hävdar att andraspråket traditionellt har undervisats i skolan på ett visst sätt därför att antalet veckotimmar och undervisningsmaterialet samt dess utveckling har påverkat undervisningen. Språkundervisningen i skolan har bara i en begränsad utsträckning följt teorier bakom andraspråksinläring och -tillägnande fast de dock har haft samband med den dominerande synen på språk, språkinläring och -undervisning. (Kaikkonen 2004, 163–164.)

Kaikkonen (2004, 163–164) fortsätter att inriktningarna inom lingvistik har präglat lärarutbildningen och det riksomfattande lärostoffet och genom detta har de lingvistiska inriktningarna kommit fram också i språkundervisningen. Om lingvistik har framhävt språkets analysering har undervisningen skett genom analys, men om det har betonats språkets kommunikativa funktioner inom lingvistik har man fäst uppmärksamhet vid dem också i undervisningen. Olika syner på inläringen har också medfört olika metoder i undervisningen, t.ex. när språkinläringen har sett som en mekanisk inlärningsprocess har undervisningen genomfört enligt samma principer. (Kaikkonen 2004, 163–164.)

4.2 Formalism och funktionalism

Historiskt sett kan man skilja två motsatta perspektiv till grammatikundervisning, *den funktionella/aktiva* och *den formalistiska*. Formalismen betonar språkets formella regelinläring och grammatik, och den baserar sig på det skriftliga språket. I nybörjarundervisningen utgår man från grammatiken och i de senare studierna börjar man översätta skriftliga texter. Formalismen anser att språket ska vara felfritt och därför borde grammatiska regler tillämpas noggrant. Formalismen betonar också modersmålets betydelse och de tidigare tillägnade kunskapernas roll i andraspråksinläringen. Enligt formalismen sker inläringen deduktivt, vilket innebär att man först lär sig någon grammatikregel och sedan tillämpar den i praktiken. I den deduktiva undervisningen strävar man efter att ge inlären övning i analysen av språket. (Rivers 1981, 25–26; Jaakkola 1997, 54, 59; Tornberg 2005, 26.)

Funktionalismen utgår från språkbruket och språkets funktionella egenskaper. Den framhäver det talade språket och accepterar felaktiga former i inlärens språk, för den anser att språkbruket är viktigare än språkets perfekta form. Enligt funktionalismen är inlärningsprocessen i modersmålet jämförbar med processen i ett främmande språk. Funktionalismen har en induktiv syn på inläring och enligt den får inlären själv dra slutsatser av regler med utgångspunkt i exempel. Syftet med den induktiva undervisningen är att utveckla inlärens praktiska språkfärdigheter. Under språkundervisningens historia har man regelbundet pendlat mellan funktionalismen och formalismen beroende på vad som har ansetts vara viktiga språkkunskaper: språkets formella system och språkriktighet eller muntliga språkfärdigheter. Den här tidiga perioden fortsatte ändå till 1800-talet och efter den

började den s.k. metodperioden som dominerade till 1960-talet. (Rivers 1981, 25–26; Jaakkola 1997, 54, 59; Tornberg 2005, 26.)

4.3 Grammatik- och översättningsmetoden

Den första egentliga metoden att undervisa grammatik är *grammatik- och översättningsmetoden* som har sina rötter i slutet av 1700-talet då undervisningen om grammatikregler kombinerades med översättningsövningar. Denna metod dominerade också hela 1800-talet. Metoden baserar sig på samma principer som den formella undervisningen av latin och grekiska då man var intresserad av att läsa och tolka den klassiska litteraturen. Man ansåg att studiet av de här språken tränade hjärnan för logiskt tänkande. (Rivers 1981, 28; Tornberg 2005, 27; Laurén 2006, 37.)

Enligt grammatik- och översättningsmetoden hör det till språkundervisningen att lära sig grammatiska regler och strukturer samt att översätta texter ord-för-ord till och från målspråket. Man fokuserar på grammatiken och ger långa och exakta förklaringar av dess regler som lärs in först och därefter tillämpas i praktiken i översättningsövningar från modersmålet till målspråket. Utöver detta betonas ordförråd och ordinläring. Undervisningen är deduktiv och sker på modersmålet. Denna metod strävar efter förståelsen för grammatiken och inlärarens förmåga att skriva målspråket korrekt. Läsande och skrivande är de dominerande språkfärdigheterna, medan talande och lyssnande inte har någon stor betydelse. Också nuförtiden förekommer det i många läromedel övningar där inläraren ska översätta lösryckta eller konstruerade meningar från modersmålet till målspråket. (Rivers 1981 28–29; Bussmann 1996, 195; Tornberg 2005, 27–29; Laurén 2006, 38.)

4.4 Direktmetoden

Tornberg (2005 29–31) skriver att *direktmetoden* uppstod i slutet av 1800-talet som reaktion mot grammatik- och översättningsmetoden, och denna metod framhäver det vardagliga talade språket i stället för grammatik och översättning. Det talade språket stod i fokus och därför behövde man kunskap om språkets fonologi m.a.o. hur det talade språket egentligen lät. Det utarbetades ett system att beskriva språkljuden fonetiskt och IPA (*International Phonetic*

Association, Det internationella fonetiksällskapet) grundades 1886. IPA koncentrerade sig inte bara på att utveckla ett internationellt fonetiskt alfabet utan det tog också ställning till språkinlärning och -undervisning. Sällskapet var ett av de försök till språkundervisningens reformering som kallas för reformrörelsen vilken också hade t.ex. Berlitz och Palmer som sin förespråkare. Olika reformatorer hade den gemensamma utgångspunkten att de starkt reagerade mot grammatik- och översättningsmetoden, och deras reformmetoder kallas gemensamt för direktmetoden. (Tornberg 2005 29–31.)

Enligt direktmetoden sker språkundervisningen på målspråket, vilket leder till att uttal och intonation också är viktiga delar av undervisningen. Läsandet sker med stöd av talet vilket betyder att texterna är både korta och språkligt tillrättalagda. Interaktionen utgör en viktig del av undervisningen och mycket tid används för frågor som handlar om texten. Medan grammatik- och översättningsmetoden betonar grammatiska regler, behandlar direktmetoden grammatiken utgående från lästa texter och genom målspråkiga övningar. Undervisningen sker induktivt, och inläraren får själv upptäcka grammatiska principer i språket. Övningarna utgörs av diktamens- och substitutionsövningar, berättande och fri skrivning. Direktmetoden baserar sig på antagandet att det inte finns någon stor skillnad mellan utvecklingen av modersmålet och främmande språket. (Rivers 1981, 32–33; Tornberg 2005, 31; Laurén 2006, 40–41.)

4.5 Den audiolingvala metoden

Tornberg (2005, 34) konstaterar att *den audiolingvala metoden* utvecklades under det andra världskriget i USA till stor del för arméns behov. Man behövde en metod som skulle vara lämplig för att undervisa stora grupper människor som inte tidigare hade studerat främmande språk. Meningen var att inläraren ska lära sig muntliga språkfärdigheter på kort tid. (Tornberg 2005, 34.) Under 1950-talet intresserade sig språklärare för denna metod och började utveckla den vidare (Rivers 1981, 40). Tornberg (2005, 35–36, 61) och Laurén (2006, 44–45) rapporterar att den audiolingvala metoden psykologiskt sett anknyter till behaviorismen, speciellt till det betraktelsesätt som Skinner har utvecklat (se 4.6). I den audiolingvala metoden anser man att talet är språkets viktigaste enhet och att språkinlärningen inleds med det muntliga. Först lär man sig att lyssna och tala, sedan läsa och skriva. Språkinlärningen betraktas som inlärning av vanor, dvs. språket lärs in genom upprepning och imitation samt

genom positiv och negativ förstärkning som används vid inlärningsituationen. Språket övas i små bitar (t.ex. i dialoger) med hjälp av väl förberedda övningar där inläraren inte kan göra fel. Inläringen har ägt rum när de övade konstruktionerna har blivit automatiserade. Om språkfel dock förekommer beror de på inlärarens modersmål. (Tornberg 2005, 35–36, 61; Laurén 2006, 44–45.)

Analogierna betonas vid inläringen och genom dem ska inläraren induktivt dra slutsatser av grammatiska regler även om en språklig analys inte anses vara viktig. Inläraren förväntas inte förstå språkets grammatiska uppbyggnad vilket kan leda till att han producerar sådana grammatiska konstruktioner som är språkligt korrekta men vars struktur han inte kan förklara. (Rivers 1981, 94; Tornberg 2005, 35, 61; Laurén 2006, 45.) Tornberg (2005, 36, 104) påstår att det inte finns rum för inlärarens fria produktion enligt den audiolingvala metoden utan den enspråkiga undervisningen innehåller körläsning och eftersägning efter bandet samt drillövningar där man mekaniskt försöker påverka inlärarens språkliga beteende. När inläraren tillägnar sig det nya språket genom drillövningarna lär han sig grammatiska regler utan att han lägger märke till dem. Med hjälp av styrda tal- och skrivövningar strävar man efter att inläraren inte kan producera felaktiga konstruktioner. (Tornberg 2005, 36, 104.)

4.6 Den behavioristiska inlärningsuppfattningen

I början av 1900-talet dominerade *den behavioristiska inlärningsuppfattning* som anser att det inte finns några skillnader mellan djurens och människornas sätt att lära sig nya saker. Forskningen inom inläringen var naturvetenskapligt inriktad och de psykiska processer som anknyter till inläringen beaktades inte. Enligt behaviorismen kan man styra individens beteende utifrån, och inläringen ses som förändringen i beteendet vilken sker till följd av extern instruering. Kristiansen (1998, 16–18) skriver att Skinner anknöt behaviorismen till språkinläringen i sin bok *Verbal behaviour* (1957). I andraspråksinläringen betyder detta att inläraren ska öva språket mekaniskt, då man indelar lärostoffet i små bitar som kan kontrolleras noggrant. Inläraren får genast feedback (positiv eller negativ förstärkning) på sin produktion vilket anses vara viktigt i behaviorismen därför att den baserar sig på tanken om inläringen som stimulus- (S) och responskedjor (R). De här inlärd språkliga S–R -kedjorna, dvs. inlärarens språkliga beteende, antas gå automatiskt och oförändrade över till nya kommunikationssituationer. Detta betyder att språkinläringen betraktas som bildande av

vanor genom positiv och negativ förstärkning. Språkliga stimuli inom undervisningen, m.a.o. övningar, försöker man formulera på så sätt att inlärares fel svar kan avgränsas så mycket som möjligt. (Kristiansen 1998, 16–18; Hentunen 2003, 5; Rauste-von Wright et al. 2003, 148,151.)

Enligt behaviorismen är språkinläringen mekanisk och undervisningen sker under lärarens handledning. Språkundervisningen innehåller inläring av mönsterfraser och meningar samt memorering av dialoger. Ny information binds inte ihop med den tidigare utan imiteringen räcker till att visa att man har lärt sig. Man behöver inte behärska stora helheter utan man koncentrerar sig på enskilda fakta. Beviset för språkinläringen är att inlärares kan reagera på stimuli på rätt sätt, t.ex. han kan svara rätt på frågan. Bedömning av inlärningsresultat sker t.ex. med hjälp av olika slags flervalsuppgifter och drillövningar. (Linnarud 1993, 35; Kristiansen 1998, 17; Rauste-von Wright et al. 2003, 148,151; Hentunen 2003, 5.)

Enligt Linnarud (1993, 33–35) och Tornberg (2005, 61) passar den kontrastiva analysen väl ihop med behaviorismen som var den förhärskande uppfattningen om inläringen under den första hälften av 1900-talet. I den kontrastiva analysen står skillnader och likheter mellan språk i centrum. Under inflytande av den behavioristiska synen på språkinläringen ansåg man att inlärares modersmål hindrade utvecklingen av ett främmande språk därför att det antogs att modersmålets vanor skulle ha stått i vägen för andraspråksinläringen. Eftersom språkinläringen betraktades som inläring av vanor ansåg man att inlärares överför sina vanor från modersmålet på det främmande språket (speciellt i sådana fall där språken skiljer sig åt som mest). Med hjälp av denna analys var det möjligt att analysera i vilka områden inlärares har den största nyttan av drillövningar eller av andra styrda övningar så att vanorna från inlärares modersmål inte skulle överföras på det främmande språket. (Linnarud 1993, 33–35; Tornberg 2005, 61.)

4.7 Den kognitiva inlärningsuppfattningen

På 1950-talet uppstod *en kognitiv inriktning* som koncentrerade sig på att forska i processer i hjärnan, t.ex. problemlösning, minne och språk. Det konstaterades att inläringen baserar sig på hjärnverksamhet då hjärnan aktivt bearbetar och organiserar information. På 1960-talet utvecklades *den kognitiva inlärningsuppfattningen*, och enligt den är inläringen målinriktad

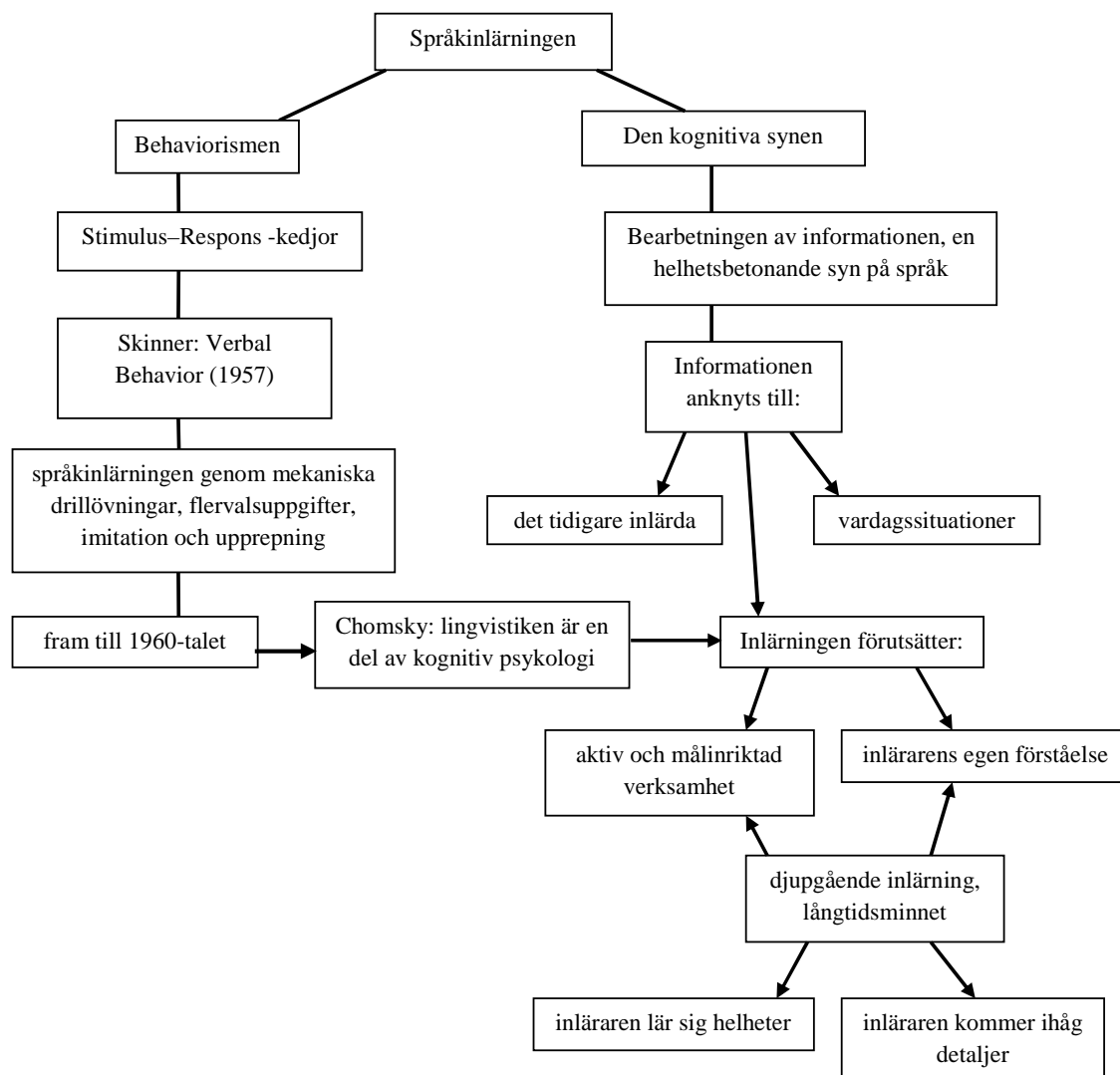
och den anses som utvecklingen av kognitiva processer (observation, minne, tänkande, analys, problemlösning osv.). Man kan alltså inte tala om att läraren överför information på inläraren, som antas i behaviorismen, utan inläraren själv blir en aktiv deltagare i inlärningsprocessen. Inläraren förväntas tillägna sig information mångsidigt. (Hentunen 2003, 5–6; Rauste-von Wright et al. 2003, 160–161.) Mitchell & Myles (2004, 121–122) skriver att associativa processer utgör en utgångspunkt för all inläringen enligt den kognitiva inlärningsuppfattningen. Människans hjärna är byggd så att man automatiskt söker associationer mellan olika företeelser och bildar länkar mellan dem. När associationerna upprepas blir länkarna starkare och till slut blir de en del av ett större nätverk. Nya nätverk bildas, t.ex. på basis av de språkliga konstruktioner som regelbundet förekommer tillsammans. (Mitchell & Myles 2004, 121–122.)

McLaughlin (1987, 133–134) anser att den kognitiva inlärningsuppfattningen betraktar inläringen som tillägnandet av komplicerade kognitiva färdigheter. På så sätt kan man uppfatta språkinläringen som inläringen av en ny kunskap. Inläringen är en kognitiv process därför att den anses innehålla inre representationer som styr och reglerar performansen. Sådana representationer är t.ex. grammatiska regler, ordförråd och kommunikativ kompetens. Enligt denna inlärningsuppfattning finns det två centrala begrepp som är viktiga för inlärningsprocessen: automatisering och omstrukturering (McLaughlin 1987, 133–134.) Automatiseringen innebär att inläraren i början måste rikta uppmärksamheten mot sådana aspekter i språket som han försöker förstå och producera. Genom användningen och övningen automatiseras inlärarens kunskaper, och han kan koncentrera sig på andra aspekter i språket, dvs. när kunskaperna på lägre nivå har automatiserats, är det möjligt för inläraren att flytta sig till högre nivå. Med hjälp av sådana processer överförs informationen från arbetsminnet på långtidsminnet och inläringen tar plats. (McLaughlin 1987, 135; Lightbown & Spada 1993, 25.)

McLaughlin (1987, 134–143) fortsätter att det inte räcker att inläraren kan automatisera ny information utan han måste också kunna omstrukturera den information som redan har blivit automatiserad. Omstruktureringen sker när inläringen framskrider vilket ändrar inlärarens inre, kognitiva representationer. Det hör till inläringen att existerande strukturer ständigt ändras, dvs. automatiserad information förenklas och kombineras. Fast de båda inlärningsprocesserna förekommer under inläringen är automatiseringen mer typisk i en tidig fas medan omstruktureringen hör till senare faser. (McLaughlin 1987, 134–143.) I följande

figur sammanfattas de två viktiga inlärningsuppfattningar som tidigare har varit dominerande i språkundervisningen, och vars drag fortfarande kan kännas igen i undervisningen och i läromedlen.

Figur 1 Förändringen i inlärningsuppfattningar (fritt efter Kristiansen 1998, 19)



5 KONSTRUKTIVISMEN

I det femte kapitlet presenterar vi huvudtemat i vårt pro gradu-arbete, konstruktivismen. Först introducerar vi vilka faktorer som har påverkat konstruktivismen och dess utveckling. I samband med detta tar vi upp olika inriktningar inom konstruktivismen. Sedan redogör vi för den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen och de två teorier som är centrala i den. Dessa teorier är schemateorin och elaboreringsteorin. Därefter redogör vi för hur konstruktivismen syns i läroböckerna, speciellt i grammatikövningar. Till slut presenterar vi hur konstruktivismen förhåller sig till grammatikundervisning och -övningar.

5.1 Bakgrund

Konstruktivismen är inte någon pedagogisk teori utan den är en teori om inläringen (Rauste-von Wright et al. 2003, 62). Det är problematiskt att definiera och göra en skillnad mellan den kognitiva och den konstruktivistiska synen på inläringen därför att den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen baserar sig i stor utsträckning på den kognitiva inlärningsuppfattningen. I några sammanhang används även termen *den kognitiv-konstruktivistiska inlärningsuppfattningen*. Den konstruktivistiska uppfattningen skildrar dock bättre inlärarens motivation, emotioner och värderingar och hur de påverkar konstruering av information i stället för att bara koncentrera sig på kognitiva processer vilket den kognitiva inlärningsuppfattningen gör. (Kristiansen 1998, 20, 23–24; Harjanne 2006, 122.) Den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen avviker avsevärt från den uppfattning som är typisk för vardagstänkandet. Historiskt sett är konstruktivismen relativt ung men dess rötter går långt tillbaka till historien. Den kognitiva psykologins genombrott på 1960-talet gav den avgörande impulsen till konstruktivismens utveckling. I Finland har konstruktivismen dominerat diskussionen om undervisning och inläring sedan 1990-talet (Rauste-von Wright et al. 2003, 200; Harjanne 2006, 121.)

