

Grammatikundervisning med fokus på  
muntliga uppgifter – ett materialpaket för  
gymnasiemodul 2 i B1-svenska

**Roni Lujanen och Jesse Luoto**

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

Våren 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijät: Roni Lujanen & Jesse Luoto	
Työn nimi: Grammatikundervisning med fokus på muntliga uppgifter – ett materialpaket för gymnasie modul 2 i B1-svenska	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika: Kesäkuu 2020	Sivumäärä: 58 + 38 (liitteet)
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ruotsin kielen opettajien käsityksiä ja kokemuksia kieliopista ja sen opettamisesta. Tutkimusta varten ruotsinopettajille lähetettiin lomakekysely, jossa kartoitettiin yleisesti kieliopista ja sen opetuskäytänteistä, mahdollisista kehitystarpeista sekä opetuksessa käytettävistä materiaaleista. Lisäksi tarkoituksena on opettajien näkemysten sekä tutkimuksen teoreettisen taustan perusteella luoda suulliseen kielitaitoon ja kommunikaatioon perustuva materiaalipaketti lukion toisen moduulin kielioppisisältöihin. Materiaalipaketissa käsitellään viittä kielioppiteemaa: adjektiivin taivutus, omistus- ja demonstratiivipronominit, käskymuodot ja sivulauseet. Tehtävien painopiste on kielioppisääntöjen harjoittelun lisäksi suullisessa viestinnässä.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostui kolmen ruotsinopettajan lomakevastauksista. Materiaali analysoitiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla. Pienen otannan vuoksi analyysi on ainoastaan laadullinen, vaikka tarkoituksena oli analysoida vastauksia myös määrällisesti. Tulokset osoittivat, että kielioppi käsitteenä opettajille tarkoittaa ennen kaikkea kielen rakenteita. Opettajat olivat yleisesti tyytyväisiä nykyisiin opetusmateriaaleihin, mutta suhtautuivat myönteisesti myös vaihtoehtoisiiin materiaaleihin. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että opettajat käyttävät kieliopin opetuksessa monia eri opetusmetodeja sekä hyödyntävät vaihtelevasti oppikirjan ulkopuolisia materiaaleja, esimerkiksi Kahoot!- ja Quizlet-pelejä sekä YouTube-videoita.</p>	
Asiasanat: Svenska språket, grammatik, kommunikation, materialpaket, gymnasium	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

# Innehåll

1 Inledning .....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	3
1.2 Tidigare undersökningar .....	4
1.3 Disposition .....	5
2 Teoretiska utgångspunkter .....	7
2.1 Inläring av främmandespråk .....	7
2.1.1 Inlärningsordning .....	7
2.1.2 Inlärningsstilar och undervisningsmetoder .....	8
2.1.3 Motivationens roll i inläringen .....	9
2.2 Grammatik .....	10
2.2.1 Traditionell grammatik .....	13
2.2.2 Funktionell grammatik .....	14
2.3 Grammatikinläring och grammatikundervisning .....	15
2.3.1 Implicit och explicit stil .....	16
2.3.2 Uppfattningar om grammatikundervisningens roll i språkinläring .....	17
2.4 Talkommunikation och muntlig språkfärdighet .....	18
2.4.1 Kommunikativ kompetens .....	18
2.4.2 Muntlig kommunikation .....	19
2.4.3 Undervisning av muntliga färdigheter .....	20
3 Utveckling av läromaterial .....	21
3.1 Läroplanens krav på materialutveckling .....	23
3.2 Valet av innehåll i läromaterial .....	24
3.3 Läromaterialets struktur .....	25
3.4 Centrala termer vid materialutveckling .....	25
3.5 Materialpaket i vår studie .....	27
3.5.1 Innehållet i materialpaketet .....	28
3.5.2 Målgrupp för vårt materialpaket .....	28

4 Material och metod.....	30
4.1 Materialinsamlingen .....	30
4.1.1 Enkätundersökningen som materialinsamlingsmetod.....	30
4.1.2 Webbenkät .....	31
4.2 Analys av materialet .....	32
4.2.1 Kvalitativ innehållsanalys .....	32
4.2.2 Kvantitativ analys av de kvalitativa materialet.....	33
4.2.3 Reliabilitet och validitet .....	33
5 Analys och resultat .....	35
5.1 Allmänna grammatikuppfattningar.....	35
5.1.1 Grammatik som begrepp .....	36
5.1.2 Lärares undervisningspraxis och metodik .....	36
5.1.3 Uppfattningar om elevernas syn på grammatik .....	37
5.2 Utveckling av grammatikundervisning.....	38
5.2.1 Behov för utveckling av grammatik och undervisningspraxis .....	38
5.2.2 Effektivitet och intresseväckande .....	39
5.2.3 Lärarnas syn på muntlig grammatikundervisning.....	39
5.3 Läromaterial i grammatikundervisning .....	40
5.3.1 Material och uppgiftstyper .....	40
5.3.2 Elevernas engagemang i grammatikundervisningen.....	41
5.3.3 Möjliga brister i läromaterial i dag .....	41
6 Sammanfattning och diskussion.....	42
Litteratur .....	47
Bilagor .....	54
Bilaga 1. Enkät .....	54
Bilaga 2. Materialpaketet.....	56

## 1 Inledning

Utvecklingen av kommunikativa färdigheter, framför allt muntliga kunskaper har på 2000-talet varit ett centralt tema i språkundervisningen. Till exempel i *Grunderna för gymnasiets läroplan* (GLGY 2019) betonar man kommunikativa färdigheter, både skriftliga och muntliga. Tergujeff m.fl. (2019: 96) konstaterar ändå att skolundervisningen förändras långsamt och att muntlig undervisning fortfarande intar en marginell position. Även enligt våra egna erfarenheter som blivande språklärare syns denna kommunikationcentriska trend inte i klassrummet, speciellt när det gäller grammatikundervisningen i ämnet svenska. Ett möjligt skäl till detta kan vara att varken den grundläggande undervisningens eller gymnasiets läroplan (GLGU 2014, GLGY 2019) lyfter fram alternativa sätt att lära ut språkets struktur när det gäller svenska som andra inhemska språk.

Enligt Boström och Strzelecka (2012: 115) är en djupgående diskussion och utveckling kring grammatikdidaktiken nästan obefintlig bland lärare. Att lärare sällan analyserar och utvecklar sina metoder är enligt deras mening en möjlig orsak till att det så kallade traditionella sättet att behandla grammatik fortfarande spelar en så stor roll i skolundervisningen. De fortsätter att man i grammatikundervisning i stället för gamla vanor borde utgå från inlärares lärstilspreferenser och en mångfald av metoder, vilket skulle effektivisera inläringen (Boström & Strzelecka 2012: 121–122). Även Nassaji och Fotos (2011: 135) påpekar att varken en fullständigt kommunikativ eller grammatikfokuserad undervisningsstil är optimalt för språkinläring. För att uppnå optimala inlärningsresultat och språklig exakthet i målspråket borde man således inkludera både grammatik och kommunikativa kompetenser inom språkinläring. Enligt dem är grammatik och kommunikativa kompetenser likvärdiga element som borde samverka konstant. Vi delar denna tanke och därför vill vi i denna undersökning sammankoppla dem.

