

**LIKHETER OCH SKILLNADER I GRAMMATIKFRAMSTÄLLNINGEN I
NYBÖRJARSVENSKA OCH -TYSKA
EN KVALITATIV INNEHÅLLSANALYS AV
LÄROBÖCKERNA *KLICK* OCH *SUPER***

Sasu Ylinen

Kandidatavhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Våren 2016

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Sasu Ylinen	
Likheter och skillnader i grammatikframställningen i nybörjarsvenska –och tyska: en kvalitativ innehållsanalys av läroböckerna <i>Klick</i> och <i>Super</i>	
Ruotsin kieli	Kandidaatin tutkielma
Toukokuu 2016	29+3 sivua
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielmassani vertailen B1-ruotsin oppikirjaa Klick 7 ja B2-saksan oppikirjaa Super 8 kieliopin opetuksen näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja alkeisoppikirjojen rakenteiden esitystavassa ja –järjestyksessä on, sekä millaisilla tehtävillä ja miten monipuolisesti opetettuja rakenteita harjoitellaan. Laadullisen sisältöanalyysin lisäksi haastattelen kirjoja käyttänyttä opettajaa saadakseni käytännön näkökulman mukaan tutkielmaani.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, ettei Klick 7- ja Super 8 –oppikirjojen kieliopin esitys juurikaan eroa toisistaan; vasta ensimmäisen kurssin loppuosa keskittyi kummankin kielen tässä vaiheessa paljon harjoittelua vaativiin sanaluokkiin, ruotsissa substantiiveihin ja saksassa verbeihin. Kumpikin kirja etenee 1. kurssin aikana lausetasolle (Pienemannin PT-teoria). Molemmat kirjat osoittautuivat suhteellisen perinteisiksi, rakenteita lähtökohtanaan pitäviksi oppikirjoiksi. Modernimpaan kielenopetukseen pyrittiin kummassakin kirjassa aktivoimalla oppilaita osallistumaan kielioppisääntöjen muodostukseen. Molemmat kirjat sisälsivät myös paljon monipuolisia harjoituksia, joista sekä opettaja että oppilas voi valita itselleen sopivimpia tehtäviä.</p> <p>Yhtäläisyydet osoittautuivat eroja suuremmiksi – ei vähiten siksi, että sama kustantaja on molempien kirjojen takana. Sekä Klick että Super ovat lisäksi olleet käytössä saman opetussuunnitelman aikana, joten molempien B-kielten tavoitteet ja sisällöt ovat yhtäläiset.</p> <p>Opettajan haastattelussa tuli esille tutkimustuloksia tukevia näkökohtia ja havaintoja.</p>	
grammatikframställning, processbarhet, utvecklingsstadier, grammatik som produkt, grammatik som process, induktion, deduktion, lärandestilar, nybörjarundervisning	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	3
2	BAKGRUND	5
	2.1 Undervisningsmetoder.....	5
	2.2 Grammatikframställning.....	6
	2.3 Utvecklingsstadier.....	8
	2.4 Lärandestilar och inlärningsstrategier	9
3	MÅL, MATERIAL, METOD.....	11
	3.1 Forskningsfrågor	11
	3.2 Material och metod.....	12
4	RESULTAT	14
	4.1 Läroböckernas uppbyggnad.....	14
	4.2 Läroböckernas innehåll och ämnesområden.....	15
	4.3 Grammatikframställningen i övningsböckerna.....	16
	4.3.1 Centrala strukturer.....	16
	4.3.2 Ses grammatik som produkt eller process?	19
	4.4 Uppgiftstyperna i övningsböckerna	20
	4.4.1 Allmänna iakttagelser.....	20
	4.4.2 Grammatikövningar	22
5	INTERVJU MED EN LÄRARE	24
6	SAMMANDRAG OCH DISKUSSION.....	28
	6.1 Sammanfattning av resultat	28
	6.2 Förslag till fortsatta studier	30
	LITTERATUR	32
	Bilaga.....	34

1 INLEDNING

Grammatiken kan beskrivas som en produkt eller en process. Språkundervisningen som ser grammatiken som en produkt koncentrerar sig på formsystemet. I komplicerade, d.v.s. formrikare språk kan det vara svårt för elever att lära sig språket genom att använda det. Skolböcker lär sig först ut strukturer som senare övas med övningar. Elever anser ofta att tyska är svårare än till exempel engelska, eftersom verbet böjs efter person och det finns fyra kasusformer. När de lär sig engelska, är det lättare för dem att använda språket i kommunikation, d.v.s. grammatiken ses som en process. (Tornberg 2005: 102-103)

En annan aspekt ur vilken en lärobok kan analyseras är hur grammatiska strukturer lärs ut. Grammatikframställningen i skolböcker kan vara deduktiv eller induktiv. Om boken först presenterar regeln och därefter tar upp exempel, är den deduktiv: meningen är att eleverna ska öva regeln till exempel med hjälp av en luckövning. Om eleverna formulerar själva regeln på basis av exemplen, är framställningen induktiv. (Tornberg 2005: 108)

Syftet med den här avhandlingen är att jämföra grammatikframställningen i två läroböcker för nybörjarundervisning i svenska och tyska. Som undervisningsmaterial använder jag *Klick* (WSOY) och *Super* (SanomaPro) som jag jämför kvalitativt. Båda böckerna är avsedda för B-nivån: *Klick* för B1-nivån i sjunde klass på högstadiet och *Super* för B2-nivån i åttonde klass.

Det är nyttigt för en lärare att vara medveten om hur läroboken är uppbyggd. Då kan hen välja den bok som passar bäst för hens egen undervisningsstil och -filosofi. Den nya läroplanen tas i bruk under läsåret som börjar den första augusti 2016, vilket antagligen innebär att läroböckerna granskas noga av språklärare. När det gäller svenska språket är förändringen större än i de andra språken, eftersom man börjar lära ut svenska språket redan på lågstadiet. För lågstadielever passar förmodligen inte samma böcker som är avsedda för äldre elever. Det finns således ett behov av forskning kring läroböcker i svenska.

I denna avhandling redogörs för den teoretiska bakgrunden i kapitel 2. I det presenteras först centrala undervisningsmetoder och synpunkter till grammatiken i språkundervisningen. Därefter koncentreras i egenskaper hos en inlärare, d.v.s. utvecklingsstadier, lärandestilar och inlärningsstrategier som påverkar inlärningsprocessen. I kapitel 3 redogörs för målet, materialet och metoden i denna avhandling. I kapitel 4 analyseras först resultaten och forskningsfrågorna besvaras. I kapitel 5 kompletteras resultatdelen med en intervju med en lärare. Slutligen diskuteras resultaten, och förslag på fortsatta studier ges i kapitel 6.

2 BAKGRUND

2.1 Undervisningsmetoder

Tornberg (2005: 27–28) presenterar tre metoder som har använts i undervisning av främmande språk. Även om de kan kännas gammaldags har de nutida metoderna dock sina rötter i dem. Den äldsta undervisningsmetoden, **grammatik- och översättningsmetoden** var i bruk från och med 1700-talet. Enligt den sker undervisningen på modersmålet och grammatiska regler förklaras ingående och grundligt. Metoden går ut på att inlärarna först lär sig vissa regler och sedan tillämpar dem genom att översätta satser från modersmålet till målspråket, d.v.s. strukturer framställs *deduktivt*. Dåförtiden skrev eleverna inte texter, utan översatte enstaka, isolerade meningar. Även kunskaper att använda språket muntligt utvecklades inte. Å andra sidan ökade denna metod elevers medvetenhet om målspråkets struktur. Nuförtiden vet man ändå att dessa kunskaper inte garanterar att man i verkligheten kan använda språket (Tornberg 2005: 29).