Rauste-von Wright et al.(2003, 154–156, 158) påstår att Immanuel Kants filosofi har haft stort inflytande på konstruktivismens utveckling, och den moderna konstruktivismen har omfattat Kants uppfattning om att empiriska och abstrakta kunskaper har nära anknytning till varandra. Liknande idéer presenterades även av forskarna J. Dewey och G. H. Mead i slutet av 1800-talet vilka hade inflytande på den konstruktivistiska inläringsteorin och hur den har

utformats. Dewey ansåg att problemlösningen är fundamental för inläringen och att den är mest effektiv när inläraren själv upptäcker problem som han ska lösa. Inlärarens aktivitet, speciellt hans aktiva informationssökning, har en stor betydelse för inläringen. När det gäller undervisningen ska den också förankras i inlärarens vardag. Mead framhävde interaktionen mellan inläraren och omgivningen. Han ansåg att människans verksamhet är målinriktad och det krävs interaktion mellan människorna, kommunikation, för att inläraren ska kunna uppnå sina mål. En annan känd förespråkare för konstruktivismen var Jean Piaget som var en schweizisk utvecklingspsykolog på 1900-talet. Han var intresserad av hur tänkandet uppstår och utvecklas. Piaget har haft en stor inverkan på forskningen kring människans utveckling och inläring genom sina anhängare och motståndare. (Rauste-von Wright et al. 2003, 154–156, 158; Harjanne 2006, 121.)

Det finns olika inriktningar inom den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen: *den individcentrerade*, eller *den radikala*, och *den sociokonstruktivistiska*. Den grundläggande skillnaden mellan dessa två är att den första betonar individen som konstruktör av information medan den andra anser att informationen konstrueras i sociala situationer. Det finns också teorier som strävar efter att binda ihop dessa två syner på konstruktivismen. Tynjälä (1999, 53) tar upp Cobbs och Yackels begrepp interaktionism som inte ser den individcentrerade och den sociokonstruktivistiska inlärningsuppfattning som motsatta perspektiv utan de anses komplettera varandra. De hävdar att individen konstruerar information och den ska betraktas i dess sociala kontext. (Tynjälä 1999, 53; Harjanne 2006, 123.) I denna avhandling gör vi inte någon skillnad mellan dessa två inriktningar därför att Hentunen (2003) och Kristiansen (1998) i sina verk behandlar konstruktivismen som en integrerad teori utan att göra skillnad mellan den individcentrerade och den sociokonstruktivistiska inlärningsuppfattningen.

5.2 Inlärningsuppfattningen

På samma sätt som den kognitiva inlärningsuppfattningen anser konstruktivismen att människan är aktiv och målinriktad till sin natur, och inläringen anses vara en biprodukt av inlärarens kognitiva verksamhet och inre processer. Inläringen ses som resultat av inlärarens egen aktivitet, vilket innebär att han själv ska skaffa, bearbeta och konstruera information. Inläringen styrs av tidigare scheman (se 5.2.1) av ifrågavarande företeelsen. Detta betyder att inläraren lär sig genom att anknyta ny information till det tidigare. Inläringen baserar sig på

den existerande information som kompletteras, bearbetas eller som kanske överges. Därför kan inläringen inte vara överföring av bearbetad information från läraren på inlärares. (Kristiansen 1998, 20–21, 23; Hentunen 2003, 6.) Konstruktivismen framhäver att det är väsentligt att inlärares förstår vad han håller på att lära sig. Enskilda faktauppgifter är inte betydelsefulla utan de informationsstrukturer som de bildar. (Rauste-von Wright et al. 2003, 165.)

Enligt konstruktivismen konstrueras kunskapen i sociala situationer vilket den kognitiva inlärningsuppfattningen inte tar hänsyn till. Den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen anser att inläringen alltid är bunden till någon kontext eller situation, och inläringen är en interaktionsprocess mellan läraren och inlärares eller inlärares sinsemellan. I en social kontext blir inlärares tankeprocesser konkreta och detta gör det möjligt för honom att reflektera över dem både för sig själv och med andra inlärares. Av denna orsak används olika kooperativa arbetsmetoder i undervisningen, t.ex. grupp- och pararbeten som utvecklar inlärares tänkande och kommunikativa färdigheter. I grupparbete betonas också socialt stöd och delat ansvar. Dessa metoder har både en social och en akademisk betydelse. (Kristiansen 1998, 21, 23–24; Hentunen 2003, 6, 34–35; Rauste-von Wright et al. 2003, 170–171.)

Om inlärares bara blir utsatt för bearbetad information kan han inte lägga den på minnet. Men om inlärares själv är aktiv och behandlar ämnet, tillägnar han sig informationen och kan tillämpa den i nya situationer. Inlärares egen aktivitet påverkar hur mycket han lär sig, men bara inlärningsresultaten är inte viktiga utan inlärares ska också utveckla sina metakognitiva färdigheter, dvs. inlärares ska kunna styra, planera och evaluera sina tanke- och handlingsprocesser. Det är viktigt att känna till de strategier som inlärares använder i inläringen och problemlösningen när han tillägnar sig ny information och nya kunskaper, för det beror också på den utvalda strategin vad och hur mycket han lär sig. Inlärares konstruerar och bearbetar ny information utgående från sina tidigare kunskaper. Den här processen sker med hjälp av olika slags strategier. Varje inlärares har sina egna strategier, livserfarenheter och grundläggande kunskaper som påverkar inläringen, vilket leder till att kunskaperna blir individuella. (Kristiansen 1998, 23–24; Hentunen 2003, 7–9, 13; Rauste-von Wright et al. 2003, 163.)

De fel som inlärares gör anknyter till den information som är under strukturering och de är oundvikliga och nödvändiga för inläringen (Hentunen 2003, 7). Hon fortsätter att den

konstruktivistiska synen på inläringen betonar att inläraren inte har fel information utan alla hans grundläggande kunskaper, som utgör utgångspunkten för inlärningsprocessen, kan förorsaka felaktiga tankegångar och fel i inlärarens språk. Dessa fel kan ses som en mellanperiod i inlärningsprocessen. Hentunen (2003, 78–79) definierar två olika feltyper: *återkommande* och *nya fel*. Återkommande fel är sådana som visar att inlärarens kunskaper är ofullständiga men de kan kompletteras. Inläraren anser att han inte behöver korrigera felen för han tycker att hans uttryck fungerar också utan korrigering därför att han inte behöver producera språkligt korrekta uttryck för att han ska bli förstådd i kommunikativa situationer. Nya fel är ett tecken på att inläraren håller på att anknyta ny information till sina tidigare kunskaper vilket stör hans språkproduktion och förorsakar fel. Med hjälp av problemlösningen försöker inläraren klargöra oklara fenomen men han har inte ännu lyckats med det. (Hentunen 2003, 78–79.)

Hentunen (2003, 83) fortsätter även att informationen måste väcka inlärarens intresse för att konstruktionsprocessen ska kunna börja. Man ska alltså skapa en sådan inlärningsmiljö och behandla ämnet på så sätt att inläraren intresserar sig för det. Enligt konstruktivismen ska inlärningsmiljön vara autentisk och mångsidig, och den ska betona olika synpunkter i problemlösning, vilket ökar inlärarens förmåga att tillämpa information. Miljön ska inspirera inläraren att samarbeta med andra och i den ska inläraren kunna kombinera aktiviteterna med kunskaperna. Den ska också möjliggöra att inläraren kan använda sina individuella kunskaper som utgångspunkt i inlärningsprocessen, och att han kan dra någon konkret nytta av det inlärd. (Hentunen 2003, 83.) Vid sidan av att skapa en inspirerande inlärningsmiljö hör det till lärarens roll att stödja inläraren i hans inlärningsprocess. Läraren kan inte bestämma hur mycket inläraren tillägnar sig information eller informationens kvalitet hos inläraren utan han kan bara försöka handleda inläraren i rätt riktning. Det hör till lärarens roll att han stöder situationsbunden och individuell inläring och att han alltid är tillgänglig men håller sig i bakgrunden. (Hentunen 2003, 6, 24.) Utöver detta behövs läraren för att ge feedback (Kristiansen 1998, 24).

5.2.1 Schemateorin

Enligt konstruktivismen lagras informationen i minnet som abstrakta, organiserade helheter som kallas för *scheman* (Kristiansen 1998, 25). Enligt Rauste-von Wright et al. (2003, 91)

baserar sig schemateorin ursprungligen på associationsteorin vilket betyder att människans sinne består av enheter, dvs. idéer som bygger på perceptioner och som kan associeras på olika sätt. På det viset konstrueras människans upplevelsevärld. Associationsteorin omformulerades av behavioristerna som började forska i associationerna mellan stimuli och reaktioner i stället för associationerna mellan idéer. På 1960-talet omtolkades associationsteorin igen inom den kognitiva vetenskapen. (Rauste-von Wright et al. 2003, 91.) Kristiansen (1998, 25) påpekar att begreppet schema introducerades i inlärningsforskningen av Frederick C. Bartlett som kritiserade associationsteorin. Han bevisade i sina empiriska studier att scheman har en stor betydelse både för produktion och för förståelse av ett språk. Kunskaperna finns inte i långtidsminnet som separata element utan de bildar organiserade informationsstrukturer. Schemana är informationsstrukturer som motsvarar inlärares inre modeller, dvs. schemana består av information om företeelser, föremål eller situationer i minnet och denna information bildar olika helheter (olika scheman). Nuförtiden talar man ofta om kognitiva scheman. (Kristiansen 1998, 25; Harjanne 2006, 126.)

Enligt Kristiansen (1998, 26–27) och Harjanne (2006, 126) var Bartlett den första forskare som undersökte vad en person kommer ihåg om en kort text inte bara hur mycket han kommer ihåg. Han märkte att personen bara kunde minnas den information som anknyter till hans tidigare kunskaper, dvs. scheman. Människan brukar glömma små detaljer och anpassa ny information till sina tidigare scheman. Det tidigare inlärdas spelar en viktig roll när man tillägnar sig ny information och det avgör hur mycket och vad inlärares kan lära sig av den nya information som han måste anpassa till sina tidigare kunskaper. Enligt schemateorin är inläringen alltså konstruering av information på basis av inlärares scheman. Konstrueringen har nära anknytning till begreppet *rekonstruering* som betyder att inlärares också ska kunna bearbeta sina tidigare scheman så att ny information kan anpassas till dem. Rekonstrueringen betyder också att inlärares använder schemana som utgångspunkt när han återkallar informationen i minnet. (Kristiansen 1998, 26–27; Harjanne 2006, 126.)

Kristiansen (1998, 26–30) hävdar att perception, minne och tänkande har en nära förbindelse med varandra i schemateorin. Tidigare tyckte man att perceptionerna styr tänkande och verksamhet, men nuförtiden anses det att tänkandet och verksamheten styr perceptionerna. Inläringen anses innebära kontrollering och komplettering av något schema samt konstruering av ett nytt schema. Då lagras ny information, som passar till inlärares tidigare scheman, i minnet medan den övriga informationen faller bort. I schemastrukturerna finns det

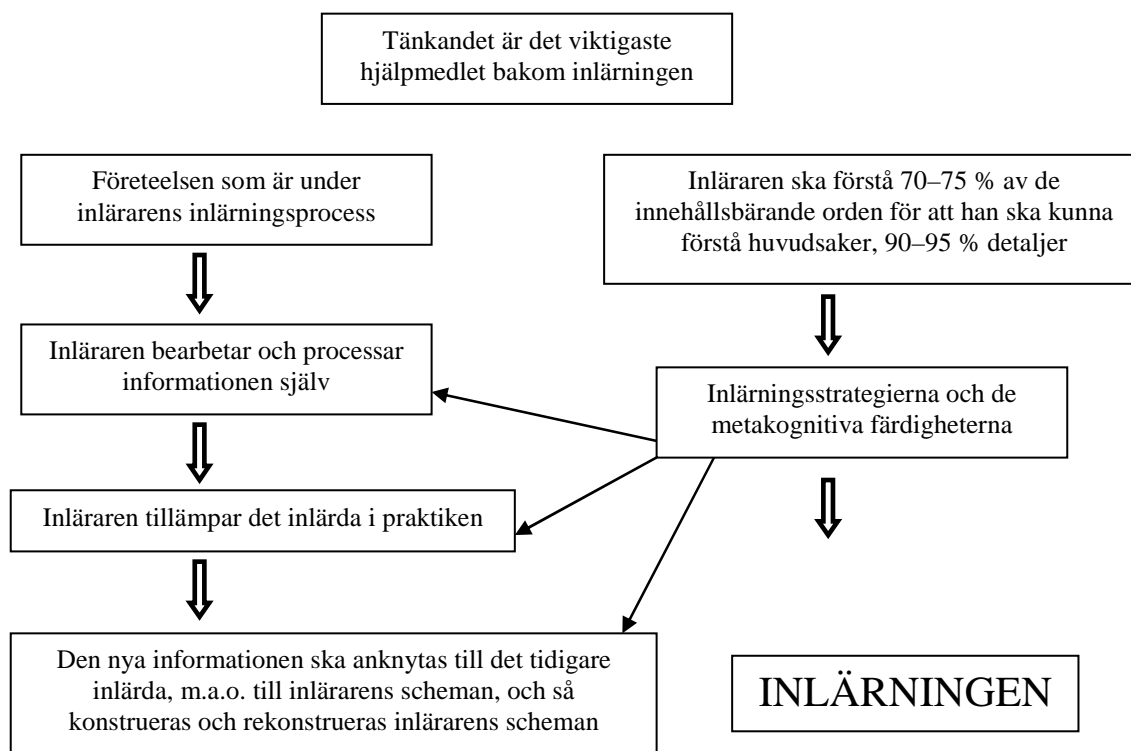
bara sådana element som utgör en del av något schema. Varje inlärare har sina egna schemastrukturer som styr hur han behandlar ny information vilket leder till att olika inlärare förstår samma sak på olika sätt. Man måste komma ihåg att inlärarens scheman om olika företeelser nödvändigtvis inte är rätta, t.ex. om undervisningen har överfört felaktig information konstruerar inläraren ett felaktigt schema. Det är inte lätt att rätta till ett sådant felaktigt schema. (Kristiansen 1998, 26–30.)

Kristiansen (1998, 27–28) konstaterar vidare att schemana kan ses som hierarkiskt uppbyggda och organiserade helheter. Ju mer inordnade schemana är, desto lättare är det att tillägna sig och tolka ny information som anknyter till dem. Schemana kan också vara internt hierarkiska och deras utsträckning och omfattning kan variera. Det kan konstateras att effektiv inläring innebär att man kompletterar schemana som hierarkiska system vilket motsvarar någon slags prioriteringsordning. Det finns olika slags scheman, t.ex. föremål-, person-, situations-, och händelseschema, och erfarenheterna medför hela tiden nya scheman i inlärarens schemastruktur. Schemana utvecklas vanligtvis stegvis. (Kristiansen 1998, 27–28.)

Medan schemana är innehållsmässigt mer generella, innehåller *ett skript* mer specifik information. Skriptet är ett slags händelse- och erfarenhetsschema som består av en serie händelser som upprepas. Dessa händelser har ett kausalt och kronologiskt samband med varandra och de har alltid ett visst syfte. Många forskare använder begreppet skript när de menar dynamiska kunskaper om händelser medan schemana hänvisar till mer statiska kunskaper, t.ex. idén om *ätande* är ett schema men *äta på restaurang* är ett skript. Alla människor har ett stort antal skript för olika händelser och situationer. Utan dem kunde man inte agera så som situationen förutsätter eller ha en föräning om hur andra människor kommer att bete sig. (Kristiansen 1998, 27–28, 204; Harjanne 2006, 126.)

Schemana har många funktioner (se figur 2) men ur undervisningens och inläringens synvinkel ligger de till grund för t.ex. 1) inläring av ny information och dess anpassning till det tidigare inlärd, 2) att kunna fästa uppmärksamheten på viktiga frågor, 3) att systematiskt kunna söka information i minnet, 4) att kunna konstruera helheter utgående från detaljer och 5) att kunna dra slutsatser (Kristiansen 1998, 30).

Figur 2 Schemanas roll för inläringen (fritt efter Kristiansen 1998, 29)



5.2.2 Elaboreringsteorin

Elaboreringsteorin har nära anknytning till schemateorin. Med begreppet *elaborering* (*elaborate, elaboration*) menas att inlärares själv bearbetar och tillämpar ny information. Inlärares konstruerar alltså information med hjälp av sina gamla informationsstrukturer och bildar på så sätt nya. Det kan tänkas att elaboreringen betyder detsamma som att inlärares utnyttjar sina scheman mångsidigt. Ju mer exakt, grundlig och unik elaboreringen är, desto bättre kommer man ihåg informationen. Genom elaboreringen bildar man många alternativa vägar att söka information i minnet: om någon väg inte fungerar har man andra alternativ. Elaboreringen möjliggör också att inlärares kan dra slutsatser av ämnet även om han inte direkt kan återkalla det i minnet. På så sätt kan man få tag på det inlärd från många håll. (Kristiansen 1998, 32–33; Harjanne 2006 128–129.)

Elaboreringen har forskats i sedan 1960-talet och först koncentrerade man sig på undervisningen i modersmålet och i början användes elaboreringen mest för att undervisa i prosa och sakuppgifter. Man började forska i elaboreringen i samband med främmande språk

på samma årtionde, och senare har denna metod konstaterats vara effektiv också i den övriga undervisningen. Enligt Harjanne (2006, 127–128) var J. R. Anderson den första som anknöt elaboreringen till schemateorin på 1970-talet. Enligt Anderson innebär elaboreringen att inläraren processar information mångsidigt och ingående. Schemana hjälper inläraren att elaborera ny språklig information och att repetera den existerande informationen. (Kristiansen 1998, 33, 51; Harjanne 2006, 127–128.)

Kristiansen (1998, 34, 135) säger att med *den självständiga och spontana elaboreringen (self-generate elaboration)* menas att inläraren medvetet försätts i en situation där han är tvungen att hela tiden utnyttja sin tidigare information medan han lär sig något nytt eller repeterar det gamla. M.a.o. bearbetar och tillämpar inläraren själv information som han håller på att lära sig, och han ska självständigt och spontant anknyta ny information till sina tidigare kunskaper, erfarenheter och händelser så mångsidigt som möjligt. Inom språkstudier innebär detta t.ex. att inläraren ska använda ett nytt ord eller en ny konstruktion i sina egna kommunikativa fraser och också i en större kontext. Detta leder till att den nya informationen kopplas till inlärarens inre semantiska strukturer vilket som är viktigt enligt elaboreringsteorin för att inläraren ska kunna nå kommunikativa färdigheter. Man kan inte automatiskt använda och utnyttja det inlärd i alla kontexter, men den självständiga och spontana elaboreringen skapar nog förutsättningar till detta. All självständig elaborering kräver att inläraren har slutledningsförmåga, och på så sätt utvecklas också inlärarens tankeförmåga. (Kristiansen 1998, 34, 135.)

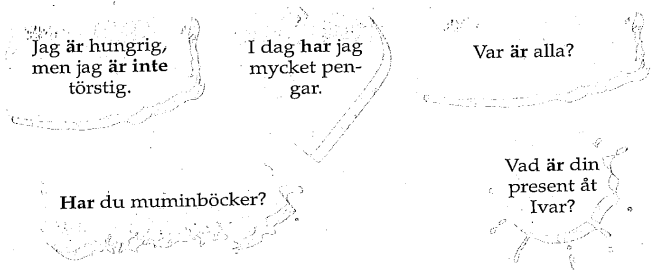
Vi presenterar i det följande några exempel på elaboreringen i grammatikövningar. Det framgår av exemplen att elaboreringen kan användas redan i den tidiga fasen av inläring oberoende av inlärarens språkliga nivå. Med hjälp av elaboreringen är det också möjligt för inläraren att modifiera övningar enligt sina egna språkkunskaper. (Kristiansen 1998 123, 125.)

Exempel 1 (Kristiansen 1998, 123)

Inläraren ska skriva påståendesatser, negerade satser och frågesatser i häftet.

ELABORERING
Tee vihkoon myönteisiä, kielteisiä ja kysyviä lauseita sanoista är ja har .

Malleja:



Jag är hungrig, men jag är inte törstigt.

I dag har jag mycket pengar.

Var är alla?


Har du muminböcker?

Vad är din present åt Ivar?

Exempel 2 (Kristiansen 1998, 125)

Inläraren ska öva ämnesnamn och deras användning genom satser och dialoger.

