

GRAMMATIKFRAMSTÄLLNINGEN I NYBÖRJARSVENSKA
EN ANALYS AV LÄROBÖCKERNA *KLICK*, *MEGAFON* OCH
HALLONBÅT

Sasu Ylinen

Pro Gradu-avhandling i svenska språket
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2019

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Sasu Ylinen	
Grammatikframställningen i nybörjarsvenska: en analys av läroböckerna <i>Klick</i> , <i>Megafon</i> och <i>Hallonbåt</i>	
Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi 2019	Sivumäärä 56
<p>Uuden opetussuunnitelman myötä peruskoulun ruotsin opetus koki suuria muutoksia: kuudesta kurssista kaksi siirtyivät opetettaviksi alakoulun puolelle, mikä asettaa uusia vaatimuksia opetusmateriaaleille. Tämän Pro gradu –tutkielman tarkoituksena on tarkastella, onko uusissa alakoulun oppikirjoissa otettu huomioon oppijoiden ikä ja kypsyystaso. Vertailen vanhempaa yläkoulun oppikirjaa kahteen uuteen alakoulun oppikirjaan. Taustateorianani on Manfred Pienemannin prosessoitavuusteoria. Tutkin, mille prosessoitavuusteorian tasolle alakoulun oppikirjat pääsevät verrattuna yläkoulun oppikirjaan. Lisäksi tutkimukseni kohteena ovat opetettavien rakenteiden lukumäärä ja millaisilla harjoituksilla rakenteita harjoitellaan. Tutkin myös, nähdäänkö oppikirjojen kielioppisäännöt tuotteena vai prosessina. Lopuksi tarkastelen, muodostetaanko kielioppisäännöt induktiivisesti vai deduktiivisesti.</p> <p>Tutkimusmateriaalina ovat 7. luokalla käytetty Sanoma Pron <i>Klick 7</i>, alakoulussa käytettävät Sanoma Pron <i>Hallonbåt 1-2</i> sekä Otavan <i>Megafon 1</i>, joista kaikista tutkin kaksi enimmäistä kurssia. Tutkimusmetodini on pääosin laadullinen sisältöanalyysi, jota täydentää määrällinen sisältöanalyysi erilaisten taulukoiden ja numeroiden muodossa.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että kaikki oppikirjat saavuttavat prosessoitavuusteorian lausetason, mutta merkittävää on, että <i>Hallonbåtissa</i> on paljon vähemmän rakenteita kuin kahdessa muussa oppikirjassa. Lisäksi <i>Klick</i> ja <i>Megafon</i> etenevät myös nopeammin kuin <i>Hallonbåt</i>. Tulokset antavat ymmärtää, että alakoulun kirjoista <i>Megafon</i> ei näyttäisi ottavan huomioon oppijoiden ikää, eikä myöskään <i>Megafon</i> oppijoiden kypsyystasoa Pienemannin asteikolla mitattuna. Merkittävin ero oppikirjojen välillä on, että <i>Hallonbåt</i> näkee kieliopin prosessina: kielioppia harjoitellaan kieltä käyttämällä, kun taas <i>Klick</i> ja <i>Megafon</i> keskittyvät perinteisiin kielioppitehtäviin, eli niissä kielioppi nähdään tuotteena. Kielioppiharjoituksia analysoidessani kävi ilmi, että saadakseni monipuolisemman kuvan koko oppimateriaalista analyysiin oli liitettävä myös opettajan materiaalit. Monipuolisimmaksi oppimateriaaliksi osoittautui <i>Hallonbåt</i> oheismateriaaleineen, joka ottaa huomioon erityyppiset oppijat sekä heidän luontaisen liikunnantarpeensa. Lisäksi <i>Hallonbåt</i>-oppikirjassa perinteiset tekstikappaleet ja kielioppiselitykset on korvattu videoilla.</p> <p>Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää, saavuttavatko oppijat samat oppimistulokset oppikirjasta riippumatta ja ovatko <i>Hallonbåt</i>-oppikirjaa käyttäneet oppijat rohkeampia ja valmiimpia suulliseen viestintään, koska kirja sisältää paljon kommunikatiivisia harjoituksia. Lisäksi olisi kiinnostavaa kuulla, millaisia kokemuksia oppikirjoja käyttäneillä opettajilla ja oppilailla on.</p>	
Avainsanat: prosessoitavuusteoria, oppimisjärjestys, kypsyystasot, kielioppi tuotteena, kielioppi prosessina, oppimistyylit	
Säilytyspaikka: Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja: -	

1 INLEDNING.....	1
2 BAKGRUND	4
2.1 Terminologi.....	4
2.2 Faktorer som påverkar inläringen	5
2.3 Lärstilar	9
2.4 Språkundervisning	10
2.4.1 Historisk tillbakablick.....	10
2.4.2 Lärandeteorier.....	12
2.5 Grammatikundervisning	14
2.5.1 Begreppet <i>grammatik</i>	14
2.5.2 Varför lärs grammatik ut?.....	15
2.5.3 Grammatikframställning.....	16
2.6 Språkinläring som process.....	18
2.6.1 Termer och teorier	18
2.6.2 Processbarhetsteori och utvecklingsstadierna i svenska	19
3 MATERIAL, MÅL, METOD.....	24
3.1 Material	24
3.2 Forskningsfrågor	26
3.3 Metod	26
4 RESULTAT.....	28
4.1 Läroböckernas uppbyggnad och ämnesområden	28
4.2 Grammatikframställningen i läroböckerna <i>Klick, Hallonbåt och Megafon</i>	29
4.2.1 Antalet strukturer	29
4.2.2 Utvecklingsnivåerna	31
4.2.3 Syn på grammatiken	36
4.3 Uppgiftstyperna i läroböckerna.....	39
4.3.1 Övningstyper	39
4.3.2 Grammatikövningarna i läroböckerna.....	41
4.3.2.1 Typer av grammatikövningar.....	41
4.3.2.2 Iakttagelser kring grammatikövningar	44
5 SAMMANDRAG OCH DISKUSSION	46
5.1 Sammanfattning av resultaten	46
5.2 Diskussion	47
6 LITTERATUR	50

1 INLEDNING

Den nya läroplanen 2016 betyder stora förändringar för grundskolans språkundervisning. Dessa förändringar gäller både svenska och engelska: svenska undervisas nu på lågstadiet där elever har två kurser svenska från och med hösten 2016. Det betyder att elever i fortsättningen har bara fyra kurser svenska på högstadiet, och en veckotimme engelska fördes från högstadiet till lågstadiet. (GLGU 2014: 217) I en undersökning av Språkläraryrket i Finland är språklärarna rädda för att denna förändring minskar antalet elever som väljer A2-språk på lågstadiet. Redan nu har lärarna märkt att antalet elever som valt tyska, franska och speciellt svenska som A2-språk har minskat. (Saarinen 2018: 20) Elever och föräldrar tänker förmodligen att det blir för många språk på lågstadiet och att det räcker med de obligatoriska A1- och B1-språken.

Den tidigare början med B1-svenska kan dock motiveras med det faktum att ju tidigare inläringen börjar desto bättre resultat når inlärare, åtminstone i teorin. I praktiken inverkar dock andra faktorer, till exempel motivation, på den slutliga språknivån. (Abrahamsson & Hyltenstam 2014: 249) Pohjala och Geber framhäver i sitt uttalande angående den nya läroplanen att om undervisningen börjar tidigare, blir mognadsperioden längre och man kan även påverka elevernas inställning och motivation. Utbildningsstyrelsens undersökning har tidigare visat att resultaten i svenska i genomsnitt är ganska dåliga och speciellt pojkar på landet upplever läroämnet svenska varken viktigt eller behagligt. I grundskolan motiverade inte ens arbetslivets krav på språkkunskaper till inläringen av svenska. (Pohjala & Geber 2010: 1-5)

En stor fråga som den nya läroplanen lyfter fram är vem som kan undervisa svenska på lågstadiet. Saarinen (2018: 21) sammanfattar svaren av 545 språklärare som deltog i undersökningen: de två vanligaste modellerna var att antingen ämneslärare (45 %) eller lågstadielärare (27 %) svarade för svenskundervisningen. Sedan kom kommuner där både ämneslärare och lågstadielärare (21 %) undervisar svenska, i 10 % av kommunerna var det lågstadielärare som har specialiserat sig i svenska, vidare i 10 % av kommunerna både ämneslärare och lågstadielärare som har specialiserat sig i svenska och slutligen 18 % av de lärare som deltog i undersökningen visste inte vem som undervisade svenska på lågstadiet. Även om såväl lågstadielärare som ämneslärare är kompetenta, upplevde 59 % av de lågstadielärare som deltog i undersökningen att de inte är tillräckligt kompetenta att lära ut svenska,

samt att de inte vill undervisa svenska på lågstadiet. Ämneslärare var också av den åsikten att de behöver utbildning i lågstadiepedagogik. (Tollola 2015: 5)

Eftersom undervisningen i svenska har gått igenom så betydelsefulla förändringar, behövs det undersökning av läroböcker. På så sätt får lärare information om olika läroboksserier och hjälper dem att välja passande läromaterial. Man kan anta att samma böcker inte passar för lågstadieelever, eftersom de är yngre än de elever böckerna är avsedda för. Abrahamsson (2011: 18-19) framhäver att forskning av andraspråksinlärning överhuvudtaget är nödvändigt, eftersom det berör alla människor: majoriteten lever i flerspråkiga kontexter och använder främmande språk varje dag. Internet och globalisering har gjort kommunikation mellan människor från olika länder allt vanligare. Språkvetenskaplig forskning skapar optimala förutsättningar för språkundervisning.

Syftet med den här avhandlingen är att jämföra grammatikframställningen i tre läroböcker för nybörjarundervisning i svenska. Som undersökningsmaterial använder jag *Klick 7 Övningar* (Sanoma Pro), *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet* (Otava) och *Hallonbåt 1-2* (Sanoma Pro). Jag jämför dessa läroböcker närmast kvalitativt för att få veta om läroboksförfattarna har tagit hänsyn till att eleverna är yngre när de numera börjar lära in svenska på lågstadiet. *Klick* är avsedd för svenskundervisning på högstadiet och både *Megafon* och *Hallonbåt* på lågstadiet. Det är nyttigt för en lärare att vara medveten om hur dessa läroböcker är uppbyggda och möjligen skiljer sig från varandra. Jag har redan behandlat samma tematik i min kandidatavhandling (Ylinen 2016), men då jämförde jag läroböcker för nybörjarundervisning i svenska och tyska. Därför har jag delvis samma källor i teoribakgrunden, men jag har omformulerat innehållet så att det passar till mitt nya tema.

I denna avhandling redogör jag för den teoretiska bakgrunden i kapitel 2. I det presenterar jag först vilka faktorer som påverkar språkinlärningen, sedan tar jag upp lärandeteorier, sist fokuserar jag på grammatikundervisningen. Huvuddelen av avhandlingen behandlar hur grammatikframställningen förverkligas i de tre läroböckerna: vilket stadium enligt Pienemanns processbarhetsteori läroböckerna når och vilken syn på grammatiken de har. Jag jämför därmed om läroböckerna når samma nivå i processbarhetsteorin samt om grammatik ses som produkt eller som process. Den sistnämnda frågan som läroboksförfattare måste avgöra påverkar avsevärt mycket hur stor roll grammatikframställningen har eller om grammatiken har reducerats till minimum. (Tornberg 2005:

102-103). Jag undersöker också likheter och skillnader i böckernas regelbildande, om reglerna bildas induktivt eller deduktivt, samt i typ av uppgifter där strukturerna övas. I kapitel 3 redogörs för materialet, målet och metoden. I kapitel 4 analyseras resultaten och forskningsfrågorna besvaras. I kapitel 5 diskuteras resultaten, och förslag på fortsatta studier ges i kapitel 6.

2 BAKGRUND

2.1 Terminologi

Abrahamsson (2011: 13) framhäver en grundläggande distinktion som ofta görs mellan *förstaspråk* (L1) och *andraspråk* (L2): ett förstaspråk tillägnas först genom föräldrar och andra vårdnadshavare, men detta språk, dvs. modersmålet, inte alltid är individens bästa språk, utan andraspråket, språket som tillägnas efter det att förstaspråket har etablerats eller har börjat etableras, ofta är individens bästa språk i immigrationssammanhang: majoritetsspråket i det samhälle där individen lever i utvecklas ofta till hens starkaste språk. En individ kan ha två (eller flera) förstaspråk, om hen konsekvent hör båda föräldrarnas modersmål samtidigt. I sådana fall talas om *simultan tvåspråkighet*.

Enligt Hammarberg (2014: 28) brukar man skilja mellan *andraspråk* och *främmandespråk*, när det gäller inläring av ett språk som lärs in efter modersmålet. Andraspråksinläring sker i det land där språket talas, medan främmandespråksinläring sker utanför språkmiljön, vanligast i skolan. Beteckningen *andraspråk* används dock som övergripande term för båda fallen, eftersom teoribildning och kunskap som nåtts under åren är gemensamma och på så sätt gäller båda typernas språkinläring. Generellt sett har man inte kunnat hitta avgörande skillnader mellan utveckling och inläring av andraspråk och främmandespråk. När det dock gäller inlärningsstrategier, interaktionsmönster, motivation och inlärares ålder och slutliga behärskningsnivå spelar dock en naturlig språkmiljö en stor roll, eftersom språkinläring i en sådan miljö erbjuder mer omfattande förutsättningar än inläring i ett klassrum. (Abrahamsson 2011: 14-15). I denna avhandling syftar termen andraspråksinläring även på inläring av främmandespråk, om inte distinktionen är avgörande och nödvändig. Även begreppet *målspråk* som också syftar på andraspråket respektive på främmandespråket används i denna avhandling. Målspråket betonar det språkliga systemet som är målet för inläringen (Abrahamsson 2011: 14).

Enligt Abrahamsson (2011: 15) är det ytterligare viktigt att definiera distinktionen mellan *inläring* (learning) och *tillägnande* (acquisition). Språket kan ju läras in, dvs. tillägnas automatiskt och naturligt utifrån språkligt inflöde och språklig interaktion med målspråkstalare, medan inläring i sin egentliga betydelse sker i klassrummet där den mer formella undervisningen ofta fokuserar sig på

formsystemet. Den här typens inläring kallas för *formell* och den som sker utan egentlig undervisning kallas för *informell inläring*. I denna avhandling behandlas därmed den senare typen av inläring som baserar sig på läroböcker.

2.2 Faktorer som påverkar inläringen

Philipsson (2014: 122) behandlar faktorer som påverkar andraspråksinläringen. De kan vara språkliga, t.ex. inlärares första språk, målspråkets strukturer och andra språkkunskaper, individuella, t.ex. inlärares ålder, skolbakgrund, motivation och attityd till målspråket samt miljörelaterade, dvs. om inläringen är formell eller informell och graden av kontakt med målspråket. Abrahamsson (2011: 236, 240-243) talar om negativ respektive positiv transfer beroende av hur stora skillnader modersmålet och målspråket har. Finska elever tenderar t.ex. placera betoningen på första stavelsen på samma sätt som i finskan. Uttalet och fonologin är den språkliga nivå där modersmålet mest och tydligast slår igenom. När det gäller morfologi och syntax är modersmålets påverkan svagare. Andraspråksinlärare faller även tillbaka på kunskaper i ett tidigare ägnat språk om detta språk är tillräckligt strukturellt likt målspråket. Detta sker antingen medvetet eller omedvetet. (Abrahamsson 2011: 247) Det kan därmed antas att de elever som redan har lärt sig engelska har lättare att lära sig svenska.

Abrahamsson (2011: 207) betonar motivationens roll i språkinläringen. Viljan att lära sig målspråket och grad av ansträngning att lära sig språket utgör motivation som påverkas av inlärares attityder, föreställningar och värderingar om målspråkstalarna och målspråkskulturen. Positiva attityder utgör en hög motivation och eventuellt en framgångsrik inläring. Om inlärares vill identifiera sig med målspråket och målspråkstalarna samt deras kultur, har hen en hög grad av *integrativ motivation* och inlärares strävar efter att bli socialt accepterad av målspråkstalarna. *Instrumentell motivation* uppstår om inlärares ser målspråkets inläring som en investering, dvs. ett sätt att uppnå t.ex. ett välbetalt jobb och studiemöjligheter som kunskaper i målspråket för med sig. Sådant är inte alltid fallet i fråga om de finska skolelever som anser skolsvenska som ett måste. Att uppbåda och behålla motivation är centrala utmaningar som även läroboksförfattare bör tänka på. På så sätt blir svensklärares arbete mindre krävande, när de försöker få sina elever att sträva efter goda resultat.