Pirjo Hiidenmaa (2014: 34) konstaterar att läroböcker i språkämnerna har förändrats så att grammatikfokus har fått ge vika för kommunikativa kunskaper. Enligt henne har man börjat granska språket ur en kommunikativ och interaktiv synvinkel och grammatiken används snarast som ett redskap för dessa. Vår uppfattning är ändå att grammatiska teman har presenterats på ett relativt likartat sätt oavsett författare och tidpunkt. Fast Hiidenmaa (2014: 34) betonar förändringen i läroböckerna, kommer det ändå inte tydligt fram i behandlingen av grammatik. Till exempel i läroboken i B1-svenska *Galleri* utgiven på förlaget Otava (2006) och *Precis*

utgiven på förlaget Sanoma Pro (2015) närmar man sig grammatik från ungefär samma synpunkt: först behandlas grammatiska regler och därefter fyller man i en tabell eller liknande. Detta följs av mekaniska uppgifter, såsom fyll i luckan, och till sist övergår man till tillämpningen av regeln.

Den tryckta läroboken är i Finland det dominerande läromedlet i skolundervisningen, och den har behållit sin status trots digitaliseringen (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017: 40). Möjligtvis upplever lärare att det är enklast att utnyttja det material som redan finns till buds och som lättast är tillgängligt, och i praktiken betyder detta ännu i stort sett just läroboken. Det kan dock vara lärarens egen preferens att endast använda läroboken, men valet kan även grunda sig på tidsbrist. Till exempel finska lärare kan känna att de har ständig brådska på jobbet, och att kunskapskraven växer hela tiden vilket förutsätter kontinuerlig fortbildning som belastar lärarkåren även på fritiden (Tikkanen 2019). Även våra egna erfarenheter har visat att språklärare ofta är mer eller mindre bundna till läroböckerna och därmed den metodik de presenterar. Dessutom skaffar studenterna läromaterial i gymnasiet på egen bekostnad (GLGY 2015: 15), vilket är en faktor som ytterligare ökar lärobokens ställning.

Utgående från våra erfarenheter anser vi att det finns behov för ökad mångfald när det gäller metoder i grammatikundervisning eftersom elever och lärare i ljuset av tidigare studier upplever det traditionella sättet som ointressant eller till och med onödigt (se t.ex. Brodow 2000, Boström 2004). Det kan även väcka ångest hos elever eller ses som ett tvång vilket ofta leder till sämre inlärningsresultat (se avsnitt 2.3.2). Däremot kan elevernas motivation för grammatik ökas med hjälp av olika metoder, och det ökade intresset kan för sin del förbättra inlärningsresultaten. Eftersom vi anser att eleverna skulle bli mer engagerade av mångsidig grammatikundervisning, vill vi i vår avhandling anlägga ett mer interaktivt sätt på ett grammatiskt tema.

Med vår studie vill vi bidra till utvecklingen av grammatikundervisningen och därför kommer vi att skapa ett materialpaket med tanke på att hjälpa lärare att undervisa i grammatik, ett ämne som ofta anses vara tråkigt och en nödvändighet. Huvudfokus ligger alltså inte på teori och regler utan inläringen baserar sig mest på kommunikation och skapande av betydelser. Paketet innehåller framförallt muntliga par- eller gruppövningar som fungerar både självständigt och som komplement till läroböckerna. Dessutom finns det även ett antal skriftliga övningar för att grammatikinläring inte kan vara enbart diskussion. Paketet kan användas antingen som ett självständigt läromaterial i grammatik för gymnasie modul 2 i B1-svenska eller som ett hjälpmedel som kan utnyttjas som omväxling vid behov. Därför har vi valt att använda samma

teman som finns i kursböcker för ifrågavarande modul. Med tanke på detta bekantar vi oss med en del läroböcker som används i dag.

### 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår avhandling är att utveckla grammatikundervisningen i B1-svenska så att den bättre motsvarar språkundervisningens talkommunikativa målsättningar. Med andra ord vill vi komma med alternativa metoder till grammatikundervisning, speciellt när det gäller muntliga övningar. Med hjälp av en enkätundersökning kommer vi att redogöra för hur svensklärare upplever olika metoder i undervisning av grammatik och om det enligt dem finns behov av nytt innehåll.

För att uppnå vårt syfte kommer vi att göra följande: för det första vill vi utveckla grammatikundervisningen genom att lyfta fram möjliga utvecklingsbehov i nuvarande material. För det andra vill vi skapa nytt, alternativt material som fokuserar på kommunikativ grammatikundervisning. För detta ändamål kommer vi att bearbeta ett materialpaket. Genom att skapa materialpaketet bidrar vi till att utveckla grammatikundervisning och eventuellt ger lärare nya synvinklar för planering av deras egna lektioner.

För att kunna bättre förstå hurdana utvecklingsbehov det finns inom grammatikundervisning, bestämde vi oss att ta reda på hurdana åsikter och erfarenheter svensklärare har om temat. I samband med skapande av materialpaketet kommer vi därför att undersöka ämnet med hjälp av följande forskningsfrågor som motsvarar innehållet i enkäten som ingår i vår studie:

1. Hur upplever svensklärare undervisningen i grammatik? Vilka pedagogiska metoder använder de i sin undervisning?
2. Behövs det andra hjälpmedel än läroboken för att kunna undervisa i grammatik? Om ja, hurdana? Om nej, varför inte?
3. Hur kan man undervisa i grammatik muntligt och funktionellt på ett effektivt och intresseväckande sätt?

Forskningsfrågorna besvarar vi genom att skicka ut en enkät till gymnasielärare och analysera deras svar gällande undervisning av grammatik (se bilaga 1). När det gäller forskningsfråga 3, svarar vi på den genom att utveckla nytt material i form av ett materialpaket. Med hjälp av materialpaketet vill vi både underlätta lärarens jobb när det gäller grammatikundervisning och

samtidigt göra inläringen mer angenämt för eleverna. Innehållet i materialpaketet baserar sig på funktionell undervisningsstil som fokuserar snarare på kontext och användning av språket än språkets strukturer (se närmare avsnitt 2.2.2). Nassaji och Fotos (2011: 14) betonar både kommunikativ och grammatisk kompetens som mål för språkinläring och därför måste de enligt vår syn förenas i undervisningen. Av samma skäl kommer vårt materialpaket att innehålla uppgifter där meningarna inte bara speglar grammatik utan också har en tydlig social funktion.