Den andra metoden, **direktmetoden** uppstod i mitten av 1800-talet. Den består av flera språkpedagogiska linjer. I motsats till grammatik- och översättningsmetoden lärs målspråket enligt direktmetoden genom enspråkig övning utan modersmålets hjälp. Eftersom direktmetoden betonar talat, vardagligt språk i stället för grammatik, behövs information om språkljud. Därför utvecklades fonetiken som är ett system som beskriver språkljud. Direktmetoden bygger på *induktion*: elever drar slutsatser av texter och grammatik undervisas i samband med dem. Lärarens uppgift är att förstärka undervisningen med kroppsrörelser samtidigt som hen uppmuntrar eleverna att själva upptäcka regler. Vanliga övningsformer i direktmetoden är diktamen, berättande och fri skrivning. (Tornberg 2005: 29-31)

Den tredje metoden är **den audiolingvala metoden** som uppstod omkring andra världskriget, då psykologi och sociologi kopplades till språkinläring. Saussure (refererad av Tornberg

2005: 34-35) konstaterade att relationen mellan ord och idé bygger på språkliga konventioner. Enligt denna metod är förståelsen av språkets strukturer inte nödvändig, utan grammatik är bara ett medel att förstå och använda målspråket. Undervisningen har ingen kommunikativ funktion, eftersom elever gör strukturdrillövningar där satsdelar byts ut mot andra ord- och satsdelar. Språkinläring anses vara ett resultat av nya vanor som lärs in genom mekanisk imitation och upprepning. Undervisningen är enspråkig och består ofta av körläsning och eftersägning efter bandspelaren. Man kan konstatera att elevernas eget tänkande och skapande inte är viktigt i den audiolingvala metoden. (Tornberg 2005: 35-36)

Som ett slags reaktion mot mekaniska undervisningsmetoder började man så småningom betrakta språkundervisningen ur kommunikativ synvinkel. Det blev allt viktigare att kunna kommunicera på målspråket – att skriva och tala så att man blir hörd och förstådd. Begreppet *kommunikativ kompetens* syftar på förmågan att förstå och göra sig förstådd på ett främmande språk. Dit hör inte bara kännedom om språket och dess regler utan också kännedom om hur man i verkligheten använder språket i konkreta situationer. (Tornberg 2005: 39-40) Den nya läroplanen som tas i bruk hösten 2016 innehåller följande mål för undervisningen i B2-lärokursen i främmande språk, t.ex. för tyska på högstadiet (årskursn7-9) (GLGU 2014: 362): "(...) erbjuda eleven tillfällen att öva sig i muntlig och skriftlig kommunikation med hjälp av olika medier, (...) handleda eleven i att använda sig av språkliga kommunikationsstrategier, (...) hjälpa eleven att öka sin kännedom om uttryck som kan användas i och som hör till artigt språkbruk". Det kan således konstateras att kommunikation betonas i den moderna skolundervisningen. Den nya läroplanen i B1-lärokursen i svenska betonar också elevers förmåga att kommunicera. Växande språkkunskaper förutsätter positiv växelverkan där det att inläraren blir förstådd är det väsentliga. (GLGU 2014: 345)

2.2 Grammatikframställning

Tornberg (2005: 101-103) presenterar två olika synpunkter på grammatiken i språkundervisningen: den kan ses som produkt eller process. Målet för framställningen i båda fallen är att inläraren förstår principer hur man sätter ihop ord för att bilda meningsfulla yttranden.

Grammatik som produkt betyder att undervisningen koncentrerar sig på formsystemet och utvecklar kunskap om hur hela systemet är uppbyggt. Framställningen är ofta deduktiv: läraren presenterar först en regel och ger ett exempel senare. De uppgifter som inlärare därefter gör koncentrerar sig också på grammatiken.

Grammatik som process betyder att undervisningen koncentrerar sig på vad man kan göra med språket och hur det kan användas: semantisk kunskap hjälper så att grammatiken kan reduceras till ett minimum. Även om inläraren inte förstår grammatiken, kan hen dock förstå textens innehåll tack vare sammanhanget. Språket övas i naturlig kommunikation, men elever får planera vad de vill säga och hur. Uppgifter förs till en ny kontext, och meningen är att elever lär in strukturer genom att använda språket. (Tornberg 2005: 101–103)

Enligt Tornberg (2005: 103) kan grammatik också ses som färdighet, vilket betyder att inläraren förstår sambandet mellan form och betydelse. Grammatikens uppgift är att göra betydelser klarare, och lärarens roll är att sätta fokus på både form och användning. Färdigheten kan övas till exempel med hjälp av processskrivning där inläraren får förbättra sitt eget språk. När hen skriver sin text på nytt, ökar samtidigt också medvetenheten om språkets strukturer. Tornberg (2005: 101,103) konstaterar vidare att grammatik ses som produkt i undervisningen som följer grammatik- och översättningsmetoden, å andra sidan ses den som process i direktmetoden. I undervisning av engelskan har processtänkandet varit en tradition, men i undervisning av mer formrika språk (tyska, franska) har produkttänkandet varit vanligare. I den audiolingvala metoden ses grammatik närmast som process: man övar muntliga färdigheter och kommunikation med hjälp av grammatiska strukturer, men imitation och drillövningar medför dock inte någon djupare grammatisk kunskap. Grammatik är således bara ett medel att förstå och använda målspråket och inget mål i sig (Tornberg 2005: 40). Nuförtiden råder det en balans mellan produkt- och processtänkandet: de kompletterar varandra och grammatik lärs ut vidare, men på ett nytt sätt, skriver Tornberg (2005: 103).

2.3 Utvecklingsstadier

I forskning kring modersmålsinläring (L1) har det kommit fram att barn med samma modersmål oftast lär sig strukturer och regler i samma ordning. Det har också upptäckts att samma inlärningsgångar och mekanismer även gäller målspråket (L2=L1-hypotesen). (Abrahamsson 2009: 54–57) Manfred Pienemann konstaterade vidare i sin **processbarhetsteori** (refererad i Abrahamsson 2009: 122–124) att L2-inläraren går igenom vissa utvecklingsstadier med fem procedurer där varje procedur är en förutsättning för den nästa. I nybörjarstadium, så kallad *ord/lemma*, identifierar inläraren lexikala enheter bara i oböjd form (*bil, röd, spela*). I följande fas, som kallas för *kategoriprocedur*, blir det möjligt att hantera lexikala morfem, d.v.s. inläraren böjer ord i tempus, numerus, species och genus (*hoppade, hundar, bilen, ett hus*). Följande stadium är *frasprocedur* där inläraren hanterar information inom en fras, t.ex. attributiv kongruens (*fina hundar, den fina hunden*) och topikalisering (*I går läste jag en bok.*). I följande stadium, *satsprocedur*, lär sig inläraren hantera information mellan fraser i en och samma sats, t.ex. hantering av predikativ kongruens (*Hundar är fina.*) och slutligen i sista stadiet, *bisatsprocedur*, kan inläraren identifiera information mellan en huvud- och bisats, då det blir möjligt att hantera kongruens över satsgränsen (*Hästarna som är fina..., Bordet som är vitt...*).

I Pienemanns modell finns det sammanlagt sex stadier för tyska (refererad i Nieminen 2012: 20): det finns två nivåer för satsprocedur, en enklare och en mer komplicerad nivå. I den fjärde nivån kan inläraren placera det finita verbet sist i huvudsatsen (*Ich kann Deutsch sprechen.*) och i den femte nivån förekommer inversion (*Heute komme ich nicht.*) och subjekt-verbkongruensen (*ich komme, du kommst...*). Bisatsprocedur kommer därmed i tyskan på den sjätte nivån.