Andra egenskaper hos språkinlärare som påverkar andraspråksinläringen är intelligens och språkbegåvning. Enligt Abrahamsson (2011: 217-219) sägs allmän intelligens vara en generell faktor, *g-faktorn*, som antas påverka all typ av akademisk inläring och utövning. Den antas vara summan av all typ av kognitiva förmågor som kan mätas med intelligenstest. Det har kommit fram att intelligens korrelerar med läs- och skriftbaserade uppgifter, men inte med hörförståelse och fri muntlig produktion. Språkligt begåvade inlärare har en specifik känslighet för språkliga strukturer, men allmän intelligens och språkbegåvning anses vara skilda egenskaper som är oberoende av varandra. På så sätt får samma personer inte alltid lika goda resultat både i intelligenstester och i språkbegåvningstester. Språkbegåvning beskrivs ofta som medfödd och stabil fallenhet för språkliga strukturer. Språkinlärare varierar mycket i hur snabbt de uppfattar, analyserar och tillägnar sig språkljud och grammatiska strukturer, men rutiner i språkinläringen gör processen lättare. Man ska dock komma ihåg att språkbegåvade inlärare inte automatiskt når goda resultat om t.ex. motivation fattas.

Carroll (refererad i Abrahamsson 2011: 220-221) har hittat fyra komponenter i språkbegåvning: förmågan att snabbt identifiera, differentiera och minnas språkljud samt att associera språkljud med grafiska symboler kallas fonemisk kodning. Grammatisk känslighet syftar på förmågan att snabbt uppfatta funktioner hos lexikala element (t.ex. subjekt och objekt). Associationsminne (utantillinläring) omfattar förmågan att effektivt skapa sig och minnas associationer mellan ljudsekvenser och ordbetydelse. Induktiv språkinläring betyder inlärarens förmåga att uppfatta och dra slutsatser av språkliga former, regler, mönster och betydelser utifrån ett begränsat språkligt material. I fråga om andraspråksinläring är språkbegåvning avgörande när det gäller inlärningshastighet, vilken slutnivå inläraren når och om inläraren behärskar språket på samma nivå som infödda språkbrukare. Man ska dock minnas att språkbegåvningstester gäller närmast språkinläring i formell undervisning, inte inläring i naturlig, informell miljö. Det väsentliga är att forminriktad undervisning där grammatik ses som produkt kräver mindre språklig begåvning än undervisning som ser grammatik som process: inläraren måste upptäcka grammatiska regelbundenheter och fonetiska mönster själv utan stöd från läraren (Abrahamsson 2011: 222).

Enligt Abrahamsson (2011: 222-226) uppnår yngre inlärare högre behärskningsnivå, speciellt om de har lärt sig andraspråket på relativt kort tid. Vuxna inlärare däremot brukar uppnå en sådan nivå bara

i undantagsfall. Språkinläringen har alltså en *kritisk period*. Lenneberg (refererad i Abrahamsson 2011: 223) konstaterar att barnets hjärna har en hög grad av plasticitet och flexibilitet, vilket hjälper både första- och andraspråksinläring. I vuxen ålder krävs det därmed större ansträngningar. Det är svårt att bli av med utländsk brytning om inläringen har påbörjat efter puberteten. Lennebergs tankar har dock kritiserats hårt, men det har dock visat sig att yngre inlärare (3-5-åriga) når en sådan nivå att det nästan är omöjligt att skilja från infödda talares behärskning, medan de som påbörjar inläringen i tonåren eller i vuxenålder når nivå som präglas av brytning och målspråksavvikande former. Det avgörande är därmed startåldern, inte inlärningshastigheten.

Numera används termen *mognadsperiod* som betecknar tiden mellan födelsen och ungefär 15 års ålder. Efter den här åldern tolkas den mer begränsade språkinlärningsförmågan beroende av allmän försämring av sinnena, t.ex. minnen. Mognadsprocessen pågår vidare, men språkliga slutnivån beror på inlärarens motivation, språkbegåvning, utbildning och andra kompensationsfaktorer. (Abrahamsson & Hyltenstam 2014: 249) På så sätt kan man motivera att svenskundervisningen numera börjar tidigare än förut. Ju tidigare inläringen börjar, desto bättre resultat eleven når. Så enkelt är det dock inte, utan det finns många andra faktorer som vid sidan av biologiska faktorer påverkar den slutliga språknivån. När det gäller just svenskundervisning i Finland, är det ytterst viktigt att kunna väcka och behålla inlärares motivation.

Språkinläringen sker i praktiken i flera olika klassrumstyper: dels i främmandespråksklassrum där det undervisas i språk som inte talas i inlärarens miljö (svenskundervisning i det finskspråkiga Finland), dels i andraspråksklassrum där målspråket används i inlärarens omedelbara omgivning (svenskundervisning i svenskspråkiga kommuner). Det finns ytterligare utbildningsprogram där inlärare undervisas i och på modersmålet och andraspråket samt språkbadsprogram. Även lärarens interaktion, lärarspråket, varierar. Lärarspråket kan anses vara en speciell variant av *foreigner talk*, dvs. det språk som infödda talare använder i samtal med andraspråksinlärare. Det har kommit fram att lärare använder mycket sällan ogrammatiska strukturer även om förenklingar som anpassning till inlärares nivå ibland kan leda till icke-idiomatiska yttranden. Ofta dominerar läraren interaktionen i klassrummet på grund av den typiska IRU-strukturen (lärarens initiativ, elevens respons och lärarens uppföljning). I sådan undervisning fattas även kommunikationens naturliga behov, om läraren ställer sådana frågor som båda vet svaret på. (Abrahamsson 2011: 173, 188-190) Abrahamsson (2011: 192, 196) fortsätter att den formella undervisningen i klassrummet sällan kan erbjuda rikt inflöde och

möjligheter till interaktion på målspråket. Long (refererad i Abrahamsson 2011: 192) sammanfattar att formell undervisning har en positiv effekt på ett lyckat språktillägnande när det gäller inlärningshastighet och inlärningsframgång. När det gäller inlärningsordning och utvecklingssekvenser har formell inläring ingen effekt. Klassrumsundervisning påverkar inte den ordning med vilken strukturer lärs in eller de stadier inlärare går igenom när hen lär in en viss struktur.

Även om goda möjligheter till inflöde och naturlig interaktion är en förutsättning för effektivare språkinläring, garanterar de inte framgångsrikt resultat. Det finns sociolingvistiska bakgrundsfaktorer som påverkar andraspråksinläringen. Inlärares socio-ekonomiska status påverkar inläringen eftersom skolframgång tenderar att ha starka samband med klasstillhörighet. Barn från arbetarklass och lägre medelklass klarar sig i genomsnitt sämre i skolans teoriämnen än barn från övre medel- och överklass. I språkämnets formella aspekter är skillnaden större än i språkets kommunikativa aspekt. Detta beror på ekonomiska förutsättningar, erfarenheter och traditioner som barn från olika sociala klasser har med sig. Även om Schumanns acculturationsmodell (refererad i Abrahamsson 2011: 200-201) gäller naturlig, informell inläring hos invandrare, kan vissa faktorer tillämpas på svenskundervisningen t.ex. på grund av historiska faktorer. Inlärare vill kanske inte lära in den socialt, ekonomiskt, politiskt och kulturellt dominerande gruppens språk (rikssvenskar, finlandssvenskar). Känslan behöver inte vara sann, utan känslan av dominans räcker. Om målspråket och målspråkstalarnas kultur inte känns lockande utan det finns en social eller psykologisk distans, vill inlärare inte investera tid eller besvär i att lära sig språket. Det är ytterst viktigt att påverka skolelevens attityder gentemot Sverige och svenska för att skapa högre motivation. På så sätt kan inläringen av svenska språket kännas meningsfullare. (Abrahamsson 2011: 203-206)

Det finns därmed många typers faktorer som påverkar språkinläringen. De kan vara språkliga, miljörelaterade och individuella. I följande kapitel koncentreras i faktorer som är individuella, men läraren kan ändå påverka dem genom att välja sådana metoder som bäst passar till elevernas individuella behov.

2.3 Lärstilar

Boström och Josefsson (2006: 69-70) syftar med begreppet *lärstilar* på elevernas individuella sätt att lära sig ett språk och dess strukturer. Om läraren kan ta hänsyn till dessa lärstilar i sin undervisning, betraktas hans undervisning som lärstilsanpassad undervisning. Läraren väljer därmed sådana metoder som bäst passar till elevernas lärandestrategier, vilket betyder att elevernas individuella styrkor och behov noteras i undervisningen. Rita och Ken Dunn (refererad i Boström & Josefsson 2006: 69-70) betonar att läraren bör ta hänsyn till varje elevs individuella särdrag (de starkaste sinnena) och välja de mest passande metoderna för hen. Det är alltså viktigt att läraren känner till elevernas lärstilar och behov.

The Dunn & Dunn Learning Style Model (refererad i Boström & Josefsson 2006: 72-75) beskriver, på vilket sätt omgivning samt emotionella, sociala, fysiologiska och psykologiska faktorer påverkar inlärningsprocessen. De har sammanfattat 20 sådana faktorer, men alla är inte lika viktiga för varje språkinlärare. Det har dock konstaterats att en elev har mellan 6 och 14 element som påverkar hans lärande. Faktorer som hör till omgivningen, dvs. miljömässiga element, är ljud, ljus, temperatur och möbler som kan påverka inlärningsprocessen antingen positivt eller negativt. De emotionella faktorerna består av motivation, uthållighet, anpassning och struktur. Om eleverna lär sig ensamma, parvis eller i grupp hör till de sociala faktorerna. Till elevernas fysiologiska faktorer hör perceptuella styrkor, dvs. om de lättast lär sig auditivt (genom att lyssna), visuellt (genom att titta och läsa), taktilt (genom att beröra och experimentera) eller kinestetiskt (genom rörelser och aktiviteter). De psykologiska faktorerna består av elevernas sätt att bearbeta ny information vilket kan vara analytiskt eller holistiskt. Dit hör även tankestilen som kan vara impulsiv eller reflekterande. Om eleven är holistisk (fältberoende), koncentrerar hen sig gärna i helheter. Om eleven är analytisk (fältberoende), 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. (Tornberg 2005: 18-19, se också Ylinen 2016: 9)

Bakom inläringen finns det alltså flera faktorer som gäller både själva inläringssituationen och elevernas sätt att bearbeta ny information. Läraren och läromaterialet borde planeras så att eleverna behåller sin motivation tack vare varierande metoder och uppgifter. Ju bättre läraren känner till

elevernas lärostilar, desto bättre kan hen planera sin undervisning, t.ex. instruktioner hen ger samt metoder och material hen använder, så att de matchar till elevernas behov så bra som möjligt och på så sätt underlättar inläringen. Även författare av läroböcker kan planera materialet så att alla typer av inlärare beaktas. Det är också nyttigt om eleven själv kan analysera sitt arbetssätt. I övningsböcker borde det finnas övningar som intresserar och inspirerar elever som har olika inlärningsstilar så att de får arbeta på sitt eget individuella sätt. (Tornberg 2005: 18-19)

Den nya läroplanen betonar elevers färdigheter för språkstudier. De ska uppmuntras att sätta upp mål och att utnyttja olika sätt att lära in ett främmande språk. Ett viktigt mål för språkundervisning är att elever lär sig att utvärdera sitt lärande både självständigt och i samarbete med andra elever. (GLGU 2014: 345) Språkstudierna borde förbereda elever för kreativt och planmässigt arbete, t.ex. med hjälp av digitala verktyg. Materialet som hittas i internet kan i bästa fall göra undervisningen mer autentisk på samma sätt som sociala kontakter som nuförtiden är lätta att skapa. (GLGU 2014: 248-249)

2.4 Språkundervisning

2.4.1 Historisk tillbakablick

Tornberg (2005: 27-28, jfr Ylinen 2016: 5-6) presenterar metoder som har använts i undervisning av främmande språk. De här metoderna kan vid första påseendet kännas ålderdomliga, men moderna metoder baserar sig dock på dem. *Grammatik- och översättningsmetoden* som är den äldsta undervisningsmetoden användes från och med 1700-talet. Undervisningen sker på modersmålet och grammatik förklaras ingående och grundligt. Inlärare ska först lära sig regler som de sedan tillämpar i praktiken genom att översätta satser från modersmålet till det språk de ska lära sig. Strukturer framställs därmed deduktivt. Elever skriver inte texter, utan de översätter enstaka, isolerade meningar till målspråket. På så sätt lär sig elever inte att använda målspråket muntligt, men å andra sidan blir de medvetna om grammatiken i målspråket. Dessa kunskaper garanterar dock inte att eleverna kan använda språket i praktiken. (Tornberg 2005: 29)

Den andra metoden, *direktmetoden*, uppstod i mitten av 1800-talet. Den sammanfattar flera språkpedagogiska linjer och målspråket lärs nu ut utan modersmålets hjälp. Nu står talat, vardagligt språk i fokus. Därför utvecklades fonetik som beskriver språkljud. I motsats till grammatik- och översättningsmetoden lärs målspråket induktivt, vilket betyder att eleverna drar slutsatser av texter och grammatik lärs ut i samband med dem. Det är lärarens uppgift att förstärka sin undervisning med kroppsrörelser och samtidigt uppmuntra eleverna att själva upptäcka regler. Övningsformer som ofta används i direktmetoden är berättande, diktamen och friskrivning. (Tornberg 2005: 29-31)

Den audiolingvala metoden som är den tredje undervisningsmetoden uppstod omkring andra världskriget. Till språkinläring kopplades både psykologi och sociologi. De Saussure (refererad i Tornberg 2005: 34-35) upptäckte att relationen mellan idé och ord baserar sig på språkliga konventioner. Det är inte nödvändigt att förstå strukturer, utan grammatik anses bara vara ett medel att förstå och använda målspråket. Eleverna får göra strukturdrillövningar där de byter vissa satsdelar mot andra ord- och satsdelar. Därför har undervisning ingen kommunikativ funktion, utan språkinläring är bara ett resultat av mekanisk imitation och upprepning. I undervisningen används enbart målspråket, och den består ofta av eftersägning och körläsning efter bandspelarens modell. Det kan konstateras att eget tänkande och skapande inte är viktiga i den här metoden. (Tornberg 2005: 35-36)

Så småningom började undervisningen av främmande språk betraktas ur kommunikativ synvinkel, vilket kan anses vara ett slags reaktion mot de äldre, mekaniska undervisningsmetoderna. Att kommunicera på målspråket blir nu allt viktigare. Eleverna ska lära sig skriva och tala på målspråket så att de blir hörda och förstådda. Begreppet *kommunikativ kompetens* syftar på elevernas förmåga att både förstå och göra sig förstådda på målspråket. Viktiga är såväl kännedom om språkets strukturer som kännedom om hur språket används i verkligheten i konkreta situationer. (Tornberg 2005: 39-40)

Den nya läroplanen i B1-lärokursen i svenska betonar elevernas förmåga att kommunicera och växande språkkunskaper förutsätter positiv växelverkan – det väsentliga är att eleverna blir förstådda på det språk de lär sig. (GLGU 2014: 345) Det kan således konstateras att språkundervisning i den moderna skolan betonar kommunikation.

2.4.2 Lärandeteorier

Boström och Josefsson (2006: 78-87) presenterar några lärandeteorier som baserar sig på lärstilar. *Förmedlingspedagogik* är styrd av läraren både i fråga om innehåll och form. Läraren bestämmer vilka strukturer hen lär ut och på vilket sätt hen gör det. Den här typen av pedagogik framhäver att elever lär grammatik effektivast om läraren föreläser, förklarar och analyserar innehållet ur en skriftlig källa. Elever hör samma innehåll samtidigt, men elever kan inte ha egna åsikter om undervisningens innehåll, de ska alltså acceptera auktoriteternas tankar. Förmedlingspedagogik är avsedd närmast för elever som lär sig bäst genom att lyssna på undervisningen. (Boström & Josefsson 2006: 79-81)

En helt annan typ av lärandeteori är *konstruktivistisk didaktik* som betonar elevers aktiva roll i inläringen: elever ska konstruera sin kunskap själva, och lärandet ses som en process under vilken elever organiserar sin information om omvärlden och verkligheten. I stället för att ge elever färdiga teorier ska elever själva formulera sina uppfattningar om olika fenomen och begrepp. Johansson (refererad i Boström och Josefsson 2006: 81-82) konstaterar att elever aktivt bearbetar och relaterar ny kunskap till äldre kunskap, så att information växer kumulativt under inlärningsprocessen. Konstruktivismen kritiseras dock därför att elever borde kunna bilda nya kunskaper även om de inte redan har några begrepp eller förhandskunskaper inom ämnesområdet till sitt förfogande.