6 ELABORERING
A Tee sanoista lauseita parisi kanssa. Jatka niitä viivan alla olevilla sanoilla.



dricka alltid glas vatten om törstigt

äta ibland massor av choklad därför att hungrig

vill ha ofta äpple apelsin när hem

B Tee sanoista pienoiskeskusteluja. Kirjoita kotona vihkoon.

makkara sinun perhe usein

pizza hampurilainen juusto

pitää kala ei

kuppi kahvi maito sokeri

5.3 Konstruktivismen i läroböcker

Hentunen (2003, 39–40) konstaterar att läroböckerna alltid har haft en viktig roll i undervisningen. Fast deras layout har förnyats försöker de framför allt vara objektiva informationskällor som tar upp syftena med undervisningen. Läroböckerna förmedlar ofta den missuppfattningen att informationen i dem i sig är tillräcklig och den enda möjliga: de kan ibland ses som heltäckande materialpaket och att man inte behöver något annat material för undervisningen. I stället för detta ska läroböckerna lyfta fram att informationen är mångtydig, tillfällig, opålitlig och ofullständig. Därför ska böckerna lära inläraren att behandla

informationen mångsidigt. Det räcker alltså inte att kunna bara det som står i läroboken för att verkligen behärska informationen. Enligt konstruktivismen ska läroböckerna inspirera inläraren att vara kritisk, initiativkraftig och kreativ och uppmuntra honom till problemlösning. Hentunen konstaterar också att läroböckerna inte enbart kan utgå från en mängd faktauppgifter utan de ska betona hur inläraren kan behandla och begränsa informationsflödet och få inläraren att inse vad som är viktigt och vad som är sekundärt. Man ska också fästa uppmärksamheten på illustreringen i läroböckerna därför att bilderna kan utveckla tänkande, främja förståelse, öka uppmärksamhet och underlätta att lägga innehållet på minnet. (Hentunen 2003, 39–40.)

Hentunen (2003, 40–42, 46) föreslår vidare att läroböckerna i språk traditionellt har gjorts så att presentationsordningen är planerad i förväg, och böckerna baserar sig på innehållsliga och formella grunder. Då blir inläringen motiverad och styrd utifrån vilket är emot konstruktivismens principer. Konstruktivismen strävar efter autenticitet och äkta inläringssituationer, och därför ska undervisningsmaterialet vara aktuellt och målspråkigt. Utöver texter gäller autenticiteten också det talade språket: inläraren ska få lyssna på sådana talsituationer som innehåller upprepning, pauser och ofullständiga satser samt infödda talares uttal. Övningarna i läroböckerna betonar traditionellt det skriftliga på det muntligas bekostnad. Lärobokstexterna ska inrikta sig på kommunikation och inläringen av målspråkets kultur. De ska motsvara inlärarens åldersgrupp och se till att temana är nära inläraren. Texterna ska innehålla inledande mellanrubriker och sådana strukturer och vokabulär som underlättar läsande och förståelse. Det väsentliga ska vara tydligt upptäckbart. Texterna ska ge inläraren en möjlighet att studera självständigt och inlärarcentrerat och de ska kunna tillämpas både i muntlig och i skriftlig behandling. (Hentunen 2003, 40–42, 46.)

5.4 Grammatikundervisning och -övningar enligt konstruktivismen

Enligt konstruktivismen utgör inlärarens sätt att tolka världen utgångspunkten för undervisningen (Rauste-von Wright et al. 2003, 162). Hentunen (2003, 72–74) kommenterar att när det gäller grammatiken ska undervisningen stå nära inläraren och den ska anknytas till inlärarens egna erfarenheter och intressen. Undervisningen ska vädja till inlärarens intellekt, känslor och sinnen och den ska vara flexibel. Det är viktigt att förenkla sådana komplicerade grammatiska konstruktioner där inläraren lätt gör fel. Detta hjälper inläraren att märka vilken

nytta han kan dra av grammatiken i praktiken. Grammatikundervisningen kan ske på målspråket om det passar för gruppen men i detta fall ska läraren ta hänsyn till att alla inlärarna i gruppen ska kunna följa med i undervisningen. Det är viktigt att jämföra målspråkets grammatiska konstruktioner med andra språk därför att det främjar inlärarens djupare språkliga medvetenhet. Ju mer man analyserar olika språk och deras vokabulär och struktur, desto bredare perspektiv får inläraren på olika språk. (Hentunen 2003, 72–74.)

Enligt konstruktivismen ska man sträva efter att grammatikundervisningen är situationsbunden. Inläringen ses som en medveten process i stället för att inläraren lär sig grammatiska regler utantill. Grammatiska företeelser är inte relevanta i sig utan de får sin betydelse i en kontext eller i en situation. Inläraren ska uppmuntras att dra egna slutsatser av grammatiken med hjälp av texter. På så sätt kan man närma sig grammatiken från två olika håll: från detaljer till helhet (deduktion) eller från helhet till detaljer (induktion). I undervisningen är avsikten att inläraren först känner till former, och sedan börjar använda dem aktivt och produktivt. Nya företeelser ska närmas ur olika synpunkter och de ska användas i varierande övningar därför att bara lärarledd undervisning och ensidiga övningar inte leder till bra inlärningsresultaten. (Hentunen 2003, 72.)

Hentunen (2003, 73, 75) anser att utgångspunkten för undervisningen är att det skapas ett behov hos inläraren att lära sig något nytt genom att koppla grammatiken till sådana företeelser som står honom nära. På så sätt får också en utmanande grammatisk konstruktion sin betydelse i kontexten. Man vill att inlärningsprocessen baserar sig på problemlösningen och inlärarens egen aktivitet för att verksamheten ska vara social och att den ska väcka idéer hos inläraren. Det är också viktigt att anknyta en ny grammatisk konstruktion till större helheter där delarna stöder varandra. Enligt konstruktivismen passar elaboreringen bra för grammatikundervisning. (Hentunen 2003, 73, 75.) Enligt Kristiansen (1998, 119) betonar konstruktivismen inte grammatikundervisningen så mycket som det tidigare har gjorts. Enligt den ska man i grammatikundervisningen fästa uppmärksamheten bara på sådana språkliga fenomen som stör målspråkliga talare eller som förändrar innehållet i det som inläraren försöker uttrycka. (Kristiansen 1998, 119.)

Hentunen (2003, 73–75) påstår att grammatikundervisningen vanligen framskrider i den ordning att det nya fenomenet baserar sig på en lärobokstext, som introducerar en ny grammatisk företeelse, och den behandlas utgående från regler och exempel. Syftet med detta

är att inläraren tillägnar sig företeelsen och den blir automatiserad med hjälp av övningar. Grammatikövningarna innehåller vanligen organisering, omformande, ersättning och komplettering vilka kan varieras och kombineras. Sådana här övningar kan vara utgångspunkten i undervisningen men konstruktivismen framhäver att man så fort möjligt ska överge sådana hårdstyrda övningar och gå över till inlärarens fria produktion där han inte mekaniskt behandlar grammatiken utan bearbetar och använder det inlärd. Med detta strävar man efter en sann problemlösning. Traditionellt har man i grammatikundervisningen använt övningar som baserar sig på upprepningen. Dessa övningar betonar endast formen och konstruktionerna vilket hjälper att automatisera kunskaper och att minnas grammatiska företeelser. Detta leder dock inte till heltäckande språktillägnande utan man måste anknyta grammatikövningarna till en betydelsefull verksamhet och en meningsfull vokabulär. (Hentunen 2003, 73–75.)

Hentunen (2003, 46) konstaterar att det minskar inlärarens motivation att lära sig om grammatikövningarna repeteras mekaniskt och rutinmässigt men ju mer övningarna innehåller personliga och individuella uppmaningar, desto bättre förhåller sig inläraren till dem. I traditionella läroböcker koncentrerar man sig på ett fenomen åt gången och övningarna följer ett visst mönster. Dessa övningar kallas för *slutna övningar* därför att det bara finns ett rätt svar på dem. I nyare böcker används mer *öppna övningar* där man inte entydigt kan säga om svaret är rätt eller fel. De öppna övningarna kan behandlas mångsidigt: när man går igenom en sådan övning är det möjligt att spontant diskutera ämnet, och på det sättet utveckla och fördjupa inlärarens kunskaper. De öppna övningarna kräver kreativitet, mångsidiga kunskaper och ofta också samarbetsförmåga. (Hentunen 2003, 46.)

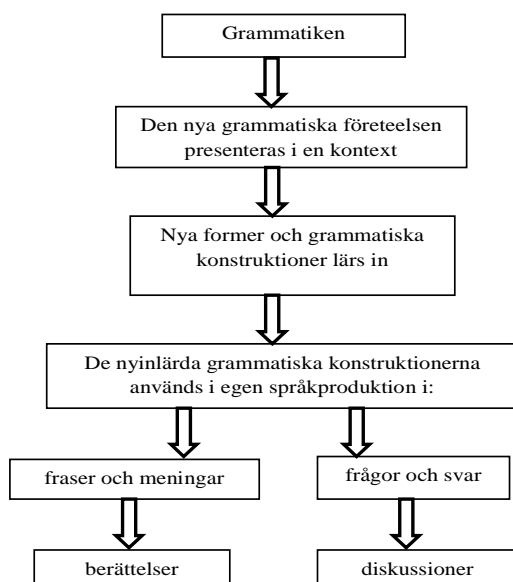
Grammatikövningarna ska presentera ämnet ur många olika synvinklar och anknyta det till en större helhet (Hentunen 2003, 47). Undervisningsmaterialet ska presenteras på ett sätt som motsvarar inlärarens tankegång för att inläraren ska kunna rekonstruera innehållet (Raustevon Wright et al. 2003, 162). Hentunen (2003, 49) tar upp några kriterier för övningar som är viktiga i konstruktivismen och som Klippel har listat.

- Övningarna ska vara ändamålsenliga, genomtänkta och deras innehåll ska vara meningsfullt.
- Kvaliteten av övningarna är viktigare än kvantiteten.
- Man ska öva inläraren både i språkriktigheten och i talet.

- Man ska ta hänsyn till inlärnarnas språkliga nivå och prestationsförmåga samt deras metakognitiva färdigheter.
- Inlärares ska kunna modifiera övningarna så att de är lämpliga för honom vilket stöder hans självständiga inläring.
- Övningarna ska presenteras enligt det hur krävande de är men inte alltid mekaniskt från de lättaste till de svåraste.
- Övningarna ska vara varierande, och sådana övningar som påminner varandra ska inte göras den ena efter den andra.
- Till slut ska inlärares få feedback från lärare eller från andra inlärare. (Hentunen 2003, 49.)

Enligt Kristiansen (1998, 121) kan den nya grammatiska företeelsen inte läras in på en gång utan syftet är att inlärares gradvis ska börja använda företeelsen i sin egen fria språkproduktion. I figur 3 kan man se hur lärandet av grammatiken utvecklas hos inlärares. Först övas detta t.ex. med hjälp av egna fraser, och senare framskrider man mot större enheter som berättelser och diskussion. (Kristiansen 1998, 121.)

Figur 3 Lärandet av grammatiken (fritt efter Kristiansen 1998, 122)



6 LÄROPLANEN OCH KONSTRUKTIVISMEN

I det första avsnittet presenterar vi huvudsakerna i läroplanen för svenska som B-språk i högstadiet. Vi tar upp principer som ligger till grund för läroplanen för den grundläggande utbildningen och hurdana mål det sätts i läroplanen för svenskundervisningen som det andra inhemska språket. I den riksomfattande läroplanen anges inte målen för och innehållet i svenskundervisningen årskursvis och därför redogör vi för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Jyväskylä normalskola och Helsingfors normallyceum i årskurserna 7–9 där man har svenska som B-språk. Till slut sammanfattar vi huvudsakerna i läroplanen och konstruktivismen för att påpeka likheterna mellan dem.

6.1 Läroplanen för svenska som B-språk i högstadiet

Läroplanen för den grundläggande utbildningen (POPS 2004, 16–17) betraktar inläringen som en individuell och en social process. Inlärarens kunskaper och färdigheter utvecklas och förändras under denna process samtidigt som inlärares blir påverkad av den omgivande kulturen. Inläringen anses vara en målinriktad process som sker i olika slags situationer där inlärares är aktiv och bearbetar samt tolkar undervisningsmaterialet utgående från sina tidigare informationsstrukturer. Inläringen äger rum självständigt, under lärarens handledning samt i interaktion både med andra inlärares och med lärare. Man ska fästa uppmärksamhet vid att skapa en mångsidig inlärningsmiljö som innehåller den fysiska, den psykiska och den sociala omgivningen. Inlärningsmiljön och lärostoffet ska planeras och ordnas på så sätt att de möjliggör användningen av olika undervisningsmetoder och arbetssätt. De mångsidiga arbetsmetoderna ska användas i undervisningen därför att de hjälper att styra och stödja inlärarens inlärningsprocess. (POPS 2004, 16–17.)

I läroplanen för den grundläggande utbildningen (POPS 2004, 116, 121, 123) definieras svenska som det andra inhemska språket om det inte undervisas som modersmål m.a.o. om det undervisas som A-språk, B1-språk eller som modersmålsinriktad svenska. Svenska som A-språk kan undervisas som ett valfritt ämne eller som ett gemensamt ämne för alla. Då börjar språkstudier redan på lågstadiet och fortsätter under hela grundskolan. Om man inte har studerat svenska som A-språk, är det obligatoriskt att börja det som B1-språk på högstadiet. Utöver dessa finns det modersmålsinriktad svenska för de tvåspråkiga inlärares i

finskspråkiga grundskolor. Meningen med detta är att erbjuda dessa inlärare möjlighet att förbättra och fördjupa sina praktiska kunskaper i svenska som de har tillägnats sig hemma eller i omgivningen. Gemensamt för alla dessa lärokurser är att de ser svenska som ett färdighets- och kulturämne. De strävar efter att inläraren ska kunna kommunicera med Finlands svenskspråkiga befolkning och uppskatta landets tvåspråkighet. Läroplanen sätter också värde på det nordiska samarbetet och den nordiska livsformen. (POPS 2004, 116, 121, 123.)

Syftet med svenskundervisningen är att inläraren når grundläggande kunskaper i språket med hjälp av undervisningen som betonar muntlig kommunikation. Undervisningen ska också främja inlärarens språkinlärningsstrategier och hans förmåga att fungera och påverka i olika kulturer. Enligt läroplanen ska inläraren kunna berätta grundfakta om sig själv och sin närmaste krets. Inläraren ska också kunna kommunicera på svenska i vardagssituationer både muntligt och skriftligt med hjälp av kontexten. Inläraren förväntas också kunna förstå olika livsformer överallt i Norden och kommunicera på svenska med de svenskspråkiga på ett naturligt sätt. Vid sidan av de ovannämnda ska inläraren kunna använda olika strategier som effektiverar språkinläringen. Läroplanen ställer också innehållsmässiga krav på svenskundervisningen. I undervisningen betraktar man situationer och ämnesområden (t.ex. familj, fritid och skola) ur det finsk- och svenskspråkiga språkområdets synvinkel. Grammatikundervisningen består av den mest centrala verbläran, böjningen av substantiv och adjektiv samt den centrala syntaxen och bindningsstrukturerna. Utöver detta är det viktigt att inläraren behärskar kommunikationsstrategier och kan utnyttja dem i sin språkanvändning. (POPS 2004, 121–122.)

I den riksomfattande läroplanen anges inte målen för och innehållet i svenskundervisningen årskursvist och därför finns det de lokala läroplanerna som specificerar undervisningen. I detta pro gradu -arbete redogör vi för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Jyväskylä normalskola och i Helsingfors normallyceum i årskurserna 7–9 svenska som B-språk. Vi valde dessa läroplaner därför att normalskola och normallyceum är två av Finlands övningsskolor. Innehåll och grammatiska strukturer definieras årskursvist följande:

Jyväskylä normalskola

- I sjunde klass lärs in grunderna för satslära och ordklasser (ordföljden i huvudsatsen, verbböjningen dvs. presens, imperfekt och hjälpverb, böjningen av substantiv och adjektiv bl.a. ordens genus och färger, räkneord samt de vanligaste pronomina)
- I åttonde klass upprepas de tidigare inlärdade strukturerna och lärs in nya om syntax och ordklasser (ordföljden i bisatsen, verbböjningen dvs. perfekt, imperativ och reflexiva verb, adjektivets komparation samt ordningstalen)
- I nionde klass upprepas och fördjupas det tidigare inlärdade (ordföljden, verbböjningen dvs. pluskvamperfekt, konditional och att-infinitiv, pronomina)
- Situationer och teman för alla årskurser i högstadiet: fritid och hobbyer, offentliga tjänster, studerande, arbets- och näringslivet, ansvaret för miljön och välmående, hälsa, media och ungdomskultur (Internet 1.)

Helsingfors normallyceum

- I sjunde klass handlar temana om hem, familj och vänner samt hobbyer och fritidsintressen. I kommunikativa situationer koncentrerar man sig på att öva hur man hälsar på någon och bekantar sig med någon, hur man gör uppköp eller ringer enkla telefonsamtal. När det gäller grammatiska strukturer lär inläraren sig böja substantiv, adjektiv och verb, kan de vanligaste hjälpverben och kan formulera frågor och enkla huvudsatser.
- I åttonde klass behandlar temana resandet och inläraren lär känna Norge och Stockholm. Till kommunikativa situationer hör det att inläraren kan fråga och visa vägen samt uträtta sina ärenden på restaurang och hos läkaren. Grammatiska strukturer handlar om ordningstal, verbets imperativ och perfekt samt adjektivets komparation. Ytterligare lär inläraren sig att formulera adverb och de enklaste bisatserna.
- I nionde klass hör det till temana: livsåskådning, skola, att beskriva sina närmaste, att bo på landet och i staden, arbetsliv och mer hobbyer. I kommunikativa situationer repeterar och fördjupar man det inlärdade och som en ny företeelse lär inläraren sig uttrycka sina åsikter. Som grammatiska strukturer introduceras det för inläraren verbets pluskvamperfekt, konditionalis och infinitiv, reflexiva pronomen och *sin/sitt/sina* samt kongruensen mellan adjektiv och substantiv. (Internet 2.)

6.2 Jämförelsen mellan läroplanen och konstruktivismen

Läroplanen för den grundläggande utbildningen nämner inte direkt att den baserar sig på den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen, men t.ex. Hentunen (2003, 5) konstaterar att konstruktivismen ligger till grund för läroplanen. Efter att vi hade satt oss närmare in i materialet kunde vi också dra den slutsatsen att läroplanen innehåller många likheter med konstruktivismen. I följande tabell har vi samlat ihop grundläggande principer i läroplanens och konstruktivismens inlärningsuppfattning för att visa sambandet mellan dessa två. Man kan märka i tabellen att både läroplanen och konstruktivismen framhäver samma syner på inläring, inlärarens roll, inlärningsmiljö och arbetsmetoder.

Tabell 2 Läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) och konstruktivismen

<u>Läroplanen</u>	<u>Konstruktivismen</u>
Lärandet ses som en individuell och en social process.	Kunskapen konstrueras i sociala situationer.
Lärandet ses som en aktiv och målmedveten studieprocess där kunskaper byggs upp.	Inläringen ses som resultat av inlärarens egen aktivitet.
Inläraren bearbetar och tolkar materialet utgående från sina tidigare kunskaper.	Inlärare ska själv skaffa, bearbeta och konstruera information utgående från sina tidigare kunskaper.
Lärandet äger rum i olika situationer både självständigt, under lärarens handledning och tillsammans med andra.	Inläringen är en interaktionsprocess mellan läraren och inläraren eller inlärarna sinsemellan.
Inläringen är situationsbunden och därför ska man skapa en mångsidig inlärningsmiljö.	Inläringen är alltid bunden till någon kontext eller situation.
Syftet med inlärningsmiljön är att man ska stödja inlärarens inlärningsmotivation och främja hans aktivitet och kreativitet.	Inlärningsmiljön ska vara autentisk och mångsidig, och den ska betona olika synpunkter i problemlösning.
Miljön ska stödja interaktionen både mellan läraren och inläraren och mellan inlärarna.	Miljön ska inspirera inläraren att samarbeta med varandra.
Undervisningen ska stödja och styra utvecklingen av inlärarens metakognitiva färdigheter.	Inlärarens metakognitiva färdigheter ska också utvecklas under inlärningsprocessen.

7 MATERIAL OCH METOD

I det här kapitlet introducerar vi först materialet och metoden som vi använder i vår analys. Efter detta presenterar vi närmare vårt primära material, dvs. läroböckerna. Först berättar vi om temat i dessa böcker och tar upp vad som hör till var och en läroboksserie i B-svenska i sjunde klass. Sedan redogör vi för vilka delar som textboken och arbetsboken består av. Till slut förklarar vi om vi har uteslutit några delar av arbetsboken i vår analys. Fast vi koncentrerar oss på grammatikövningarna i arbetsböckerna i vår analys, vill vi presentera också textböckerna därför att läsaren ska få en helhetsbild av läroboksserierna.

7.1 Valet av materialet och metoden

Vi har valt tre läroboksserier för vår analys men vi koncentrerar oss på att analysera arbetsböckerna och speciellt grammatikövningarna i dem. Böckerna är utgivna av tre olika förlag och är deras nyaste läroböcker i B-svenska i sjunde klass. Arbetsböckerna som vi har valt heter *Klick* (WSOY, 2003), *Din tur* (Tammi, 2004) och *Premiär* (Otava, 2007). Valet av materialet baserar sig på följande grunder: böckerna är de nyaste och därför kan man göra antagandet att den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen bakom läroplanen för den grundläggande utbildningen ska realiseras i dessa böcker. Vi är speciellt intresserade av att undersöka hur konstruktivismen syns i grammatikövningarna därför att grammatiken länge har undervisats traditionellt t.ex. med hjälp av översättning och deduktion. Vi vill också jämföra hur olika förlag presenterar nya grammatiska företeelser och hur de övas i böckerna. Vi undersöker även om konstruktivismen syns i andra övningar än grammatikövningar för att ta reda på om det finns skillnader mellan böckerna eller mellan övningar när det gäller förekomsten av konstruktivismen i samband med grammatiken och andra övningar. M.a.o. om antalet konstruktivistiska övningar varierar försöker vi redogöra för hurdana möjliga skillnader är och vad beror de på.