Enligt Pienemanns *Teachability Hypothesis* (utlärningsbarhet) (refererad i Abrahamsson 2009: 129) kan man inte hoppa över ett stadium eller byta inlärningsordningen genom formell undervisning. Undervisningen är därmed effektivast när den koncentrerar sig på de strukturer som inläraren är färdig för. Nyqvist (2013: 189) påpekar att några läroböcker – t.ex. just *Klick* – först tar upp en svårare struktur, vilket strider mot den naturliga inlärningsordningen. Det

kommer fram i hennes doktorsavhandling att *Klick* presenterar en komplex nominalfras (obestämd form singularis) som hör till de svåraste typerna av nominalfraser redan i början av årskurs 7. En sådan framställning kan påverka elevers motivation negativt, kritiserar Nyqvist. Hon konstaterar vidare att *Klick* kunde ha börjat med sådana nominalfraser (bestämd form singularis och obestämd form pluralis) som är lättare för finskspråkiga elever på detta stadium. (Nyqvist 2013, 189)

2.4 Lärandestilar och inlärningsstrategier

Enligt Tornberg (2005: 18) har alla inlärare individuella sätt med vilka de tar emot, bearbetar och lär in ny information. Individuella faktorer, till exempel ålder, motivation, lärandestil påverkar hur inläraren lär sig ett nytt språk. Enligt Willing (refererad i Tornberg 2005: 18-19) syns individens lärandestil i helheten som består av hens kognitiv, affektiv och fysiologisk aktivitet. Det är nyttigt om eleven kan analysera sitt arbetssätt. Om eleven är fältberoende (holistisk), koncentrerar hen sig gärna i helheter och om eleven är fältoberoende (analytisk), sker inlärandet genom att titta på enskilda delar av vilka helheten består. Analytiska elever lär sig bäst i ett klassrum och holistiska elever i en naturlig språkmiljö. Vidare arbetar holistiska elever hellre i en grupp.

Enligt Reid (refererad i Tornberg 2005: 19) kan lärandestilar sammanfattas i fyra preferenser: visuellt lärande sker till exempel genom läsning av texter, auditivt lärande genom att lyssna på texter, kinestetiskt lärande genom aktiviteter som förknippas med rörelser och taktilt lärande där aktiviteter förknippas med beröring och egna experiment. Gardner (refererad i Tornberg 2005: 19) har ytterligare beskrivit olika typer av intelligenser, av vilka till exempel social intelligens betyder att individen gärna arbetar med andra människor, medan en elev med intuitiv intelligens hellre arbetar på egen hand.

Alla dessa studier som Tornberg (2005, 18-19) har refererat bevisar att inläringen sker lättast när både läraren och eleven känner till elevens lärandestil: då kan lärare och författare av läroböcker planera framställningen så att alla individer med olika inlärandestilar beaktas. Om läroboken planeras så, är det lättare för elever att behålla sin motivation på hög nivå. I öv-

ningsböcker borde alla elever kunna hitta övningar som intresserar och inspirerar dem. Oberoende av läroboken ska läraren ytterligare ta hand om att elever med olika inlärningsstilar faktiskt får arbeta på sitt individuella sätt (Tornberg 2005:18).

Med inlärningsstrategier menas hur språkinläraren tar itu med språkligt material. O'Malley och Chamot (refererad i Flyman Mattsson och Håkansson 2010: 87) har klassificerat tre typer av strategier: metakognitiva strategier används när inläraren planerar, styr och utvärderar sin inlärningsprocess; kognitiva strategier används när inläraren bearbetar läromaterialet och socio-afektiva strategier används i interaktion med andra. Det har konstaterats att framgångsrika språkinlärare använder flera strategier och de kan anpassa sin strategi efter uppgifter.

Bakom inläringen finns det därmed flera faktorer som gäller både konkreta inlärningsituationer och mer abstrakta sätt att bearbeta ny information överhuvudtaget. Läraren (och läroboken) ska erbjuda elever läromaterial som hjälper inlärningsprocessen t.ex. med hjälp av varierande uppgifter. Läraren kan också hjälpa sina elever med att å ena sidan bli medvetna om sin individuella lärandestil och inlärningsstrategi och å andra sidan uppmuntra dem att variera sitt arbetssätt efter de krav som uppgiften i fråga förutsätter.

I den nya läroplanen betonas elevernas färdigheter för språkstudier. Elever uppmuntras att sätta upp mål och att utnyttja olika sätt för att lära sig språk. Att elever lär sig att utvärdera sitt lärande både självständigt och i samarbete med andra elever anses också vara ett viktigt mål för språkundervisning. (GLGU 2014: 345) Språkstudierna ska förbereda elever för kreativt och planmässigt arbete t.ex. genom nätverk som numera lätt kan bildas med hjälp av digitala verktyg som på sin tur kan göra undervisningen mer autentisk (GLGU 2014: 248-349).

3 MÅL, MATERIAL, METOD

3.1 Forskningsfrågor

Föreliggande studie syftar till att utreda på vilket sätt två läroböcker, *Klick 7* och *Super 8-9*, är uppbyggda i fråga om att lära ut grammatiska strukturer. Båda böckerna är avsedda för nybörjarundervisningen på högstadiet. Jag kommer att jämföra de här böckerna ur flera synvinklar för att få veta om det finns skillnader i vilka strukturer de lär ut och i vilken ordning (jämfört med grammatiska utvecklingsstadier). Jag undersöker ytterligare om det finns skillnader i synen på grammatiken och sättet att bilda regler. Syftet är också att granska övningarnas typ och omväxling, d.v.s. om det finns flera typer av övningar så att de tar hänsyn till olika lärandestilar hos eleverna.

Mina forskningsfrågor är:

- Vilka strukturer lärs ut i nybörjarböckerna *Klick* i svenska och *Super* i tyska?
- I vilken ordning kommer strukturerna fram i läroböckerna?
- Vilka likheter och skillnader finns det i framställningen av de ovannämnda strukturerna i båda böckerna?
- I vilken typ av uppgifter övas strukturerna i läroböckerna i båda språken?
- Ses grammatiken som produkt eller som process i nybörjarböckerna *Klick* i svenska och *Super* i tyska?
- Bildas reglerna induktivt eller deduktivt i de här läroböckerna?
- Vilka erfarenheter av och observationer har läraren kring läroböckernas grammatikframställning?

3.2 Material och metod

Källmaterialet består av två text- och två övningsböcker: *Klick 7 Texter* (WSOY, 2003) och *Klick 7 Övningar* (WSOY, 2003) samt *Super 8-9 Textbuch* (Sanoma Pro, 2015) och *Super 8 Übungsbuch* (Sanoma Pro, 2015). Även om textboken *Super* innehåller fyra kurser, koncentrerar jag mig på den första kursen i båda böckerna. Då skolorna har två veckotimmar i både svenska och tyska, tar det ungefär hälften av läsåret att lära in den första kursen. På grund av forskningsfrågorna ligger tyngdpunkten i min avhandling i övningsböckerna.

Metoden i min avhandling är kvalitativ innehållsanalys. Enligt Kalaja m.fl. (2011: 17-19) är den naturlig för en undersökning där man jämför två läroböcker med syfte på att beskriva och jämföra böckernas synvinkel på vissa språkvetenskapliga och didaktiska utgångspunkter. Efter att ha jämfört läroböckerna kommer jag ytterligare att intervjua en lärare som har använt båda böckerna i sin undervisning i flera år. Enligt Lagerholm (2005: 54-57) kan man ytterligare fördjupa sin undersökning med intervjuer. Eftersom intervjun här är avsedd att komplettera min undersökning, ställer jag läraren individuellt direkta frågor om hennes erfarenheter av och observationer kring böckernas grammatikframställning. Intervjufrågorna bifogas i avhandlingen som bilaga.