Enligt Boström och Josefsson (2006: 83-84) är lärandet effektivast om elever löser problem tillsammans efter lärarens instruktioner. I ett sådant *problembaserat lärande* arbetar elever i grupper, analyserar och reflekterar problem i fråga samtidigt som de lär in kommunikativa och sociala kunskaper. Lärarens uppgift är att stöda inlärningsprocessen genom att motivera och styra lärandet åt rätt riktning. Metoden kritiseras därför att den ofta liknar ett traditionellt grupparbete där en elev arbetar och de andra bara tittar på. Det kan också frågas om tiden används effektivt och om elever kan lösa ett problem om de saknar baskunskaper om temat. Grupparbete passar inte heller för de elever som bäst lär in ensamma och individuellt.

Boström och Josefsson (2006: 85-86) konstaterar att de elever som lär sig effektivast genom kinestetiska metoder har nytta av undervisningsmetoder där de själva får experimentera. Metoden *learning-by-doing* passar därmed till elever vars lärstil är kinestetisk. Grammatik kan t.ex. läras ut genom rollspel där elever kan undersöka saker aktivt och tänka kreativt. Den här metoden kritiserar därför att aktiviteter inte alltid leder till riktigt lärande utan bara är tidskrävande sysselsättning. Taktila metoder är centrala i Montessoripedagogik som ser handen som hjärnans redskap. Elever lär in genom att arbeta med händerna, de får alltså bygga konkreta modeller samt konstruera eget material som sedan används i undervisningen. Viktigt är att undervisningen stimulerar sinnesutvecklingen och kreativiteten. Det undersökande arbetssättet får inte störas eller avbrytas i onödan och elever arbetar tills de kan och förstår läroinnehållet. Materialet är självvärdande och sinnestränande och övningar ska vara både intellektuella och praktiska. På samma sätt som kinestetiska metoder kritiserar dessa taktila metoder därför att lärandeprocessen blir lång och lägger ned mycket tid och energi på lek. (Boström & Josefsson 2006: 88-90)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att lärandeteorierna naturligtvis har gemensamma drag med lärstilarna. Alla lärandeteorier med sina undervisningsmetoder baserar sig på en viss människo- och kunskapssyn. Denna syn påverkar i sin tur undervisningsmetoderna. (Boström & Josefsson 2006: 78) I fråga om grammatik bearbetar elever grammatik på olika sätt, närmare sagt via olika typer av individuella intelligenser. Gardner (refererad i Boström & Josefsson 2006: 88-90) har sammanfattat åtta intelligenser som påverkar inlärnarnas sätt att lära in nya färdigheter. De här intelligenserna är det språkliga, logisk-matematiska, visuella-spatiala, kroppsliga, musikaliska, social intelligens, självkännedom och naturlig intelligens. Gardner talar om multipla intelligenser som utnyttjas i läroprocessen. Logisk-matematiska elever kan förstå grammatik genom att ge den en form, socialt intelligenta elever genom att diskutera samt elever med kroppslig intelligens lär in grammatik genom spel. Läroprocessen lyckas bäst om inlärares kan utnyttja sina multipla intelligenser effektivt. Ofta behövs det flera typer av intelligenser i läroprocessen.

2.5 Grammatikundervisning

2.5.1 Begreppet *grammatik*

Boström och Josefsson (2006: 10-20) betraktar grammatik ur flera synvinklar. Det sägs att grammatik beskriver hur man bildar meningar av mindre enheter, dvs. av ord, fraser och satser. Den inre grammatiken utvecklas under barndomen så att ett barn vid fyraårsåldern behärskar huvuddelen av den språkliga strukturen i sitt modersmål. Den här typens grammatik består av språkförmåga, kompetens som berättar oss om det vi skriver eller säger är grammatiskt korrekt. Den växer genom interaktion som innehåller kommunikativa aktiviteter: barnet lär sig att tala, lyssna, läsa och skriva på sitt eget modersmål. (Boström & Josefsson 2006: 10-12)

Vanligen används termen grammatik som synonym för *deskriptiv grammatik* som är grammatisk beskrivning av ett enskilt språk. I undersökningarna har det konstaterats att alla språk i världen består av likadana strukturella enheter. Sådana enheter är substantiv, adjektiv och verb. I alla språk finns det ytterligare subjekt och predikat. Deskriptiv grammatik samlar in och beskriver, vilka regelbundenheter språket i fråga har. (Boström & Josefsson 2006: 12-14) Tyngdpunkten i deskriptiv grammatik ligger ofta på det skrivna språket, därför att talet är svårare att fånga och analysera. Grammatik som läroböcker presenterar är alltid en förenklad version av det verkliga språksystemet som är mer komplicerat och komplex. (Boström & Josefsson 2006: 16)

Boström och Josefsson (2006: 18-20) konstaterar vidare att grammatik också kan ta ställning och värdera olika ord och uttryck, vilket gör den *normativ*. Den ger råd hur man ska säga och skriva i ett bestämt sammanhang. Målet är att göra elever uppmärksamma på att en viss struktur inte borde användas i ett visst sammanhang eftersom den kan dra uppmärksamheten från innehållet och den kan ge en felaktig bild av språkbrukaren. En bra normativ grammatik kan till exempel förklara, i vilket sammanhang eller i vilken kontext ett ord eller uttryck ska användas.

Om grammatik försöker hitta regelbundenheter i ett språk, är den *förklarande*. Målet är att hitta allmänna och generella principer som ligger bakom dem. Många forskare har konstaterat att det finns en viss universell grammatik bakom alla mänskliga språk och variation mellan språk kan anses vara lexikal. (Boström & Josefsson 2006: 20) I fråga om skolböcker i nybörjarundervisning kan man konstatera att grammatikens funktion närmast är att beskriva elementära strukturer och även i viss mån hitta principer bakom dem. Elever kan ytterligare lockas bilda regler själva på basis av exempel och på så sätt förklara språkets strukturer. Det talade språket anses vara det väsentliga: elever lär in att använda språket i vardagliga talsituationer och på så sätt är skolböcker även normativa eftersom elever lär in att använda ord som passar i sammanhanget.

2.5.2 Varför lärs grammatik ut?

Enligt Boström och Josefsson (2006: 23, 26) motiverades grammatikundervisningen med tre argument: den främjar elevernas logiska tänkande och underlättar inläringen av främmande språk. Tack vare grammatiken kan eleverna uttrycka sig bättre på sitt eget modersmål. Grammatik har spelat en stor roll i traditionell svenskundervisning, vilket har kritiserats från och med mitten av 1900-talet. Denna kritik syftade närmast på undervisnings- och provformer, inte så mycket på grammatikundervisningens innehåll. Det sades också att grammatik även kunde vara skadlig vid inläringen av främmande språk, då inläraren skulle lära in det på samma sätt som sitt eget modersmål.

Ulf Teleman (refererad i Boström & Josefsson 2006: 27-29) motiverar grammatikundervisningen med sex argument. Det första argumentet är kunskap om människan. Grammatik är en väsentlig del av språkförmågan och språkanvändningen som möjliggör kommunikation mellan samhällets individer. Till det här argumentet hör även allmänbildningsargument, dvs. den centrala grammatiken sägs höra till allmänbildningen. Det andra argumentet, metaspråklig kompetens ger inläraren verktyg att observera och beskriva språket. Om inläraren vill beskriva språkliga företeelser, behöver hen grammatisk terminologi. Personlig utveckling som är det tredje argumentet, sammanfattar de två första argumenten. Genom grammatikundervisning får en språkinlärare samtidigt kunskap om sig själv då hen reflekterar sin språkanvändning, alltså vilka ord och uttryck hen väljer.

Grammatikundervisning ger inlärare termer och begrepp som hen kan använda när hen talar om språket. (Boström & Josefsson 2006: 30-31)

Teleman (refererad i Boström & Josefsson 2006: 32-34) påpekar vidare att grammatikundervisningen i modersmålet underlättar inläring av främmande språk. Barnet lär in modersmålet automatiskt, men främmande språk lärs in på ett medvetet sätt. Grammatikundervisning kan anses underlätta formell undervisning av främmande språk, då inläraren behärskar grammatiska företeelser och begrepp. Om alla elever får grammatikundervisning, leder det till jämlikhet mellan elever i olika skolor. (Boström & Josefsson 2006: 32-34)

Telemans femte argument för grammatikundervisningen (refererad i Boström & Josefsson 2006: 34-40) är språkfärdighet som betyder att inläraren kan använda språket på ett mer funktionellt sätt. Inläraren kan kombinera ord på så sätt att det leder till ett rikare språk med olika slags stilar. Det måste dock påpekas att undersökningarna i detta område är oeniga, speciellt när det gäller elevernas skrivande. Telemans sista argument, språksociologisk kunskap (praktisk kompetens), syftar på det faktum att inlärare från olika socialgrupper kan använda språket på ett annorlunda sätt. Om ordförrådet till exempel är begränsat, kan det göra kommunikationen bristfällig. Det är därmed grammatikundervisningens uppgift att minska sådana skillnader mellan individer. I bästa fall får individer likvärdiga möjligheter att uttrycka sig själva tack vare grammatikundervisningen. (Boström & Josefsson 2006: 34-40)

2.5.3 Grammatikframställning

Tornberg (2005: 101-103) presenterar två olika synpunkter på grammatik i språkundervisningen. Grammatiken kan ses både som produkt och som process. Målet i båda fallen är att elever förstår hur de sätter ihop ord för att bilda meningsfulla yttranden. Om undervisningen koncentrerar sig på formsystemet betyder det att grammatik ses som *produkt*, vilket utvecklar elevers kunskap om hur systemet är uppbyggt. Då är grammatikframställningen ofta deduktiv: en regel presenteras först av

läraren och därefter ges ett exempel på regeln. Sedan får elever göra uppgifter som koncentrerar sig på grammatiken. (se också Ylinen 2016: 6-7)

Om undervisningen koncentrerar sig på hur språket används i praktiken, ses grammatik som *process*, dvs. vad man kan göra med språket. Eftersom kontexten och semantisk kunskap hjälper, kan grammatiken reduceras till ett minimum. Eleven kan förstå textens innehåll med hjälp av sammanhanget, fast hen inte förstår grammatiken. När grammatiken ses som process övas målspråket i naturlig kommunikation och elever planerar själva vad de vill säga och på vilket sätt de ska göra det. Målet är att elever lär in grammatiska strukturer genom att använda språket och på så sätt förs uppgifter till en ny kontext. (Tornberg 2005: 101-103)

Enligt Tornberg (2005: 119) kan grammatik också ses som *färdighet*. I det här fallet förstår elever sambandet mellan form och betydelse. Lärarens uppgift är att sätta fokus såväl på form som på användning. Grammatikens uppgift är att göra betydelser i texten klarare. Grammatik som färdighet kan övas med hjälp av processkrivning där elever förbättrar sitt eget språk genom att skriva texter på nytt. Samtidigt blir elever mer medvetna om grammatiska strukturer i målspråket och deras förmåga att medvetet bedöma sin egen språklig utveckling förbättras. Ett annat sätt att arbeta med grammatik som färdighet är att låta elever spela in sina muntliga aktiviteter och sedan lyssna på de här inspelningarna. Läraren hjälper elever att hitta sin egen språkliga nivå och sätta mål för vidare utveckling. (Tornberg 2005: 119-120)

Tornberg (2005: 101, 103) konstaterar vidare att grammatik och översättningsmetoden ofta ser grammatik som produkt och direktmetoden däremot ser den som process. I formrika språk som t.ex. tyska och franska har produkttänkandet varit vanligare, medan i undervisning av engelskan har processtänkandet varit en tradition. (Tyskan kan anses vara formrik när man tänker t.ex. på adjektivböjningen: *ein grosser Mann, der grosse Mann, grosse Männer, die grossen Männer.*) Grammatik ses närmast som process i den audiolingvala metoden. När elever övar sina muntliga färdigheter och kommunikation med hjälp av grammatiska strukturer, men om de övas med imitation och drillövningar medför det dock inte någon djupare grammatisk kunskap. Grammatik är inget mål i sig utan bara ett medel att förstå och använda det främmande språket. Nuförtiden råder det dock en

balans mellan produkt- och processtänkandet. De kompletterar varandra och grammatik lärs ut vidare, men på ett nytt sätt. (Tornberg 2005: 104-105)

2.6 Språkinläring som process

2.6.1 Termer och teorier

I undersökningar har det kommit fram att andraspråksinläring utvecklas genom utvecklingsstadier som är oberoende av modersmål och inläringssätt (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 13). Eleven lär in ett främmande språk stegvis, vilket kan beskrivas med termen *interlanguage*. Selinker (refererad i Tornberg 2005: 61-62) använder denna term när han talar om elevens språkliga utveckling. Under den här överföringsprocessen använder eleven kunskaper från sitt modersmål, vilket leder till transfer och interferens. Genom att analysera modersmålet och målspråket kan man förutsäga vilka fel inläraren kommer att göra på samma sätt som ett barn gör när hen lär in modersmålet. Sådana fel är t.ex. övergeneraliseringar och förenklingar. Interlanguage utvecklas i sekvenser som börjar med ettords- eller tvåordssatser. Under inlärningsprocessen reviderar och omstrukturerar inläraren sina hypoteser om hur målspråket fungerar. Om inläraren inte lär in målspråksformer och fastnar i felaktiga strukturer, kallas det för fossilisering som är svår att ändra på senare, speciellt om andraspråksinläringen har börjat sent. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 13)

Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 62-63) tar upp skillnaden mellan *deklarativ kunskap* och *procedurkunskap*, dvs. mellan vad inläraren vet om språket och vad inläraren kan göra med språket. Enligt Krashens Monitor Model (refererad i Tornberg 2005: 104-105) består språkinläringen av fem hypoteser: *Acquisition* är en omedveten process där målspråket utvecklas genom kommunikation, medan *learning* är en medveten process i vilken språkets regler tillägnas i undervisning. Tillägnande innebär att strukturer i målspråket lärs in i en förutsägbar ordning. Inläring används bara om inläraren har tillräckligt med tid och om fokus ligger på språkets form. Inläraren använder *monitorn* för att kontrollera sitt språk. Tillägnande sker då inläraren har möjlighet till att lyssna på och läsa målspråket, och denna *input* ska ligga på en sådan språklig nivå som inläraren förstår. Den sista hypotesen kallas för *det affektiva filtret* som är beroende av inlärarens positiva respektive negativa

attityd. Om filtret är positivt sker inläringen effektivt. Senare konstaterades det dock att inläring som en medveten fokusering på strukturer underlättar förståelsen av språkets uppbyggnad kan så småningom leda till tillägnande. (Tornberg 2005: 104-105)

Alla dessa teorier ligger till grund för Pienemanns processbarhetsteori som också ser språkinläring som process både i modersmål och i främmande språk. Det centrala i teorin är att grammatikundervisning inte har någon påverkan i språkinläring om inläraren inte har nått den utvecklingsnivå som undervisningen befinner sig i. Teorin utkom från tyska och den har senare tillämpats även i svenska. (Tornberg: 2005, 63-64)

2.6.2 Processbarhetsteori och utvecklingsstadierna i svenska

Manfred Pienemanns processbarhetsteori (refererad i Abrahamsson 2011: 122-123) har sin bakgrund i ZISA-projektet (*Zweispracherwerb Italianischer und Spanischer Arbeiter*) där han med sina kollegor undersökte inläringen av tyskans ordföljdsregler. Projektet genomfördes i slutet av 1970-talet och fokuserade på naturlig, informell inläring av tyska som främmande språk (L2). Senare utvecklade Pienemann ZISA-projektets modell med fokus på utvecklingsstadier som L2-inlärare går igenom när de lär sig målspråket. Enligt Abrahamsson är processbarhetsteorin den mest omfattande och sammanhängande kognitiva förklaringsmodellen över L2-språkets utveckling. Pienemann har undersökt vidare inte bara ordföljd utan också morfologi. Teorin har sina rötter i Willem Levelts talproduktionsmodell (1989). I teorin (refererad i Nieminen 2012: 11) beskrivs den spontana talprocessen hos L1-talare i termer som omfattar flera planerings- och utförandepcedurer. Modellen innehåller tre faser som skildrar hur talaren producerar ett uttryck. I den första fasen, *begreppskomponent*, har talaren en avsikt att säga något, och hen väljer och ordnar relevant information för sitt budskap. Sedan följer andra fasen, *formulator*, då budskapet utformas genom grammatisk och fonetisk kodning. I sista fasen, *artikulation*, förverkligas budskapet till tal.