Med begreppet *materialpaket* avser vi en helhet av teori och övningar som kan användas som kursmaterial. Innehållsmässigt fungerar det på samma sätt som läroböcker när det gäller grammatik, men materialpaketet innehåller inte textkapitel utan fokus ligger på praktiska övningar. I detta fall fungerar paketet antingen som ett självständigt material eller som ett slags tillägg till lärobokens övningar. Innehållet i paketet i vår avhandling består huvudsakligen av muntliga par- och gruppövningar men därtill kommer även övningar som utvecklar elevernas skriftliga kunskaper.

## 1.2 Tidigare undersökningar

Undersökningar och lärdomprov som innehåller materialpaket har blivit allt vanligare. Materialpaket förekommer ofta i avhandlingar pro gradu och de har gjorts ur flera olika synvinklar, men detta grammatiska tema har dock hamnat något i skymundan inom tidigare forskning. I detta avsnitt presenterar vi två tidigare undersökningar som är aktuella för vårt tema, det vill säga en undersökning som behandlar metodologi i grammatikundervisning och en undersökning där man diskuterar lärarens åsikter om grammatik. Vi kommer att presentera Lena Boströms doktorsavhandling i didaktik från år 2004 och Bengt Brodows intervjuundersökning från år 2000. Vi presenterar undersökningarnas teman, metoder och viktigaste resultat.

Boström (2004) undersökte i sin doktorsavhandling hur användning av olika undervisningsmetoder påverkar inlärningsresultat av grammatik i svenska. Hon genomförde halvstrukturerade intervjuer och samlade in material även med hjälp av en enkät för att forska i skillnader mellan inlärningsstilsanpassad metod och traditionell undervisning på gymnasienivå. Målet var att ta reda på hur grammatikundervisningen bäst motsvarar inlärarens egna behov, det vill säga vilket sätt som är mest effektivt och angenämt med tanke på inläringen av grammatik. Som metod använde Boström både kvantitativ och kvalitativ analys. Resultaten av hennes undersökning visar att den anpassade undervisningsstilen som tar hänsyn



till inlärares olika preferenser har en positiv inverkan på inlärningsresultaten. Dessutom kom det fram att den traditionella undervisningen passade endast cirka 25 procent av eleverna. Till slut konstaterar Boström (2004: 150) att när man får utnyttja och kombinera sina egna styrkor i inläringen, är inläringen som mest effektiv.

Brodow (2000: 67–134) undersökte i sin intervjuundersökning grammatikens betydelse för lärare, det vill säga deras uppfattningar om begreppet grammatik och hur de värderar behärskning av sina grammatikkunskaper. Han intervjuade drygt 30 svenska språklärare med olika bakgrund och fick reda på att dessa värdesätter grammatik, men för de flesta är det snarare ett hjälpmedel än något viktigt i sig. För en del lärare var grammatik dock uttryckligen regler, strukturer och normer, det vill säga teoretiska kunskaper. De lärare som såg grammatiken som ett verktyg för inläring menade att grammatiska termer på sitt sätt är viktiga, men främst för att underlätta kommunikationen mellan lärare och elever. Majoriteten av lärarna tyckte ändå oberoende av synvinkeln att grammatiska kunskaper är värdefulla för till exempel elevernas språkutveckling, speciellt skrivande, och allmänbildning. I sina resultat noterar Brodow ytterligare att allt fler lärare är mer öppna för att avvika från den formella grammatikundervisningen och pröva nya metoder även om grammatik fortfarande ofta anses som ett statiskt system som inte förändras (Brodow 2000: 82, 133).

### 1.3 Disposition

Vår avhandling är upplagd i sex kapitel och två bilagor: forskningsenkäten och själva materialpaketet. Efter det inledande kapitlet, där vi har presenterat ämnet och syftet med vår studie samt tidigare forskning, följer den teoretiska referensramen där vi presenterar vårt perspektiv på språkinläring, grammatik och muntliga färdigheter (kapitel 2). Den teoretiska bakgrunden fungerar i vår studie som en grund för vårt materialpaket. Därefter behandlar vi i kapitel 3 teman som är centrala med tanke på utvecklingen av läromaterial. I kapitel 4 presenterar vi vårt material och metoden som vi använder för att analysera materialet. Därefter följer analysen och resultaten av vårt material, det vill säga enkätundersökningen (kapitel 5). Till sist diskuterar vi resultaten och reflekterar över arbetet med materialpaketet i kapitel 6. Bilaga 1 omfattar den enkät som vi använde i undersökningen och som bilaga 2 finns själva materialpaketet.

Materialpaketet är indelat i fem grammatiska temaområden, som vi har valt i överensstämmelse med de teman som återkommer i läroböcker för gymnasie modul 2 (se avsnitt 4.3.1). De

grammatiska teman som vi behandlar är därmed adjektivböjning, possessiva och demonstrativa pronomen, imperativ och bisatser. Varje temaområde inkluderar uppgifter om temat och en kort översikt av teorin. Uppgifterna är även uppdelade så att i början finns det en uppvärmningsuppgift, varefter följer uppgifterna som görs på lektionen och slutligen finns det även hemuppgifter. I slutet av materialpaketet finns det även facit för uppgifterna för läraren och eleverna samt en mer omfattande teoriöversikt som kan användas som stöd.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar vi de centrala teoretiska delområdena i vår studie samt lyfter fram några forskare och deras forskning som är relevant med tanke på vårt tema. Först behandlar vi inläring av främmandespråk (avsnitt 2.1). Därefter redogör vi för begreppet grammatik (avsnitt 2.2), inklusive traditionell och funktionell grammatik (avsnitt 2.2.1 och 2.2.2), och grammatikinläring och -undervisning (avsnitt 2.3). Slutligen behandlar vi talkommunikation och muntlig språkfärdighet (avsnitt 2.4).

### 2.1 Inläring av främmandespråk

Det finns ett stort antal teorier och synvinklar om hur och i vilken ordning främmandespråk och dess delområden såsom grammatik eller uttal lärs in. Därför anser vi att det är viktigt att behandla ämnet så mångsidigt som möjligt i vår studie som syftar till att skapa läromaterial. Edmondson (2009: 166) lyfter fram att ett centralt tema i forskning av främmandespråksinläring är rollen av språklig medvetenhet och teoretisk L2-kunskap, det vill säga den roll som till exempel teoretisk kännedom av grammatiska regler spelar i inläringen. Vårt fokus ligger på explicit inläring, det vill säga medveten inläring som sker exempelvis i skolan (Abrahamsson 2009). Av denna orsak behandlar vi endast i mindre utsträckning sådant språktillägnande som sker utanför klassrummet. I detta avsnitt presenterar vi såväl olika uppfattningar om inlärningsordning (avsnitt 2.1.1) som inlärningsstilar och undervisningsmetoder (avsnitt 2.1.2). Vi redogör också för motivationens roll som påverkande faktor i inläring (avsnitt 2.1.3).