4 RESULTAT

4.1 Läroböckernas uppbyggnad

Båda övningsböckerna *Klick* och *Super* börjar med att presentera vilka uppgifter och symboler som kommer att användas i samband med övningarna. Gemensamt är också att det finns orienterande uppgifter som visar att eleven redan på förhand kan ganska många ord på målspråket. I *Klick* heter den här delen *Logga in* och i *Super* *Zu Beginn*. Båda delarna innehåller internationella ord som används i målspråket och några geografiska fakta om Sverige respektive Tyskland. Eleven får också bekanta sig med svenskans och tyskans uttal genom att själv upprepa namn och hälsningsfraser. Antagligen är syftet med dessa övningar att aktivera och motivera elever i att lära sig ett nytt språk.

Gemensamt för båda övningsböckerna är också att det finns några inledande övningar före varje lektion. De här övningarna (korsord, identifiering) är lätta så att varje elev förmodligen kan avlösa dem utan större besvär. I *Klick* finns det sammanlagt 20 inledande övningar och i *Super* 30. Efter dem har båda böckerna ordlistan för nästa lektion. Efter varje lektion innehåller *Klick* tre extra sektioner *Min serie*, *Mitt Sverige* och *Mina länkar* som delvis baserar sig på autentiskt material. Där kan elever skriva om sina erfarenheter i och av Sverige samt ta reda på några faktakunskaper om landet. De här uppgifterna kräver på några ställen tillgång till internet. I *Super* får elever fundera på hur bra de har lärt in lektionerna och hur aktivt de har deltagit i undervisningen. I mitten av kursen får elever testa vad de har lärt sig. De här sektionerna heter *Kolla vad du kan!* respektive *Kannst du das?* I samband med den här sektionen innehåller *Super* även en sammanfattning (*Das Gelbe vom Ei*) av de strukturer som har genomgått under kursen.

Den första kursen i *Klick* innehåller fem grundlektioner med sammanlagt 82 övningar. *Super* däremot har 105 övningar i sex lektioner. Sammanlagt med de inledande övningarna har *Klick*

20,4 övningar per lektion och *Super* 22,5. I slutet av första kursen finns det i *Super* ytterligare två extra texter med egna uppgifter. I båda böckerna finns således det ett stort urval av övningar där läraren kan välja de övningar som bäst passar för hens undervisningsstil och för elevernas inlärningsstilar och behov. I praktiken spelar tiden också en stor roll: det är bra att läraren kan välja mellan längre och kortare övningar. Om läraren har flera övningar till sitt förfogande, är det också lättare att differentiera undervisningen. I *Klick* finns det ytterligare några extraövningar i samband med sektionerna *Min serie*, *Mitt Sverige* och *Mina länkar*. Elever som avancerar snabbare får göra dessa övningar enligt sitt eget intresse.

4.2 Läroböckernas innehåll och ämnesområden

Enligt läroplanen (GLGU 2004: 129, 145) är syftet med undervisningen av både svenska som B1-språk och tyska som B2-språk att eleven uppnår grundläggande färdigheter med tyngdpunkt på muntlig kommunikation i vardagslivet. Centrala teman i båda språken är närmiljön, familjen och fritiden och i samband med B1-svenskan nämns också skolan, livet på landet respektive i staden. I båda språken är målet att elever lär sig att göra uppköp samt att använda vardagliga offentliga tjänster. Det är naturligt och logiskt att målspråkets och målkulturens perspektiv betonas i undervisningen, vilket betyder att Nordens och Mellaneuropas synvinkel ska komma fram i de här läroböckerna. (GLGU 2004: 132–133, 145)

Under första kursen både i *Klick* och i *Super* lär elever sig att presentera sig själva och sina närmaste, berätta om sin familj och om sina hobbyer. I *Klick* lär elever sig ytterligare att berätta om hemmet och skolan, i *Super* får elever bekanta sig med frukostbordet i en tysk familj. Det kan därmed sägas att temana som läroplanen nämner redan tas upp under första kursen i båda läroböckerna: lektionerna koncentrerar sig på vardagslivet i närmiljön. Målområdet presenteras i *Klick* i samband med extrasektionen *Mitt Sverige*. I *Super* däremot finns det före varje lektion ett finskspråkigt postkort som berättar om seder och bruk i Tyskland. Muntlig kommunikation övas effektivt i textboken *Super* där tre av sex lektioner är i dialogform och ytterligare i samband med muntliga uppgifter i övningsboken. Det finns inga dialoger i textboken *Klick*, men i övningsboken finns det dock massor av muntliga övningar.

4.3 Grammatikframställningen i övningsböckerna

4.3.1 Centrala strukturer

Enligt läroplanen (GLGU 2004: 133) lärs den mest centrala verbläran ut i B1-svenskan, samt böjningen av substantiv och adjektiv och den centrala satsläran och bindningsstrukturerna. I B2-språken är målet att lära ut ”satsbildning och central grammatik som är väsentlig för kommunikation på detta språk” (GLGU 2004: 146). Detta betyder att eleven under högstadiet kan nå Pienemanns utvecklingsstadium satsprocedur både i svenskan och i tyskan, d.v.s. han kan hantera information mellan fraser i en och samma sats — om han bara är mogen för detta. (Abrahamsson 2009: 126). I slutet av högstadiet har elever haft två kurser fler i svenskan än i tyskan och ändå är målet nästan detsamma. Det kan förklaras med det att elever är äldre och på så sätt också mognare när de börjar lära in tyska.

Läraren som jag intervjuade i samband med denna avhandling berättade att de som väljer tyska som sitt valfria ämne oftast är intresserade av språk överhuvudtaget och har effektiva inlärningsstrategier. På så sätt är det möjligt att nå samma stadium i båda språken även om inlärningsstiden är kortare i tyskan. Skillnaden syns kanske mest i det, hur omfattande elevers ordförråd i både språken är. Att lära sig ord går lättare än att lära sig grammatiska strukturer: om eleven inte är färdig, kan läraren inte påverka till exempel inlärningsordningen genom formell undervisning, vilket Pienemann har konstaterat i sin *Teachability Hypothesis* (Abrahamsson 2009: 129).

Den första kursen i båda böckerna börjar med att lära ut räkneord till 20, personpronomina och frågeord som alla kommer fram i de tre första styckena. Det är logiskt att framställningen börjar med ord i invariant form, vilket motsvarar Pienemanns stadium 1 (ord/lemman) (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 16). Gemensamt för båda övningsböckerna är också det att substantivets genus lärs ut i början av kursen, men i *Klick* konstateras det kort redan i oriente-

ringsdelen att svenskan har två genus, vilka jämförs med engelskans och tyskans genus. Enligt Flymann Mattsson & Håkansson (2014: 68) lärs numerus dock in före genus. I *Super* berättas om ordens naturliga genus lite senare i stycke 3. I samband med detta lärs ut även possessivpronomina *mein* och *dein* som enligt Nieminen (2012: 17) hör till frasnivån. Verbet böjs efter person i tyskan, vilket redan presenteras i stycke 1. Detta betyder att *Super* nu börjar grammatikframställningen på Pienemanns stadium 5, den mer komplexa satsproceduren, vilket presenteras i tabellen i Nieminens pro gradu –avhandling (2012: 17).

Läraren som jag intervjuade berättade att många elever har svårigheter i att böja verb efter person – även om de är vana vid det i finskan. Det kan ju förklaras med att subjekt - verbkongruensen hör till en så hög processningsnivå att elever ofta är omogna för att hantera den. I svenskan däremot hör presens till Pienemanns stadium 2, lexikal morfologi (Nieminen 2012: 17). Detta lärs ut i *Klick* i stycke 2. Ordföljden i en frågesats lärs ut både i *Klick* och i *Super* redan i början av kursen. Frågesatsens ordföljd hör både i svenskan och i tyskan till satsnivån (Nieminen 2012: 17). Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2012: 51, 54) följer huvudsatsens ordföljd samma mönster SVO (subjekt-verb-objekt). Även negationen placeras på samma ställe, d.v.s. efter det finita verbet, i de båda germanska språken. För finskspråkiga elever kan negationens placering vara svår, eftersom finskan har ett speciellt nekningsverb som även tar över personändelsen från huvud verbet: *Minä puhun.* `Jag talar.` > *Minä en puhu.* `Jag talar inte.` (Flymann Mattsson & Håkansson 2010: 111).