Pienemann koncentrerar sig på Levelts andra fas där talaren redan har tillgång till ord samt till deras morfologiska och syntaktiska information. Talaren måste därmed kunna välja rätt ord eller lexikaliska

enheter och ordna dem enligt grammatiska och fonologiska regler. Slutresultatet är att talaren kan producera en kedja av ord i en sats. Pienemann granskar produktion av grammatiska strukturer från två synpunkter, dvs. ur lexikonets och syntaxens synvinkel. Till skillnad från infödda språkbrukare måste andraspråksinlärare skapa procedurer som gäller just det språk de vill lära sig. Sådana är till exempel ordföljdsregler och ordens lexikala kategoritillhörighet som också kan variera mellan olika språk. (Nieminen 2012: 12) I denna process har Pienemann hittat fem procedurer som baserar sig på varandra.

Abrahamsson (2011: 53-57, jfr Ylinen 2016) konstaterar att barn med samma modersmål oftast lär in strukturer och regler i samma ordning. Vidare har det upptäckts att samma inlärningsgångar och mekanismer gäller även andraspråksutveckling. *L2=L1-hypotesen* antar att identiska processer gäller både förstaspråks utveckling och andraspråksutveckling. Manfred Pienemann (1998: 78-80) framhäver vidare i sin processbarhetsteori att L2-inlärare går igenom vissa utvecklingsstadier med fem procedurer: nybörjarstadiet, *ord/lemma*, består av ord utan någon grammatisk information. I följande fas, *kategoriprocedur*, börjar inläraren böja ord. I nästa stadium, *frasprocedur*, processas frasen som helhet. Därefter förs i *satsprocedur* grammatisk information över frasgränserna, men inom en och samma sats. I sista stadiet, *bisatsprocedur*, hanterar inläraren skillnader i huvudsats och bisats. Ytterligare konstaterar Pienemann att dessa stadier utgör en implikationell hierarki där varje stadium förutsätter högre processningskapacitet. Inläraren måste gå igenom alla stadier i ordning och hen kan processa bara ett stadium i taget. Efter att ha processat ett stadium färdigt ska strukturen i det bli automatisk. Samtidigt frigörs resurser och inläraren kan börja processa nästa stadium. Det måste också påpekas att inkorrekta former av tidigare strukturer kan förekomma tills det sista stadiet har processats. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 15-16)

Enligt Pienemann (1998: 182-193) identifierar L2-inläraren i svenska därmed lexikala enheter bara i oböjd form i första stadium (*ord/lemma*); i kategoriprocedur lär eleven att böja ord i tempus, numerus, species och genus (*hoppade, hundar, hunden, en hund*) samt kanonisk ordföljd (*jag skriver*); vidare i frasprocedur hanterar eleven information inom en och samma fras, till exempel attributiv kongruens (*en brun hund, flera bruna hundar*); i satsprocedur kan inläraren se satsen som en helhet och då lär hen predikativ kongruens (*Hundarna är bruna.*) och inversion (*Nu skriver jag.*); i bisatsprocedur blir det möjligt att hantera information mellan satser då inläraren förstår skillnaden mellan huvudsats och bisats. I denna fas kan inläraren föra information över satsgränsen (*Vi kan gå ut om det inte regnar.*).

Inläraren kan därmed placera negation före verb i en bisats och utelämna inversion i en indirekt fråga: *Mamma frågade vad klockan är.* (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 16)

Det har ytterligare kommit fram att vissa, mer komplexa strukturer lärs in stegvis. Ett exempel på det presenteras av Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 46-47). Definititet utgör ett komplicerat mönster i svenskan. Bestämmdhet uttrycks inte bara med en ändelse (*huset*), utan också med modifierare i samband med ett substantiv i obestämd form (*mitt hus*), samt modifierare följt av ett substantiv med en enklitisk bestämd artikel (*hela boken*) och bestämd artikel följt av modifierare och substantiv med enklitisk bestämd artikel (*den röda boken*). Dessa är alltså exempel på en bestämd nominalfras. De indefinita nominalfraserna däremot bildas av enskilda substantiv (*bok*), modifierare följt av substantiv i obestämd form (*tre böcker*), vidare av obestämd artikel med substantiv i obestämd form (*en bok*), och av obestämd artikel följt av modifierare och substantiv i obestämd form (*en tunn bok*). I fråga om de här nominalfraserna har det kommit fram att det finns tre inlärningsstadier baserat på hur korrekt inläraren bildar dessa fraser: på första stadiet kan inläraren bilda korrekta fraser av namn, enstaka substantiv och modifierare som följs av substantiv i obestämd form (*Norge, bok, en bok, min bok, tre böcker*), på nästa stadium använder inläraren enklitisk bestämd artikel med eller utan modifierare (*boken, hela boken, *min boken*), slutligen på sista stadiet försöker inläraren bilda komplexa strukturer med framförställd artikel, modifierare med eller utan enklitisk bestämd artikel (*en röd bok, den röda boken, min röda bok*). Den svåraste strukturen som ofta har låg grad av korrekthet tycks vara dubbel bestämdhet, dvs. bestämd artikel både fristående och enklitisk (*den röda boken*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 47-48)

Vidare brukar inlärare av svenska som andraspråk ofta ha problem i ordföljden speciellt i fråga om omvänd ordföljd (*I dag cyklar jag till skolan.*). I svenskan måste definitiva verbet stå på andra plats i huvudsatsen. Svenskan har ytterligare platshållartvång som innebär att t.ex. subjektplatsen i en sats måste fyllas. Bolander kom fram i sin studie (refererad i Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 53-54) att inlärare brukar lära in inversion efter ett topikaliserat objekt tidigare än efter ett adverbial. Om subjektplatsen är tom, fylls platsen med ett formellt subjekt (*det regnar*). Eftersom bisatsens ordföljd är annorlunda än huvudsatsens, kan det konstateras att ordföljden är ett svårt kapitel i svensk grammatik. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 51-52)

Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 54-55) konstaterar att även negationens placering är svår för inlärare av svenska, och även den lärs in stegvis. På första stadiet placerar inläraren negationen för det finita verbet både i en huvudsats (**Jag inte vann.*) och i en bisats (... *om hon inte sover*). I bisatsen är denna placering korrekt. På nästa stadium placerar inläraren negationen efter det finita verbet, men det gäller bara hjälp verbet både i huvudsatsen och bisatsen (*Flickan vill inte sova, *om hon vill inte sova*). I följande stadium lär inläraren in negationens korrekta placering i huvudsatsen, men hen kan fortfarande placera negationen efter hjälp verbet i bisatsen. Till slut, på femte stadiet, lär inläraren in negationens korrekta placering även både i huvudsatsen och bisatsen. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 55-56)

Håkansson (2014: 164) sammanfattar en möjlig orsak till individuella skillnader i utvecklingen av inlärarens grammatik. Processer baserar sig på det mentala lexikonet: ord med information som är kopplad till dem utlöser de grammatiska processerna. För att inlärarens grammatik kan utvecklas måste varje ord i det mentala lexikonet vara försett med rätt information innan grammatikreglerna kan bli automatiserade. Detta är orsaken till en stor variation mellan olika inlärare. Processbarhetsteorins fokus ligger dock på *första förekomsten* av en struktur och inte på fullkomlig behärskning av strukturen i fråga.

Grammatikinläring kan därmed vara en längre process som omfattar inte bara procedurer som Pienemann har undersökt, utan också mindre stadier inom dem: inläringen på frasnivån sker stegvis, samt sats- och bisatsprocedurer omfattar flera etapper beroende av svenskans särdrag. Därför borde grammatik presenteras och övas i små steg, men den naturliga ordningsföljden kan dock inte påverkas av grammatikundervisning. Endast om undervisning befinner sig på samma fas som inläraren, kan hen ha nytta av den. (Tornberg: 2005: 65) Flymann Mattsson och Håkansson (2011: 10-11) framhäver vidare att inlärningsprocessens utveckling märks lättare om språkbedömningen koncentrerar sig på det inläraren uppnått i stället för de fel som inläraren gjort. Om bara fel noteras, kan inlärarens uppfattas befinna sig på lägre språknivå än hen har nått i verkligheten: t.ex. *jag vetade...* bevisar att inläraren har insett att man bildar preteritum i svenska med ett suffix vilket ofta görs med ändelsen -*de*. Inläraren har därmed nått kategorinivån eftersom hen har börjat processa preteritumformer i stället för att använda till exempel infinitiv. Den här inläraren har dock ännu inte börjat sortera verb i svaga och starka. Hur snabbt processen går vidare beror på hens individuella egenskaper, t.ex. på språkbegåvning och motivation (Flymann Mattsson & Håkansson 2011: 86).

Även om processbarhetsteorin är ungefär tjugo år gammal, används den fortfarande i språkvetenskaplig undersökning. Till exempel Viivi Niemins Pro Gradu-avhandling vid Jyväskylä universitet (2012) handlar om inläringen av svenska och tyska hos finska gymnasister. Nieminen undersökte om inläring av vissa strukturer i svenska och tyska sker i den ordning som processbarhetsteorin förutsäger. Inlärningsgången som formulerades med hjälp av implikationsanalys stred mot processbarhetsteorin. (Nieminen 2012: 122). Marika Paavilainen har undersökt i sin doktorsavhandling (2015) inläring och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskoleelever. Hon fick resultat där hennes inlärningsgångar avviker från processbarhetsteorin, vilket delvis kan förklaras med metodologiska faktorer. (Paavilainen 2015: 283) Hon anser ytterligare att det inte är realistiskt att börja planera undervisningen på basis av inlärningsgångar. Undersökningens resultaten kan snarare användas när man planerar hur enstaka strukturer lärs ut så att man börjar med de strukturer som tycks vara lättare för elever och fästa större uppmärksamhet vid de strukturer som visat sig vara mer krävande för dem. (Paavilainen 2015: 296) Även två nyare undersökningar vid Jyväskylä universitet, Roni Hirvonens kandidatavhandling (2016) och Sasu Ylinens kandidatavhandling (2016) har processbarhetsteorin som utgångspunkt. Hirvonen undersökte skriftliga kunskaper i A-svenska hos finska abiturienter på basis av processbarhetsteorin. Resultatet visar att ju högre strukturen var i processbarhetsnivån desto sämre elevgruppen behärskade den. (Hirvonen 2016: 18)

I min egen kandidatavhandling (2016) jämförde jag grammatikframställningen i två läroböcker, *Klick* i svenska och *Super* i tyska. Ett av resultaten var att båda böckerna nådde Pienemanns stadium 4. (Ylinen 2016: 17-18) Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 10-12) har skapat en analysmodell som baserar sig på Pienemanns grammatiska utvecklingsstadier. Syftet med modellen är att skapa en nivåbedömningsskala i svenska som andraspråk. Modellen ska hjälpa lärare i sitt arbete. Abrahamsson (2011: 131) framhäver att Pienemanns processbarhetsteori har fått mycket starkt empiriskt stöd samtidigt som få relevanta motbevis: processbarhetsteorin är ytterligare en av de mest testbara, förklarande och predicerande andraspråksteorier. Därför kommer den förmodligen användas också i modern undersökning.

3 MATERIAL, MÅL, METOD

3.1 Material

Källmaterialet består av två övningsböcker *Klick 7 Övningar* (Sanoma Pro, 2016) och *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet* (Otava, 2015) samt av en lärobok, *Hallonbåt 1-2* (Sanoma Pro, 2016) som innehåller både texter i videoform och övningar. Alla böckerna innehåller två kurser som jag granskar som en helhet, eftersom lektionerna i de nyare böckerna inte är indelade i kurser. Lärare får därmed själva bestämma var de drar gränsen mellan kurserna. I läroplanen 2004 har elever två veckotimmar svenska på högstadiet (GLGU 2004, bilaga 4), medan i läroplanen 2014 börjar elever lära in svenska redan på lågstadiet, men kommunerna får själva bestämma hur de delar ut de två veckotimmarna som är avsedda för klasserna 3-6 (GLGU 2014: 217). Detta betyder att eleverna kan lära in svenska t.ex. en kurs på klasserna 5 och 6 eller två kurser på klass 6.

På förlaget Sanoma Pros hemsida hittas numera bara en kort presentation av serien *Klick*, eftersom boken inte längre används i nybörjarundervisningen. Den sägs vara användbar i undervisning av olika typer av elever eftersom den innehåller mångsidiga övningar och ger råd för inläring av ordförråd. *Klick* sägs ytterligare vara tydlig och på så sätt lärar- och elevvänlig: den passar bra till differentiering och innehåller muntliga övningar. Innehållet sägs vara mångsidigt, eftersom det inte finns enbart texter utan också roliga serier. Elever som avancerar snabbt kan läsa extra texter. (<https://tuotteet.sanomapro.fi/bu516310-klick-7-ovningar.html>)

På förlaget Sanoma Pros hemsida betonas att *Hallonbåt* förnyar språkundervisningen och uppmuntrar elever att modigt använda språket från första början. Målet är att väcka intresse och aktivera elever i språkinläringen med hjälp av videor och annat mångsidigt material (reklam, chat, internetsidor, tidningsartiklar). Övningarna innehåller spel, lek samt par- och gruppövningar. Differentiering sker inom materialet: eleven avancerar i sin egen takt och gör så mycket som hen hinner och kan. Det är också möjligt att använda bara digitalt material. Bedömningen av läroprocessen är möjlig med hjälp av mångsidigt bedömningsmaterial. Syn på läroprocessen sägs vara helt förnyad. (<https://www.sanomapro.fi/sarjat/hallonbat>)

Den mest omfattande presentationen hittas på förlaget Otavas hemsida. Läroboken *Megafon 1* sägs vara medryckande, eftersom den innehåller berättelser om riktiga människor och den lär ut sådana språkkunskaper som behövs i vardagslivet. Vid sidan av texter finns det grammatiksånger (rap), videor och spel som väcker elevernas intresse. Serien innehåller även mångsidigt digitalt material och lärarens material sägs stödja undervisningen och bedömningen. *Megafon* följer grunderna för läroplanen, då den betonar elevens aktiva roll: eleven ska själv sätta mål för inläring och bedöma inlärningsresultat. Serien sägs vara smidig och lätt att använda: med hjälp av digitala övningar kan elever öva språket var och när som helst. Inläraren står i centrum av inlärningsprocessen, och hen kan öva språket med kommunikativa och kreativa övningar som möjliggör individuell inläring. (<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-7-9/megafon-ops-2016/>)

Megafons presentation utgår från läroplanens mål för språkundervisning. Kulturell mångfald och språkmedvetenhet stöds i *Megafon* genom att elever får bekanta sig med Svenskfinland och med de nordiska länderna. Eleverna uppmuntras att utnyttja de språkliga färdigheter de redan har. Färdigheter för språkstudier utvecklas då elever får konkreta råd hur språk kan läras in samt med hjälp av mångsidiga övningstyper. Växande språkkunskap och förmågan att kommunicera övas med hjälp av tal- och reaktionsövningar. Elever får från första början producera egna texter på sin egen nivå både muntligt och skriftligt, vilket utvecklar och stöder växande språkkunskap. Även mångsidig kompetens som mål har tagits till hänsyn i *Megafons* presentation. Av de sju aspekterna av den mångsidiga kompetensen nämns fem: förmåga att tänka och lära sig övas då eleven väljer de sätt som bäst passar för hen; kulturell och kommunikativ kompetens samt vardagskompetens är de centrala områden i språkundervisningen; multilitteracitet övas i samband med olika texttyper (dialog, intervju, blogg, reklam, recept osv.); digital kompetens har noterats genom att välja sådana uppgifter där elever söker information och skriver egna texter.

(<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-7-9/megafon-ops-2016/>)

Även om min avhandling fokuserar på läroböckerna var det nödvändigt att bekanta sig med lärarmaterialet som tillsammans med läroböckerna bildar en helhet. Detta kom fram när jag undersökte övningstyperna och märkte att tilläggsövningar med digitala och funktionella aktiviteter endast hittas i lärarmaterialet. Det skulle ha varit vilseledande att påstå att de inte alls finns i dessa läroboksserier. Jag har dock noggrannare analyserat endast läroböckerna, dvs. det material som elever hela tiden har till sitt förfogande.