#### 2.1.1 Inlärningsordning

En viktig fråga inom forskning av främmandespråksinläring är i vilken ordning språket lärs in. Det finns två motsatta perspektiv på inlärares processering av ny information: *bottom-up* och *top-down*. Den mer traditionella uppfattningen om inlärningsordning av främmandespråk är *bottom-up*, det vill säga att man börjar med enkla enheter såsom enstaka ord och avancerar successivt mot mer och mer komplexa enheter såsom bisatser eller negationens placering. Denna uppfattning representerar bland annat Pienemanns (1998) processbarhetsteori enligt vilken man lär sig L2-grammatik genom fem varandra följande steg: enstaka ord, ordklasser, fraser, satser och bisatser (Abrahamsson 2009: 124). Därför borde man enligt Pienemann (1998) i början av språkinläring fokusera på de allra enklaste komponenterna av ett språk, och

när man behärskar dem är man beredd att processa mer avancerad information. Även Cook (2009: 140) betonar att lärare inte borde använda tid på sådant som eleverna inte är redo för.

I den motsatta uppfattningen, *top-down*, utgår man från att utnyttja förkunskaper. Man börjar med kontexten och bakgrundsinformation och med hjälp av dem analyserar man allt mindre textenheter. Med andra ord avancerar man stegvis från större helheter mot enstaka enheter såsom ord, fraser och grammatiska komponenter och konverterar kunskapen till regler. (Sun m.fl. 2001: 206.) Enligt Dufva (1999: 21) gör man dock nuförtiden inte så ofta åtskillnad mellan dessa synvinklar, utan man har börjat ta hänsyn till båda delarna i förståelseprocessen. I vår studie anser vi i enlighet med Dufva att man borde betrakta inlärningsprocessen holistiskt. Det finns alltså ingen förutbestämd inlärningsordning utan man kan samtidigt fokusera sig på former och kontexter (se avsnitt 2.2.1 och 2.2.2).

### 2.1.2 Inlärningsstilar och undervisningsmetoder

Inlärningsstilar, det vill säga inlärares preferenser i att lära sig, och undervisningsmetoder, är starkt kopplade till varandra när det gäller inläring. Att ta hänsyn till inlärares preferenser i undervisningen är viktigt på grund av att inlärarfokuserade undervisningsmetoder har en positiv inverkan på inlärningsresultaten (se t.ex. Boström 2004). Av samma orsak stipulerar läroplanen (GLGY 2019) skolundervisningen mot en mångfald av metoder och lyfter fram till exempel utnyttjande av olika sinnen. Inlärningsstilar som baserar sig på olika sinnen är till exempel auditiv, kinestetisk och visuell stil (Boström 2004: 57). Inlärare med auditiv stil lär sig bäst genom att lyssna och diskutera medan inlärare med kinestetisk stil lär sig bäst genom experiment och upplevelser. Inlärare med visuell stil föredrar däremot inläring genom text och bild. (ibid.) Undervisningsmetoder är till exempel undersökande, problembaserad, och upptäckande lärande. Lakkala (2013: 92) konstaterar att undersökande lärande baserar sig på grundtanken att lärandet händer genom att inlärare deltar i en gemensam kunskapsbyggande process där utgångspunkten är frågor som baserar sig på inlärares förkunskaper och förförståelse. Problembaserat lärande är enligt Boström (2004: 41) lärande som har problem, beskrivningar eller fenomen som utgångspunkt. Hon fortsätter att problembaserat lärande bygger upp livslångt lärande såväl som ämnes- och yrkeskompetens. Upptäckande lärande är däremot lärande som ger inlärare en känsla av att upptäcka något som är nytt (Veermans 2013: 99).

Kaminska (2014: 3) definierar inlärningsstil som kognitiva, känslomässiga och psykologiska drag som fungerar som indikator för hur inlärares uppfattar, påverkar och reagerar på

inlärningsmiljön. Hon konstaterar vidare att inlärare oftast är medvetna om sina inlärningspreferenser. Det finns dock olika synvinklar och diskussionen kring frågan om inlärningsstilar är biologiskt styrda eller om omgivningen spelar en avgörande roll pågår fortfarande, det vill säga om de härstammar från gener eller livserfarenheter (Kaminska 2014: 4). Sådana drag som preferens för ljus eller dunkel omgivning eller behovet av att äta något när man studerar är sannolikt biologiskt reglerat, medan sådana drag som att arbeta ensam eller i grupp är troligen sociologiska preferenser som baserar sig på tidigare erfarenheter. Även om man inte ännu vet vad som styr ens inlärningsstil är det enligt Kaminska (2014: 3–4) i alla fall möjligt att lära sig nya stilar. Hon lyfter fram Kinsellas och Sheraks (1998) forskning om att elevernas inlärningsstilar ofta förstärks av mångåriga konventionella klassrumsroller och -normer.

Som konstaterats ovan, påverkar undervisningsmetoder hur effektivt inläringen sker för olika elever och hur meningsfull de upplever undervisningen. Boström (2004: 159) har kommit fram till att största delen av eleverna hade en positiv attityd till lärstilsanpassad undervisning och en mindre positiv attityd till traditionell undervisning. De som var negativa mot den lärstilsanpassade undervisningen tyckte att det var ett jobbigt arbetssätt och de var inte nöjda med sina resultat. En annan aspekt är att det kan vara problematiskt att tillämpa ett nytt inläringssätt om man är van vid en viss inlärningsstil. Enligt en liten del av eleverna spelade undervisningsmetoden ingen roll. (Boström 2004: 159)

### 2.1.3 Motivationens roll i inläringen

Motivation att lära sig är en betydande faktor som påverkar inlärningsresultaten, och därför anser vi att det är viktigt att ta hänsyn till motivationens roll när vi skapar läromaterial som en del av vår studie. Enligt Salo m.fl. (2018) omfattar inlärares motivation såväl inre faktorer, till exempel individens egna värderingar av ämnet, som yttre faktorer, till exempel utmaningar, krav och kompisarnas attityder. Viljaranta och Tuominen (2018: 74) påpekar att elevens skolframgång påverkas väsentligen av vad som hen uppfattar som intressant, viktigt och nyttigt samt vad som känns tidskrävande eller betungande. Dessa värderingar indelas i fyra kategorier: *intressevärde (intrinsic value)*, *fördelsvärde (utility value)*, *relevansvärde (attainment value)* och *kostnadsvärde (cost)*.<sup>1</sup> Intressevärdet betyder hur mycket individen tycker om uppgiften och hur intressant den är. Med fördelsvärde avses nyttan av uppgiften med tanke på framtiden.

---

<sup>1</sup> Våra översättningar.