Som metod använder vi bokanalys eftersom vi är intresserade av att ta reda på hur grammatiken behandlas i olika böckerna. Detta är också viktigt därför att lärare ofta baserar sin undervisning på läroböcker. Vår analys är kvalitativ och vi koncentrerar oss på att förklara kvalitativa egenskaper hos grammatikövningar, men vår analys innehåller också kvantitativa drag eftersom vi vill framföra procentantal till stöd för våra resultat. Bokanalysen som metod

är subjektiv därför att den baserar sig på forskarens tolkning om materialet. Genom kvantitativa element i vår analys försöker vi presentera våra resultat så objektivt som möjligt. Eftersom vår analys är kvalitativ strävar vi efter att beskriva noggrant de definitioner och indelningar som vi använder i vår analys. Utöver detta framför vi exempel på materialet till stöd för våra definitioner och indelningar. Med hjälp av dessa exempel får läsaren en inblick i de analyserade böckerna.

Vi räknar några procentantal för att vi ska kunna visa uppbyggnaden hos arbetsböckerna: vad är totalantalet övningar i böckerna, hur många av övningarna är grammatikövningar och hur många av grammatikövningarna är konstruktivistiska eller om grammatikövningarna representerar någon annan övningstyp. Utöver detta räknar vi antalet muntliga och skriftliga konstruktivistiska grammatikövningar, antalet konstruktivistiska övningar av alla övningar utom grammatikövningar och antalet muntliga och skriftliga konstruktivistiska övningar utom grammatikövningar. Till slut presenterar vi antalet alla konstruktivistiska övningar. Den kvantitativa delen i vår analys är gjort med hjälp av Microsoft Excel -kalkylprogram.

7.2 Klick

Klick omfattar två böcker för inläraren (*Texter 7* och *Övningar 7*) och lärarens material. Det hör också *Lyssna och lär!* -CD till inlärarens material vilken innehåller lärobokstexter och extraövningar som kan göras på datorn. Layouten av boken försöker imitera dataskärmen. Det finns tio kapitel i textboken som består av hemsidatexter och serier samt *Mitt Sverige* och *Mina länkar* -delar. Hemsidatexter och serier är grundtexter som är avsedda för alla inlärare, och de innehåller grundläggande elementer för varje kapitel: vokabulär, strukturer och kommunikativa fraser. Handlingen i texterna bildar en helhet där det presenteras en 13-årig *Micke* och hans hemsidor. Genom hemsidorna berättar han om sig själv, om sin familj, vänner och om andra saker som är viktiga för honom. De centralaste orden i kapitlen presenteras med hjälp av bilder medan man i serier tar upp korta kommunikativa fraser som är nyttiga i inlärarens vardagsliv. *Mitt Sverige* -delarna handlar om svenska samhället, speciellt landkännedom och svenska kulturen. Ytterligare finns det 1–4 *Mina länkar* -delar i varje kapitel som fördjupar de teman som har presenterats i grundtexterna.

Arbetsboken börjar med *Logga in* -delen som ger inläraren en inblick i de nordiska länderna och svenska språket. Svenskan närmas genom att jämföra den med andra språk och uttalet övas mycket. Övningarna, som anknyter till varje grundtext, börjar med *Klicka på* -delen som försätter inläraren i temat genom att presentera textens vokabulär och kommunikativa fraser. Efter dessa övningar tas det upp ordlistan i texten och i serien, och sedan börjar man arbeta närmare med texten där man genom olika övningar framskrider från identifiering av textens vokabulär och innehåll till egen produktion. De här övningarna omfattar *Prata på* -delen, där inläraren berättar textens innehåll på svenska med hjälp av tips, och andra slags muntliga övningar som görs parvis eller i små grupper. Övningarna i arbetsboken innehåller också hörförståelseövningar och sånger.

I arbetsboken presenteras det minst en ny grammatisk struktur per kapitel som övas mångsidigt och varierande, och ofta innehåller de här övningarna också kunskap om kulturen. Efter strukturerna och behandlingen av texten finns det *Skriv ut* -delen där inläraren tillämpar sina språkkunskaper i en egen produktion. I samband med den nya strukturen finns det en hänvisning till *Läs mer* -delen i slutet av arbetsboken där inläraren kan få mer information om grammatiska företeelser. I *Läs mer* -grammatiken samlas det ihop alla de grammatiska strukturer som boken har presenterat. Dessutom innehåller arbetsboken också *Mina länkar* -övningarna och *Kolla vad du kan* -delarna. *Mina länkar* -övningarna baserar sig på *Mina länkar* -texterna medan *Kolla vad du kan* -delarna är avsedda för att inläraren kan repetera det som han har lärt sig t.ex. före provet. I vår analys tar vi inte med övningarna i *Kolla vad du kan* -delarna därför att inläraren har svar på dessa övningar, och därför att deras funktion är att repetera det inlärd och de inte presenterar nya grammatiska strukturer.

7.3 Din tur

I *Din tur* består inlärarens material av två böcker (*Textbok 1* och *Studiebok 1*) och elev-CD, och läroboksserien innehåller också lärarens material. På elev-CDn finns det alla kapitlen som presenteras i textboken samt *Uttal*-delarna i arbetsboken. Utöver det här materialet hör det till läroboksserien övningar på Internet som är avsedda för inlärarens självständiga arbete. Textboken innehåller tolv kapitel men två av dem är indelade i två delar så egentligen finns det fjorton texter i textboken som alla ska behandlas i sjunde klass. I textboken lär inläraren

känna sig tre finlandssvenska ungdomar och en svensk ungdom och blir bekant med deras liv. Det presenteras också finlandssvenska och svenska kulturen i textboken.

Textboken inleds med *Norden*-sidorna där man kort introducerar de nordiska länderna. Textboken består av grundläggande texter, *Din tur!* -delar, *Bildlexikon*, *Läs själv* -delar, sånger och *Fester och seder* -texten. De grundläggande texterna presenteras mestadels i form av dialoger, där man tar upp kommunikativa fraser som inläraren behöver i sitt vardagsliv. De här texterna är avsedda för alla. I *Din tur!* -delen sammanfattar man kapitlets innehåll, och meningen är att inläraren själv ska berätta innehållet med hjälp av bilder och finska tips. Det finns ett *Bildlexikon* i samband med nästan varje kapitel, och syftet med dem är att fördjupa kapitlens teman. I *Bildlexikon* introduceras det nya ord för inläraren genom bilder, man ger alltså inte finska motsvarigheter till orden utan inläraren ska lära sig ordens betydelse med hjälp av bilderna. Utöver de grundläggande texterna innehåller textboken *Läs själv* -delen i varje kapitel med vilken mer avancerade inlärarna kan arbeta självständigt. I samband med några kapitel finns det också en sång som anknyter till kapitlets tema, och i slutet av textboken i *Fester och seder* -texten introducerar man några finska och svenska traditioner t.ex. firandet av jul och påsk.

Arbetsboken börjar med *Välkommen till svenskan!*- och *Norden*-delarna vilka fungerar som introduktion till svenska språket och de nordiska länderna. Behandlingen av kapitlet börjar med övningar där övas textens innehåll och vokabulär. Man går igenom textens vokabulär och innehåll också i muntliga övningar och i hörförståelseövningar. Efter detta tar man upp minst en grammatisk struktur per kapitel, och den övas med hjälp av varierande och mångsidiga övningar. Om det finns övningar där det repeteras grammatiska strukturer, är de markerade med *Kommer du ihåg?* -symboler vilket skiljer repeterande övningar från övriga grammatikövningar. Övningar som anknyter till *Bildlexikon* är klart skiljbara från andra övningar och de är också markerade med sin egen symbol. *Uttal*-delarna är alltid placerade till sist i kapitlet i arbetsboken och de avslutar den delen i kapitlet som ska behandlas med alla inlärarna.

Efter *Uttal*-delen finns det ännu *Läs själv* -övningar som anknyter till *Läs själv* -texter i textboken. I *Läs själv* -övningarna bearbetar inläraren textens innehåll på egen hand. Ytterligare innehåller arbetsboken fyra *Jobba själv!* -delar vars syfte är att inläraren självständigt kan repetera det inlärd och kontrollera svaren i facit som finns i slutet av

arbetsboken. Arbetsboken innehåller också två självbedömningsformulär: det ena i mitten av boken och det andra i slutet av boken. Till slut sammanfattas och definieras det de grammatiska termer som kommer upp i boken. Vi tar inte Internetövningarna med i vår analys eftersom de är syftade på självständigt arbete och det inte alls hänvisas till dem i böckerna. Arbetsbokens *Läs själv-* och *Jobba själv!* -delar utesluter vi också i vår analys därför att inläraren har rätta svar på *Jobba själv!* -övningarna och *Läs själv* -delarna är avsedda för inlärarens självständiga arbete.

7.4 Premiär

Premiär omfattar två böcker (*Textbok 1* och *Studiebok 1*) som är avsedda för inläraren. Läroboksserien innehåller också en *Elev-CD* där det finns alla dialoger, uttalsövningar och en hörförståelseövning i samband med varje kapitel. Ytterligare innehåller läroboksserien också lärarens material och hemsidor på Internet där inläraren kan göra repeterande övningar. Inläraren kan också söka information på hemsidor om både finlandssvenska och svenska personer, traditioner och händelser. I arbetsboken finns det övningar som ansluter sig till dessa. Textboken består av åtta kapitel där det presenteras fyra finlandssvenska ungdomar och i kapitlet följer man deras väg mot *Kometen*-sångtävling. Texterna introducerar inläraren också för ungdomarnas hemorter, familjer och fritid.

Textboken börjar med *Inblick*-sidorna vilka fungerar som introduktion till svenskan i Finland och till finlandssvenska kulturen. Varje kapitel består av sju delområden: *Kometen-info*, *Dialog*, *Bildlexikon*, *Text*, *Uttal*, *Kolla på Sverige* och *Sång*. *Kometen-info* sammanfattar händelserna i sångtävlingen med hjälp av bilder och bildtexter. *Dialog* börjar behandla temat i kapitlet och genom dialogen lär inläraren sig använda vardagsfraser i sin kommunikation. *Bildlexikon* är alltid bundet till *Dialog* och orden i den hör till det grundläggande ordförrådet. *Text* -delarna är korta och de presenteras t.ex. i form av annons, brev eller broschyr, och de påminner autentiska texter. *Uttal*-delarna är placerade i textboken efter varje text som en naturlig del av varje tema. Utöver att inläraren blir bekant med finlandssvenska kulturen med hjälp av läroboken ger *Kolla på Sverige* inläraren information också om Sverige, svenskar och om svenska kulturen. I slutet av varje kapitel finns det en sång som oftast anknyter till kapitlets innehåll. Vid sidan om åtta kapitel finns det två temadelar i boken (jul och sommar), *Sjung med* -delen som innehåller sexton allsånger, samt sex *Premiär*+ -extratexter med

övningar som anknyter till texterna. Meningen är att inlärares självständigt arbetar med *Premiär+*-texter och övningar för han har svaren på övningarna.

Arbetsboken inleds med *Rampfeber*-sidorna där inlärares försätts i svenska språket genom att lyssna, tala och leka. I början av varje kapitel presenteras det företeelser som övas i kapitlet och som också fungerar som inlärares självbedömning efter behandlingen av kapitlet. Före övningarna om texten tas det upp kapitlets vokabulär därifrån inlärares väljer ut tio ord som han ska lära sig och skriver dem upp i *Mina ord* -listan. Ordningen av textens övningar följer nästan samma mönster i varje kapitel. Först introduceras det ett nytt tema för inlärares och sedan övas temat med hjälp av dialogen genom att lyssna, översätta, läsa och tillämpa det i egen produktion. Efter detta övas textbokens bildlexikon i arbetsboken i form av varierande övningar. I arbetsboken finns det mycket hörförståelseövningar där inlärares får lyssna på både finlandssvenska och rikssvenska uttal, och i varje kapitel finns det en hörförståelseövning som inlärares kan göra självständigt. Övningarna som ansluter sig till texter framskrider från förståelse av texten till övandet av ord och fraser ända till inlärares egen produktion. I arbetsboken presenteras det minst en ny grammatisk struktur per kapitel som övas med hjälp av olika slags övningar.

Utöver de ovannämnda övningarna finns det extraövningar i arbetsboken som anknyter till allmänbildning och kulturen samt övningar som ska göras med hjälp av Internet. Boken innehåller också *Uttal*-övningar som finns på inlärares CD, och en repeterande *Premiär-test* som avslutar varje kapitel. I slutet av arbetsboken finns det ytterligare *Radio Xtra* -delen som innehåller extrahörförståelseövningar för varje kapitel samt *Repris*-delen där det repeteras grammatiska företeelser. Inlärares kan göra dessa övningar självständigt därför att han har rätta svar på dem. I vår analys utelämnar vi övningarna på Internet och *Repris*-delen därför att de är avsedda för självständigt arbete och inlärares får själv kontrollera svaren. Vi räknar inte heller med *Radio Xtra* -delen eller övningarna som ansluter sig till temadelarna i vår analys eftersom de innehåller sådana övningar som görs på lektion om det finns tid, dvs. de är avsedda för självständigt arbete. *Mina ord* -delarna som upprepas i början av varje kapitel är onummerade, och därför behandlar vi inte dem som övningar och inte heller som en del av vår analys. Utöver detta anser vi att meningen med dessa *Mina ord* -delar är att inlärares själv får styra sitt lärande och kontrollera vad han har lärt sig. Till skillnad från *Kolla vad du kan* -delarna i *Klick* och *Jobba själv!* -delarna i *Din tur* tar vi med *Premiär-test* -delarna i vår analys fast de repeterar det inlärd, men i *Premiär-test* -delarna måste inlärares kunna

tillämpa sina kunskaper på annorlunda sätt än han har gjort i tidigare övningarna och han har inte svar på övningarna.

8 ANALYS AV GRAMMATIKÖVNINGAR

I detta kapitel redogör vi för vilka grammatiska strukturer som presenteras för inläraren i de analyserade böckerna enligt innehållsförteckningen. Vi betraktar också om grammatiska strukturer skiljer sig i de olika böckerna. Efter detta beskriver vi hur böckerna introducerar grammatiska strukturer och jämför om det finns skillnader mellan böckerna. Därefter undersöker vi om det innehåll som krävs i läroplanen för den grundläggande utbildningen och i de valda lokala läroplanerna realiserar i de analyserade böckerna. Sedan skriver vi om antalet grammatikövningar i de analyserade böckerna och definierar olika slags grammatikövningar som förekommer i böckerna. Till slut analyserar vi närmare konstruktivistiska grammatikövningar och hur konstruktivismen syns också i andra övningar.

8.1 Grammatiken i arbetsböckerna

I tabell 3 finns de grammatiska strukturer som nämns i innehållsförteckningen i de analyserade böckerna. Alla böckerna börjar behandla grammatiska strukturer nästan på samma sätt. Först tas upp räkneorden 0–20 och några frågeord, och därefter presenterar man personliga pronomen och räkneorden från 21 uppåt. Verbets presensform tas upp i alla böckerna efter personliga pronomen, och negerade satser eller negationen introduceras efter presens. Hjälpverben presenteras alltid efter substantiv och adjektiv.

Som man kan se i tabell 3 har böckerna olika sätt att ta upp grammatiska strukturer både när det gäller ordningen i behandlingen av grammatiken och vad som räknas med i grammatiken överhuvudtaget. *Klick* och *Premiär* presenterar grammatiska strukturer med mer allmänna grammatiska termer medan *Din tur* ger en mer detaljerad definition, t.ex. i *Din tur* ingår veckodagar, månader och *tycka om/gilla* -strukturer i grammatiken men *Klick* och *Premiär* tar upp dessa som en del av texterna. Det kommer fram i tabellen att behandlingsordningen av de grammatiska strukturerna varierar mellan böckerna. Introduktionen av svenskans *en-* och *ett-*genus äger rum i *Klick* redan i introduktionen men ordets genus lärs medvetet ut som en egen

grammatisk struktur i kapitel fyra. De andra böckerna har inte ett motsvarande sätt att behandla genus genom att först introducera det för inläraren innan det tas upp, utan de tar upp ämnet senare som en egen grammatisk struktur.

Det finns en stor skillnad mellan böckerna när det gäller behandlingen av genitiv. I *Premiär* nämner man nämligen inte alls genitiven som en grammatisk struktur och den kan inte hittas i boken överhuvudtaget som en egen grammatisk struktur utan den förekommer bara i några former i texter i samband med olika slags fraser. Det finns också andra skillnader mellan böckerna i behandlingen av genitiv: i *Din tur* indelas behandlingen av personliga pronomens genitivformer i singularis och i pluralis, vilka man behandlar i de olika kapitlen, medan *Klick* tar upp bara de personliga pronominas genitivformer i singularis förutom pronomenet *deras*. I alla böckerna hänvisar ordföljden i innehållsförteckningen till ordföljden i huvudsatser, m.a.o. påståendesatser, negerade satser samt frågesatser, och ordföljden i bisats behandlas inte i sjunde klass. I *Din tur* presenteras ordföljden redan i första delen av boken men i *Premiär* och i *Klick* först i de senare hälfterna av böckerna. Av de analyserade böckerna är *Din tur* den enda som tar upp verbets imperativform. *Klick* skiljer sig från de andra två böckerna i fråga om behandlingen av *är-* och *har-*verben samt av frågeordet *hurdan*, *hurdant* och *hurdana* därför att dessa inte finns i den. Också objektformerna för personliga pronomen presenteras bara i *Klick* och därutöver *det finns* -strukturen.

De analyserade böckerna har olika sätt att ta upp grammatiska strukturer både när det gäller ordningen i behandlingen av grammatiken och vad som räknas med i grammatiken överhuvudtaget. Detta kan bero på att böckerna kan ha olika uppfattningar om hur man lär sig ett språk, dvs.. i vilken ordning grammatiska företeelser lärs in, vilka företeelser som ska anknytas till varandra och i vilka delar grammatiken ska indelas i. Också det hur man uppfattar språket i allmänhet påverkar presentationen av grammatiken i läroböckerna. T.ex. veckodagar och månader kan behandlas antingen som en del av grammatiken, som kommunikativa kunskaper eller som en del av lexikonet, vilket kan ha inflytande på antalet grammatikövningar.

Om man jämför tabell 3 med tabell 1 där vi redogör för utvecklingsnivåer för svenska enligt Pienemanns processbarhetsteori kan det konstateras att de analyserade böckerna i princip följer Pienemanns inlärningsgång när det gäller presentationsordningen av grammatiska företeelser i böckerna. Om det finns skillnader mellan dessa två kan det förklaras med att

kommunikativa innehållen kan ha inflytelse på vilka grammatiska företeelser och i vilken ordning de introduceras i böckerna. I båda tabellerna är utgångspunkten i enheter som inläraren inte kan analysera men skillnad mellan tabellerna är att enheter betyder enstaka ord i tabell 1 medan man i tabell 3 hänvisar till fraser som helhet. Från dessa enheter framskrider inläraren till mer komplicerade grammatiska konstruktioner där han ska kunna t.ex. böja orden och behärska ordföljden. Processbarhetsteorin i sin helhet är inte användbar i analysen av dessa böcker eftersom de inte framskrider till så komplicerade grammatiska strukturer som PT gör.