Det kan konstateras att den andra hälften av första kursen i *Klick* och i *Super* är olik: strukturerna som framställs är inte längre desamma. I *Klick* lärs ut possessiva former (s-genitiv och *min/din*), prepositioner, substantivets singularis och adjektivkongruens. Elever böjer alltså ord, hanterar information inom frasen och information mellan fraser i satsen. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 16) opererar elever med lexikal morfologi (stadium 2) när de lär in substantivets singularis i obestämd och bestämd form. När de lär in attributiv och predikativ kongruens, opererar de på Pienemanns tredje och fjärde stadium. Elever brukar lära in den attributiva kongruensen före den predikativa. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 48). I *Klick* kommer adjektivkongruensen därmed fram i denna ordning i stycke 5 som är sista stycket på första kursen.

I fråga om substantivets former har Eeva-Liisa Nyqvist konstaterat i Hufvudstadsbladets intervju (22.8.2013) att läroböckerna ofta bryter mot den naturliga inlärningsordningen hos finskspråkiga elever eftersom de försöker lära ut strukturer som är för komplicerade för elever på denna inlärningsnivå. Därför kan substantivets obestämda och bestämda former kännas obegripliga för elever i klass 7. Nyqvist konstaterar vidare att elever således får fel sorts undervisning i svenska. Hon är av den åsikten att inlärningsprocessen först borde forskas grundligt och läromedlen sedan utvecklas på basis av forskningsresultaten.

I *Super* genomgås verbläran och elever får bekanta sig med några oregelbundna verb. De opererar därmed med grammatisk information mellan fraser, d.v.s. Pienemanns stadium 5 (Nieminen 2012: 17). Det tas även upp en speciell verbgrupp, delbara verb, vars andra del står i slutet av huvudsatsen (*Wir steigen jetzt aus.*). Enligt min åsikt kommer den här verbgruppen för tidigt eftersom elever måste operera på ett så högt utvecklingsstadium. Det är möjligt att elever inte är mogna för detta då ordföljden ännu inte har automatiserats. Under första kursen i *Super* övas också hövligt språkbruk, vilket är viktigt i det tyska språkområdet. Elever lär sig att nia, samt att be om hjälp och bjuda genom att använda verbet *möchte*. Det här verbet lärs ut i samband med några muntliga fraser, d.v.s. konjunktiv framställs som process (Tornberg 2005: 115).

Till slut kan det konstateras att grammatikframställningen i båda övningsböckerna delvis följer samma principer. Speciellt början, alltså de tre första styckena följer samma mönster: först bekantar sig elever med internationella ord som också används i svenskan, sedan lärs ut hälsningsfraser, räkneord, personpronomina och frågeord. Sedan framställs genus och verb i presens, vilket i tyskan är mer komplicerat än i svenskan, eftersom verbet böjs efter person. Det är didaktiskt problematiskt, därför att elever redan i början borde kunna hantera information på satsnivån. Å andra sidan kan subjekt-verbkongruensen inte framställas senare, för elever kan inte bilda ens enkla satser utan att kunna böja verb efter subjekt. Den andra hälften av första kursen koncentrerar sig i strukturer som är centrala just i svenskan respektive tyskan. I svenskan lärs ut substantivets bestämdhet i singularis samt adjektiv först som attribut och sedan som predikativ, i tyskan lärs ut niandet och några oregelbundna verb. Det syns därmed att substantiv anses vara det centrala i nybörjarundervisningen i *Klick* och verbläran i *Super*.

4.3.2 Ses grammatik som produkt eller process?

Klicks första kurs innehåller sammanlagt nio strukturer. Sex av de här strukturerna (ordföljden i en frågesats, presens, genitiv, nekande satser, prepositioner och adjektiv som predikativ) presenteras induktivt, d.v.s. först ges exempel, sedan bildar elever en regel på basis av de här exemplen och till slut övas strukturen med hjälp av övningar (jfr Tornberg 2005: 110–111). Dessutom får elever i samband med en struktur, adjektiv som predikativ, induktivt dra egna slutsatser om hur regeln möjligen bildas, men om deras slutsatser stämmer, kommer inte fram eftersom regeln inte står i boken. Tre strukturer (possessiva pronomina, substantivets singularis och adjektiv som attribut) framställs deduktivt, d.v.s. boken presenterar först regeln och ger några exempel, sedan övas regeln med flera övningar (Tornberg 2005: 108). De här övningarna kan anses vara traditionella grammatikövningar där elever får skriva mycket.

Första kursen i *Klick* ser grammatiken oftast som produkt (8 av sammanlagt 9 strukturer), men i samband med en struktur ses grammatiken som process: adjektiv som predikativ har framställts så att grammatiken har reducerats till minimum och strukturen närmast övas med muntliga övningar där elever övar adjektivkongruensen utan att regeln alls presenteras (Tornberg 2005: 102–103). Enligt Tornberg (2005: 108) förknippas traditionell grammatikundervisning ofta med deduktion, där grammatiken ses som produkt. I *Klick* har författarna dock lyckats ta elever med i en aktiv inlärningsprocess genom induktion, d.v.s. elever får själva bilda grammatikregler, även om grammatik oftast ses som produkt.

Första kursen i *Super* innehåller sammanlagt åtta strukturer, av vilka sex (presens, substantivets genus, possessiva pronomina *mein* och *dein*, starka verb i presens, huvudsatsens ordföljd och delbara verb) framställs som produkt. Två strukturer framställs som process: hjälpverbet *möchte* och frågesatsens ordföljd övas bara med närmast kommunikativa övningar utan att regeln inte alls presenteras. Dessa strukturer övas genom att elever använder språket muntligt. (jfr Tornberg 2005: 115) I samband med frågesatsen får elever också göra skriftliga övningar, men ordföljden är inte det centrala.

Av de strukturer där grammatiken ses som produkt presenteras två deduktivt: både substantivets genus och huvudsatsens ordföljd börjar med att kort presentera regeln som senare övas med skriftliga övningar. Elever översätter t.o.m. satser från finska till tyska – en övningstyp som sällan träffas i övningsboken *Super*. Alla andra strukturer presenteras induktivt, d.v.s. elever formulerar regeln på basis av exempelsatser som oftast står i serieform.

Enligt Tornberg (2005: 103) är grammatikframställningen som produkt en tradition i formrika språk, till exempel i tyska. Så presenteras också de flesta strukturerna (75%) i *Super*. På samma sätt framställs grammatik som produkt också i den andra nybörjarboken *Klick* (88%). Gemensamt för båda böckerna är ytterligare att reglerna inte står färdiga i boken, utan elever aktiveras genom att de själva får bilda regeln på basis av exempel där grammatiken oftast förtydligas med hjälp av bilder. Under den första kursen i båda böckerna förklaras några strukturer (i *Super* 25% och i *Klick* 37%) både deduktivt och grammatiken ses som produkt – något som enligt Tornberg (2005: 108-109) hör till traditionell språkundervisning. Orsaken till denna lösning är förmodligen att elever antagligen inte kan bilda regeln utan bokens (och lärarens) hjälp. Samtidigt kan elever också ledas till att fästa uppmärksamhet vid det som ska läras in och som bäst passar för deras förkunskaper om målspråket. Genom detta val kan elevers *intake*, det som de medvetet lägger märke till, riktas mot ett önskvärt mål bland all *input*, det som elever läser eller hör om och på målspråket (Tornberg 2005: 109).