Relevansvärdet däremot angår individens personlighet, det vill säga hur viktig uppgiften är för identiteten. Kostnaderna för sin del betyder de nackdelar som enligt individens uppfattning orsakas av uppgiften, till exempel att uppgiften är tidskrävande eller stressande. (Viljaranta & Tuominen 2018: 74–75.) Viljaranta och Tuominen konstaterar vidare att värderingar differentieras genom inläringserfarenheter, och såväl roliga och inspirerande som tråkiga och svåra inläringssituationer påverkar hur värderingarna om de olika läroämnena formas.

Under den senaste tiden har forskningen kring inlärningsmotivation utgått från en individuell synvinkel till att inkludera en mer social dimension (Salmela-Aro 2018: 10–11). Salmela-Aro konstaterar vidare att man har börjat beskriva inlärningsmotivationen mer som en social och situationsbunden interaktionssekvens. Andra inlärare, föräldrar och lärare påverkar tillsammans inlärares motivation, inläring och välbefinnande. Enligt Salmela-Aro (2018: 11) är till exempel vännernas sätt och värderingar viktiga eftersom man inte vill bli utelämnad. Därtill framhäver hon att vänkretsen påverkar elevens inlärningsmotivation och -resultat. Framför allt vännernas stöd, när det gäller skolgång, hänger ihop med till exempel aktivt deltagande under lektioner (ibid.).

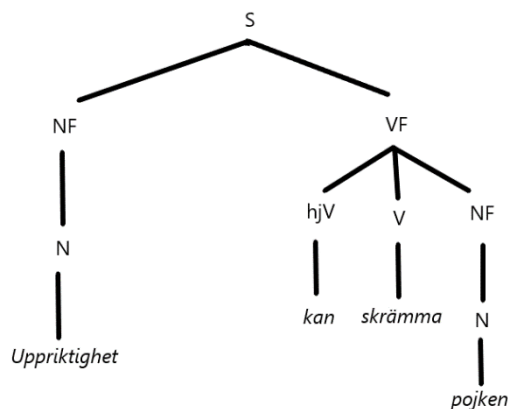
För att uppnå optimala inlärningsresultat är det viktigt att uppgifterna är tillräckligt utmanande. Å ena sidan kan alldeles för lätta uppgifter resultera i att man blir uttråkad, medan för svåra uppgifter kan upplevas som tröttsamma, men båda leder dock till försvagade inlärningsresultat. (Salmela-Aro 2018: 20.) Å andra sidan måste inläraren få uppleva känslan av framgång för att skapa och upprätthålla motivation, vilket kan leda till ett positivt kontinuum där framgång och motivation förstärker varandra (Viljaranta & Tuominen 2018: 78). Salmela-Aro (2018: 20) konstaterar att läraren kan påverka inlärares inläringserfarenhet genom att se till att man använder ändamålsenliga resurser och har rätt förutsättningar för inläring. I praktiken kan detta vara skiftande arbetsmetoder och användning av mångsidiga uppgifter med olika kravnivåer (Viljaranta & Tuominen 2018: 78). Därtill påpekar Salmela-Aro (2018: 20) att genom att ge inlärares utrymme och möjlighet att påverka sina studier främjar man deras intresse för inläring.

## 2.2 Grammatik

Grammatik som term är komplex och mångtydig och forskare har olika syn på den. Med begreppet *grammatik* kan man hänvisa till regelsystemet inom ett språk, språkvetenskaplig beskrivning av dessa system, och regler som inläraren tillägnar sig genom inlärningsprocessen (Jung 1993: 109, citerad enligt Elomaa 2009: 19). Plag (2015: 103) påpekar att grammatik kan

uppfattas på två olika sätt: vetenskapligt och vardagligt. Han fortsätter att inom lingvistik betyder grammatik ett fullständigt system av fonologiska, morfologiska, syntaktiska och semantiska regler som talare av ett språk besitter. I vardagsspråket är betydelsen däremot till exempel en bok som presenterar språkets regler som man måste följa för att använda språket korrekt.

Det finns flera olika teorier och modeller om hur språket och dess strukturer kan analyseras.<sup>2</sup> En möjlig indelning inom grammatiken är att göra en åtskillnad mellan den inre (s.k. medfödd grammatik) och den yttre grammatiken (dvs. språket är ett externt system som måste läras in). Den här skillnaden baserar sig på Noam Chomskys (1965) epokgörande forskning, och ämnet har sedan dess delat forskarnas åsikter om ursprunget av språkanvändarens grammatiska kunskaper (se t.ex. Van Patten & Benati 2010). Märkvärdiga teorier som representerar den yttre grammatiken är till exempel Chomskys transformativ-generativa teori från 1965 (*transformational-generative theory*) samt Bresnans och Kaplans lexikalisk-funktionella grammatik från 1982 (*lexical functional grammar*). Gemensamt för dessa teorier om yttre grammatik är att språket delas in i mindre komponenter som ofta framställs med hjälp av trädidiagram, som i figur 1 nedan.



**Figur 1.** Trädidiagram enligt Chomsky (1965: 69), anpassat och översatt av oss.

---

<sup>2</sup> Se t.ex. *Categorial Grammar* av Ajudukiewicz 1935, *Systemic Functional Grammar* av Halliday 1985 och *Generalized Phrase Structure Grammar* av Gazdar m.fl. 1985.

Chomskys (1965: 14–16) transformativ-generativa teori baserar sig på att det i språk finns ett system av regler som enligt honom kan analyseras i tre komponenter: syntaktisk, fonologisk och semantisk. Grundtanken i den transformativa grammatiken är att den syntaktiska komponenten skapar djupa strukturer (*deep structures*, semantiska betydelser) och yttre strukturer (*surface structures*, fonologiska yttranden) genom grammatiska transformationer. Syntaktiska objekt används till att bilda ett oändligt antal meningar med olika innehåll. Bresnans och Kaplans (1982) lexikalisk-funktionella grammatik innehåller däremot bara en nivå av syntaktisk struktur och förvandlingarna av betydelser sker genom lexikala processer i stället för syntaktiska transformationer. Tanken om den inre grammatiken representeras för sin del av Chomskys (1965) teori om universell grammatik (*Universal Grammar*) som hävdar att varje individ har en inbyggd förmåga som styr grammatisk utveckling.