Tabell 3 Grammatiska strukturer enligt innehållsförteckning i de analyserade böckerna

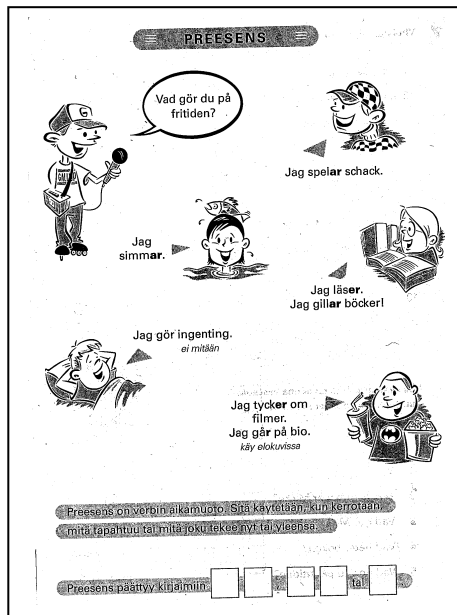
Kapitel	Klick	Din tur	Premiär
Introduktion	Presentation av <i>en-</i> och <i>ett-</i> ord, räkneorden 0–20		Räkneorden 0–20
1	Personliga pronomen <i>jag</i> och <i>du</i> , frågeord, frågesats	Frågeord, räkneorden 0–20	Frågeord, räkneord 21–, klockslag
2	Personliga pronomen, presens	Personliga pronomen, presens, fortsättning av frågeord, ordföljden i frågesatsen, prepositioner som anger plats; <i>i</i> , <i>på</i> och <i>från</i>	Personliga pronomen, verben <i>är</i> och <i>har</i>
3	Räkneorden 21–, genitiv (<i>s-</i> genitiv; <i>min</i> , <i>mitt</i> , <i>mina</i> ; <i>din</i> , <i>ditt</i> , <i>dina</i>), negerade satser	Räkneorden 21–, substantivets <i>en-</i> och <i>ett-</i> genus, pronomina; <i>den</i> , <i>det</i> och <i>de</i> , promens genitiv i singularis (<i>min</i> , <i>din</i> , <i>hans</i> , <i>hennes</i>), verben <i>är</i> och <i>har</i> , negationerna <i>nej</i> och <i>inte</i>	Negation
4	Substantivets singularform, prepositioner	Klockslag, veckodagar, <i>tycka om/gilla</i> -strukturer verb som objekt, ordföljden	Substantiv – singularis, prepositioner
5	Adjektivets böjning	Substantiv – obestämd och bestämd form	Fortsättning av frågeord, substantiv – obestämd form för pluralis, substantivets böjning, <i>den</i> , <i>det</i> , <i>de</i>
6	Genitiv (<i>hans</i> , <i>hennes</i> , <i>deras</i>), ordföljden i huvudsatsen	Ämnesord	Adjektiv, <i>hurdan</i> , <i>hurdant</i> , <i>hurdana</i>
7	Plural för <i>en</i> -ord	Är- och <i>har</i> -frågan, adjektivets <i>en-</i> och <i>ett-</i> form, frågeord <i>hurdan</i> och <i>hurdant</i>	Hjälpverb, verbets infinitivform
8	Plural för <i>ett</i> -ord, <i>det finns</i> -konstruktion	Substantiv i pluralis (<i>en</i> -genus), adjektivets <i>a</i> -form i pluralis, substantiv i pluralis (<i>ett</i> -genus), prepositioner som anger plats	Ordföljden
9	Hjälpverb, repetition av frågeord	Hjälpverb, <i>tycka om/gilla</i> -strukturer substantiv som objekt	
10	Objektform för personliga pronomen	Färger, pronomens genitiv i pluralis (<i>vår</i> , <i>er</i> , <i>deras</i>), <i>s</i> -genitiv	
11		Imperativ	
12		Månader, årstider	

8.1.1 Introduktion av nya grammatiska strukturer i de analyserade böckerna

Sättet att presentera nya grammatiska strukturer på varierar mellan de analyserade böckerna. Fast vi inte analyserar textböckerna ska vi här kort kommentera hur nya grammatiska strukturer tas upp i texterna. Det tycks vara så i alla böckerna att de nya företeelserna introduceras i kapitlen innan man medvetet börjar öva dem i arbetsböckerna. Detta kommer fram tydligast i *Din tur* därför att texterna är bildade så att de upprepar de nya grammatiska strukturer som tas upp i kapitlet, och man kan genast se i texten vad som kommer att behandlas. I *Premiär* kan det ibland vara svårt att märka vilka grammatiska strukturer som ska behandlas i kapitlet därför att kapitlen är indelade i många korta delar (*Kometen-info*, *Dialog*, *Text*, *Kolla på Sverige*) och det finns ganska litet text i kapitlen. *Klick* kan placeras mellan *Din tur* och *Premiär* när det gäller introduktion av grammatiska strukturer i textböckerna därför att det dock finns ganska mycket text i kapitlen men det är inte alltid tydligt vad som är huvudsaken i grammatiken.

I alla böckerna presenteras nya grammatiska strukturer i textböckerna men man lyfter fram grammatiken i arbetsböckerna där man ger normativa grammatiska regler till inläraren och börjar öva företeelsen. I *Klick* tas grammatiken upp med hjälp av bilder och svenska dialoger, och ofta får inläraren själv upptäcka regeln bakom den grammatiska företeelsen genom induktion (se exempel 3). Nya grammatiska strukturer presenteras inte i form av specifika regler utan man ger en kort och allmän förklaring till företeelsen på finska. I *Klick* är grammatiken inte markerad med rubriken *Grammatik* eller med någon symbol till skillnad från *Din tur* (se exempel 4) där nya grammatiska strukturer är markerade med sin egen symbol (en sköldpadda med förstoringsglas). Också i *Din tur* får inläraren själv formulera grammatiska regler med utgångspunkt i exempel fast denna bok presenterar grammatiken litet mer traditionellt än *Klick* gör. T.ex. i *Din tur* finns det tabeller över grammatiska företeelser och till skillnad från *Klick* finns exemplen både på svenska och på finska. *Din tur* tar också upp grammatiska regler mer noggrant än *Klick* gör, och ibland presenteras grammatiska företeelser med hjälp av regler genom deduktion.

Exempel 3 (Klick 2003, 46) Presentationen av verbets presensformer.



Exempel 4 (Din tur 2004, 168) Presentationen av plural för ett-ord.

Substantiivin monikko, ett-suku

deklinatio	yksikön epämääräinen muoto	yksikön määräinen muoto	monikon epämääräinen muoto	monikon määräinen muoto	suomenmos
4. -n	ett foto	fotot	foton	fontona	valokuva
5. -	ett bord en lärare	bordet läraren	bord lärare	borden lärarna	pöytä opettaja

Tutki substantiivitalukkoa ja täydennä:

- ◆ 4. deklinaatioon kuuluvat:
_____ -sukuiset, vokaaliin päättyvät substantiivit (*ett foto*).
Monikossa epämääräisen muodon päätte on _____ ja määräisen muodon päätte on _____.
- ◆ 5. deklinaatioon kuuluvat:
_____ -sukuiset, _____ päättyvät substantiivit (*ett bord*).
Monikon epämääräinen muoto on päätteetön ja määräisen muodon päätte on _____.
- ◆ 5. deklinaation kuuluvat myös *en*-sukuiset *-are*-päätteiset sanat (*en lärare*).

I *Premiär* är det tydligt markerat med rubriken *Grammatik med musik* när man börjar behandla grammatiken (se exempel 5). Det finns alltid en kort serie i början av företeelsen där en ny grammatisk struktur tas upp. Dialogerna i serier är översatta från svenska till finska då *Klick* är den enda bok som bara har svenska exempel på grammatiska strukturer. I *Premiär* presenteras grammatiska strukturer genom deduktion dvs. grammatiska regler ges på finska och de är ganska noggranna. Om man betraktar böckerna ur den synvinkel hur de introducerar nya grammatiska strukturer för inläraren har *Klick* det mest konstruktivistiska sättet att

presentera företeelser på. Också i *Din tur* finns det konstruktivistiska drag när det gäller introduktionen av grammatik medan *Premiär* är den minst konstruktivistiska därför att *Klick* och *Din tur* använder induktion till skillnad från *Premiär* som använder deduktion.

Exempel 5 (*Premiär* 2007, 105–106) Presentationen av substantivets böjning.



Substantiivin taiputus

Ruotsin substantiiveilla on neljä muotoa, kaksi yksikössä ja kaksi monikossa.

RYHMÄ	YKSIKKÖ		MONIKKO	
	epämääräinen muoto	määräinen muoto	epämääräinen muoto	määräinen muoto
1	en väska	väsken	väsken	väskorna
2	en hund	hunden	hundar	hundarna
3	en katt	katten	katter	katterna
4	ett bälte	bältet	bälten	bältena
5	ett namn	namnet	namn	namnen

Huom! Jotkut sanat taipuvat poikkeavasti:

en bok, boken, böcker, böckerna	kirja
en bror, brodern, bröder, bröderna	veli

Opettele aina substantiivin kaikki muodot.

Yksikön ja monikon epämääräistä muotoa käytetään, kun puhutaan uudesta asiasta. Määräistä muotoa käytetään, kun puhutaan aikaisemmin mainitusta tai kaikkien tuntemasta asiasta.

Mamma köper en bok och två tidningar. Äiti ostaa kirjan ja kaksi sanomalehteä.	Boken kostar 20 € och tidningarna kostar 10 €. Kirja maksaa 20 € ja lehdet maksavat 10 €.
--	---

Introduktionen av grammatiska strukturer varierar mellan böckerna. Den största orsaken till variationen är den språkinlärningsuppfattning som böckerna har. Enligt konstruktivismen ska grammatiska företeelser läras in genom induktion och presenteras i en svenskspråkig kontext. Konstruktivismen syns tydligast i *Klick* fast det också finns mer traditionella sätt att behandla grammatiken i den. *Premiär* närmar sig grammatiken huvudsakligen från olika håll än *Klick* därför att *Premiär* presenterar grammatiken med hjälp explicita regler genom deduktion. Det

finns dock strävan efter ett konstruktivistiskt sätt att närma sig grammatiken i *Premiär*, för den tar upp grammatiska företeelser i en kontext (i en serie), men direkta översättningar i samband med serien leder till att företeelserna troligen inte förstås genom induktion. Det kan konstateras att *Din tur* också använder induktion i sin presentation av en ny grammatisk struktur men explicita regler och bristande kontext minskar det konstruktivistiska intrycket i grammatikbehandlingen. Båda *Premiär* och *Din tur* ger inläraren alltså explicita regler om grammatiken men till skillnad från *Premiär* introducerar *Din tur* reglerna mer noggrant och omfattande.

8.1.2 Jämförelsen mellan läroplanerna och de analyserade böckerna

Den riksomfattande läroplanen för den grundläggande utbildningen påverkar läroböckerna och deras innehåll. Eftersom läroplanen sätter värde på det nordiska samarbetet och den nordiska livsformen samt Finlands tvåspråkighet syns det i temana i de analyserade böckerna t.ex. på *Inblick*-sidorna i *Premiär*, där svenska språket och kulturen i Finland presenteras. Enligt läroplanen ska man i undervisningen betrakta situationer och ämnesområden (t.ex. familj och fritid) ur det finsk- och svenskspråkiga språkområdets synvinkel vilket realiserar i alla böckerna. Detta kommer fram i böckerna på så sätt att t.ex. alla huvudpersoner i böckerna är antingen finlandssvenska eller svenska ungdomar. Enligt den riksomfattande läroplanen ska grammatikundervisningen i högstadiet bestå av den mest centrala verbläran, böjningen av substantiv och adjektiv samt den centrala syntaxen och bindningsstrukturerna. I sjunde klass börjar man sträva efter dessa syften genom att behandla böjningen av substantiv och adjektiv och verbets presens vilka tas upp i alla de analyserade böckerna.

Enligt den lokala läroplanen i Jyväskylä normalskola i sjunde klass i B-svenska ska eleven lära sig grunderna för satsläran och ordklasserna (ordföljden i huvudsatsen, verbböjningen dvs. presens, imperfekt och hjälpverb, böjningen av substantiv och adjektiv bl.a. ordens genus och färger, räkneord samt de vanligaste pronomina). Om man jämför grammatiska strukturer i den lokala läroplanen och i böckerna kan man upptäcka några skillnader mellan dessa två. I *Klick* finns alla grammatiska strukturer som den lokala läroplanen kräver utom verbets imperfekt. *Din tur* tar också upp de grammatiska strukturer som nämns i läroplanen men denna bok presenterar inte heller verbets imperfekt. *Din tur* introducerar dock verbets imperativ, vilket de två andra böckerna inte gör. Enligt den lokala läroplanen i Jyväskylä

normalskola ska verbets imperativ behandlas först i åttonde klass. Som *Klick* och *Din tur* behandlar även *Premiär* de grammatiska strukturer som krävs enligt läroplanen och den utesluter också verbets imperfekt. När det gäller de vanligaste pronomina varierar det i vilken utsträckning böckerna presenterar företeelsen. *Klick* tar upp personliga pronomen, några av pronominas genitivformer och objektformerna för personliga pronomen medan *Premiär* presenterar bara personliga pronomen. *Din tur* introducerar å sin sida personliga pronomen och pronominas genitivformer både i singularis och i pluralis.

Enligt den lokala läroplanen i Helsingfors normallyceum ska inläraren i sjunde klass lära sig böja substantiv, adjektiv och verb, kunna de vanligaste hjälpverben och kunna formulera frågor och enkla huvudsatser. Vi tolkar läroplanen på så sätt att verbets böjning innefattar både presens och imperfekt därför att de andra tempusformerna nämns i samband med innehåll som förekommer senare i åttonde och i nionde klass. Alla böckerna innehåller alla de grammatiska strukturer som krävs enligt läroplanen förutom imperfekt som fattas i alla böckerna. Verbets imperativ som presenteras i *Din tur* hör också till årskurs åtta i Helsingfors normallyceum. Den lokala läroplanen i Helsingfors normallyceum nämner inte alls pronomen men böckerna tar upp dem på så sätt som vi har presenterat ovan.

Skillnaderna mellan de analyserade böckerna och de lokala läroplanerna kan bero på att de lokala läroplanerna kan vara formulerade enligt den läroboksserie som används i skolan, och antagligen används ingen av de analyserade böckerna i de här två skolorna vars läroplaner vi presenterar här. För lärare är det viktigt att märka att läroböcker nödvändigtvis inte presenterar allt vad som krävs enligt den lokala läroplanen och därför kan läraren inte helt lita på att böckerna tar upp alla de grammatiska företeelser som ska behandlas. Att verbets imperfektform fattas i alla de analyserade böckerna kan vara ett tecken på att uppfattningen om vad som ska läras ut i respektive årskurs har förändrats men det här syns ännu inte i de lokala läroplanerna.

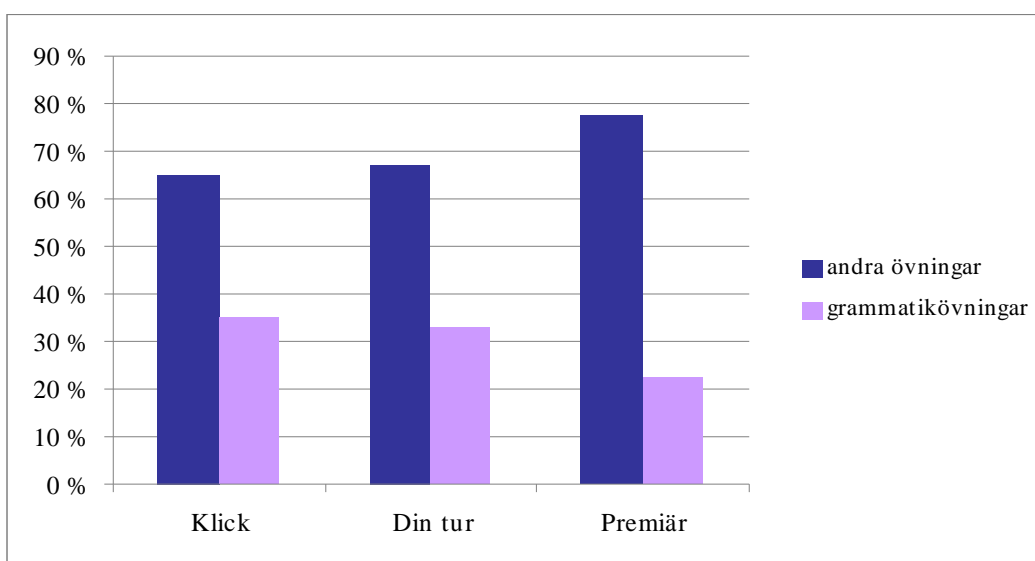
8.2 Antalet grammatikövningar i de analyserade böckerna

Vi börjar vår analys med att räkna upp alla övningar i arbetsböckerna utom sådana som inlärare har svar på och sådana, som är avsedda för självständigt arbete eller som kan ses som extraövningar. I *Klick* utelämnar vi *Kolla vad du kan* -delarna, i *Din tur* tar vi inte med *Jobba*

själv! -övningarna samt *Läs själv* -delarna och i *Premiär* utelämnar vi *Repris*-delen, *Radio Xtra* -övningarna, övningarna på Internet, *Mina ord* -delarna samt de övningar som ansluter sig till temadelarna *Jul* och *Sommar*. Antalet alla övningar innehåller de övningar som har nummerats och alla deras delar (A, B, C osv.) räknas som skilda övningar. Efter detta räknar vi ihop alla grammatikövningar i arbetsböckerna. Som grammatikövningar behandlar vi de övningar där de grammatiska företeelser övas som presenteras i innehållsförteckningen som nya strukturer. I *Premiär* räknar vi med de övningar som behandlar presens i kapitel tre fast den inte finns i innehållsförteckningen men den presenteras i arbetsboken på samma sätt som de andra nya grammatiska strukturerna. Man kan alltså dra den slutsatsen att presens har uteblivit från innehållsförteckningen.

Vi utelämnar de grammatikövningar som repeterar det inlärdas därför att det är omöjligt att skilja i vilken mån en övning repeterar de tidigare inlärdas strukturer och i vilken mån den övar något nytt. På detta skäl koncentrerar vi oss på att analysera sådana grammatikövningar som klart tar upp nya grammatiska moment och övar dem. *Din tur* är den enda bok som gör en tydlig skillnad mellan gamla och nya strukturer i samband med kapitlen. De repeterande grammatikövningarna är markerade med *Kommer du ihåg* -symbolen och till skillnad från de andra böckerna är dessa övningar avsedda för alla medan det finns speciella delar i *Klick* och *Premiär* där grammatiken ofta repeteras självständigt. Vi räknar med *Kommer du ihåg* -övningarna i antalet alla övningar därför att meningen är att alla ska göra dem och därför att inläraren inte har rätta svar på dem till skillnad från *Klicks* och *Premiärs* repeterande delar.

Figur 4 Procentandelen grammatikövningar i de analyserade böckerna (se bilaga 1)



Som man kan se i figur 4 utgör grammatikövningarna 35,0 % (108 stycken) av alla övningar i *Klick* där antalet alla övningar är 309. I *Din tur* finns det sammanlagt 369 övningar varav 122 stycken är grammatikövningar, vilket utgör 33,1 %, medan 22,6 % av alla övningar (367 stycken) i *Premiär* är grammatikövningar, dvs. 83 stycken. Man kan anta att antalet kapitel i boken påverkar antalet alla övningar. I *Klick* finns det elva kapitel (introduktionen inkluderad), i *Din tur* tretton kapitel (introduktionen inkluderad) och i *Premiär* är det motsvarande antalet nio kapitel (introduktionen inkluderad). På grund av detta kunde man dra slutsatsen att *Din tur* innehåller mycket mer övningar jämfört med *Klick* och *Premiär* men i *Din tur* finns det bara två övningar mer än i *Premiär* fast *Din tur* omfattar fyra kapitel mer än *Premiär*. Om man betraktar antalet övningar per kapitel förvånar resultatet därför att *Premiär* har cirka 41 övningar per kapitel medan det finns ungefär 28 övningar per kapitel i *Klick* och i *Din tur*. Utgående från procentantalen i figur 4 kan det konstateras att *Klick* och *Din tur* betonar grammatik i sina övningar men i *Premiär* har grammatikövningarna inte så central ställning.

Antalet övningar per kapitel i *Premiär* kan få sin förklaring i den stora mängden av subkategorier i den största delen av övningar, m.a.o. en övning kan innehålla subkategorierna från a ändå till d. Också i början av varje kapitel upprepas samma övningsstruktur som anknyter till behandlingen av textbokens kapitel och som kan vara mycket detaljerad, t.ex. ska inläraren översätta texten till finska vilket räknas som en enskild övning. De andra två böckerna har inte ett liknande sätt ge specifika instruktioner av textbehandlingen utan det antas troligen i dem att läraren ger dessa instruktioner.

8.2.1 Övningstyper i grammatikövningar

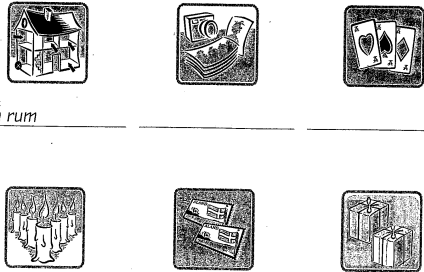
Det finns olika slags grammatikövningar i de analyserade böckerna. Vi har indelat övningarna i sex olika kategorier: översättning, upprepning, kopiering, luck- eller flervalsövningar, hörförståelse och konstruktivistiska övningar. Som utgångspunkt för indelningen använder vi instruktionerna för övningarna, dvs. vi tar inte hänsyn till de olika möjligheter som det finns att göra övningen. I detta kapitel presenterar vi de fem första övningstyperna och ger exempel på dem. Vi definierar varje övningstyp och introducerar hur de realiserar i de utvalda böckerna. Det kan ses i exemplen att realiseringen av övningstypen kan variera, och därför strävar vi efter att presentera olika sätt att utföra samma övningstyp. Det finns ett exempel på

varje övningstyp från de alla analyserade böckerna. Exempler på övningstyperna kan vara förkortade, och vi kommenterar bara de exempel vars övningstyp kan vara oklar för läsaren. Vi behandlar konstruktivistiska övningar senare i ett eget kapitel (se kapitel 8.3).