3.2 Forskningsfrågor

Föreliggande studie syftar till att utreda på vilket sätt tre läroböcker *Klick 7*, *Hallonbåt 1-2* och *Megafon 1*, är uppbyggda i fråga om att lära ut grammatiska strukturer. Alla tre böcker innehåller två kurser som är avsedda för nybörjarundervisningen. Den äldsta boken *Klick* användes på högstadiet under läroplanen 2004, och både *Hallonbåt* och *Megafon* används på lågstadiet nu när man följer läroplanen 2014. Läroböckerna *Klick* och *Hallonbåt* har samma förlag, nämligen Sanoma Pro, men *Megafon* är av förlaget Otava. Jag kommer att jämföra dessa böcker ur flera synvinklar för att ta reda på om det finns skillnader i vilka strukturer de lär ut och i vilken ordning. Jag undersöker om de når samma grammatiska utvecklingsstadiet även om de nyaste läroböckerna är avsedda för yngre elever. Jag granskar ytterligare om det finns skillnader i syn på grammatiken och sättet att bilda regler. Jag undersöker också övningarnas typ och omväxling i syfte på att få veta om böckerna tar hänsyn till olika lärandestilar hos elever.

Mina forskningsfrågor är:

- Hur många strukturer lärs ut i nybörjarböckerna *Klick*, *Hallonbåt* och *Megafon*?
- Vilka strukturer lärs ut i läroböckerna?
- I vilken ordning kommer strukturerna fram?
- Vilka likheter och skillnader finns det i framställningen av de ovannämnda strukturerna?
- I vilken typ av uppgifter övas strukturerna?
- Bildas reglerna induktivt eller deduktivt?
- Ses grammatiken som produkt eller som process i läroböckerna?
- Vilken nivå i processbarhetsteorin når läroböckerna?

3.3 Metod

Metoden i denna avhandling är närmast kvalitativ innehållsanalys som enligt Kalaja m.fl. (2011: 17-19) är en naturlig utgångspunkt när man jämför läroböcker med syfte på att beskriva läroböckernas synvinkel på språkvetenskapliga och didaktiska utgångspunkter. Största delen av resultaten är därmed beskrivning på vilket sätt undervisning av grammatiska strukturer förverkligas i dessa läroböcker.

Målet är att jämföra läroböckernas grammatikframställning och därför är forskningsfrågorna formulerade så att resultaten till den största delen blir kvalitativa.

I någon mån är denna avhandling också kvantitativ eftersom fenomenet som jag undersöker är inlärningsordning och resultatet anges i form av siffror och procent (Uusitalo 1999: 79-81). När jag undersöker antalet strukturer och indelningen av olika uppgiftstyper samt typer av grammatikövningar blir resultatet kvantitativt. För att göra resultatet tydligare att tolka, framställer jag resultatet i form av figurer och tabeller. Både kvalitativ och kvantitativ analys känns därmed naturlig med tanke på mina forskningsfrågor. Det krävs båda analystyperna för att få en klarare och en mer omfattande bild av läroböckernas uppbyggnad, samt av andelen av olika övningstyper. Men när man undersöker läroböckernas utgångspunkter och undervisningsfilosofi, behövs först och främst kvalitativ undersökning.

4 RESULTAT

4.1 Läroböckernas uppbyggnad och ämnesområden

De äldsta läroböckerna *Klick 7 Texter* och *Klick 7 Övningar* av förlaget Sanoma Pro liknar till det yttre mer Otavas läroböckerna *Megafon 1 textbok* och *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet* än *Hallonbåt 1-2* som är av samma förlag som *Klick*. Både *Klick* och *Megafon* består av två skilda böcker för texter och övningar. *Hallonbåt* däremot har bara en bok som innehåller både texter och övningar. Förutom det finns texter bara i videoform, vilket leder till att själva läroboken liknar mest en traditionell övningsbok. Innehållet i *Klick* är indelat i två kurser: kurs 1 innehåller en inledningsdel samt fem texter på samma sätt som kurs 2. Innehållet i *Megafon* är däremot inte indelat i kurser, utan boken innehåller sammanlagt åtta egentliga texter. *Hallonbåt* innehåller två inledningsvideon och sju delar, dvs. videon med innehåll som har samma ämnesområde som *Klicks* och *Hallonbåts* texter.

Utgångspunkten för skolundervisningen är naturligtvis läroplanen som styr hur många kurser elever har svenska i grundskolan och vilka ämnesområden som bör läras ut (Boström & Josefsson 2006: 24). Enligt läroplanen (GLGU 2004: 129) är syftet med undervisningen av svenska som B1-språk att eleven uppnår grundläggande färdigheter med tyngdpunkt på vardagslivets muntliga kommunikation. Centrala teman är närmiljön, familjen och fritiden, skolan, livet på landet respektive i staden. Målet är ytterligare att elever lär sig att göra uppköp och använda vardagliga, offentliga tjänster. Logiskt är också att målspråkets och målkulturens perspektiv syns i undervisningen, vilket betyder att nordens synvinkel kommer fram i läroboken i svenska. Eleven lär känna till relationer, skillnader och likheter mellan finlandssvenska, svenska och de andra nordiska livsformerna och kulturerna. (GLGU 2004: 128-133) *Klick* följer den dåtida läroplanen genom att handla om just de temana som läroplanen framhäver redan under de två första kurserna: först lär elever in att presentera sig själva, berätta om sina hobbyer, familjen och hemmet, skolan och kompisar samt att uttrycka sina känslor och skriva ett kort skriftligt meddelande. *Klicks* idé att texterna ser ut som huvudpersonens hemsida kan kännas gammaldags och konstgjord, eftersom hemsidorna inte längre brukar se sådana ut, varken till det yttre eller det inre.

Den nyaste läroplanen för lågstadiet (GLGU 2014: 197-198), årskurserna 3-6 för det andra inhemska språket betonar fostran till språkmedvetenhet och undervisningens mål är att väcka intresse för den språkliga och kulturella mångfalden och att uppmuntra elever att kommunicera i autentiska språkmiljöer. Elever ska ges möjligheter att bilda nätverk och kommunicera genom att använda t.ex. digitala verktyg. Viktigt är också att eleverna får möjlighet att studera i egen takt. Ämnesområden som nämns är ”jag själv, min familj, skola, hobbyer och fritidsintressen”. Förutom dessa väljs också andra intressanta ämnesområden tillsammans. Gemensamt för *Megafon* och *Hallonbåt* är ytterligare att eleverna lär in att agera i vardagliga talsituationer: t.ex. att köpa kläder och mat.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att på grund av styrdokumentet är ämnesområdena likadana i alla tre läroböckerna. Den största skillnaden är att *Hallonbåt* inte har några skriftliga texter. *Megafon* innehåller mest skriftligt material, t.ex. texter om finlandssvensk och rikssvensk kultur. Texterna som handlar om kultur är mångsidiga i *Megafon*. Elever kan läsa om svenska filmer, om kända sverigefinnar och finlandssvenskar, kronprinsessan Victorias brudklänning och om Ikea. En del av texterna om kultur står på finska. Den nya läroplanen framhäver att svenskundervisningen ska väcka elevernas intresse för den kulturella mångfalden i den omgivande världen (GLGU 2014: 198). I denna hänsyn fyller *Megafon* sin uppgift effektivare än *Hallonbåt* vars kulturella utbud inte är så mångsidigt och färggrant som i *Megafon*. På grund av sin ålder är *Klick* gammaldags: t.ex. låtarna är gamla, och personerna från Sverige som presenteras i boken känner dagens elever inte.

4.2 Grammatikframställningen i läroböckerna *Klick*, *Hallonbåt* och *Megafon*

4.2.1 Antalet strukturer

Enligt läroplanen (GLGU 2014: 133) ska undervisningen i svenska innehålla den mest centrala verbläran, samt böjningen av substantiv och adjektiv och den centrala satsläran och bindningsstrukturerna. Läroplanen 2014 betonar att eleven i slutet av grundskolan kan kommunicera både muntligt och skriftligt på så sätt att hen blir förstått. Detta nås genom att eleven får möjligheter att öva sig i att tala och skriva i för åldern lämpliga situationer. Elever borde också festa

uppmärksamhet vid uttal och vid strukturer som är väsentliga för innehållet i texten. (GLGU 2014: 347-348) I den nya läroplanen står det därmed inte vilka strukturer som ska läras ut.

Läroboken *Klick* innehåller sammanlagt 14 strukturer: kurs 1 omfattar åtta strukturer och kurs 2 sex strukturer. *Hallonbåt* lär ut under lågstadiets två kurser endast 7 strukturer: delarna 1-3 innehåller tre strukturer och delarna 4-7 innehåller fyra strukturer. *Megafon* består av sammanlagt 12 strukturer av vilka åtta lärs ut i de fyra första styckena och fyra i styckena 5-8. Antalet strukturerna är alltså flera i *Klick* och *Megafon* än *Hallonbåt* som lär ut färre strukturer.

Tabell 1. Antalet strukturer i läroböckerna.

	Klick 7	Hallonbåt 1-2	Megafon 1
Kurs 1	8	3	8
Kurs 2	6	4	4
Sammanlagt	14	7	12

Om man jämför läroböckerna *Hallonbåt* och *Megafon* som båda är avsedda för lågstadiet, är det överraskande att antalet strukturer är så annorlunda. För att få närmare information om grammatikframställningen analyserar jag vilka strukturer som lärs ut och vilka utvecklingsnivåer läroböckerna därmed når.

4.2.2 Utvecklingsnivåerna

Följande tabell (tabell 2) sammanfattar vilka ord och strukturer som framställs i läroböckerna i de två första kurserna. Ordningen kommer fram kursvis.

Tabell 2. Sammanfattning av ord och strukturer i de två första kurserna.

	Klick, kurs 1	Klick, kurs 2	Megafon, kurs 1	Megafon, kurs 2	Hallonbåt, delarna 1-3	Hallonbåt, delarna 4-7
Räkneord 0-20	X		X		X	
Personpronomen	X		X		X	
Frågeord, frågesats	X		X		X	
Presens	X		X		X	
Räkneord 21-	X		X		X	
Poss.pron. <i>min, din</i>	X+ s-genitiv		X			
Negativa satser	X		X			
Substantivets singularis	X		X			X
Prepositioner	X			X		
Adjektivets böjning	X			X		X
Poss.pron. <i>hans, hennes</i>		X + <i>deras</i>	X			
Huvudsatsens ordföljd (inversion)		X		X		
Pluralis (<i>en, ett</i>)		X	X			X
<i>Det finns...</i>		X				
<i>Den, det</i>						X
Hjälperb + infinitiv		X		X		
Personpronomen som objekt		X				

Övningsboken *Klick* börjar sin grammatikframställning genom att lära ut räkneord till 20, personpronomina och frågeord som alla kommer fram i de tre första styckena. Detta motsvarar Pienemanns stadium 1 (ord/lemma) (se tabell 3). Det är logiskt att det först tas upp ord i invariant form. Det konstateras kort redan i orienteringsdelen att svenskan har två genus som jämförs med engelskans och tyskans genus. Numerus lärs dock in före genus (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 68). I samband med frågeord lärs även inversion i en frågesats, vilket hör till satsprocedur, dvs. Pienemanns utvecklingsstadium 4. Presens som hör till Pienemanns stadium 2, lexikal morfologi, lärs ut i stycke 2. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 16) Framställningen i *Megafon* går vidare på samma sätt som i *Klick*, även inversion lärs in i början av första kursen. *Hallonbåt* däremot övar ut i senare hälften av första kursen. Gemensamt för lågstadieböckerna *Hallonbåt* och *Megafon* är det att de presenterar genus senare än högstadieboken *Klick*.

Den andra hälften av första kursen i *Klick* börjar med att lära ut större räkneord (Pienemanns stadium 1), s-genitiv och possessivpronomina *min, mitt, mina* och *din, ditt, dina* som båda ligger på Pienemanns stadium 2 (kategoriprocedur) (tabell 3). I samma stycke övas även negativa satser som ligger på Pienemanns stadium 4 (satsprocedur). Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 54) upplevs negation inte speciellt svårt eftersom negationspartikeln inte böjs, men negationens placering efter det finita verbet i svenska kan kännas problematiskt: även barn som lär svenska som modersmål tenderar att placera negationen före det finita verbet. Om inläraren på detta stadium redan har börjat använda bisatser, placerar hen på så sätt negationen automatiskt på rätt ställe. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 55) *Megafon* lär ut possessiva pronomina i singularis redan tidigare i stycke ("tema") 2, vilket är överraskande eftersom boken är avsedd för yngre elever. I samma stycke kommer även både *hans* och *hennes*. *Klick* lär ut *hans, hennes* och *deras* i början av andra kursen, men *Hallonbåt* däremot lär dem inte ut systematiskt. Även negationens placering övas ut i *Megafons* stycke 3, dvs. i slutet av den första kursen. *Hallonbåt* däremot lär inte ut possessiva pronomina systematiskt under de två första kurserna, vilket också är fallet med negationens placering i huvudsatsen.

Grammatikframställningen i *Klick* fortsätter genom att lära ut substantivets singularis i obestämd och bestämd form i slutet av den första kursen (Pienemanns stadium 2) (tabell 3). Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 46-47) konstaterar att definithet är ganska komplicerad för inlärare och den lärs genom tre stadier (se kapitel 2.6.2). Axelsson (refererad i Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 46)

har kommit fram att den här typens definithet (*en villa, villan* och *Mickes villa*) lärs dock in i första stadiet. Även om definithet i allmänhet är komplex, kan man förstå att den redan i denna fas framställs i *Klick*. I *Hallonbåt* framställs definithet inte alls under de två första kurserna. I *Megafon* lärs definithet ut redan i mitten av första kursen. I samma stycke lärs även pluralis ut. Den lexikala morfologin ligger på Pienemanns stadium 2 (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 16).

I processbarhetsteorin anses det att inläraren har nått den här nivån när hen börjar böja substantiv även om hen inte väljer rätt ändelse. Att ha flera former till en funktion upplevs svårt för inlärare. Substantivens pluraldeklination bestäms av regler som är ganska komplexa. Inlärare brukar först lära in första och andra deklinationer. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 44-46) Av de tre läroböckerna tar *Megafon* först upp pluralböjningen: i stycke 4 (i slutet av första kursen), *Hallonbåt* presenterar pluralböjningen i början av andra kursen, men pluralis bara i obestämd form. I *Klick* kommer pluralis först i mitten av andra kursen: deklinationerna 1-3 lärs ut i stycke 7 och deklinationerna 4-5 i stycke 8. Noterbart är att högstadiesboken presenterar pluralböjningen senare än båda lågstadiesböckerna. En signifikant skillnad mellan lågstadiesböckerna är att *Megafon* framställer pluralböjning tidigt och i samma stycke som definithet vilken helt saknas i *Hallonbåt*.

Adjektivböjningen, dvs. adjektivkongruensen som ligger på Pienemanns stadium 3 framställs först i *Klick* i slutet av första kursen, där lär elever att böja adjektivattribut i rätt form. Böjningen presenteras med hjälp av regler, men i övningar kommer även adjektiv som predikativ fram. Elever lär hur ord hänger ihop inom en och samma sats (Pienemanns stadium 4) (tabell 3). Lågstadiesböckerna lär adjektivböjningen ut senare: *Megafon* i början av andra kursen och *Hallonbåt* i mitten av andra kursen. *Megafon* lär ut både adjektiv som attribut och som predikativ och *Hallonbåt* adjektiv som attribut som övas även i sista stycket ("del"). Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 48) lär inlärare in attributivkongruens före predikativkongruens samt numeruskongruens före genuskongruens, vilket inte noteras i de här läroböckerna. Det är logiskt att numerus lärs in före genuskongruens eftersom numerus har konkret betydelse ur språkbrukarens synvinkel, men genus saknar ett egentligt funktionellt innehåll.

Huvudsatsens ordföljd lärs ut både i *Klick* och i *Megafon* i början av andra kursen. Ordföljden hör till Pienemanns stadium 4, vilket på satsnivån syftar på inversion efter topikalisering. Båda böckerna

framställer både huvudsatsens direkt och omvänd ordföljd. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 50-51) utgör ordföljden ofta problem för inlärare av svenska som andraspråk. Svenska på samma sätt som de flesta indoeuropeiska språk har ordföljden SVO (subjekt-verb-objekt), men i svenskan kan huvudsatsen inledas med t.ex. objekt. Om något annat än subjektet sätts in i fundamentet, måste det finita verbet följa direkt efter (V2-regeln), vilket upplevs komplicerat av många inlärare. Inversion i påstående satser lärs in genom tre stadier: först ingen topikalisering alls (*Jag ser hunden nu.*), sedan topikalisering med rak ordföljd (**Nu jag ser hunden.*) och först i stadium 3 kan inläraren producera topikalisering med inversion (*Nu ser jag hunden.*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 54) Högstadiet boken *Klick* och lågstadiet boken *Megafon* framställer ordföljden på ett likadant sätt, men i lågstadiet boken *Hallonbåt* fattas ordföljden med sina regler.

Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2011: 50) utvecklas tempus genom tre stadier: först enkla finita verb i presens och i preteritum, därefter börjar inläraren öva modala hjälpverb med infinitiv. I sista stadiet lär inläraren perfekt och pluskvamperfekt. Hjälpverb lärs ut både i *Klick* och i *Megafon* i slutet av den andra kursen, medan *Hallonbåt* lär dem inte ut under de två första kurserna. Gemensamt för *Klick* och *Megafon* är att de båda lär ut prepositioner: *Klick* i mitten av första kursen och *Megafon* i början av andra kursen. I *Hallonbåt* fattas en sådan översikt över svenskans prepositioner. Det finns även några strukturer som en av läroböckerna framställer, medan de andra inte: exempel på det är *det finns*-strukturen samt personpronominas objekt i *Klick* och användning av *den* respektive *det* i *Hallonbåt*.

Alla tre läroböcker når Pienemanns stadium 4, satsprocedur, vilket lärs ut redan i början av böckerna i samband med frågesatser (se tabell 3). Det kan anses vara för tidigt då det gäller så unga och på så sätt omogna elever, speciellt på lågstadiet. En annan struktur som Eeva-Liisa Nyqvist har kritiserat är substantivets obestämda och bestämda former. Hon har konstaterat i Hufvudstadsbladets intervju (22.8.2013) att många läroböcker bryter mot den naturliga inlärningsordningen hos finskspråkiga inlärare eftersom dessa läroböcker försöker lära ut strukturer som är för komplexa för elever på den här inlärningsnivån. Därför känns substantivets obestämda och bestämda former obegripliga för elever i klass 6. Nyqvist konstaterar vidare att elever får fel sorts undervisning i svenska. Nyqvist är av den åsikten att inlärningsgångarna och -processen först borde forskas grundligt. Läromedlen borde utvecklas senare på basis av dessa forskningsresultat.

Följande tabell sammanfattar förekomsten av Pienemanns stadier i läroböckerna. Siffrorna syftar på i vilket stycke, i vilket tema eller i vilken del av kurserna stadierna kommer fram för första gången.

Tabell 3. Förekomsten av Pienemanns stadier i läroböckerna.

Utvecklingsnivå	Klick 7 stycke (nummer)	Megafon 1 tema (nummer)	Hallonbåt 1-2 del (nummer)
Ord/lemma (PT 1)	1→	1→	1→
Kategori procedur (PT 2)	2→	2→	4→
Frasprocedur (PT 3)	5→	5→	5→
Satsprocedur (PT 4)	1→	1→	(1→)

Nyqvists kritik är berättigad när man tittar på hur grammatikframställningen utvecklar sig i de tre läroböckerna. Redan i början av första kursen befinner man sig i Pienemanns stadium 4. *Hallonbåt* skiljer sig från de andra böckerna med det att reglerna inte tas upp i samband med frågesatser. Enligt processbarhetsteorin borde stadierna passeras i tur och ordning därför att inlärare inte kan processa högre stadier förrän de har processat färdigt de lägre stadierna. Detta beror på att de högre stadierna kräver större processningskapacitet. Inlärare bör vidare processa ett stadium i taget för att strukturerna kan läras in successivt. (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 15) Det kan ytterligare konstateras att grammatikframställningen i *Klick* och i *Megafon* är identisk i fråga om Pienemanns stadier, medan i *Hallonbåt* har inlärare längre tid att processa de lägre stadierna innan framställningen går över till Pienemanns högre stadier.

4.2.3 Syn på grammatiken

Läroböckerna når samma nivå i processbarhetsteorin. Det visade sig att regelbildandet varierar, dvs. sättet att bilda regler inte är systematiskt: alla läroböckerna innehåller drag av såväl induktion som deduktion. Den största skillnaden i läroböckerna är i deras syn på grammatiken, dvs. om grammatiken ses som produkt eller som process.

Klicks första kurs innehåller sammanlagt 8 strukturer av vilka 6 strukturer, nämligen frågesatsens ordföljd, presens, genitiv, nekande satser, prepositioner och adjektiv som predikativ, presenteras induktivt. Först ges ett exempel och sedan bildar elever en regel på basis av dessa exempel och till slut övas strukturen med hjälp av övningar (jfr Tornberg 2005: 110-111). I samband med en struktur, adjektiv som predikativ, får elever induktivt dra egna slutsatser om hur regeln möjligtvis bildas, men om elevers slutsatser stämmer kommer inte fram då regeln inte står i boken. Tre strukturer, possessiva pronomina, substantivets singularis och adjektivattribut, framställs deduktivt. Boken presenterar först regeln med några exempel, därefter övas regeln med flera övningar. (Tornberg 2005: 108) De här grammatikövningarna är traditionella eftersom elever får skriva mycket. I *Klicks* första kurs ses grammatiken nästan enbart som produkt (8 av sammanlagt 9 strukturer). Adjektiv som predikativ framställs så att grammatiken har reducerats till minimum och strukturen övas närmast med talövningar där elever övar adjektivkongruensen utan att regeln presenteras alls. (Tornberg 2005: 102-103) Tornberg (2005: 108) konstaterar att traditionell grammatikundervisning förknippas oftast med deduktion där grammatiken ses som produkt. Läroboksförfattarna har betonat elevernas mer aktiva roll i inlärningsprocessen genom induktion, dvs. elever får själva bilda grammatikregler, även om grammatik nästan enbart ses som produkt.

Klicks andra kurs innehåller 6 strukturer (possessiva pronomina *hans, hennes, deras*, huvudsatsens ordföljd, substantivets pluralis, *Det finns...*, hjälpverb med infinitiv och personpronominas objekt) som lärs ut deduktivt, dvs. först presenteras regeln och därefter övas strukturen med hjälp av skriftliga övningar. Grammatiken ses ytterligare som produkt, förutom i fråga om en struktur (*Det finns...*) står användningen i fokus och grammatiken ses som process. Grammatikframställningen i andra kursen skiljer sig betydligt från första kursen eftersom alla strukturer lärs ut deduktivt och elevernas roll inte längre är så aktiv i regelbildandet. En orsak kan vara det att strukturerna i den andra kursen är mer

komplicerade, speciellt både utrum och neutrum i obestämd och bestämd form i singularis och i pluralis.

Första kursen i *Megafon*, alltså kapitel 1-4, innehåller sammanlagt 7 (eller 8, om *min*, *din* respektive *hans*, *hennes* anses vara skilda strukturer på samma sätt som i *Klick*). Alla strukturer förutom substantivets singularis presenteras induktivt: först ges några exempel och eleven kompletterar regeln på basis av dem, sedan övas regeln med hjälp av olika övningar. (Tornberg 2005: 108) Substantivets singularis lärs ut deduktivt. Strukturer som lärs ut i första kursen i *Megafon* är personpronomen, frågeord och frågesatser, presens, alla possessivpronomen i singularis, huvudsatser med negation och substantivets böjning i singularis och i pluralis. Framställningen ser grammatiken enbart som produkt.

Megafons andra kurs, alltså kapitel 5-8, innehåller 4 strukturer: prepositioner, adjektiv både som attribut och predikativ, huvudsatsens ordföljd med inversion och hjälpverb med infinitiv. Strukturerna presenteras induktivt och grammatiken ses som produkt. Elever tas med i regelbildandet eftersom de får komplettera regler på basis av exempel och på så sätt är deras roll aktiv. Antalet övningar är stort, vilket garanterar att elever får mycket träning i samband med grammatikframställningen.

Första kursen i *Hallonbåt* innehåller 3 egentliga strukturer: personpronomen, frågeord och -satser och presens. Den största skillnaden med de två andra läroböckerna är att grammatikregler inte står färdiga i boken, utan elever får själva göra anteckningar efter att ha tittat på en grammatikvideo, den s.k. *Hallonskolan*. Den första *Hallonskolan* hittas i samband med frågor och frågesatser i bokens del 1. De två andra *Hallonskolorna* på första kursen presenterar presens och substantivets genus. Reglerna framställs i videor och meningen är att elever skriver ner det väsentliga i en tom låda i boken. Efter den deduktiva framställningen får elever öva strukturer med några övningar. *Hallonbåt* kan anses höra till en ny generations lärobok i svenskundervisning, eftersom grammatiken har reducerats till minimum på samma sätt som tidigare varit tradition i undervisning av engelska. Grammatik anses således vara bara ett medel att förstå och använda målspråket och inget mål i sig. (Tornberg 2005: 40) *Hallonbåts* andra kurs, delarna 4-7, innehåller fyra strukturer: substantivets pluralis, adjektivböjning, användningen av *den* och *det* samt adjektiv som attribut. Grammatikvideor

finns i samband med alla dessa strukturer. På andra kursen ses grammatiken som process och regelbildandet är deduktivt.

Den modernare syn på grammatiken, dvs. att se grammatiken som färdighet, kan inte förverkligas i dessa tre läroböcker som är avsedda för nybörjare, även om läroplanen betonar språkinläringen som process som skulle vara hela livet (GLGU 2014: 431-432):

”Den språkliga utvecklingen startar vid födseln och fortsätter livet ut. Individen tillägnar sig sin kompetens i flera språk i hemmet, i skolan och under fritiden. (...) Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt. (...) Eleverna ska lära sig att analysera texter och kommunikationsformer på olika språk och använda språkvetenskapliga begrepp vid tolkning av texter och använda sig av olika sätt att lära sig språk. De ska också uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och att använda sin kompetens i olika språk som stöd för allt lärande i alla läroämnen. Eleverna ska vägledas att se och förstå sin egen och andras mångfasetterade språkliga och kulturella identitet. (...) Undervisningen ska stärka elevens tro på den egna förmågan att lära sig språk och uppmuntra till att modigt använda nya språk, även på grundläggande nivå. Utgångspunkten för all språkpedagogisk verksamhet är att flera olika läroämnen samarbetar.”

Även om läroplanens mål i någon mån låter krävande i det här skedet, finns det övningar som uppmuntrar elever till egen språkanvändning: speciellt i *Hallonbåt* finns det övningar med egen skriftlig och muntlig produktion (se kapitel 4.3.1).

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att högstadieboken *Klick* och lågstadieboken *Megafon* är likadana när det gäller synen på grammatiken som de båda ser som produkt. Undervisningen koncentrerar sig på formsystemet. Grammatikframställningen varierar mellan induktion och deduktion: läroboken presenterar först en regel och ger ett exempel senare eller på basis av exempel bildar respektive kompletterar regeln. Uppgifter som inlärare därefter gör koncentrerar sig också på grammatiken. De båda lågstadieböckerna, *Megafon* och *Hallonbåt* är tämligen olika: *Megafon* lär ut strukturerna mestadels induktivt och *Hallonbåt* deduktivt. Grammatikframställningen kräver i båda

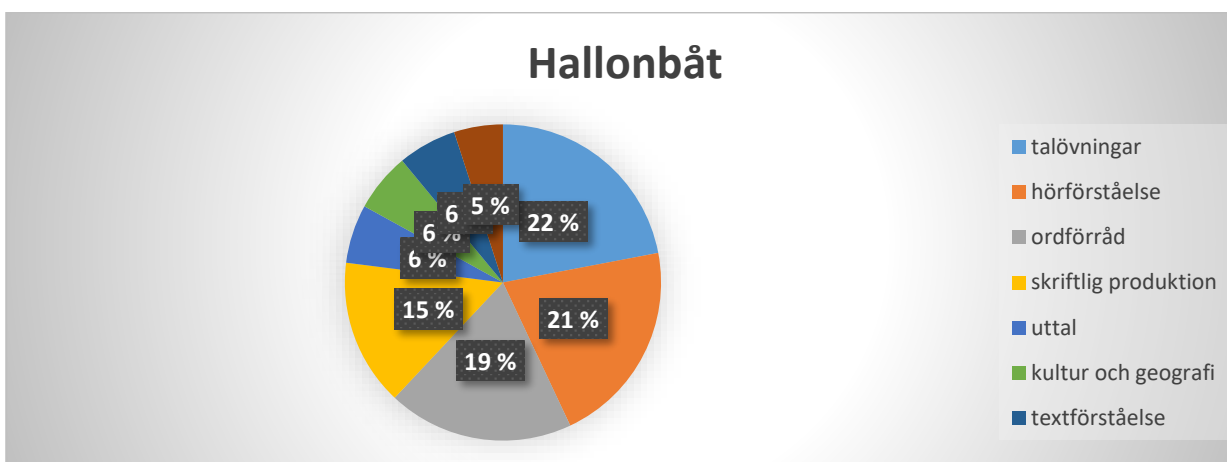
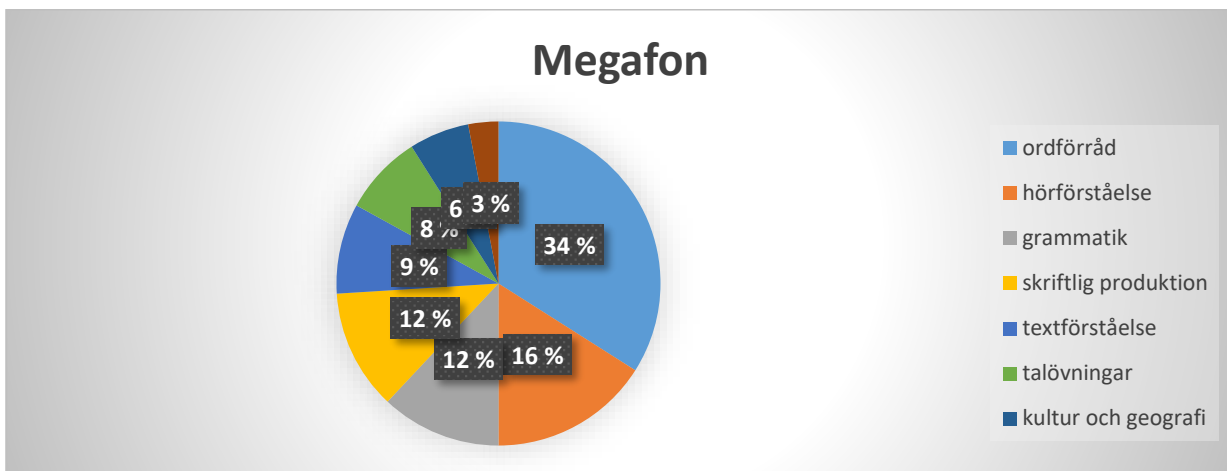
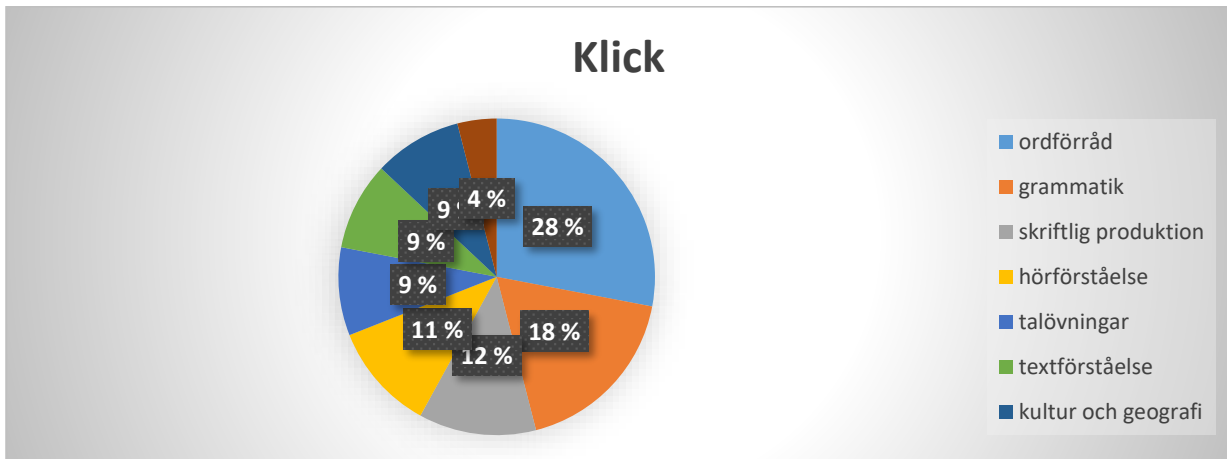
böckerna elevernas egen aktivitet: i regelbildandet (*Megafon*) eller i form av egna anteckningar (*Hallonbåt*). Syn på grammatiken är ytterligare helt annorlunda, *Hallonbåt*, koncentrerar sig i språkets användning, vilket betyder att grammatik ses som process. Under det första läsåret lär elever med *Hallonbåt* endast 7 strukturer, medan med *Megafon* lär elever sig 12 strukturer, vilket är bara 2 strukturer färre än i högstadieboken *Klick*.