Ett mer omfattande och praktiskt sätt att betrakta begreppet grammatik är att se det som ett mångskiktat (*multilevel*) fenomen, och skilja det i olika nivåer som till exempel ord-, sats-, text- och kontextnivå (Kabel, Christensen & Brok 2019: 10–11). Med andra ord beskriver Kabel m.fl. (2019) grammatiken som en extensiv företeelse som täcker språkbruket omfattande, det vill säga både skrift och tal, och som inkluderar ett morfologiskt, syntaktiskt, semantiskt och kontextuellt perspektiv. Ordnivån i grammatiken fokuserar på ordklasser och ordböjning, men den kan även vara semantiskt betraktande av enstaka ord, till exempel betydelskillnader mellan språkliga situationer. Satsnivån behandlar syntaktiska förhållanden, till exempel verbets placering i en sats. I textnivån bearbetar man hela texter och fokuserar på till exempel struktur av olika texttyper samt semantiska mönster och karakteristiska drag i en text. Kontextnivån kan indelas i fyra olika aspekter när det gäller inläringssituationer: kommunikationskontext, inlärarens semantiska erfarenhet, lärarens och inlärarens livserfarenheter samt undervisningssammanhang.<sup>3</sup> ((Kabel, Christensen & Brok 2019: 10–11.) I denna studie använder vi den ovannämnda definitionen av grammatik som presenterats av Kabel m.fl. (2019). Nedan presenterar vi de inriktningar inom grammatik som har mest relevans för vår studie: den traditionella som fokuserar på det morfologiska och syntaktiska, och den funktionella som fokuserar på betydelser och kontexter.

---

<sup>3</sup> För vidare diskussion om kontextnivån och dess aspekter se Kabel (2019: 11)



### 2.2.1 Traditionell grammatik

Den vanligaste definitionen av begreppet grammatik är att det är ett system av regler som kontrollerar hur ord kan kombineras för att bilda satser (Keck & Kim 2014: 33). Detta är även vår uppfattning om traditionell grammatik. Till exempel flera av Chomskys teorier (se avsnitt 2.1 ovan) representerar synvinkeln som nuförtiden uppfattas som den traditionella grammatiken; Chomsky kallar den dock formell grammatik. I den traditionella grammatiken ses behärskning av grammatiska strukturer och termer som utgångspunkt för språkkunskap, det vill säga termer såsom konditionalis, preposition och hjälpverb spelar en central roll. Grundtanken bakom den traditionella grammatiken, såsom Chomskys modeller, är alltså att om man behärskar språkets strukturer kan man också använda språket. (Keck & Kim 2014: 33.). Traditionell grammatik baserar sig ändå ursprungligen på den grekiska och romerska lingvistikens (Nilsson 2000: 11), där man skapade grammatik för att forma ett metaspråk som höll det talade och det skrivna språket ihop. Detta ledde till tanken om att grammatiken är en helt enskild enhet (Dufva m.fl. 2011: 114). Detta är fortfarande en rätt allmän åsikt (Saaristo 2015: 291). Framförallt nationalismen styrde utvecklingen av språk mot strikta skrivregler och traditionell grammatik förknippas även i dag ofta med tanken om att det finns ett normativt skriftligt standardspråk som ska övas i skolor (Dufva m.fl. 2011).

Standardspråk är det som skolböcker ofta har inriktat sig på (Smakman & Barasa 2016: 23). Av precis detta skäl har skolböckerna huvudsakligen representerat den synvinkeln till grammatik som nuförtiden ses som traditionell. Några forskare (t.ex. Halliday 1985) har även kallat den traditionella grammatiken för ”skolgrammatik”. I framför allt äldre böcker genomförs behandlingen av grammatik nästan uteslutande enligt följande mönster: teori, mekaniska övningar utan kontext och tillämpning. Läroböcker presenterar oftast grammatiska element med olika typer av listor och använder dessa listor till att lära ut så kallad standardgrammatik, till exempel språkriktighet. (Smith 2011: 396). Thompson (2014: 11) påpekar att detta är skälet till varför traditionell grammatik ofta fokuserar på påhittade exempelmeningar. På så vis ligger fokus enligt Thompson enbart på grammatiken och man distraheras inte av kontexten.

Även om grammatikforskare använder begreppet traditionell grammatik i flera olika sammanhang och betydelser, finns det inte någon enhetlig definition av det. I denna studie har vi valt att använda Nilssons (2000: 11) definition av traditionell grammatik: det är fråga om grammatisk analys som sker med hjälp av ordklasser, morfologiska kategorier och satsdelar. Med andra ord häntyder vi med den så kallade traditionella grammatiken till språklära som

baserar sig på former och teoretisk kunskap om språkets regler, medan betydelse och kontext är sekundära.

### 2.2.2 Funktionell grammatik

Inom funktionell grammatik ligger fokus på betydelse och funktion i stället för form som i traditionell grammatik (Holmberg & Karlsson 2006: 10–11). Med andra ord är kontext och språkbruk det som utgör basen för grammatiken och inte tvärtom. Det kommunikativa perspektivet har alltså en betydande roll, och som Holmberg och Karlsson (2006: 17) konstaterar, är grundtanken bakom modellen uttryckligen ”att hjälpa människor förstå sig på och utveckla sitt eget språk”. Grammatiken finns enligt modellen inte bara för att uttrycka betydelse utan också för att skapa den i olika kontexter. Holmberg och Karlsson (2006: 28) påpekar vidare att man inte skiljer mellan språkets former och användning, utan ”allt är en del av samma grammatik”.

Centralt i funktionell grammatik är analys av logiska relationer mellan betydelse och ordval (Thompson 2014: 9). Enligt Thompson (2014: 7–9) konstrueras den funktionella grammatiken via kontext och språket är uppbyggt på kommunikationens villkor: ordval sker på basis av situationen och de betydelser språkanvändaren vill förmedla. Thompson betonar alltså förståelsen av den språkliga och sociala kontexten, eftersom olika sociala situationer påverkar både stil och ordval (t.ex. formell eller vardaglig). Till exempel viss kommunikation mellan elev och lärare är vanlig i ett klassrum medan likadan kommunikation utanför klassrummet kan vara oacceptabel. (Thompson 2014: 9–10). Halliday (1985: 49) konstaterar för sin del att funktionell grammatik är ett system där grammatiken ses som ett nätverk av ömsesidiga meningsfulla val. Att förklara någonting grundar sig inte på att redogöra för hur det är strukturerat utan på att visa hur saker förhåller sig till varandra. Halliday (1985: 49) påpekar dock att även om funktionell grammatik är en semantisk syn på ämnet, det vill säga grammatik är en resurs för meningsskapande, ligger huvudvikten ändå på grammatiken i sig.

Med *funktionell grammatik* avser vi i denna studie i enlighet med Holmberg och Karlsson (2006: 10–11, 29–30) och Thompson (2014: 7–10) en mer pragmatisk synvinkel på grammatik. Utgångspunkten är betydelseskapande och språkbruk, och därmed är kontext och kommunikation centralt i stället för enskilda former. Funktionell grammatik, och framför allt den kommunikativa aspekten, är även utgångspunkten för grammatikuppfattningen i vårt materialpaket. Därmed fokuserar övningarna huvudsakligen på språkbruk och muntlig kommunikation.