Som översättningsövning anser vi en övning där inläraren ska översätta innehållet antingen från finska till svenska eller från svenska till finska. De här översättningsövningarna ska tydligt öva inläraren i den grammatiska struktur som just har presenterats, vilket skiljer denna övningstyp från andra översättningsövningar i boken. Översättningen kan ske både muntligt eller skriftligt, även om största delen av översättningsövningarna i de analyserade böckerna är skriftliga. I exempel 6 övar man plural för *ett*-ord, och inläraren ska skriva antalet föremål i bilderna på svenska. I det följande exemplet ska inläraren skriva finska satser på svenska enligt modellen och i exempel 8 är det meningen att inläraren översätter texten från svenska till finska. I exempel 7 övar man ordföljden i huvudsatsen och i exempel 8 hjälpverben. Trots att det finns bilder i exempel 6 anser vi det som översättningsövning därför att inläraren först ska förstå innehållet i bilderna på finska och sedan översätta dem till svenska.

Exempel 6 (Klick 2003, 170; övning 8)

8 Kuinka monta esinettä kuvissa on? Kirjoita ruotsiksi.



fyra rum

Exempel 7 (Din tur 2004, 78; övning 13b)

Skriv på svenska.
Kirjoita ruotsiksi mallin mukaan.

Malli:
Jag spelar trummor på måndag men på tisdag spelar jag innebandy.

- Ratsastan lauantaina, mutta sunnuntaina chattailen netissä.
- Rullalautailen kesällä, mutta talvella uin.
- Soitan viideltä kitaraa, mutta kuudelta katselen televisiota.

Exempel 8 (Premiär 2007, 152; övning 17)

17. Översätt.
Suomenna isän Hasselle jättämä lappu.

Jag måste åka till Mariehamn.
Johanna vill äta efter träningen.
Kan du göra pizza?
Jag ska komma hem kl. 8.
Pappa.
PS: Ni får inte spela innebandy i köket!

Med upprepningen och kopieringen menar vi sådana övningar där inläraren ges en färdig modell av hur han ska producera språket. Inläraren behöver inte förstå eller använda sin egen slutledningsförmåga när han gör övningen utan det räcker att han byter enstaka ord eller fraser enligt ett givet mönster. Skillnaden mellan dessa två övningstyper är att upprepningen sker muntligt medan kopieringen alltid är skriftlig. Vi gör skillnad mellan kopiering och upprepning därför att muntliga övningar ofta är mer kommunikativa eftersom inläraren använder grammatiska strukturer i interaktion med andra inlärare medan kopieringen är en självständig arbetsform. På grund av detta betonar kopieringen och upprepningen grammatiken ur olika synvinklar.

I exempel 9 ska inläraren ställa frågor om ungdomarnas fritid med hjälp av modellen och tipsen. Meningen i exempel 10 är att eleverna jobbar parvis och pratar enligt modellen medan inläraren i exempel 11 ska intervjua sin klasskamrat med hjälp av svenska tips. Exempelen 9–11 behandlar upprepningen, i exempel 9 övar man verbets presensform, i exempel 10 räkneorden och i exempel 11 negationerna *nej* och *inte*. I dessa exempel finns det en färdig modell som inläraren modifierar genom att byta ut några ord i dem.

Exempel 9 (Klick 2003, 49; övning 11)

Kysy pariltasi, mitä nuoret tekevät vapaa-ajanaan.

Vad gör Jonas på fritiden?
Vem spelar piano?

Han spelar fotboll och tittar på filmer och...
Mia.

JONAS

Exempel 10 (Din tur 2004, 45; övning 9)

Fråga din kompis.
Työskennelkää pareittain. Toinen on Lotta, toinen Lasse. Kysykää ja vastatkaa.

Malli:
mamma – Kristina – 38 år
– Vad heter din mamma? – Min mamma heter Kristina.
– Hur gammal är din mamma? – Min mamma är 38 år.

Lotta:
mamma – Ann-Britt – 40 år
pappa – Kenneth – 43 år
lillasyster – Linda – 7 år
storebror – Linus – 17 år


Lasse:
mamma – Ingrid – 51 år
storasyster – Malin – 22 år
lillebror – Jakob – 11 år
hund – Max – 4 år

Exempel 11 (Premiär 2007, 65; övning 12b)

B) Intervjua.
Haastattele pariisi.

Heter du Bertil?


Nej, jag heter **inte** Bertil. Jag heter ...



1. Bor du i London?
2. Pratar du japanska?
3. Är du femtio år gammal?
4. Har du en elefant?
5. Ligger Helsingfors i Kina?
6. Är Olavi Virta din idol?
7. Spelar Saku Koivu fotboll?
8. Är du i Sverige nu?

Exemplen 12–14 handlar om kopieringen, i exempel 12 övar man hjälpverben och i exemplen 13 och 14 obestämd och bestämd form för *en*-ord. I exempel 12 ska inläraren skriva hjälpverben på svenska, i exempel 13 ska han skriva ordens obestämda och bestämda former med hjälp av lexikonet och i exempel 14 är det meningen att han skriver ordens bestämda former med hjälp av modellen. Exempel 12 definierar vi som kopieringen eftersom inläraren i den föregående övningen (12a) har skrivit hjälpverben på svenska och i övning 12b räcker det att han bara kopierar dem. Exempel 13 anser vi som kopiering och inte översättning eftersom inläraren inte behöver översätta orden utan han kan titta upp dem direkt i lexikonet. I exempel 14 har inläraren en färdig modell som åstadkommer att inläraren inte behöver förstå orden eller satserna i övningen.

Exempel 12 (Klick 2003, 193; övning 12b)

12  Kirjoita apuverbit.

voi/osaa _____

haluaa _____

aikoo _____

täytyy _____

OBS!
behöver inte
ei täydy,
ei tarvitse


Exempel 13 (Din tur 2004, 88; övning 6a)

Skriv på svenska.
Kirjoita sanaston avulla substantiivien epämääräinen ja määräinen muoto ruotsiksi.

Malli:	epämääräinen muoto	määräinen muoto
	en flicka	flickan
1. kioski	_____	_____
2. tuutti	_____	_____
3. lehti	_____	_____
4. karkkipussi	_____	_____
5. paketti	_____	_____
6. läätelö	_____	_____

Exempel 14 (Premiär 2007, 79; övning 8a)

A) Fyll i.
 Täydennä lihavoidun sanan määräinen muoto mallin mukaan.



- Tundran är **en skola**.
 _____ ligger i Ystad.
- På Tundran är det bara 15 elever i **en klass**.
 Det är lugnt i _____.
- I varje klass finns **en lärare**.
 _____ gillar eleverna.
- Alla elever har **en pulpet**.
 I _____ finns alla skolsaker.

Luck- eller flervalsövningar innefattar de övningar där inläraren får färdiga svarsalternativ bland vilka han ska välja det rätta alternativet med hjälp av omgiven text; m.a.o. behöver inläraren inte själv producera det rätta svaret utan han ska kunna välja den rätta formen. I dessa övningar ger man alternativ antingen i samband med instruktionerna eller vid varje lucka. Luckövningar där inläraren ska fylla i luckan på basis av finska tips behandlar vi som översättningsövningar. Vi gör denna indelning därför att det centralaste i dessa övningar är att öva den nya grammatiska strukturen genom översättning fast inläraren också ska ta hänsyn till omgiven text när han väljer den rätta formen av ordet eller frasen, dvs. inläraren ges inte färdiga svarsalternativ. I exempel 15 ska inläraren välja adjektivets rätta form, i exempel 16 ska han välja de rätta formerna av *hurdan* eller *hurdant* och *den* eller *det* och meningen med exempel 17 är att inläraren väljer det rätta alternativet mellan *är* och *har*. I exemplen 15 och 16 övar man adjektivets böjning med den skillnaden att exempel 16 utelämnar adjektivets *a-*

form men behandlar orden *hurdan* och *den* i samband med *en-* och *ett-*orden. I exempel 17 övar man skillnaden mellan verben *är* och *har*.

Exempel 15 (Klick 2003, 113; övning 16)

Peppi, Annika ja Tommi laulavat kesästä. Päättelä adjektiivien oikeat muodot ennen laulun kuuntelemista. Tarkista tehtävä kuuntelemalla laulu.

Sommaren är min

Och nu så vill jag sjunga,
att sommaren är a) skön b) skönt c) sköna,
och träden är så fina,
och marken är så a) grön b) grönt c) gröna,
och blommorna är a) vacker b) vackert c) vackra,
och höet luktar gott,
och solen är så a) solig b) soligt c) soliga,
och vattnet är så a) våt b) vått c) våta,
och lilla fågeln flyger i boet ut och in,
och därför vill jag sjunga att sommaren är min.

Exempel 16 (Din tur 2004, 133; övning 10a)

**Hurdan eller hurdant? Den eller det? Fyll i.
Hurdan vai hurdant? Den vai det? Täydennä oikealla vaihtoehdolla.
Ympyröi myös oikea vaihtoehto adjektiivista.**

Malli:
Hurdan är överraskningen? Den är (rolig)/roligt.

1. _____ är huset? _____ är gammal/gammalt.
2. _____ är lägenheten? _____ är snygg/snyggt.
3. _____ är balkongen? _____ är liten/litet.
4. _____ är köket? _____ är fin/fint.
5. _____ är gården? _____ är stor/stort.

Exempel 17 (Premiär 2007, 48; övning 14a)

A) Fyll i.
Kirjoita viivalle är tai har.

Veckans idöl _____ Jimmy Jansson. Han _____ 20 år. Jimmys horoskop _____ Jungfrun.
Jimmy _____ en mamma; en pappa, en storasyster och en flickvän. Jimmy _____ också två
katter. Jimmy bor i Hagfors. Hagfors _____ en ort i Sverige.

Vi räknar med hörförståelseövningarna i grammatikövningarna därför att man använder mycket hörförståelseövningar i samband med grammatiken speciellt i början av böckerna där räkneorden övas. Vi har valt bara sådana hörförståelseövningar där det tydligt kommer fram i samband med instruktionen att det ska övas nya grammatiska strukturer i övningen. Hörförståelseövningarna som övar grammatiken innehåller t.ex. diktamensövningar eller

övningar där inläraren ska fungera enligt det som han hör. Vi tar inte med sådana hörförståelseövningar som bara fungerar som hjälpmedel när inläraren kontrollerar svaren. I exemplen 18 och 20 övar man räkneorden och i exempel 19 verbets imperativform. I exempel 18 ska inläraren para ihop punkterna enligt vad han hör, i exempel 19 ska han fylla i imperativformerna enligt det hörda och i exempel 20 ska han koppla ihop åldern och namnet enligt vad han hör. Exemplen 18 och 20 baserar sig bara på det hörda medan inläraren kan använda kontexten som hjälpmedel i exempel 19.

Exempel 18 (Klick 2003, 59; övning d)

Mikä kuva?
Yhdistä pisteet äänitteen ohjeiden mukaisessa järjestyksessä.

Spelar du ?

Exempel 19 (Din tur 2004, 233; övning 7)

Lyssna, fyll i och översätt till finska.
Kuuntele kertomus ja täydennä aukkoihin kuulemasi käskymuoto.
Suomenna lopuksi käskymuodot viivoille.

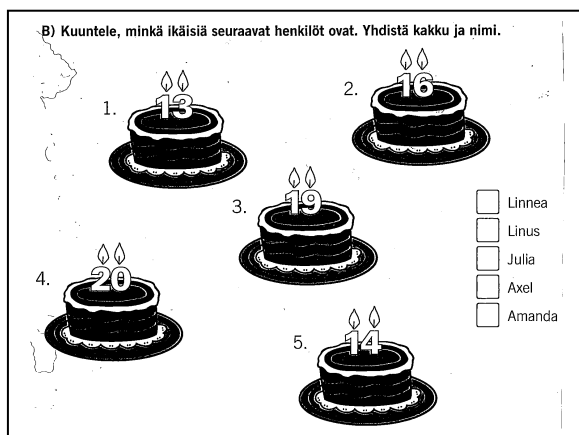
Pernillas mamma är inte hemma, när Pernilla kommer hem från skolan. På köksbordet ligger en lapp där det står:

Hej, Pernilla!

1) _____ snäll och 2) _____ mitt rum.
3) _____ under sängen, 4) _____ också toaletten.
5) _____ sen till kiosken och 6) _____ glass.
7) _____ för mycket på datorn och 8) _____
9) _____ för mycket på teve. _____ bokarna och
10) _____ ihåg att äta. Vi ses i kväll!

Jag kommer klockan tio.
Kram, Mamma

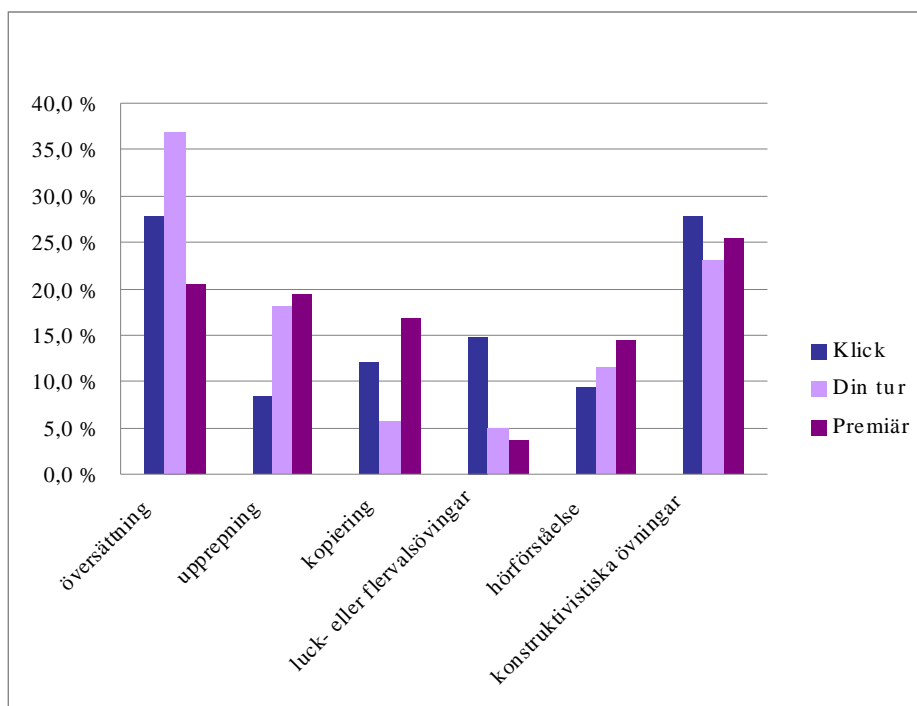
Exempel 20 (Premiär 2007, 9; övning 5b)



8.2.2 Jämförelse mellan övningstyperna

Om man på detta stadium av analysen utesluter konstruktivistiska övningar finns det mest översättningsövningar i de alla analyserade böckerna, men när det gäller de andra övningstyperna varierar betoningen mellan böckerna som man kan se i figur 5. *Din tur* innehåller mest översättning, 36,9 % av alla grammatikövningarna, och de motsvarande antalen är 27,8 % i *Klick* och 20,5 % i *Premiär*. Upprepningsövningarna utgör den näst största gruppen i *Din tur*, 18,0 %, därefter följer hörförståelseövningar (11,5 %), kopieringsövningar (5,7 %) och luck- och flervalsövningar (4,9 %). I *Klick* finns det 14,8 % luck- eller flervalsövningar, 12,0 % kopieringsövningar, 9,3 % hörförståelseövningar och 8,3 % upprepningsövningar av alla grammatikövningarna. I *Premiär* är den motsvarande ordningen upprepningsövningar (19,3 %), kopieringsövningar (16,9 %), hörförståelseövningar (14,5 %) och till sist luck- eller flervalsövningar (3,6 %).

Figur 5 Olika typer av grammatikövningar i de analyserade böckerna (se bilaga 1)



Som man kan se i figur 5 kan det finnas ganska stora skillnader mellan böckerna när det gäller förekomsten av de olika övningstyperna. Om vi betraktar böckerna ur den synvinkeln hur de betonar olika typer i grammatikövningar, kan man märka att grammatiken främst övas genom skriftliga övningar, m.a.o. översättning, kopiering och luck- eller flervalsövningar. I *Klick* utgör de skriftliga övningarna 54,6 % av alla grammatikövningarna, i *Din tur* är det motsvarande antalet 47,5 % och i *Premiär* 43,4 %. De största skillnaderna inom de skriftliga övningarna finns mellan *Din tur* och *Premiär* i översättningsövningar där skillnaden mellan dessa två är 16,4 procentenheter. De här två böckerna skiljer sig mest också när det gäller kopieringen för deras skillnad är 11,2 procentenheter. *Klick* kan placeras mellan *Din tur* och *Premiär* när det gäller övningstyperna översättning och kopiering. I luck- eller flervalsövningarna står *Din tur* och *Premiär* nära varandra medan *Klick* avviker från dem därför att det finns tre gånger eller mer luck- eller flervalsövningarna i *Klick* än i *Din tur* och i *Premiär*.

Utöver de skriftliga övningarna finns det upprepnings- och hörförståelseövningar i böckerna. Inom de skriftliga övningarna skiljer sig *Din tur* och *Premiär* mest från varandra men när det gäller upprepnings- och hörförståelseövningarna är de nästan lika, och *Klick* är den som avviker mest. I upprepningen är skillnaden mellan *Klick* och *Premiär* 11 procentenheter, och mellan *Klick* och *Din tur* 9,7 procentenheter. Man kan alltså dra den slutsatsen att *Din tur* och

Premiär betonar mer muntliga grammatikövningar, dvs. upprepningen, än *Klick*. I fråga om hörförståelseövningarna är alla de analyserade böckerna mest enhetliga för alla böckerna rymt inom 6 procentenheter.

Alla de analyserade böckerna betonar mer skriftliga övningar vilket kan bero på att grammatiken traditionellt har undervisats genom skriftliga övningar. Det stora antalet sådana övningar kan ha sin förklaring i det att det skulle vara svårt att kontrollera inläringen genom muntliga övningar. I skriftliga övningar kan inläraren lättare koncentrera sig på en sak åt gången, och traditionellt har grammatiken ju lärts in i små bitar. I muntliga övningar däremot ska inläraren ta hänsyn till många saker samtidigt: orden och deras rätta former, kontexten och kommunikationssituationen. Hörförståelseövningar, som har räknats med i analysen, används närmast bara i samband med räkneorden. Man kan dock använda hörförståelseövningar i samband med andra grammatiska företeelser men om instruktionen är otydlig, är kategoriseringen av övningen som en grammatikövning inte möjlig.

8.3 Avgränsning av konstruktivistiska grammatikövningar

Som konstruktivistiska grammatikövningar anser vi övningar som innehåller induktion, elaborering eller modifiering eller sådana som kan definieras som öppna övningar. Också övningar vars tema är nära inläraren och där grammatiken övas i någon kontext anser vi som konstruktivistiska övningar. Om man övar någon grammatisk struktur i en kontext betyder det att grammatiken inte betraktas som en enskild del av språket. Induktionen kommer fram i övningarna på det sättet att inläraren själv får upptäcka grammatikregeln med hjälp av exemplen. Om inläraren får producera språket ganska fritt och om han har möjlighet att kombinera och tillämpa sina tidigare kunskaper med det nyinlärda i en övning, talar man om elaborering. Med modifiering menar vi övningar som inte är bundna till en viss språklig nivå utan inläraren kan anpassa sitt språk efter sina egna språkkunskaper. Öppna övningar är sådana där man inte entydigt kan säga om svaret är rätt eller fel.

Alla de ovannämnda konstruktivistiska dragen kommer dock inte fram i alla övningar som är kategoriserade som konstruktivistiska eftersom det skulle vara väldigt svårt att kombinera dem alla i en övning. T.ex. övningar där man ska upptäcka grammatiska regler genom induktion kan inte betraktas som öppna därför att grammatiska regler är normativa till sin

natur (se exempel 23). Utgående från detta betraktelsesätt definierar vi som konstruktivistiska övningar de som tydligt betonar något eller några av de nämnda konstruktivistiska dragen, m.a.o. de övningar som har ett konstruktivistiskt sätt att närma sig grammatiken, fast de inte uppfyller alla de drag vilka vi använder som kriterium på kategoriseringen. Gemensamt för de flesta konstruktivistiska grammatikövningarna i de analyserade böckerna är att de kombinerar inlärares tidigare kunskaper med det som han håller på att lära sig, och att inlärares ska kunna tillämpa det nyinlärd med det som han redan kan. Allt detta är typiskt för all språkinläringen i allmänhet och det gäller inte bara grammatikinläringen. Genom följande fyra exempel presenterar vi några av de konstruktivistiska grammatikövningarna i de analyserade böckerna och redogör för vad som gör dessa övningar konstruktivistiska.

I exempel 21 ska inlärares skriva meningar på svenska om sitt eget liv och inleda satserna med de angivna tidsuttrycken. Övningen är avsedd att öva den omvända ordföljden. Vi anser att denna övning är konstruktivistisk eftersom inlärares inte ges en färdig modell som han ska kopiera utan han får själv upptäcka innehållet i sitt svar, och det finns inte bara ett rätt svar på övningen. Inlärares bör också kunna använda sina tidigare kunskaper i övningen, han ska t.ex. kunna forma verbets presensform och använda prepositioner i tidsuttryck. Instruktionen i övningen ger inlärares möjlighet att anpassa sin produktion till sina kunskaper, dvs. han kan skriva så komplicerade eller så enkla meningar som han vill. Av dessa skäl kan denna övning anses vara elaborering fast det inte nämns direkt i samband med övningen. Också temat i övningen kommer nära inlärares vardag vilket också hör till konstruktivismen.