4.3 Uppgiftstyperna i läroböckerna

4.3.1 Övningstyper

Jag har klassificerat övningarna i åtta olika kategorier. Ordförråd, uttal, hörförståelse, tal, grammatik, textförståelse, kultur och geografi samt skriftlig produktion. Till ordförråd har det räknats övningar som behandlar bara ord men ingen grammatik, till uttal hör de övningar där elever får upprepa och observera uttal, förutom hörövningar räknas också de övningar där elever får välja om de läser eller lyssnar på texter, till samtalsövningar räknas alla interaktiva parövningar, till grammatik hör både övningar där elever bildar regler och där elever tillämpar regler i praktiken, till textförståelse har jag räknat även satser som elever får översätta till modersmålet, till kultur och geografi hör de övningar där elever får lära in fakta om de nordiska länderna samt till skriftlig produktion har jag samlat in inte bara elevs egna texter utan också översättning från finska till svenska: fri översättning möjliggör egen kreativitet åtminstone i viss mån.

I *Klick* och i *Megafon* utgör ordförrådsövningar den största övningstypen: 28 % i *Klick* och 34 % i *Megafon*. I båda böckerna är grammatik-, skriv- och hörförståelseövningar bland de fyra vanligaste övningstyperna. Gemensamt för de här läroböckerna är ytterligare andelen samtalsövningarnas: i *Klick* är det 9 % och i *Megafon* 8 %. Båda böckerna har bara få uttalsövningar. Även textförståelseövningar och övningar som gäller kultur och geografi är få i båda böckerna. I *Hallonbåt* är olika övningstypers andel helt annorlunda: den vanligaste övningstypen är samtalsövningar (22 %) och den minsta övningstypen är grammatikövningar (5 %). De andra övningstyperna som står bland de fyra vanligaste är hör- och skrivövningar, vilket också är fallet både i *Klick* och i *Megafon*. Andelen av olika övningstyper kan ses i följande figurer (se figurer 1,2 och 3).



Figurerna 1, 2 och 3. Andelen av övningstyperna.

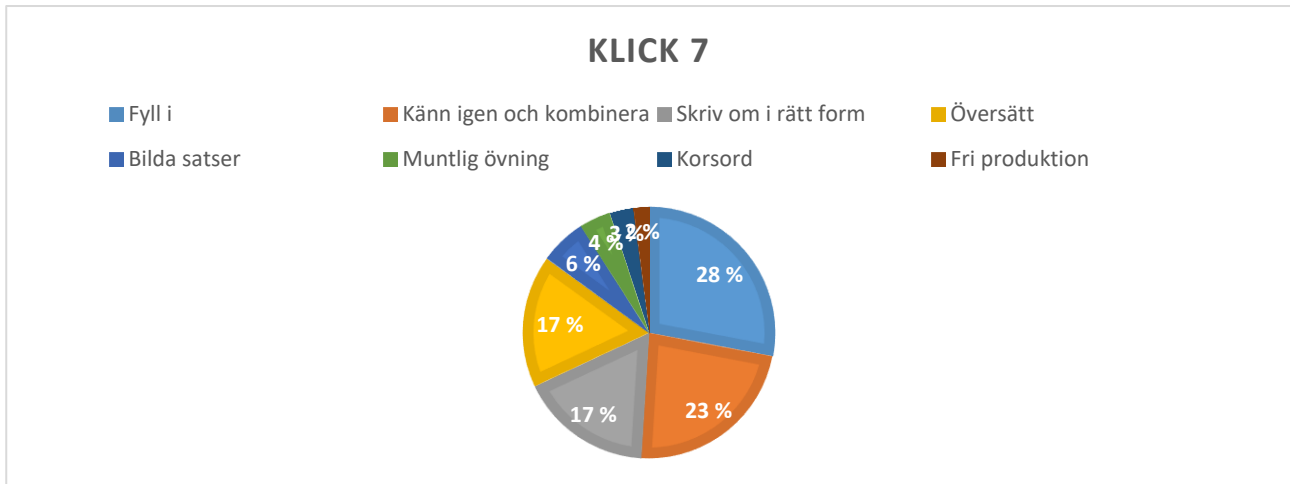
Analys av övningstyperna visar således att *Hallonbåt* betonar språkbrukets kommunikativa aspekt. Tal- och hörförståelseövningars andel är 33 % av alla övningarna. Dessa kunskaper behövs ju när

man kommunicerar med andra språkbrukare. Konsten att förstå och att bli förstådd är förutsättningar för naturlig kommunikation i vardagslivet. I *Klick* är tal- och hörförståelseövningarnas andel 20 % och i *Megafon* 24 %. Det kan konstateras att *Hallonbåt* också i detta avseende avsevärt skiljer sig från de andra läroböckerna. Även om de traditionella grammatikövningarnas antal i *Hallonbåt* är ganska litet (bara 5 % av alla övningarna), måste man komma ihåg att i samband med till exempel talövningar övar elever även grammatiska strukturer: budskapet står i fokus, men grammatik lärs in samtidigt även om det sker omedvetet. Det här hör ju till grundtankarna där grammatik ses som process. Språket övas i naturlig kommunikation där elever får planera vad de vill säga och på vilket sätt. (Tornberg 2005: 101-103)

4.3.2 Grammatikövningarna i läroböckerna

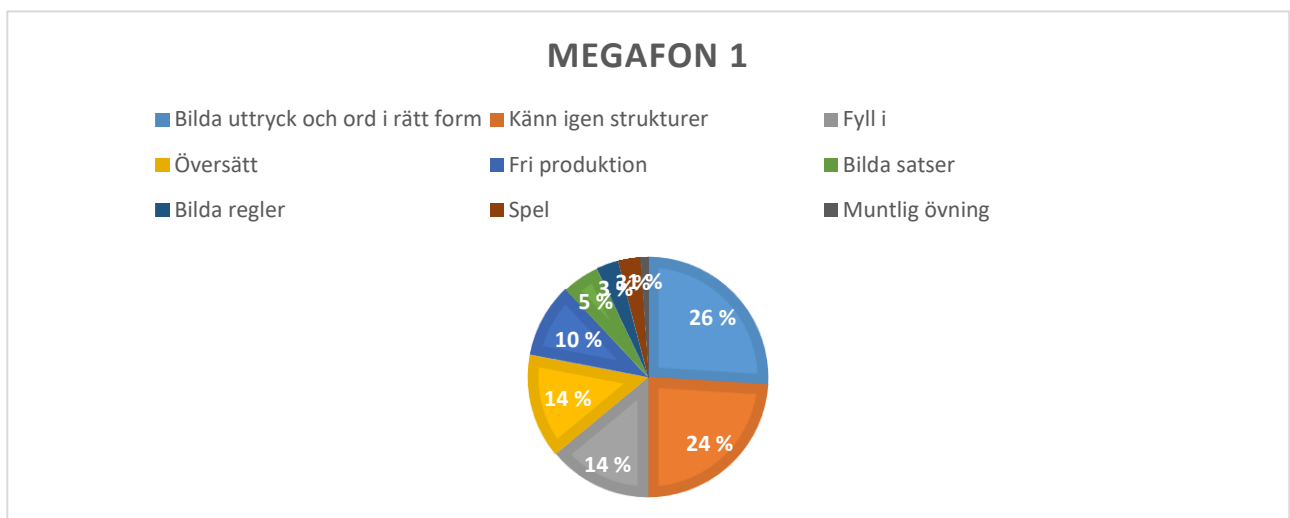
4.3.2.1 Typer av grammatikövningar

Som grammatikövningar har jag klassificerat de övningar vars huvudsyfte är att öva grammatiska strukturer och som koncentrerar sig på en viss struktur i övningen i fråga. I *Klick* hittades sammanlagt åtta typer av grammatikövningar: den vanligaste typen är övningar där elever ska fylla i ord, uttryck eller större delar av en sats (t.ex. fylla i substantiv i rätt form). En vanlig övningstyp är också den där elever ska känna igen en struktur och kombinera delar av den. I några fall granskas övningen genom att lyssna på texten eller låten (t.ex. elever väljer adjektivets rätta form av tre alternativ och sedan lyssnar på sången och samtidigt granskar om hen har valt rätt. Vanliga övningstyper är ytterligare översättningar från finska till svenska, samt övningar där elever själva får skriva satser på nytt, t.ex. förvandla singular till plural. I några övningar får elever bilda satser genom att skriva ord i rätt ordning och lösa korsord. I *Klick* hittas bara två övningar där en struktur övas muntligt, samt en övning där elever får producera egna svar genom att svara på frågor. I följande figur ses andelen av olika typer av grammatikövningar (se figur 4).



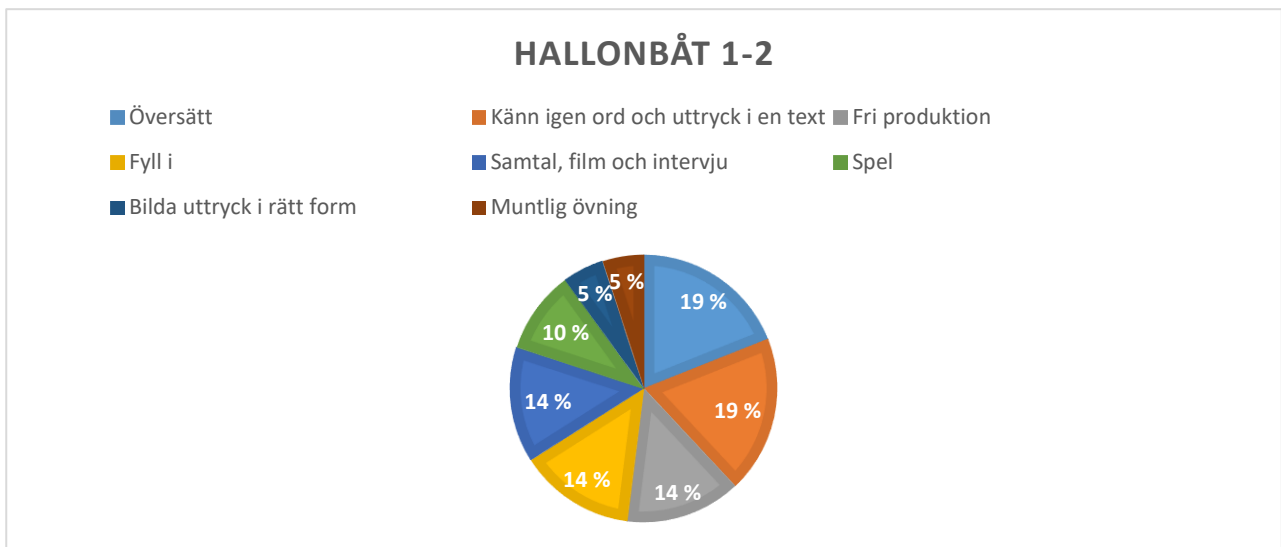
Figur 4. Grammatikövningarna i Klick.

I *Megafon* hittas sammanlagt 9 olika övningstyper av grammatiska strukturer, vilket är en övningstyp mer i jämförelse med *Klick*. I den vanligaste övningstypen får elever bilda uttryck och ord i rätt form, t.ex. förvandla substantiv i bestämd form eller bilda presens med rätt ändelse. Nästan lika vanliga är övningar där elever känner igen ord och uttryck i en text, t.ex. söker efter presensformer i en längre text. Att fylla i ord och uttryck är inte lika vanligt som i *Klick*. Översättning från finska till svenska är nästan lika allmän som i *Klick*. Egen produktion var dock en vanligare övningstyp i *Megafon*. Nästan lika vanliga i båda läroböckerna är övningar där elever får bilda satser genom att skriva ord i rätt ordning, samt muntliga övningar. I *Megafon* förekommer det dock övningar som fattas i *Klick*, dvs. övningar där elever får bilda regler på basis av exempel och spel. I figuren syns grammatikövningarnas indelning (se figur 5).



Figur 5. Grammatikövningarna i Megafon.

Hallonbåt innehåller på samma sätt som *Klick* åtta typer av grammatikövningar. Lika vanliga är översättning från finska till svenska och känna igen ord och uttryck i exempelsatser. Vidare lika vanliga är att fylla i ord och uttryck, egen produktion samt att tala, filma eller intervjua. Den sistnämnda övningstypen fattas både i *Klick* och i *Megafon*. Spelens andel är betydligt större i *Hallonbåt* än i *Megafon* och i *Klick* fattas spelen helt. *Hallonbåt* innehåller bara en övning där elever ska bilda ord och uttryck i rätt form, samt bara en muntlig övning med syfte på att öva en grammatisk struktur. Figuren (se figur 6) sammanfattar typer av grammatikövningar med sin andel.



Figur 6. Grammatikövningarna i *Hallonbåt*.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att alla tre böckerna för det mesta innehåller likadana grammatikövningar. De fyra vanligaste övningstyperna både i *Klick* och i *Megafon* är samma och utgör i *Klick* 85 % av alla grammatikövningar och i *Megafon* 78 %. Även i den nyaste läroboken *Hallonbåt* är de tre vanligaste övningstyperna samma som i de andra nybörjarläroböckerna. Deras andel är 52 % av alla grammatikövningar. Anmärkningsvärt är att översättningsövningar är en av dessa övningar. Översättningsövningar upplevs ofta gammaldags. Läroböckerna *Klick* och *Megafon* innehåller inga sådana övningar som inte finns i den andra läroboken, men *Hallonbåt* har en övningstyp som helt fattas i de andra läroböckerna, nämligen att filma och intervjua. I *Hallonbåt* utnyttjas videor även i undervisning av grammatikregler. Till slut kan det konstateras att ingen övningstyp dominerar, utan antalet olika övningstyper är jämnare indelat.

4.3.2.2 Iakttagelser kring grammatikövningar

Eftersom alla tre läroböckerna innehåller nästan enbart traditionella grammatikövningar, kan det frågas om alla typer av inlärare beaktas i grammatikframställningen. Som redan konstaterats (se kapitel 2.3) påverkar inlärarens motivation av lärstilsanpassad undervisning. Motivation är en av de viktigaste komponenterna i inläring. Det som upplevs roligt lärs in effektivare än det som känns svårt eller tråkigt. Spel och lekar väcker intresse för inläring och t.o.m. grammatik kan läras ut t.ex. med hjälp av fysiska aktiviteter. (Boström & Josefsson 2006: 99-102) Det kan frågas om dessa tre läroböcker kan väcka sådana känslor hos elever. Det finns inte så många aktiviteter i läroböckerna, men *Hallonbåts* lärmaterial omfattar massor av digitala övningar (*Bingel*-uppgifter), samt tips om fysiska aktiviteter, spel och lekar. Det finns också digitala tilläggsövningar i *Megafons* lärmaterial.

Boström och Josefsson (2006: 105-108) framhäver att traditionell grammatikundervisning förmodligen inte når alla typer av inlärare. Läroböckerna är närmast avsedda för elever som lär sig effektivast genom att titta på texter och bilder, dvs. det visuella i läroböckerna. Några elever, närmast flickor, lär sig bäst genom att lyssna på, själva formulera sig och tala, vilket förstärker deras lärande. Alla tre läroböcker i min avhandling gynnar elever med dessa två inlärningsstilar, men läroböckerna innehåller dock inte mångsidiga muntliga övningar. Auditiva elever är ofta sociala och pratsamma, vilket mycket väl kan utnyttjas i undervisningen, samt visuella elever skulle ha nytta av övningar med mångsidigare visuella metoder: böckernas övningar är oftast av modellen ”läs texten och svara på frågorna”. Visuella elever gör oftast gärna anteckningar som de senare läser och repeterar. Man måste komma ihåg att en av läroböckerna, nämligen *Hallonbåt*, framställer grammatik med hjälp av *Hallonskola* där elever ska göra anteckningar på basis av videor om några strukturer, samt textkapitlen har ersatts av filmer. Det kan därmed konstateras att läroboksförfattarna har skapat något som är helt nytt jämfört med de andra läroböckerna i min avhandling.