4.4 Uppgiftstyperna i övningsböckerna

4.4.1 Allmänna iakttagelser

I läroplanen (GLGU 2004: 130) för B1-svenskan ses kommunikation som växelverkan mellan samtalspartner. Eleven ska kunna utnyttja den respons som hen får i interaktionssituationen. Hen ska kunna iaktta det egna språkbruket och använda uttryck som är typiska för muntlig

kommunikation, t.ex. be om ordet och behålla ordet och ge respons. Enligt läroplanen för B2-språken (GLGU 2004: 146) ska eleven både känna det väsentliga och hitta avgränsad information i tal och text och planera den egna kommunikationen samt iakttäta det egna språkbruket. Hen ska också kunna stödja sig på samtalspartnern och på skriftliga hjälpmedel i den egna framställningen.

Förlaget SanomaPro betonar på sin hemsida att både *Klick* och *Super* är elevvänliga läroböcker som tar hänsyn till olika slags elever. Målet för båda böckerna är att elever använder språket från första början. *Klick* och *Super* har således en nyare syn på språkundervisningen, innehåller många uppgifter med vilka elever kan öva olika sidor av kompetensen: sådana är t.ex. läs- och hörförståelse, uttal och grammatik. I början av båda övningsböckerna presenteras med symboler vilka övningar det finns. *Klick* innehåller nio typer av övningar: *Klicka på* (startövningar), *Prata på* (berätta innehållet i texten), muntliga parövningar, hörövningar, lyssna på sången och sjung med, *Skriv ut* (skriv en egen text), *Läs mer* (repetera grammatik), *Kolla vad du kan!* (testa vad du har lärt dig) och *Nu kan jag!* (utvärdera vad du har lärt dig). När de här övningstyperna jämförs med olika elevers lärandestilar och inlärningsstrategier (se kapitel 2.4.), kan det sägas att övningarna är mångsidiga: övningsboken innehåller många bilder, vilket betyder att visuellt lärande beaktas; det finns också många hör- och upprepningsövningar som passar bra för auditiva inlärare och kinestetiska inlärare gör gärna övningsbokens och läromaterialets spel och andra aktiviteter.

Olika inlärningsstrategier beaktas också mångsidigt: elever har tillfälle att använda kognitiva strategier, då de repeterar grammatik i *Läs mer*-sektionen; metakognitiva strategier behövs när elever utvärderar sitt arbete i *Nu kan jag!*-sektionen och socio-affektiva strategier behövs i interaktion med andra inlärare. (jfr Tornberg 2005: 18-22) Övningsboken *Super* har sju typer av övningar: *Sprich!* (tala), *Verbinde!* (kombinera), *Ergänze!* (fyll i), *Frag und antworte!* (fråga och svara på frågorna både muntligt och skriftligt), *Hör zu!* (lyssna på), egen produktion om textens tema och fraser för muntlig kommunikation på tyska. Även *Super* beaktar mångsidigt olika inlärartyper antingen med övningsbokens uppgifter eller med läromaterialets aktiviteter samt med internetmaterialet. Det kan konstateras att läroböckerna *Klick* och *Super* erbjuder många slags övningar, vilket SanomaPros hemsida lovar i sin presentation om *Klick* och *Super*.

Läraren som jag intervjuade insåg att övningsboken *Super* dock har en tydligare struktur än *Klick* som ser komplicerad ut. Hon tycker att det är lättare att följa logiken i läroboken i tyska och elevinstruktionerna är tydligare. Av de här orsakerna har läraren varit mer nöjd med övningsboken *Super*. I båda övningsböckerna har elever både passiv och receptiv roll (läsa, lyssna) och aktiv och produktiv roll (tala, skriva) (jfr Tornberg 2005: 73).

4.4.2 Grammatikövningar

Grammatikövningarna har inte markerats med någon speciell symbol i *Klick*. Övningstyperna är övningar där elever söker efter strukturer i exempelsatser (personpronomina, prepositioner och adjektiv bland olika ordklasser); övningar där elever fyller i, förekommer i samband med frågesatser, personpronomina, verb i presens och adjektiv i rätt form; övningar där elever får välja rätt form förekommer när de lär in substantiv och adjektiv. Elever skriver egna satser eller längre texter i samband med frågesatser, verb i presens och adjektiv; de ska ordna ord i rätt ordning i frågesatser och negativa satser. Elever får översätta ord eller hela satser från finska till svenska i samband med presens, genitiv, substantivets singularis i obestämd och bestämd form och prepositioner. Muntliga övningar finns i samband med frågesatser, genitiv och possessiva pronomina.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns tecken på den gamla grammatik- och översättningsmetoden (se kapitel 2.1), när elever först lär in regeln och sedan tillämpar den genom översättning från modersmålet till målspråket (deduktion). Direktmetoden kan ses när elever övar vardagligt, talat språk och skriver fritt egna texter. De uppmuntras även själv att upptäcka regler (induktion). Den audiolingvala metoden kunde inte hittas i *Klick*, eftersom elever varken imiterade eller upprepade några strukturer. (Tornberg 2005: 27–31, 34–36) Grammatiken övas på några ställen också som kommunikationsmedel, eftersom övningar imiterar riktiga talsituationer, t.ex. intervju och samtal.

I övningsboken *Super* övas grammatik i uppgifter där elever fyller i rätt form av presens (både svaga och oregelbundna verb), possessiva pronomina (*mein, dein*). Överhuvudtaget kan det sägas att elever får mycket träning i att böja verb efter person, vilket kan förklaras med att det här hör till Pienemanns stadium 5 och är således mycket krävande för nybörjare i tyska (se 4.3.1). Även om formell undervisning inte kan påverka inlärningsgångarna, får elever öva mycket i att böja verb. Vanliga övningsformer är också att kombinera frågor med svar samt att ordna ord till satser (ordföljd i huvudsatsen). Elever får även öva frågor och böja verb muntligt, men de översätter också skriftligt från finska till tyska frågesatser, verbet *haben* och huvudsatsens ordföljd. Egen produktion övas då elever intervjuar sitt par i samband med verbet *haben*, possessiva pronomina *mein* och *dein* och modala hjälpverb *mögen* och *möchten*.

Det kan konstateras att det inte finns någon större skillnad i fråga om övningstyperna i *Klick* och i *Super*. De få skillnaderna beror närmast på att de flesta övningarna i *Super* handlar om verbläran, d.v.s. hur olika typer av verb böjs efter subjekt. Dessa övningar följer ofta grammatik- och översättningsmetoden, men det finns också på samma sätt som i *Klick* fri skrivning (direktmetoden). Elever övar därmed olika delar av språklig kompetens. Med båda böckerna övar elever uttal från första början, med i *Super* presenteras tyskans ljud mer systematiskt än i *Klick*.

5 INTERVJU MED EN LÄRARE

Jag ville komplettera min avhandling genom att intervjua en svensklärare som jag visste att använder eller har använt både *Klick* och *Super* i sin undervisning. De frågor som jag ställde finns i bilagan, men vi diskuterade ytterligare fritt samtidigt som jag visade den första versionen av min avhandling. Några svar har jag redan tagit upp tidigare i resultatdelen; i detta kapitel hittas en mer systematisk sammanfattning av intervjun och samtalet.

Läraren har arbetat från och med året 1988 på högstadiet samt på gymnasiet och har haft ungefär 5-6 lärobokserier i bruk. Det överraskar henne varje gång, hur korta texter och hur stora bilder de nya böckerna brukar innehålla. Också elever har förändrat sig mycket under dessa år, och de orkar inte läsa långa texter eller t.ex. översätta satser från finska till målspråket. Att översätta är ju jobbigt, men samtidigt också lärorikt. Det kan också kännas t.o.m. gammaldags: det hör ju till grammatik- och översättningsmetoden. Även om böckerna innehåller några enstaka översättningsuppgifter, brukar de flesta elever inte göra dem – speciellt som hemläxa.