## 2.3 Grammatikinläring och grammatikundervisning

Grammatikinläring och grammatikundervisning har diskuterats i decennier och det finns ett stort antal modeller om hur grammatik lärs in. Keck och Kim (2014: 18) lyfter fram de klassiska grammatikinlärningsmodellerna som Krashens modell (*second-language acquisition*) samt Canales och Swains modell om kommunikativ kompetens som utvecklades på 1980-talet. Ovan presenterade vi traditionell och funktionell grammatik från en teoretisk synpunkt men det finns även en stor skillnad när det gäller den pedagogiska synvinkeln. Traditionell grammatik är ett mer lingvistiskt synsätt medan funktionell grammatik har utvecklats för pedagogiska ändamål (Keck & Kim 2014: 37). Därför har vi bestämt oss, när det gäller materialpaketet, att behandla grammatikundervisning ur denna synvinkel för vi anser att det är ett mer naturligt och effektivt tillvägagångssätt. Det är den kommunikativa aspekten som vi anser vara viktigast inom språk: språket är ett verktyg för kommunikation. Om kommunikation är målet med språk, är det enligt Krashen (1982, citerat enligt Keck & Kim 2014: 19) idealt för ett klassrum att främja tillägnande och flytande tal i stället för explicit inläring av grammatik. Krashen (ibid.) påpekar att kontroll av grammatisk korrekthet saktar ner och hindrar flytande tal. Detta är en aspekt som vi strävar efter att ta hänsyn till i vårt materialpaket genom att fokusera på interaktion snarare än på regler.

Andréasson (2017) konstaterar att när man lär ut grammatik undervisar man i två saker: grammatiskt metaspråk och språklig medvetenhet.<sup>4</sup> Hon fortsätter att modersmålsundervisning och främmandespråksundervisning går till väga på samma sätt, det vill säga man börjar med enkla övningar och huvudmålet är att klara sig i verkliga situationer. Andréasson (2017) lyfter fram att för att lära sig grammatik är det lika viktigt att lära sig grammatikens metaspråk som själva grammatikreglerna. Genom att fokusera på metaspråket i den grundläggande nivån av grammatikundervisning stärker man elevens självförtroende och språkliga intuition, vilket hjälper eleven att behandla framtidens mer abstrakta grammatiska fenomen. Andréasson (2017) fortsätter att alla modersmålstalare kan grammatik, men det som de inte nödvändigtvis kan är metaspråket och termerna som används när man diskuterar grammatik.

Trots att vi i vår studie fokuserar på andraspråksinläring är det bra att vara medveten om modersmålets roll inom andraspråksinläring när det gäller grammatik. Cook (2009: 149–150)

---

<sup>4</sup> *Metaspråk* är det språk som man använder när man talar om ett annat språk (Vetenskapstermbanken i Finland 2020). I detta fall är det fråga om till exempel namn på olika strukturer och satsdelar.

konstaterar att andraspråksinläring borde efterlikna modersmålsinläring där inläringen är naturlig, men fortsätter ändå att L2-inläring skiljer sig från L1-inläring på flera sätt. I L2-inläring är skriftspråket med från början och inlärningsprocessen är mer medveten. Modersmålets inverkan på inlärarespråket har utforskats i stor utsträckning och många undersökningar har visat att det kan både störa och hjälpa inläringen av nya språk. Å ena sidan behärskar man redan grundkunskaper om grammatik, men å andra sidan är det möjligt att man överför felaktiga strukturer från modersmålet till inlärarespråket (Cook 2009: 152).

### 2.3.1 Implicit och explicit stil

Grammatik kan liksom andra delar av språkfärdighet läras in antingen explicit eller implicit, medvetet eller icke-medvetet. Nick Ellis (2010: 35) framför att oftast sker inläring av främmandespråk explicit, avsiktligt i klassrummet, medan grammatiken i förstaspråket tillägnar man sig genom implicit inläring, det vill säga genom naturligt input.<sup>5</sup> Abrahamsson (2009: 16) kallar dessa sätt att lära sig för formell och informell inläring. Formell inläring är inläring som sker i formella situationer och informell inläring sker till exempel via TV, musik och litteratur. När inläringen sker implicit, är inlärares omedveten om inlärningsprocessen och kan inte verbalisera vad som hen har lärt sig, medan i explicit inläring är processen däremot medveten och avsiktlig och inlärares kan uttrycka det hen har lärt sig (R. Ellis 2009: 3). Implicit språkinläring är vanligt för infödda talare som ofta har bättre språklig förmåga än L2-talare men har svårigheter att förklara reglerna inom språket (N. Ellis 2010: 35).

Ron Ellis (2009: 7) konstaterar att det finns diskussion bland forskare om implicit inläring är helt omedvetet, men han påpekar att det råder konsensus om att sådan inläring alltid saknar metalingvistisk medvetenhet. Ett annat diskussionsämne inom forskningsfältet är om det är möjligt att lära in L2, främmandespråk, implicit eller inte (R. Ellis 2009: 8). Williams (1999, 2005, citerad enligt R. Ellis 2009: 8–9) undersökte om inlärares kan dra slutsatser om grammatiska regler när deras fokus riktas på betydelse. Resultaten visade att inlärares lärde sig samtidigt både regler och betydelser, men man kunde inte bevisa att inläringen av struktur definitivt var omedveten. Williams (1999) påpekar att deltagare kan ha självständigt dragit slutsatser om de grammatiska reglerna.

---

<sup>5</sup> *Input* definieras enligt Benati (2010: 378) som språk som finns i omgivningen.

När det gäller undervisning i grammatik, är explicit undervisning det vanliga tillvägagångssättet (Abrahamsson 2009: 16). I skolorna finns det tydliga inlärningsmål för varje kurs och läsår (se t.ex. GLGY 2019). Därför är det motiverat att fokusera på medveten grammatikundervisning för att nå dessa mål. Eleverna vet exakt vad undervisningen handlar om. Fokus ligger då alltid på att lära sig språkets strukturer och/eller användning av dessa och läraren ger specifika instruktioner för övning av grammatik. I implicit undervisning kommer grammatiken som ett slags ”biprodukt”, det vill säga fokus ligger på något annat och man övar inte grammatiken i sig. Studier där man jämför implicit och explicit inläring visar att explicit inläring oftast är mer effektiv än implicit inläring (R. Ellis. 2009: 9).

### 2.3.2 Uppfattningar om grammatikundervisningens roll i språkinläring

Grammatikundervisning och vikten av den delar både lärarnas, elevernas och studerandenas åsikter. Till exempel Brodow (2000) kom fram till att språklärare i Sverige har mycket avvikande uppfattningar om hur mycket man borde fokusera på grammatiska aspekter (se närmare avsnitt 1.2). Även om nästan alla lärare som deltog i undersökningen ansåg grammatiken som åtminstone i viss mån viktig, varierade deras motiveringar för varför man undervisar i grammatik. När det gäller studerandenas åsikter om grammatik, visar Saaristo (2015: 279–318) att finska universitetsstuderande anser grammatiken som en viktig del men inte det viktigaste inom språkinläring. Enligt studerandena var till exempel kommunikation ett viktigare delområde. I informanternas svar förekom ofta normativa, funktionella och strukturella perspektiv. Den allmänna uppfattningen om grammatik var enligt Saaristo (2015: 290) en traditionell synvinkel, det vill säga normativ och strukturell, där grammatiken utgör kärnan av språkläran, utan vilken man inte kan kommunicera på ett ändamålsenligt sätt. Grammatik förknippades framför allt med skriftspråket som ansågs vara mer beroende av grammatik än talspråket.