Exempel 21 (Klick 2003, 136; övning 12b)

12 Kirjoita omasta elämästäsi viikkoosi (koulu, kaverit, harrastukset, perhe...)
Aloita annetulla ajan ilmaisulla. Jatka lauseita vähintään kolmella sanalla.

neljä kertaa viikossa

Fyra gånger i veckan rider jag med min häst.

illatunneilla kortun jälkeen

vapaa-aikana lämpöeräntä

Inlärares ska i den första delen av exempel 22 skriva verbens imperativformer och deras finska motsvarigheter. Han ska formulera verbens imperativformer med hjälp av deras

infinitiv- och presensformer. I den andra delen av övningen ska man skriva tio meningar i imperativ varav minst fem ska vara negerade. I sina meningar ska han använda verben från den första delen. Den första delen av övningen betonar induktion medan elaboreringen är viktigare i den andra delen. Fast de verb som ska användas i den andra delen av övningen är angivna får inläraren själv upptäcka innehållet i sina meningar då språket inläraren använder i sin produktion reflekterar den språkliga nivå han befinner sig på.

Exempel 22 (Din tur 2004, 234; övningarna 8a & 8b)

	käskymuoto	suomennos
1. lyssna, lyssnar	_____	_____
2. äta, äter	_____	_____
3. sjunga, sjunger	_____	_____
4. skriva, skriver	_____	_____
5. göra, gör	_____	_____
6. köpa, köper	_____	_____
7. vänta, väntar	_____	_____
8. komma, kommer	_____	_____
9. gå, går	_____	_____
10. glömma, glömmer	_____	_____

Fundera och fyll i.
Päättele seuraavien verbien käskymuodot. Kirjoita käskymuodot suomennoksineen viivoille.

Skriv egna satser.
Kirjoita kymmenen käskylauseetta käyttäen niissä a-kohdan verbejä.
Kirjoita vähintään 5 lausetta kieltoina.

I exempel 23 ska inläraren betrakta sådana svenska substantiv som är obekanta för honom, och han ska fundera på om orden hör till *en-* eller *ett-*genus utgående från ordens bestämda form. Inläraren ska också välja den rätta översättningen bland de finska orden. Meningen med denna övning är att öva substantiv i singularis. Till skillnad från exempel 21 kan inläraren inte producera språket så fritt i denna övning därför att det bara finns ett rätt svar på varje ord. Denna övning anses dock vara konstruktivistisk därför att inläraren får själv upptäcka förbindelsen mellan den bestämda formen och den obestämda artikeln och utnyttja sina tidigare kunskaper om andra språk när han översätter orden från svenska till finska. Den här övningen betonar induktionens betydelse vilket är centralt i konstruktivismen.

Exempel 23 (Premiär 2007, 78; övning 6)

Skriv en/ett och översätt till finska.
Tässä on sinulle vieraita substantiiveja. Tutki sanojen määräistä muotoa ja mieti onko niiden epämääräinen artikkeli en vai ett? Kirjoita artikkeli ja valitse laatikosta oikea suomennos.

epämääräinen muoto	määräinen muoto	suomennos
___ hus	huset	
___ tiger	tigern	
___ elefant	elefanten	
___ lejon	lejonet	
___ bil	bilen	
___ glas	glaset	
___ flicka	flickan	
___ pojke	pojken	
___ spel	spelet	
___ träd	trädet	

elefantti
 peli
 puu
 leijona
 tällö
 tiikeri
 auto
 lasi
 poika
 tyttö

I exempel 24 ska inläraren först diskutera händelserna i parken med sin kompis, dvs. han ska ställa frågor om bilden och svara på dem. Efter detta ska han skriva åtta meningar om bilden på svenska. Exempel 24 övar inläraren i verbets presensformer. Vi anser att många konstruktivistiska drag kommer fram i detta exempel. För det första finns det många svarsalternativ i båda delarna och för det andra använder varje inlärare sådant språk som motsvarar hans språkliga nivå. Utöver dessa är temat nära inläraren därför att det handlar om vanliga hobbyer. Speciellt i den andra delen av övningen får inläraren elaborera därför att instruktionerna är fritt formulerade och inläraren kan skriva om bilden vad som helst och på så sätt tillämpa sina tidigare språkkunskaper.

Exempel 24 (Premiär 2007, 62; övningarna 10a & 10b)

A) Fråga och svara.
Mitä puistossa tapahtuu? Keskustelkaa mallin mukaan.

Vad gör Sofia och Anders?
De spelar fotboll.

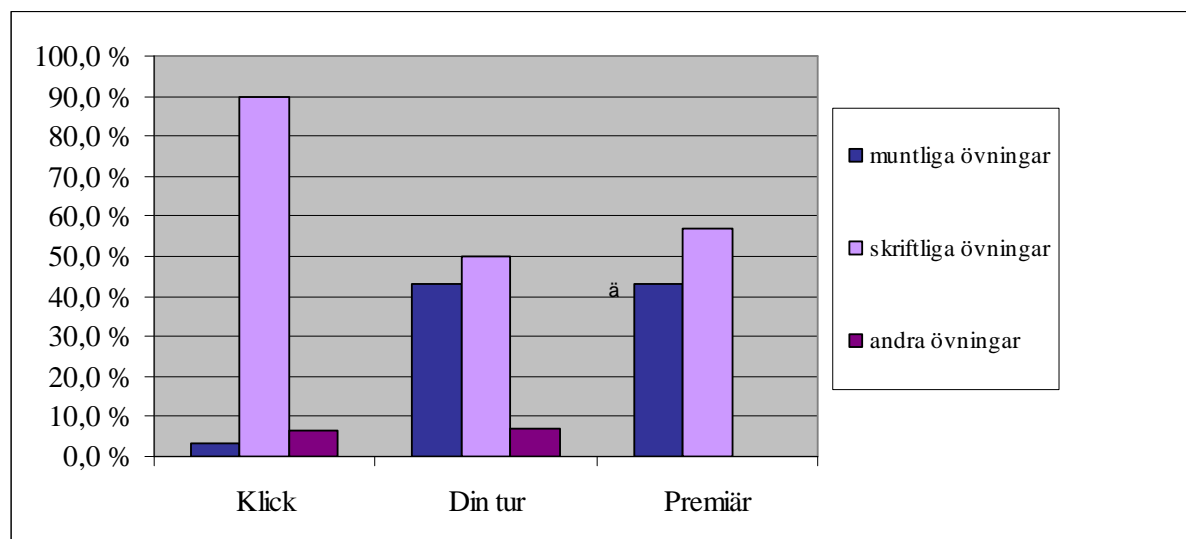
B) Skriv.
Kirjoita kuvasta kahdeksan lausetta ruotsiksi.

8.4 Antalet konstruktivistiska grammatikövningar

Som man kan se i figur 5 utgör de konstruktivistiska grammatikövningarna den näst största grammatikövningsgruppen efter översättningsövningar i alla de analyserade böckerna. I *Klick* finns det mest konstruktivistiska övningar (27,8 %) jämfört med de två andra böckerna, men alla böckerna ryms inom 5 procentenheter. I *Premiär* är antalet konstruktivistiska grammatikövningar 25,3 % och i *Din tur* 23,0 %. Man kan alltså dra den slutsatsen att alla böckerna betonar konstruktivistiska grammatikövningar nästan lika mycket, dvs. det finns inte stora skillnader mellan böckerna när det gäller hur konstruktivismen syns i dem i samband med behandlingen av de nya grammatiska strukturerna. Man kan motivera detta med att man har försökt samla ihop så varierande övningstyper som möjligt också i samband med grammatikövningarna.

Eftersom man inte kan göra en skarp skillnad mellan de analyserade böckerna när det gäller förekomsten av konstruktivismen i samband med grammatiken indelar vi de konstruktivistiska grammatikövningarna i skriftliga och muntliga. Vi gör inte en mer noggrann indelning i olika övningstyper (t.ex. översättning) därför att många olika element ofta kombineras i konstruktivistiska grammatikövningar. Om man använde många indelningskriterier på analysen kunde det vara svårt att bestämma vilken typ övningen representerar. T.ex. i exempel 24 är översättningen kombinerad med det muntliga eftersom inläraren i den första delen av övningen bildar meningar med utgångspunkt i bilden, och innan han producerar meningen muntligt på svenska har han förmodligen först funderat på innehållet på finska. I detta fall kunde man också tolka övningen som översättningsövning. Vi indelar de konstruktivistiska övningarna i muntliga och skriftliga enligt deras instruktioner fast de i praktiken kan genomföras på många olika sätt beroende av läraren.

Figur 6 Procentandelen muntliga och skriftliga konstruktivistiska grammatikövningar (se bilaga 1)

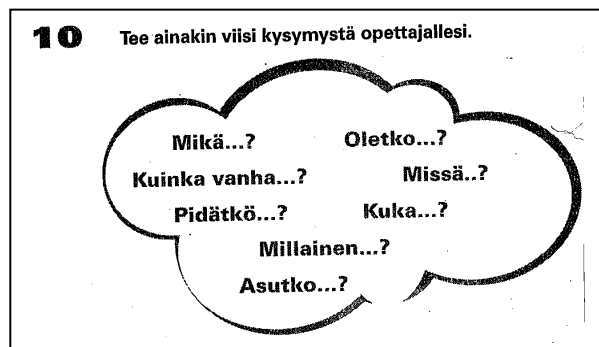


När man jämför antalet muntliga och skriftliga konstruktivistiska grammatikövningar kan man se i figur 6 att det finns en stor variation mellan *Klick* och de andra böckerna. I *Klick* utgör skriftliga övningar den största kategorin medan skillnaden mellan skriftliga och muntliga inte är så betydande i *Din tur* och i *Premiär*. Procentandelen skriftliga övningar i *Klick* är 90,0 och andelen muntliga 3,3 medan de motsvarande procentandelarna är 50,0 och 42,9 i *Din tur*. I *Premiär* finns det 57,1 % skriftliga övningar och 42,9 % muntliga övningar. Man kan också se i figur 6 att skriftliga övningar betonas i *Klick* betydligt mer än i *Din tur* och i *Premiär* vilket liknar resultatet i figur 5 där det syns att de skriftliga övningarna (översättning, kopiering och luck- eller flervalsövningar) i *Klick* utgör en större del av grammatikövningarna än i *Din tur* och i *Premiär*. Det kan konstateras att *Klick* betonar skriftliga övningar som övningsform i samband med grammatiken vilket kan reflektera den språkinlärningsuppfattning som finns bakom boken.

I *Klick* och i *Din tur* finns det också sådana konstruktivistiska grammatikövningar som inte kan definieras antingen som muntliga eller som skriftliga därför att instruktionen för övningen är oklar. Exempel 25 fungerar som exempel på en odefinierbar övning. Meningen med den är att öva frågesatser och vi anser den vara konstruktivistisk eftersom inläraren kan producera sådana frågor som han vill, dvs. innehållet av frågorna är obegränsat. Inläraren har också möjligheten att producera språket enligt hans språkliga nivå. Instruktionen vid övningen är

oklar och det är omöjligt att säga om det är meningen att göra övningen skriftligt eller muntligt eller inte ens om man ska göra den på svenska eller på finska.

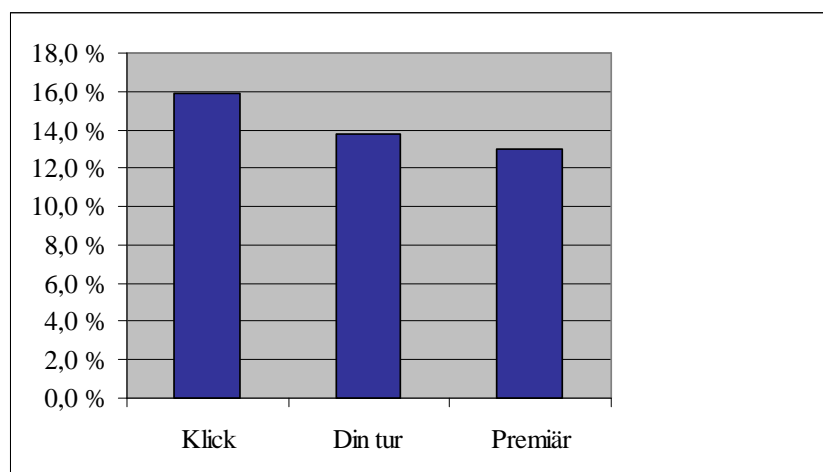
Exempel 25 (Klick 2003, 32; övning10)



8.5 Övriga konstruktivistiska övningar

Om man betraktar de analyserade böckerna ur den synvinkeln hur konstruktivismen syns i andra än grammatikövningar (se figur 7) kan man konstatera att *Klick* är den mest konstruktivistiska. I *Klick* utgör dessa andra konstruktivistiska övningar 15,9 % av alla icke-grammatiska övningar. De motsvarande procentandelarna är 13,8 i *Din tur* och 13,0 i *Premiär* som man kan se i figur 7. Det här resultatet liknar det som man kan se i figur 5 där procentandelen konstruktivistiska grammatikövningar presenteras. Enligt de båda resultaten finns det mest konstruktivistiska övningar i *Klick* medan resultaten varierar mellan de två andra böckerna.

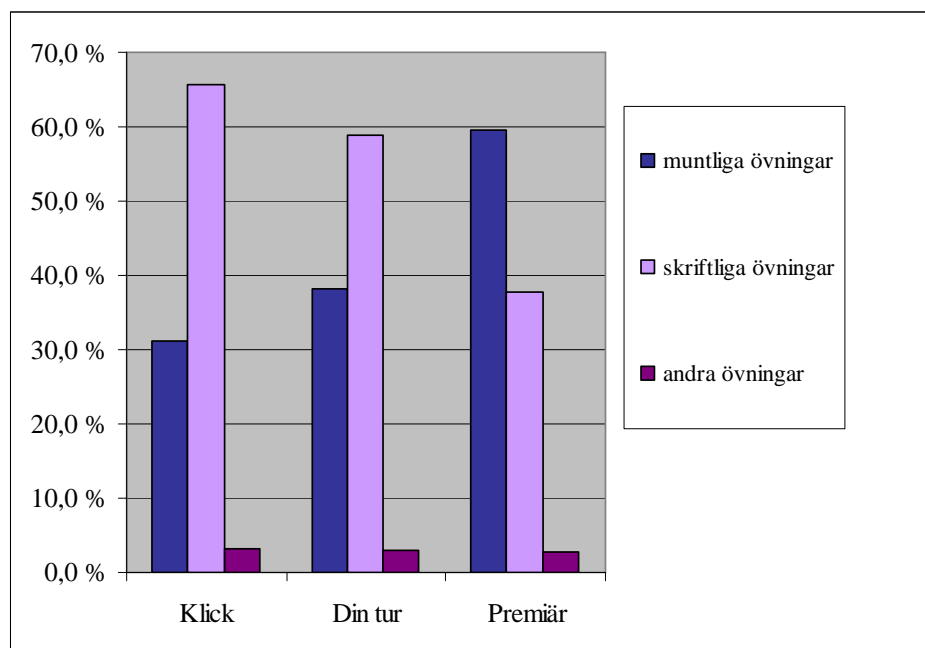
Figur 7 Procentandelen konstruktivistiska övningar av alla icke-grammatiska övningar (se bilaga 1)



När det gäller de konstruktivistiska grammatikövningarna är *Premiär* näst konstruktivistisk efter *Klick* men *Premiär* är minst konstruktivistisk om man betraktar andra övningar än grammatikövningar. Resultaten är alltså inte enhetliga när det gäller *Din tur* och *Premiär* därför att den ena är mer konstruktivistisk i samband med grammatikövningar medan den andra är detta i de övriga övningarna. Man ska dock ta hänsyn till att skillnaden mellan *Din tur* och *Premiär* är bara 0,8 procentenheter om man betraktar de övningar som inte handlar om grammatiken. I alla de analyserade böckerna syns konstruktivismen mer i grammatikövningar än i andra övningar. Detta kan förklaras med att t.ex. induktionen kan vara lättare att förverkliga i samband med grammatiken därför att det finns tydliga regler som inläraren försöker komma på utgående från exemplen. När det gäller andra områden i språket finns det inte likadana explicita regler som man kan begripa genom att dra slutsatser av exemplen. I samband med de icke-grammatiska övningarna, t.ex. övningar som övar inlärarens ordförråd, kan det vara svårt att formulera sådana regler som är generellt tillämpbara.

För att visa hurdana konstruktivistiska övningar det finns i de analyserade böckerna redogör vi för fördelningen mellan de muntliga och de skriftliga konstruktivistiska övningarna utom grammatikövningarna. I figur 8 kan man se att de skriftliga övningarna i *Klick* utgör 65,6 % av de konstruktivistiska övningarna medan procentantalet muntliga övningar är 31,3 %. I *Klick* är antalet muntliga konstruktivistiska övningar avsevärt större än antalet muntliga grammatikövningar (se figur 6) för nästan de alla konstruktivistiska grammatikövningarna är skriftliga. Det finns 58,8 % skriftliga övningar och 38,2 % muntliga övningar av konstruktivistiska övningar utom grammatikövningar i *Din tur*. Detta betyder att det i samband med andra övningar betonas mindre muntliga övningar än i samband med grammatikövningar. Resultaten är alltså motsatta med *Klick*. I *Din tur* kan antalet muntliga icke-grammatiska konstruktivistiska övningar få sin förklaring av det att det inte finns något trädigram eller någon elaboreringsbild i samband med varje kapitel som det gör i *Klick* och i *Premiär*.

Figur 8 Procentandelen muntliga och skriftliga konstruktivistiska övningar (grammatikövningar exkluderade) (se bilaga 1)

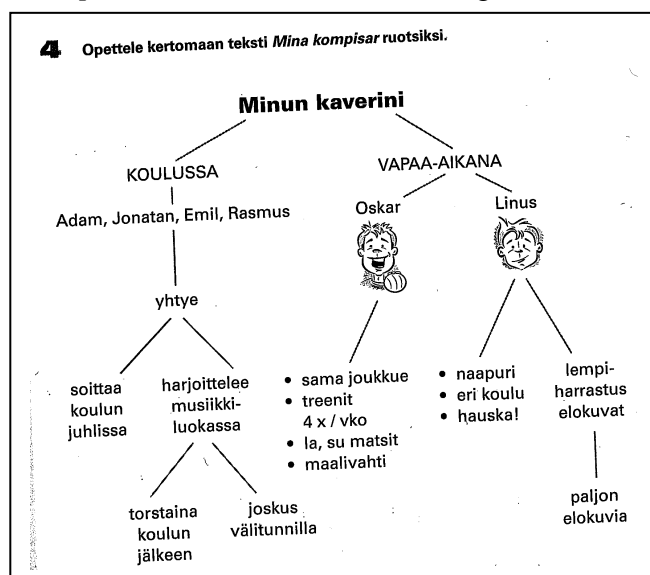


Premiär skiljer sig från *Klick* och *Din tur* i det avseendet att det finns mer muntliga än skriftliga övningar i den när det gäller andra konstruktivistiska övningar än grammatikövningar. De muntliga övningarna utgör 59,5 % och de skriftliga övningarna 37,8 % av de konstruktivistiska övningarna utom grammatikövningarna. Det finns också skillnader inom *Premiär* när det gäller betoningen mellan de muntliga och de skriftliga övningarna: de konstruktivistiska grammatikövningarna är mer skriftliga medan de andra konstruktivistiska övningarna är mer muntliga. I *Premiär* har några övningar indelats i en muntlig och en skriftlig del med hjälp av subkategorier (a, b osv.) som båda räknas som enskilda övningar, dvs. en övning ska göras på två olika sätt. Detta kan ha inflytande på antalet muntliga övningar. I alla de analyserade böckerna finns det också övningar som inte kan definieras antingen som muntliga eller som skriftliga. I *Klick* utgör dessa övningar 3,1 %, i *Din tur* 2,9 % och i *Premiär* 2,7 % av de alla konstruktivistiska övningarna utom grammatikövningarna.

Med hjälp av de tre nedanstående exemplen (se exemplen 26–28) presenterar vi konstruktivistiska övningar som inte är grammatikövningar. Exemplen representerar både muntliga och skriftliga övningar. I exempel 26 ska inläraren berätta innehållet av kapitel 6 *Mina kompisar* muntligt på svenska med hjälp av trädigrammet. Diagrammet består av

bilder och korta finska tips som inläraren ska använda som hjälpmedel i sin produktion, det är alltså inte fråga om direkt översättning. Vi anser övningen vara konstruktivistisk eftersom inläraren får använda språket fritt efter sina egna språkkunskaper. Exempel 27 är en skriftlig övning som består av tre delar: i 2a ska inläraren söka prepositionsfraser i texten och i 2b ska han söka de angivna orden i ordormen medan inläraren ska i 2c skriva egna meningar där han använder orden från övningarna 2a och 2b. De två första delar är inte konstruktivistiska men övning 2c som anknyter till dem är konstruktivistisk därför att inläraren själv får bestämma innehållet av sina meningar och producera språket som motsvarar hans språkliga nivå. I exempel 28 ska inläraren muntligt berätta om sin familj på svenska med hjälp av finska tips. Det här exemplet liknar exempel 26 därför att inläraren själv får formulera innehållet av sin berättelse enligt sin språkliga nivå. Också temat i övningen står nära inläraren, vilket är ett av konstruktivismens kriterier.