Hon berättar att strukturen i båda böckerna är ganska likadan: först kommer man igång med lätta startövningar, sedan blir det innehållsfrågor om texten, efter det övar man nya ord och strukturer både muntligt och skriftligt och till slut får elever skriva egna texter. Båda böckerna har tillräckligt med övningar och tilläggsstexter, så att även de snabbaste eleverna oftast har något att göra och differentieringen är lätt. Båda läroböckerna har även bra tilläggsmaterial, vilket nuförtiden kan hämtas ur internet. Hennes skola har också besökts av några utbyteselever och -lärare som alla har tyckt de finska läroböckerna är utmärkta. Det visuella temat i *Klick* har tagits ur internet (sektionerna *Logga in*, *Min gästbok*, *Mina länkar* o.s.v.), vilket först kändes konstgjort och såg komplicerat ut. *Super* presenterar språkområdets kultur bättre än *Klick*: det är en bra idé att det före varje lektion finns ett finskspråkigt kort som berättar om seder och bruk i Tyskland ur en utbyteselevs synvinkel – något som dock numera kan kännas gammaldags, då en ung man skickar postkort till sin familj!

Efter att ha bekantat sig med teoridelen i avhandlingen kom det fram att några teorier var alldeles obekanta för läraren: speciellt Pienemanns utvecklingsstadier kändes dock logiskt och belysande. Några strukturer som är svåra för elever kan mycket väl förklaras med att elever inte är mogna för dessa stadier. Att verbet böjs efter person i tyskan är svårt för några elever, kan förklaras med att det hör till satskategorin. Det hjälper inte att strukturen övas timtals i skolan, för genom formell undervisning kan inlärningsordningen inte påverkas. I svenskundervisningen brukar läraren jämföra strukturer med engelskan, men ofta i onödan: elever vet vad något heter på engelska, men de kan inte förklara, varför det heter så – de har lärt in strukturen som process. Därför förstår de t.ex. inte att *min skolan* heter *my the school* på engelska. Utan att veta teoribakgrunden har läraren ytterligare lärt ut grammatik som färdighet, då elever har fått skriva egna anteckningar i studiedagboken om svåra strukturer eller skriva om sina egna texter (processskrivning).

Om själva grammatikframställningen konstaterade läraren att det inte längre kan läras ut samma strukturer som i början av hennes karriär (t.ex. s-passiv i nionde klass). Kursantalet har minskat från nio till sex kurser på högstadiet, och från och med nästa termin undervisas två kurser på lågstadiet, vilket kommer att vara en stor förändring - inte minst därför att det är möjligt att en lågstadielärare som inte har specialiserat sig på svenska lär ut språket på sjätte klass. En annan fråga är, på vilka stadier lågstadielever är mogna att operera. Till all lycka har svenska språket fått en obligatorisk och en valfri kurs i hennes skola. Förändringarna i B2-tyskan har inte varit så radikala, antalet strukturer är nästan desamma som för tjugo år sedan. Det hur dessa strukturer framställs i böckerna har dock förändrats. Hon kan minnas hur en lärobok i tyska var uppbyggd så att elever borde ha kunnat bilda de flesta regler på basis av exempel (induktion), vilket visade sig att vara för tidkrävande.

Läraren säger att hennes undervisningsstil liknar grammatik- och översättningsmetoden: elever får ofta skriva anteckningar om komplicerade strukturer, även om reglerna står i övningsboken: hon anser att elever lär in effektivast om de sysslar med samma regel och struktur på flera sätt. De nyaste läroböckerna har också egna internetövningar, vilket är ett bra sätt att locka pojkar med i övningsprocessen. Den nya teknologin hjälper läraren att göra undervisningen mångsidigare: det är lätt att själv göra extra övningar t.ex. med *Kahoot* och *Socrative*

som är gratisprogram på internet. Elever övar ytterligare gärna ord med *Quizlet*-övningar. Sådana program är bra omväxling till ”vanliga”lektioner.

Läraren anser att avhandlingar och läroboksgranskningar överhuvudtaget är nyttiga för lärare i grundskolan och gymnasiet: efter att ha bekantat sig med min avhandling kan hon fästa uppmärksamhet vid sådana detaljer i en ny lärobok som spelar en stor roll i skolarbetet. Speciellt nu när läraren håller på att välja läroboken för lågstadiet. Det lönar sig inte att försöka lära ut allt det som tidigare lärts ut på högstadiet: yngre elever är kanske inte färdiga för att hantera all den informationen. Viktigt är också att elever från första början får träna att arbeta med e-material, eftersom studentskrivningarna snart kommer att skrivas elektroniskt i alla ämnen. Elever måste ha likadana möjligheter att bekanta sig med de program som används i studentskrivningarna (se även 5.2).

6 SAMMANDRAG OCH DISKUSSION

6.1 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan det konstateras att båda läroböckerna *Klick* och *Super* innehåller ett gott urval av uppgifter, vilket är bra eftersom både lärare och elever kan välja sådana uppgifter som bäst passar för dem. Därmed går också undervisningens differentiering smidigt, och alla elever får undervisning på rätt nivå. Det är viktigt speciellt i nybörjarundervisning eftersom elever på så sätt behåller sin motivation. Även ämnesområden i båda böckerna är likadana och koncentrerar sig på elevernas vardagsliv, vars ordförråd ofta övas med hjälp av muntliga övningar.

Grammatikframställningen följer delvis samma principer: i början av båda övningsböckerna lärs ut personpronomina, frågeord, genus och verb i presens, vilket dock i tyskan är betydligt svårare än i svenskan på grund av subjekt-predikat -kongruensen. I intervjun med läraren kom det fram att många elever har svårigheter att lära sig presenskongruensen i tyska, vilket kan förklaras med att det hör till Pienemanns satsnivå. I den senare hälften av första kursen koncentrerar sig båda övningsböckerna just i de strukturer som är speciellt utmanande i svenskan (substantiv) respektive tyskan (verbläran). Framställningen som ser grammatik som produkt är vanligast i båda övningsböckerna, samt det att elever själva får induktivt formulera regler på basis av exempel. På några ställen syns även traditionell grammatikundervisning som innehåller både deduktion och grammatik ses som produkt (till exempel i *Klick* adjektiv som attribut och i *Super* huvudsatsens ordföljd) förmodligen därför att de här strukturerna är komplicerade för elever på denna nivå. Å andra sidan ses grammatiken också på ett modernare sätt som process i samband med en struktur i svenskan (adjektiv som predikativ) och med två strukturer i tyskan (hjälp verbet *möchte* och frågesatsens ordföljd).

Med övningstyperna både i *Klick* och i *Super* får elever öva olika sidor av språklig kompetens samt deras individuella lärandestilar och inlärningsstrategier iakttagas ganska mångsidigt. Den intervjuade läraren anser också att läromaterialet kompletterar böckerna, eftersom det innehåller olika aktiviteter som ytterligare kan hittas i internetmaterialet. På så sätt har åtminstone den här läraren varit tämligen nöjd med båda läroböckerna. Om grammatikövningarna kan det konstateras att det inte finns någon avsevärd skillnad mellan dem. Övningarnas typ beror närmast på vilken struktur lärs ut: i svenskan koncentreras mest i substantiv och i tyskan i verb, men jag kunde inte hitta någon systematisk skillnad mellan övningstyperna.