Enligt Boström och Josefsson (2006: 108) har en stor del av elever dock taktila preferenser och de lär sig då de kan använda händerna i lärandet. Dessa elever är ofta pojkar som gärna skriver och ritar, men sällan läser sina anteckningar. Deras inlärande kan förstärkas genom händernas aktivitet. Grammatikundervisning kan förstärkas med hjälp av bordsspel, pussel och dataspel. Sådana aktiviteter finns närmast i lärmaterialet. Det finns ytterligare en typ av elever som traditionellt inte

noteras tillräckligt mycket, nämligen kinestetiska elever som bäst lär sig när hela kroppen är aktiv. Grammatik kan läras in via aktiviteter med fysiska inslag och konkreta upplevelser, t.ex. golvspel, tipspromenader och meningsbyggande som förstärker lärandet och förbättrar minnebehållningen. (Boström & Josefsson 2006: 109) I *Hallonbåts* läromaterial hittas även fysiska aktiviteter, men i *Megafon* nästan enbart parövningar som koncentrerar sig på muntlig framställning, samt bordspel, men förutom dramaövningar inga aktiviteter där elever får röra på sig.

Moilanen och Salakka (2016: 17) påpekar att det har kommit fram i flera undersökningar hur stor roll fysisk aktivitet har för hjärnans utveckling, funktion och välmående. Om elever får röra på sig, har de bättre möjlighet till effektivare inläring. Man måste dock komma ihåg att det är lärarens (och läromaterialets) uppgift att få elever i rörelse att fokusera sig på inlärningsmål. Hjärnans aktivitet sjunker dramatiskt på 15 minuters mellanrum, vilket läraren ska ta hänsyn till när hen planerar sin undervisning. I praktiken kan eleven koncentrera sig på ett arbetssätt lika många minuter åt gången som hens ålder är. Detta betyder att läraren ska använda varierande arbetssätt för att behålla elevens motivation. Ett sätt är att öka fysiska aktiviteter under lektioner. *Hallonbåt* är på många sätt den mest moderna läroboken i min avhandling. Den innehåller (i läromaterialet) många idéer till fysiska aktiviteter. I *Klick* och i *Megafon* finns det nästan enbart dramaövningar där elever får röra på sig. För att vara modernt och praktiskt läromaterial ska läroboken kunna hjälpa läraren i att planera omväxlande lektioner med även fysiska aktiviteter. I fråga om svenskundervisning är en av de största uppgifterna att kunna väcka och behålla elevernas motivation.

5 SAMMANDRAG OCH DISKUSSION

5.1 Sammanfattning av resultaten

Sammanfattningsvis kan det konstateras att *Klick 7* och *Megafon 1* till det yttre liknar varandra även om förlagen är olika: både *Klick* och *Megafon* innehåller en lärobok och en övningsbok, men *Hallonbåt 1-2* innehåller både texter och övningar. En radikal skillnad är dock att texter har ersatts av videor – något som är helt nytt i läroböckerna. Ämnesområden är naturligtvis likadana eftersom det står i läroplanen vilka teman som ska gås igenom under de första kurserna. Den äldsta läroboken *Klick* med sina låtar och sitt kulturinnehåll kan kännas gammaldags för dagens elever.

I grammatikframställningen i läroböckerna är noterbart att högstadieboken *Klick* och lågstadieboken *Megafon* innehåller nästan lika många strukturer (14 respektive 12), medan lågstadieboken *Hallonbåt* endast 7. Ändå når alla tre läroböckerna samma utvecklingsnivå i Pienemanns utvecklingsstadier, nämligen stadium 4, dvs. satsprocedur, vilket betyder att elever ska lära in att hantera information inom en och samma sats. Det här stadiet övas redan fr.o.m. kapitel 1 i alla tre läroböckerna. Utvecklingstakten är snabbare i både *Klick* och i *Megafon* än i *Hallonbåt*, vilket betyder att elever har längre tid att processa enskilda stadier färdiga, innan framställningen går vidare till nästa stadium. Det kan konstateras att lågstadieboken *Megafon* avancerar lika snabbt som högstadieboken *Klick*. Pienemann betonar i sin teori att ett stadium borde processas färdigt innan elever kan gå vidare till nästa stadium. Ur denna synvinkel kan man kritisera speciellt *Megafons* grammatikframställning: hinner elever processa varje stadium successivt, då t.ex. kategoriprocedur (Pienemanns stadium 2) börjar övas redan i kapitel 2? Även de nyaste läroböckerna för lågstadiet *Megafon* och *Hallonbåt* når samma nivå i Pienemanns processbarhetsteori som högstadieboken *Klick*. Därmed kan man säga att de inte tar hänsyn till elevernas ålder och mognadsgrad om man betraktar böckerna i ljuset av Pienemanns teori.

Regelbildandet varierar i alla tre läroböckerna så att det inte är systematiskt, utan alla läroböckerna innehåller såväl induktion som deduktion. Synen på grammatiken är dock helt annorlunda i dem. Både *Klick* och *Megafon* ser grammatiken som produkt, vilket betyder att undervisningen fokuserar på formsystemet. *Hallonbåt* däremot koncentrerar sig på språkets användning: grammatik ses alltså

som process. Elevers aktivare roll krävs då de själva ska bilda regler (*Klick* och *Megafon*) eller göra anteckningar (*Hallonbåt*). Något helt nytt är att elever tittar på *Hallonskola*-videor och skriver upp regler för grammatiska strukturer. Tidigare har processtänkandet varit vanligare i undervisning av engelska (se kapitel 2.5.3), men nu har läroboksförfattare fört denna idé även till svenskundervisning.

Samma tanke kommer fram i analysen av övningstyperna: *Hallonbåt* betonar kommunikativt språkbruk, medan *Klick* och *Megafon* fokuserar mest på mer traditionella övningstyper, ordförråds- och grammatikövningar. Även om *Hallonbåt* innehåller ganska få grammatikövningar, övas grammatik dock t.ex. i talövningar även om budskapet står i fokus. Om själva grammatikövningarna kan det konstateras att alla tre läroböckerna för det mesta innehåller likadana övningar: de tre vanligaste övningstyperna är likadana både i *Hallonbåt* och i de två andra mer traditionella nybörjarläroböckerna. En övningstyp som helt fattas i *Klick* och i *Megafon* är film och intervju, men å andra sidan innehåller de ingen sådan övningstyp som inte finns i *Hallonbåt*. Utbudet av övningstyper är alltså likadant i böckerna.

Vad gäller grammatikövningar och olika lärandestilar noterade jag att jag också måste ta en titt på lärarmaterialet och digitalt material, även om de inte hör till mitt undersökningsmaterial. De alla bildar en helhet som kompletterar varandra. Det visade sig att lärarmaterialet till alla läroböckerna innehåller spel och andra aktiviteter, t.ex. talövningar. I *Hallonbåts* material finns det ytterligare exempel på fysiska aktiviteter som speciellt kinestetiska elever har nytta av. De traditionella övningarna beaktar vanligen bara visuella och auditiva elever. På så sätt kan det påstås att *Hallonbåt* med lärarmaterialet är den mångsidigaste av de tre läroböckerna. I den har tagits hänsyn till elevers naturliga behov av rörelse och den fysiska aktivitetens betydelse i inlärningsprocessen. Ju yngre elever är desto oftare behöver de en paus i undervisningen.

5.2 Diskussion

Det visade sig att en lärobok av mitt undersökningsmaterial, *Hallonbåt*, är helt annorlunda än de två andra läroböckerna som jag granskade. Därför är det viktigt att läraren som väljer *Hallonbåt* är medveten om detta. De lärare som är vana vid en traditionell bok torde ha svårigheter i att inse vilken

undervisningsfilosofi *Hallonbåt* följer. Den traditionella grammatikundervisningen baserar sig på regler som först lärs in och sedan tillämpas i praktiken. I *Hallonbåt* däremot fattas färdiga regler utan elever ska skriva dem själva efter att ha tittat på *Hallonskola*-videor. Om eleven inte har hunnit eller velat skriva regler, kan hen inte återkomma till saken senare när hen t.ex. förbereder sig för ett prov. Det är därmed lärarens uppgift att se till att alla elever hänger med i undervisningen. När man väljer sitt läromaterial, borde lärare vara medvetna om sådana detaljer, vilket är en grund för läroboksgranskningar som min avhandling är. Det är en stor skillnad om läroboken ser grammatiken som produkt eller som process. Om den person som lär ut svenska på lågstadiet inte har specialiserat sig på språkundervisning, kan det vara svårt för hen att kunna fatta beslut om alla detaljer som gäller grammatikframställningen: man måste veta mycket för att kunna utelämnat något, dvs. om det räcker att elever övar en struktur utan att känna till regeln.

Det är nyttigt för lärare att veta att *Hallonbåt* tar hänsyn till elevers ålder genom att ha reducerat antalet strukturer till minimum. Även om alla tre läroböcker når samma nivå i Pienemanns skala, är takten i framställningen lugnare i *Hallonbåt* jämfört med både lågstadieboken *Megafon* och högstadieboken *Klick*. Det syns i antalet strukturer under det första läsåret. I så fall uteblir mer tid för inte bara grammatikövningar utan också till andra typers övningar, t.ex. fysiska aktiviteter som numera uppskattas högt i all undervisning. Om det finns mer tid för varierande övningar och aktiviteter, beaktas elever med olika lärstilar. Även om en elev lär sig bäst genom visuellt eller auditivt läromaterial, motiveras hen dock ytterligare om läraren erbjuder mångsidigare övningar och aktiviteter. Varierande och mindre hektisk undervisning är ju ytterst viktig speciellt ifråga om unga elever, samt om man vill behålla elevers intresse för svenska språket. Ur denna synvinkel är valet av läroboken och läromaterialet som helhet det väsentliga.

Man kan konstatera att de nyaste läroböckerna, *Hallonbåt* och *Megafon*, följer noga läroplanen: både läroplanens mål och mångsidig kompetens tas hänsyn till. Allmänna mål, t.ex. språkmedvetenhet och kulturell mångfald, känns ju som naturliga delar i språkundervisningen. Ur läroplanens synvinkel är det lätt och tryggt för en lärare att välja *Hallonbåt* eller *Megafon* som undervisningsmaterial. Läroboksförfattarna har nog tänkt på att läroplanens detaljer förverkligas. Mångsidigt bedömningsmaterial är viktigt, eftersom elever själva ska bedöma sina resultat. Det är närmast de ovannämnda frågor som torde avgöra valet av läroboken hos enstaka lärare.

Eftersom *Hallonbåt* representerar en alldeles ny typ av en nybörjarlärobok behövs fortsatt forskning: det skulle vara intressant att veta vilka resultat man når med *Hallonbåt* respektive *Megafon* samt vilka erfarenheter både lärare och elever har med dem. Man kunde t.ex. undersöka om elever som har använt *Hallonbåt* blir modigare i muntlig framställning. Detta kunde nämligen antas då elever kanske inte är rädda för fel eftersom grammatiken i *Hallonbåt* har reducerats till minimum och tyngdpunkten ligger i kommunikation.

Ett tema för vidare utforskning kunde ytterligare vara om så pass annorlunda läroböcker påverkar elevers attityder mot skolsvenskan: känns den attraktivare då grammatiken inte står i fokus eller kan det möjligtvis vara så att elever kan känna sig osäkra då de är ansvariga för att själva skriva upp regler i boken. Det är viktigt att även lärares röster ska bli hörda om det här. Räcker det t.ex. att texter har ersatts med videor eller behöver såväl lärare som elever texter som de kan återkomma senare? Eller kan böcker ersättas av digitalt material helt och hållet?

I fråga om Pienemanns utvecklingsstadier måste man komma ihåg att alla elever inte når alla stadier, vilken lärobok man än använder. Trots detta ska läromaterialet kunna behålla elevers motivation, annars är det omöjligt att nå sådana resultat att elever klarar sig i skolsvenskan för att inte tala om de fem obligatoriska kurserna i gymnasiet samt språkexamen i svenska senare på högskolan. Det är i alla fall bra att läroboksförfattare har hittat på något nytt i undervisningen, men vidare forskning behövs.

6 LITTERATUR

Undersökningsmaterial

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M., Nordgren, A. 2013. *Klick 7 Texter*. Helsingfors: WSOY. 8. upplagan.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M., Nordgren, A. 2016. *Klick 7 Övningar*. Helsingfors: WSOY. 1.-13. upplagan.

<https://tuotteet.sanomapro.fi/bu516310-klick-7-ovningar.html> (hämtad 27.12.2018)

Appel, M., Johansson, K., Lötjönen, A., Määttä, O., Nordman, L., Salo, O-P., Wallinheimo, K. 2016. *Hallonbåt 1-2*. Helsingfors: Sanoma Pro. 1. upplagan.

<https://www.sanomapro.fi/sarjat/hallonbat/> (hämtad 27.12.2018)

https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/ruotsi/hallonbat.html?sanoma_pro_product_type=23 (hämtad 17.3.2019)

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Pukonen, S. 2017. *Megafon 1 textbok*. Keuruu: Otava. 1.-6. upplagan.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Pukonen, S. 2017. *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet*. Keuruu: Otava. 2.-3. upplagan.

<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/megafon-1-ops-2016/> (hämtad 27.12.2018)

Källor

Abrahamsson, N. 2011. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2014. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. 221-257. Lund: Studentlitteratur AB.

- Axelsson, M. 1994. *Noun phrase development in Swedish as a second language*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Bolander; M. 1988. *Is there any order? On word order rules in Swedish as a second language*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, s. 97-113.
- Boström, L. & Josefsson, G. 2006. *Vägar till grammatik*. Danmark: Studentlitteratur AB.
- Carroll, J. B. 1981. Twenty-five years of research in foreign language aptitude. I: K.C. Diller (red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. 83-118. Rowley, MA: Newbury House.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1993. *Teaching young children through their individual learning style*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1999. *The complete guide to the Learning style in service system*. Boston: Allyn & Bacon.
- Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. 2011. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gardner, H, 1994. *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (hämtad: 21.11.2018)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen http://oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf (hämtad: 21.11.2018)
- Hammarberg, B. 2014. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. 27-84. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hirvonen, R. 2016. *Skriftliga språkkunskaper i A-svenska hos finska abiturienter på basis av processbarhetsteori*. Kandidatavhandling i svenska. Institutionen för språk. Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49564/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201604262325.pdf> (hämtad: 12.2.2019)
- Håkansson, G. 2014. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I Hyltenstam K. & Lindberg I. (red.) *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. 153-169. Lund: Studentlitteratur AB.

- Johansson, K. 1999. *Konstruktivism i distansutbildning. Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande*. Umeå universitet.
- Kalaja, P., Alanne R., & Dufva, H. (red.) 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tammerfors: Finn Lectura
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Long, M. 1983. *Does second language instruction make a difference? A review of research*. TESOL Quarterly, 17, 359-382.
- Moilanen, H. & Salakka, H. *Aivot liikkeelle! Tehosta oppimista yläkoulussa ja toisella asteella*. Juva: PS-kustannus.
- Nieminen, V. 2012. *Inlärnning 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: 13.12.2018)
- 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)
- Paavilainen, M. 2015. *Inlärnning och behärskning av svenskan verb- och adjektivböjning samt negationplacering hos finska grundskoleelever*. Doktorsavhandling. Jyväskylä universitet. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46800/978-951-39-6295-1_vaitos26092015.pdf?sequence=1rsitet. (hämtad: 10.5.2019)
- Philipsson, A. 2014. *Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. 121-150. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pohjala, K. & Geber, E. Toinen kotimainen kieli. Muistio perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon työryhmälle. Utbildningsstyrelsen. 20.1.2010.

https://www.oph.fi/download/119741_Toinen_kotimainen_kieli.pdf (hämtad 16.3.2019)

Saarinen, S. 2018. *Eikä minulta kysytty mitään*. Tempus 20:2018. 21-23.

de Saussure, F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Tredje tryckningen (1965). Paris. Payot.

Schumann, J. 1978. The acculturation model for second language acquisition. I: Gingras, R. (red.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. 27-50.

Selinker, L. 1994. *Rediscovering Interlanguage*. *Applied Linguistics and Language Study*. New York: Longman Inc.

Teleman, U. 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Tollola, J. 2015. ”Peruskoulun ruotsinopetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia?” *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Sempember 2015.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47522/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (hämtad 16.3.2019)

Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. Kristianstad: Gleerups. Tredje upplagan.

Uusitalo H. 1999. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY

Ylinen, S. 2016. *Likheter och skillnader i grammatikframställningen i nybörjarsvenska och –tyska. En kvalitativ innehållsanalys av läroböckerna Klick och Super*. Kandidatavhandling i svenska.

Institutionen för språk. Jyväskylän universitet.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49869/URN-NBN-fi-jyu-201605202643.pdf?sequence=4> (hämtad: 12.2.2019)