Exempel 26 (Klick 2003, 128; övning 4)



Exempel 27 (Din tur 2004, 97; övningarna 2a–2c)

Se i texten.
Etsi kappaleen 6 tekstistä seuraavat prepositiollmukset:

1. aamiaispöydässä _____
2. keittiössä _____
3. aamiaiseksi _____
4. muroja maidon ja sokerin kanssa _____

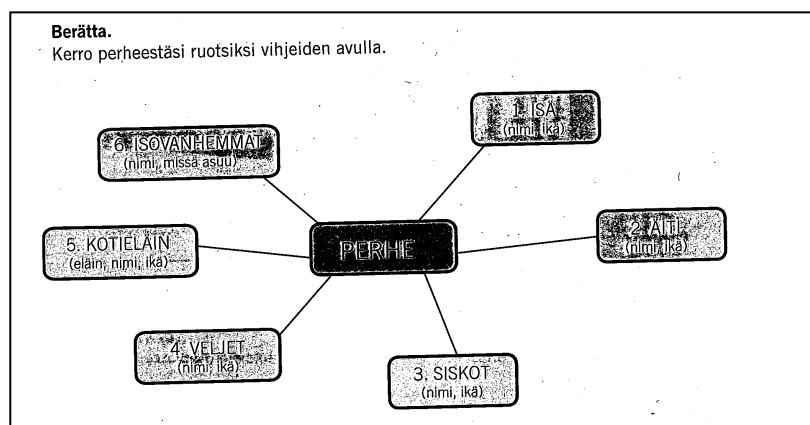
Hitta orden.
Etsi sanakäärmeestä seuraavat sanat.

jo, mielellään, vielä, tai, mieluummin, myös

Jäfaradanergärnähwösännuuttorellerskahellreunamocksädeig

Skriv egna satser.
Valitse kohdista a ja b viisi sanaa. Kirjoita vähintään viisi lausetta, joissa käytät sanoja.

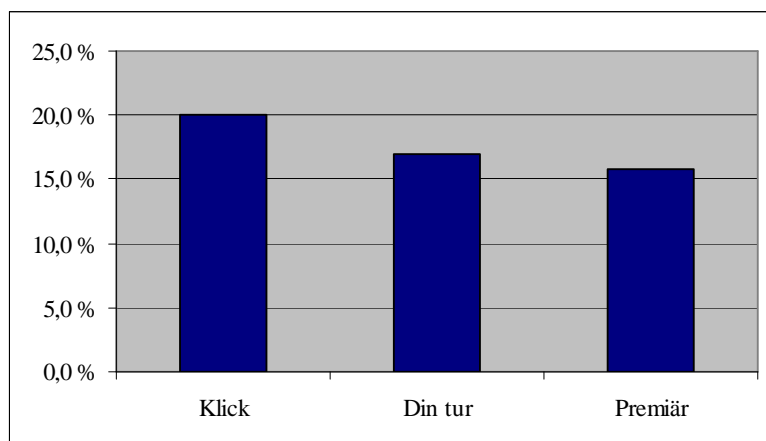
Exempel 28 (Premiär 2007, 53; övning 25)



8.6 Konstruktivismen i alla övningar

Avslutningsvis presenterar vi figur 9 där det sammanfattas hur konstruktivismen syns i alla övningar i de analyserade böckerna. Det kan konstateras att *Klick* är den mest konstruktivistiska av alla böckerna därför att 20,1 % av alla dess övningar är konstruktivistiska. Det finns inte någon stor skillnad mellan *Din tur* och *Premiär* för procentantalet konstruktivistiska övningar i *Din tur* är 16,9 % och i *Premiär* 15,7 %. Som man kan se i figurerna 5, 7 och 9 är *Klick* den mest konstruktivistiska när det gäller grammatikövningar, andra övningar och helheten. Det finns variation mellan *Din tur* och *Premiär* när man närmare betraktar förekomsten av konstruktivismen, men som helhet kan *Din tur* sägas vara mer konstruktivistisk än *Premiär* som man kan se i figur 9.

Figur 9 Procentandelen alla konstruktivistiska övningar av alla övningar



När vi först bläddrade i de analyserade böckerna fick vi intrycket att grammatikövningarna skulle innehålla mindre konstruktivistiska drag än andra övningar men resultatet av vår analys visar att det är tvärtom. Det tycktes vara så att konstruktivistiska övningar (speciellt elaboreringen) skulle vara allmänna i samband med lexikonet och innehållet men inte när det gäller grammatiken. Det verkade vara så att grammatiken behandlades mer traditionellt, m.a.o. genom översättning, upprepning och kopiering, och därför var resultatet förvånande.

Enligt vår analys verkar *Klick* alltså vara den mest konstruktivistiska av de analyserade böckerna och detta kommer fram också i uppbygganden hos boken. Konstruktivismen syns i behandlingsordningen därför att man i kapitlen framskrider från identifieringen av textens vokabulär och innehåll till egen produktion, vilket motsvarar den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen. Detta betyder dock inte att de övningar som ansluter sig till den här processen skulle vara konstruktivistiska. Det finns en motsvarande struktur också i *Premiär* när det gäller behandlingsordningen medan man inte kan märka samma struktur så tydligt i *Din tur*.

Även om *Klick* tycks vara den mest konstruktivistiska finns det några drag i den som är motsatta till konstruktivismens principer. Om man betraktar kapitlens struktur i arbetsboken kan man konstatera att samma övningsmönster upprepas hela tiden. I *Klick* syns konstruktivismen i grammatikövningarna närmast i form av skriftliga övningar medan andra konstruktivistiska övningar oftast är muntliga, t.ex. i samband med varje kapitel finns det ett trädidiagram där inläraren ska berätta dess innehåll. Detta betyder att samma övningstyp upprepas genom hela boken, vilket lyfter fram frågan om boken verkligen är konstruktivistisk därför att konstruktivistiska övningar inte är varierande. Man ska också ta hänsyn till att upprepande av samma övningstyp automatiskt ökar antalet konstruktivistiska övningar vilket påverkar resultatet. Detsamma kan man märka också i *Premiär* där uppbyggnaden hos arbetsboken följer ett visst mönster därför att det alltid finns en likadan konstruktivistisk övning i varje kapitel (se exempel 28).

Om vi betraktar närmare indelningen i de skriftliga och i de muntliga övningarna kan vi konstatera på grund av resultatet i vår analys att de skriftliga övningarna i alla böckerna utgör en större del av grammatikövningarna oberoende av om de är konstruktivistiska eller inte. När det gäller antalet konstruktivistiska grammatikövningar och andra konstruktivistiska övningar och förekomsten av muntliga och skriftliga övningar finns det mer variation mellan böckerna.

Detta syns speciellt i *Premiär* där antalet muntliga övningar blir större, vilket kan bero på följande två orsaker: det finns alltid en likadan muntlig konstruktivistisk övning som avslutar varje kapitel och en och samma övning görs både muntligt och skriftligt. *Premiär* är också den nyaste av dessa böcker och i den kan det möjligtvis komma fram en ny uppfattning om språket som mer betonar kommunikation och muntliga färdigheter. I *Klick* får en stor ökning i antalet muntliga övningar i andra övningar sin förklaring i träddiagrammen som upprepas i varje kapitel. I *Din tur* är ordningen mellan de muntliga och de skriftliga övningarna densamma i konstruktivistiska grammatikövningar och i de konstruktivistiska icke-grammatikövningarna, men skillnaden mellan dem är större i de konstruktivistiska icke-grammatikövningarna. Orsaken till detta tycks vara att det de skriftliga övningarna betonas i samband med kapitlets lexikon och innehåll.

Av alla konstruktivistiska drag verkar induktionen vara den mest allmänna i samband med grammatikövningar. Detta kan förklaras med att det finns tydliga regler inom grammatiken, vilket leder till att induktionen lättare kan förverkligas i samband med grammatiken, men när det gäller andra områden i språket finns det inte likadana explicita regler. I samband med de icke-grammatiska övningarna kan det vara svårt att formulera sådana regler som inläraren kan generellt tillämpa. I andra övningar än grammatikövningar tycks elaboreringen och öppna övningar vara de mest använda konstruktivistiska övningstyperna. Detta kan bero på att man i andra övningar koncentrerar sig mer på kommunikation och på att inläraren fritt får producera språket enligt sin egen språkliga nivå. I samband med grammatiken vill man försäkra sig om att inläraren övar den struktur som behandlas, och man koncentrerar sig på det själva språket.

Det tycks vara så att elaboreringen inte används som övningstyp förrän någon grammatisk företeelse eller kapitlets lexikon redan har övats med hjälp av övningstyper. Detta strider mot Kristiansens (1998) opinion enligt vilken elaboreringen kan användas redan under den tidiga fasen av inläringen. Det är dock förståeligt att elaboreringen inte kan utnyttjas som första möjliga övningstyp därför att inläraren ska kunna kombinera många olika element av språket i sin produktion när han elaborerar. Öppna övningar använder man vanligen inte i grammatikövningar därför att någon grammatisk struktur alltid är antingen rätt eller fel. Öppna övningar kan dock användas i samband med grammatikövningar om man vill kombinera olika element i en övning, t.ex. lexikonet och obestämd eller bestämd form.

9 SAMMANFATTNING

I början av avhandlingen hade vi följande forskningsproblem: 1) hur konstruktivismen syns i grammatikövningarna, 2) hur olika böckerna presenterar nya grammatiska företeelser, 3) hur nya grammatiska företeelser övas i böckerna och 4) om konstruktivismen syns i icke-grammatiska övningar. I vår analys använde vi tre lärobokserier: *Klick*, *Din tur* och *Premiär*. Böckerna är utgivna av tre olika förlag och är deras nyaste läroböcker i B-svenska i sjunde klass. Som metod använde vi bokanalys och vår analys var kvalitativ men den innehöll kvantitativa drag. Bokanalysen som metod är subjektiv men genom kvantitativa element i vår analys försökte vi presentera våra resultat så objektivt som möjligt. Vi räknade procentandel övningar i böckerna, hur många av övningarna var grammatikövningarna och hur många av grammatikövningarna var konstruktivistiska. Utöver detta räknade vi antalet muntliga och skriftliga övningar både när det gällde grammatikövningar och andra övningar. Till slut presenterade vi antalet alla konstruktivistiska övningar i de analyserade böckerna.

De analyserade böckerna har olika sätt att presentera grammatiska företeelser när det gäller ordningen i behandlingen av grammatiken och vad som räknas med i grammatiken över huvudtaget. *Klick* och *Premiär* tar upp grammatiska företeelser med mer allmänna termer medan *Din tur* ger en mer detaljerad definition. Dessa skillnader kan bero på att böckerna har olika uppfattningar om hur man lär sig ett språk. Också sättet att presentera nya grammatiska strukturer på varierar mellan böckerna, vilket även beror på den språkinlärningsuppfattning som böckerna har. Konstruktivismen syns tydligast i *Klick* när det gäller introduktionen av grammatiska strukturer medan *Premiär* närmar sig grammatiken från olika håll än *Klick* och presenterar grammatiken på ett minst konstruktivistiskt sätt. *Din tur* kan placeras mellan dessa två.

Vi började den kvantitativa delen av vår analys med att räkna antalet alla övningar och grammatikövningar i böckerna. Det finns mest övningar i *Premiär* men minst grammatikövningar. *Klick* innehåller mest grammatikövningar men *Din tur* liknar den ganska mycket. Utöver detta indelade vi grammatikövningarna i olika övningstyper: översättning, upprepning, kopiering, luck- eller flervalsövningar, hörförståelse och konstruktivistiska övningar. Vi introducerade varje övningstyp med hjälp av exemplen och jämförde böckerna med varandra utgående från resultat i vår analys. Alla böckerna betonar mer skriftliga grammatikövningar (dvs. översättning, kopiering och luck- eller flervalsövningar), vilket kan

bero på det traditionella sättet att undervisa i grammatik. Konstruktivistiska grammatikövningar indelade vi i muntliga och i skriftliga övningar, och på basis av detta kan man konstatera en stor variation mellan *Klick* och de andra böckerna. I *Klick* utgör de skriftliga övningarna den största delen av konstruktivistiska grammatikövningar medan skillnaden inte är så betydande i *Din tur* och i *Premiär*.

Om man betraktade *Klick*, *Din tur* och *Premiär* ur den synvinkeln hur konstruktivismen syns i andra än grammatikövningar kunde man märka att *Klick* är den mest konstruktivistiska och efter den kommer *Din tur* medan *Premiär* är den minst konstruktivistiska. När det gällde *Din tur* och *Premiär* var resultaten alltså inte enhetliga i jämförelse med konstruktivistiska grammatikövningar eftersom *Premiär* är mer konstruktivistisk i samband med grammatikövningar men *Din tur* är det i samband med andra övningar. Också i detta sammanhang indelade vi övningarna i muntliga och i skriftliga. *Premiär* skiljde sig från *Klick* och *Din tur* därför att det finns mer muntliga än skriftliga övningar i den när det gällde andra konstruktivistiska övningar än grammatikövningar. Avslutningsvis kunde man konstatera att *Klick* är den mest konstruktivistiska när det gällde grammatikövningar, andra övningar och helheten medan det fanns variation mellan *Din tur* och *Premiär*, men som helhet kunde *Din tur* sägas vara mer konstruktivistisk än *Premiär*. Av alla konstruktivistiska drag tycktes induktionen vara den mest använda i samband med grammatiken medan elaboreringen och öppna övningar var allmännare i samband med de icke-grammatiska konstruktivistiska övningarna.

Vår hypotes var i början av avhandlingen att konstruktivismen syns i behandlingen av grammatiken och i grammatikövningarna men vi antog att den skulle komma fram bättre i andra än grammatikövningar. Hypotesen stämde när det gäller konstruktivismens förekomst i samband med grammatiken men inte när det gäller andra övningar. Resultaten visar att konstruktivismen är allmännare i samband med grammatikövningar än med icke-grammatikövningar. I samband med skrivandet av denna pro gradu -avhandling fick vi nya synpunkter på hur man behandlar grammatiken i läroböckerna, vilket vi som blivande språklärare uppskattar. Vi lade också märke till konstruktivismens betydelse och roll i språkundervisningen, och vi anser att vi fick många nya idéer om hur man kan utnyttja konstruktivismens principer i sin språkundervisning speciellt när det gäller grammatiken.

LITTERATUR

Primärkällor:

Din tur 1 Studiebok. (2004). Grönroos, E., Kauppi, E., Kokkonen, S. & Terävä, L. Fjärde upplagan. Helsingfors: Tammi.

Din tur 1 Textbok. (2003). Grönroos, E., Kauppi, E., Kokkonen, S. & Terävä, L. Tredje upplagan. Helsingfors: Tammi.

Klick 7 Texter. (2003). Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A. Helsingfors: WSOY.

Klick 7 Övningar. (2003). Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A. Helsingfors: WSOY.

Premiär Studiebok 1. (2007). Ihalainen, K., Tiainen, L. & Hjorth, J. Helsingfors: Otava.

Premiär Textbok 1. (2006). Ihalainen, K., Tiainen, L. & Hjorth, J. Helsingfors: Otava.

Sekundärkällor:

Andersson, E. (1994). *Grammatik från grunden.* Ord och stil 24. Andra upplagan. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik.* Lund: Studentlitteratur.

Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics.* Andra upplagan. London: Routledge.

Ekerot, L.-J. (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andra språk.* Malmö: Gleerups.

- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andra språk –i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.
- Harjanne, P. (2006). ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteen tiedekunta. Tutkimuksia 273. Doktorsavhandling. Helsingfors universitet, Institutionen för tillämpad pedagogik. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hentunen, A.-I. (2003). *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. Helsingfors: WSOY.
- Håkansson, G. (2004). Utveckling och variation i svenska enligt processbarhetsteorin. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andra språk –i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 153–170.
- Häkkinen, K. (2003). *Kielitieteen perusteet*. Sjätte upplagan. Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Internet 1. Läroplanen för den grundläggande utbildningen i Jyväskylä normaalikoulu 2004. Tillgänglig http://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-opiskelu/opetussuunnitelma/ops_perusopetus/ruotsi_ops.htm 29.9.2008
- Internet 2. Läroplanen för den grundläggande utbildningen I Helsingfors normaalilyseo 2004. Tillgänglig <http://www.norssi.helsinki.fi/peruskoulu/opetussuunnitelma/opetussuunnitelma/ops.pdf> 24.11.2008
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 128. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä universitet. Institutionen för lärarutbildningen. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Karlsson, F. (1998). *Yleinen kielitiede*. En reviderad upplaga. Andra upplagan. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. (2004). Femte upplagan. Undervisningsministeriet. Helsingfors: Edita Publishing Oy.
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkkinä kielet*. Helsingfors: WSOY.
- Laihiala-Kankainen S. (1996). *Reflecting the past early concepts of language and learning*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Laurén, C. (2006). *Tidig inläring av flera språk — Teori och praktik*. Språkvetenskap 45. Vasa: Vasa universitet.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, M. & Ohlander, S. (1972). *Allmän grammatik*. Andra upplagan. Göteborg: Gleerups.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Andra upplagan. London: Arnold.

Norstedts PLUS-ordbok. (1997). Göteborg: Språkdata och Norstedts Förlag AB.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (2004). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Nionde upplagan. Helsingfors: WSOY.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Andra upplagan. Chicago: The University of Chicago Press.

Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. I Sajavaara, K. och Piirainen-Marsh A. (red.), *Kielen oppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. 73–102.

Salo, O-P. (2006). Vad, när och hur? Svensk läroboksgrammatik för finska elever. I Muittari, V. och Rahkonen, M. (red.) *Svenskan i Finland 9*. Meddelanden från institutionen för språk vid Jyväskylä universitet 1. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. 233–248.

Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring & språkforskning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Suomen kielen perusankkirja ensimmäinen osa A–K. (1990). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsingfors: VAPK-kustannus.

Tornberg, U. (2005). *Språkdidaktik*. Tredje upplagan. Malmö: Gleerups.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsingfors: Tammi

Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

Yule, G. (1996). *The study of language*. Andra upplagan. Cambridge: Cambridge University Press.

BILAGOR

Bilaga 1: Det kvantitativa materialet i avhandlingen

Antalet alla övningar och grammatikövningar (se figur 4)

	Klick	Din tur	Premiär
antalet alla övningar	309	369	367
antalet grammatikövningar	108	122	83
antalet övriga övningar	201	247	284
procentantalet övriga övningar	65,0 %	66,9 %	77,4 %
procentantalet grammatikövningar	35,0 %	33,1 %	22,6 %

Antalet övningar per stycke (se kapitel 8.2)

	Klick	Din tur	Premiär
antalet alla övningar	309	367	369
antalet stycken i arbetsboken	11	13	9
antalet övningar per stycke	28,1	28,2	41,0

Grammatikövningar i Klick (se figur 5)

	antalet	%
översättning	30	27,8 %
upprepning	9	8,3 %
kopiering	13	12,0 %
luck- eller flervalsövningar	16	14,8 %
hörförståelse	10	9,3 %
konstruktivistiska övningar	30	27,8 %
Totalt	108	100,0 %

Grammatikövningar i Din tur (se figur 5)

	antalet	%
översättning	45	36,9 %
upprepning	22	18,0 %
kopiering	7	5,7 %
luck- eller flervalsövningar	6	4,9 %
hörförståelse	14	11,5 %
konstruktivistiska övningar	28	23,0 %
Totalt	122	100,0 %

Grammatikövningar i Premiär (se figur 5)

	antalet	%
översättning	17	20,5 %
upprepning	16	19,3 %
kopiering	14	16,9 %
luck- eller flervalsövningar	3	3,6 %
hörförståelse	12	14,5 %
konstruktivistiska övningar	21	25,3 %
Totalt	83	100,0 %

Antalet muntliga, skriftliga och andra konstruktivistiska grammatikövningarna (se figur 6)

	Klick	Din tur	Premiär
antalet muntliga konstruktivistiska grammatikövningar	1	12	9
antalet skriftliga konstruktivistiska grammatikövningar	27	14	12
antalet de konstruktivistiska övningar som inte kan definieras	2	2	0
Totalt	30	28	21

Antalet konstruktivistiska övningar av alla icke-grammatiska övningar (se figur 7)

	Klick	Din tur	Premiär
antalet alla övningar (grammatikövningar exkluderade)	201	247	284
antalet konstruktivistiska övningar av alla övningar (grammatikövningar exkluderade)	32	34	37

Antalet muntliga, skriftliga och odefinierbara konstruktivistiska övningar (grammatikövningar exkluderade) (se figur 8)

	Klick	Din tur	Premiär
antalet muntliga konstruktivistiska övningar (grammatikövningar exkluderade)	10	13	22
antalet skriftliga konstruktivistiska övningar (grammatikövningar exkluderade)	21	20	14
antalet de konstruktivistiska övningar som inte kan definieras (grammatikövningar exkluderade)	1	1	1
Totalt	32	34	37

Antalet alla de konstruktivistiska övningarna (se figur 9)

	Klick	Din tur	Premiär
alla övningar	309	367	369
alla konstruktivistiska övningar	62	62	58