Likheterna mellan *Klick* och *Super* visade sig således vara större än skillnaderna. Detta kan förklaras med det faktum att böckernas förlag är detsamma, SanomaPro (WSOY heter nuförtiden SanomaPro) och böckerna kan ha samma förlagsredaktör som kan påverka läroboksförfattarnas arbete. Läroboksförfattarna i samma förlag följer förmodligen varandras arbete och kanske även diskuterar om för- och nackdelarna hos olika didaktiska sätt att framställa t.ex. grammatiska strukturer. Böckernas framställning följer därmed samma logik och innehåller på många ställen till exempel likadana visuella lösningar. Det kan hända att samma grafiska designer ansvarar för båda böckerna. Om något framställningssätt har visat sig vara välfungerande, förs det lätt över till en lärobok i något annat språk. Läroplanen ställer också sina krav på läroböckerna som borde innehålla just de tyngdpunkter som anses vara viktiga enligt läroplanen: grundläggande färdigheter med tyngdpunkt på muntlig kommunikation i vardagslivet i både B1-svenska och B2-tyska (GLGU 2004). Antagligen innehåller båda läroböckerna samma typ av övningar och aktiviteter. Att de här läroböckerna visade sig innehålla flera likheter än skillnader kan ytterligare förklaras med det att båda språken hör till de germanska språken: samma framställningsstil passar förmodligen för språken som är nära släktingar.

Båda böckerna har varit i produktion i flera år och använts omfattande i de finska skolorna, vilket syftar på att läroböckerna har fyllt sin uppgift. *Klicks* första upplaga publicerades år 2003 och den är fortfarande i bruk på samma sätt som *Super*. På grund av den nya läroplanen väljer t.ex. läraren som intervjuades i samband med denna avhandling en ny läroboksserie för båda språken. Enligt henne känns *Klick* mer föråldrad, *Super* är mer aktuell och den fyller bättre den nya läroplanens krav. Förutom läroplanen förändras också elever: de uppgifter och texter som intresserade elever t.ex. för tio år sedan är kanske inte längre användbara i dag.

6.2 Förslag till fortsatta studier

I intervjun med läraren kom det fram att läroboksgranskningar och analyser behövs speciellt då en ny läroplan tas i bruk. Då behöver skolor naturligtvis också nytt läromaterial. Sådan forskning är nyttig för språklärare också på ett annat sätt: om läraren hade varit medveten om t.ex. Pienemanns utvecklingsstadier, skulle det ha varit lättare att förstå elevers svårigheter i att böja verb efter subjekt i tyskan. Efter att ha läst denna avhandling tror hon att hon kan fästa uppmärksamhet på ett mångsidigare sätt på läroböckernas uppbyggnad och grammatikframställning.

Detta tema kunde undersökas vidare genom att ta med flera läroböcker samt flera kurser i olika språk. Man kunde också jämföra nya läroböcker för lågstadieelever som förmodligen inte är så mogna att ta emot information på högre nivåer i Pienemanns utvecklingsstadier. Det skulle vara intressant att undersöka om (och på vilket sätt) elevers ålder påverkar grammatikframställningen samt om läroboksförfattare har kunnat ta hänsyn till elevernas ålder på ett tillräckligt omfattande sätt.

Läroböckers elektroniska version och dess användning kunde också tas med i forskning. Eleverna på högstadiet borde få vänja sig vid elektroniskt läromaterial, eftersom studentskrivningarna kommer att avläggas elektroniskt också i språkämnerna inom den närmaste framtiden. Det är således viktigt och brådskande att producera högklassigt e-material, och fortsatt forskning kunde vara till nytta i det här arbetet. Hurdant är ett bra e-material för språkundervisning? Har e-material några speciella särdrag som inverkar på framställningen? Kan e-material göra framställningen mer individuell och därmed effektivare ur elevers synvinkel? Om (och på vilket sätt) kan t.ex. elever med olika lärandestilar iakttas eller om kommunikativa färdigheter kan övas med e-material och i så fall hur?

Det blir från och med nästa höst flera nya svensklärare i de finska skolorna, eftersom två kurser svenska redan undervisas på lågstadiet. I alla skolor är det inte ämneslärare som får göra

det här, utan speciellt i mindre kommuner är det förmodligen lågstadielärare som börjar undervisa i svenska som ett nytt läroämne. Behöver de kanske annorlunda läromaterial samt lärarmaterial till sitt förfogande än ämneslärare? Största delen av dem har ju inte hunnit utbilda sig till en kompetent svensklärare. Högklassigt läromaterial kunde för sin del påverka att elever skulle få bra undervisning, och på så sätt skulle skillnaderna i undervisningsnivån inte bli för stora och elever överallt i Finland skulle vara så jämlika som möjligt.

Intervjun med läraren hjälpte mig att inse hur stora förändringar det numera är på gång i språkundervisningen. Det finns således flera synpunkter som kunde tas med i forskning kring läroböcker i svenska. Om svenska borde vara ett frivilligt ämne är inte den mest aktuella frågan just nu, utan läromaterial som uppfyller alla de krav som den nya läroplanen ställer, konstaterar hon.

LITTERATUR

Undersökningsmaterial

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M., Nordgren, A. 2003. *Klick 7 Texter*. Helsingfors: WSOY. 1.-5. upplagan. 2008.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M., Nordgren, A. 2003. *Klick 7 Övningar*. Helsingfors: WSOY. 1.-5. upplagan. 2007.

Haapala, M., Hübner, H., Seppänen, M., Syrjö, H., Toiviainen, H. 2015. *Super 8-9 Textbuch*. Helsingfors: Sanoma Pro Ab. 6.-7. upplagan. 2015.

Haapa, M., Hübner, H., Seppänen, M., Syrjö, H., Toiviainen, H. 2015. *Super 8 Übungsbuch*. Helsingfors: Sanoma Pro Ab. 1.-10. upplagan. 2015

Källor

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gardner, H. 1993 *Creating Minds*. New York: Basic Books.

GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 4.3.2016)

- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. http://oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf (Hämtad: 23.2.2016)
- Kalaja, P., Alanne R., & Dufva, H. (red.) 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tammerfors: Finn Lectura.
- Nieminen, V. 2012. *Inläring av svenska och tyska hos finska gymnasister enligt processbarhetsteorin*. Pro gradu-avhandling i svenska språket. Institutionen för språk. Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38104/URN:NBN:fi:jyu-201206261963.pdf?sequence=1> (Hämtad: 4.4.2016)
- Nyqvist, E-L. 2013. *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inlärarvenska. En longitudinellundersökning i årskurserna 7-9*. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/91519/diss2013_ELNyqvist.pdf?sequence=2 (Hämtad 4.5.2016)
- Nyqvist, E-L. 2013. *Vi lär ut svenska på fel sätt*. <http://gamla.hbl.fi/nyheter/2013-08-22/490121/vi-lar-ut-svenska-pa-fel-satt> (Hämtad: 5.5.2016)
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Reid, J. 1987. *The learning style preferences of ESL students*. I: TESOL Quarterly nr 21/87.
- SanomaPro. 2016. Opetus ja opiskelu. <https://sanomapro.fi/klick> (Hämtad 7.5.2016)
- SanomaPro. 2016. Opetus ja opiskelu. <https://sanomapro.fi/super> (Hämtad 7.5.2016)
- Tornberg, U. 2005. *Språkdiradik*. Kristianstad: Gleerups. Tredje upplagan.
- Willing, K. 1987. *Learning Styles and Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Bilaga

Intervju med en lärare

1. Kan du berätta om dina erfarenheter med läroböckerna *Klick* och *Super*?
Vilka iakttagelser har du gjort när du har lärt ut svenska respektive tyska med dessa böcker?
2. Har du märkt några likheter och skillnader i strukturen och/eller i framställningen i text- och övningsböckerna?
3. Vilka typer av uppgifter innehåller båda övningsböckerna?
Fyller de kraven som läroplanen ställer?
4. Du har vänligen bekantat dig med den första versionen av min avhandling.
Vad är din åsikt om de olika teorierna som jag presenterar i teoridelen?
Motsvarar de dina egna erfarenheter inom språkundervisningen?
5. Är sådana läroboksgransningar nyttiga för språklärare? Varför/varför inte?
6. Vad är aktuellt i svenskundervisningen just nu?

Tack för hjälpen!