Jean och Simard (2011: 475) kom fram till att kanadensiska studenter i gymnasiet hade en neutral eller till och med negativ bild av grammatikinläring och de ansåg att det var tråkigt, svårt och onödigt. Även om majoriteten av eleverna som deltog i undersökningen inte tyckte om grammatikinläring, förstod de vikten och nyttan av grammatikinstruktion i språkinläring. Med andra ord som Jean och Simard (2011: 478) uttrycker det verkar eleverna se grammatiken som ett nödvändigt ont. Eleverna i studien värderade något överraskande mekaniska uppgifter och korrigerings fel.

## 2.4 Talkommunikation och muntlig språkfärdighet

Social interaktion förekommer i vårt dagliga liv konstant, såväl i vardagslivet som i skolor och på arbetsplatser. Därtill har digitaliseringen underlättat muntlig kommunikation genom olika program, som till exempel Skype, Discord, eller spelkonsolernas inbyggda ”voice-chats”. På grund av den utvecklande språkmiljön finns det möjligen ett ännu större behov av relevant muntlig språkfärdighet och dess roll kommer antagligen att växa även i framtiden. Kunskaper i talkommunikation är viktiga främst av två olika orsaker: samtal och presentation. I samtalet utvecklar man sin förståelse tillsammans med andra och i muntlig presentation visar man för sin del fram kunskaper eller idéer (Skolverket 2018: 10).

Enligt Hildén (2000: 172) omfattar talkommunikation alla kommunikativa språkliga aktiviteter där språkanvändare producerar, mottar eller förmedlar tal. Hon fortsätter att det oftast sker när talare och lyssnare interagerar med varandra men det kan även vara till exempel att lämna ett meddelande. Hildén (2000: 172) påpekar att det inte finns någon hierarki mellan språkfärdighet och talkommunikation utan begreppen är snarast jämbördiga med varandra. Talkommunikation som ett system omfattar även andra språkliga former av kommunikation såsom talade texter. Språkfärdighet för sin del är representerad även i andra språkliga aktiviteter än bara talproduktion. Talkommunikationsförmåga inkluderar enligt Hildén (2000: 172–173) tre olika kunskaper: språkliga kompetenser, funktionella kompetenser och strategiska kompetenser.<sup>6</sup> Muntlig språkfärdighet är en del av ens talkommunikativa kompetens och specifikt för ett språk. Hildén (2000: 173) påpekar att all muntlig språkfärdighet ökar talarens talkommunikativa färdighet oavsett språk.

### 2.4.1 Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens definieras enligt Vetenskapstermbanken i Finland (2020) som människans kunskap och förmåga att använda semiotiska system av sitt eget sociokulturella samfund, även språk. Kommunikativ kompetens kan enligt Hildén (2000: 171) indelas i tre olika kategorier: lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens. De här kategorierna kan vidare indelas i delkategorier. Lingvistisk kompetens innehåller sådana drag som lexikalisk,

---

<sup>6</sup> *Språklig kompetens* är förmåga att välja grammatiskt och fonetiskt korrekt form, nonverbal kommunikation. *Funktionell kompetens* är förmåga att anpassa språkliga kompetenser i talsituationen. *Strategisk kompetens* är förmåga att planera och styra interaktionsprocessen. (Hildén 2000: 172–173)

grammatisk, semantisk och fonologisk kompetens, medan sociolingvistisk kompetens omfattar förmågan att anpassa sin språkanvändning för att motsvara den sociokulturella situationen. Pragmatisk kompetens består däremot av diskurskompetens, funktionell kompetens och schemaplaneringskompetens (Hildén 2000: 171). Diskurskompetens inbegriper förmågan att skapa en enhetlig och sammanhängande text och till exempel lyfta fram huvudinnehåll och orsakssamband. Funktionell kompetens handlar däremot om sådana språkliga drag som föranleds av språkbruksintentionen medan schemaplaneringskompetens är kunskap om sociala händelser och deras textuella dimensioner.

Kommunikativa situationer förutsätter att språkanvändare hanterar vissa aktiviteter och uppgifter som för sin del kräver åtskilliga kompetenser såsom artighetskonventioner och lingvistiska kunskaper. Dessa kompetenser, både generella och språkliga, utvecklas genom att man interagerar med andra språkanvändare i naturliga diskussioner och inläringssituationer (GERS 2009: 99). Till generella kompetenser, det vill säga kompetenser som inte direkt associeras med språk, hör exempelvis kunskap om världen, sociokulturell kunskap och heuristisk förmåga (GERS 2009: 99–106).

#### 2.4.2 Muntlig kommunikation

Muntlig kommunikation har sina egna särdrag som skiljer den från den skriftliga kommunikationen. I tal har språkanvändaren mindre tid att processa tankarna än i skrift och därför blir språket ofta oenhetligt. Typiska drag för muntlig diskurs är till exempel korta och syntaktiskt enkla tanke-enheter, begränsat ordförråd, korrigeringar, tvekan och allmän vaghet (Salo-Lee 1991: 3–4). Dessutom kännetecknas tal enligt Salo-Lee (1991: 5) av omedelbar social interaktion vilket förutsätter att man observerar samtalspartnerns reaktioner och återkopplingar samt korrigerar sitt tal. Rickheit m.fl. (2008: 26) skriver att muntlig kommunikation inte behöver vara verbal utan konversationerna innehåller även icke-verbal kommunikation, såsom gester som påverkar hur interaktionen lyckas, det vill säga hur budskapet går fram. Icke-verbal kommunikation omfattar paralingvistiska, kinestetiska och proxemiska (*proxemics*) drag som kan ändra mottagarens tolkning av den andra partens tal såsom kulturbundna uppfattningar om korrekt icke-verbal kommunikation (Harviainen m.fl. 2005).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> *Paralingvistiska drag* är egenskaper av röst användning, till exempel betoning och volym. *Kinestetiska drag* är uttryck, gester och rörelser. *Proxemiska drag* är distans och rumsdisposition (Harviainen m.fl. 2005)

### 2.4.3 Undervisning av muntliga färdigheter

Som konstaterats i inledningen, har undervisning av muntliga språkfärdigheter redan länge ansetts som viktigt, men i skolor utgör den fortfarande en rätt liten del av undervisningen (Tergujeff m.fl. 2019: 96). Tergujeff m.fl. fortsätter att man enligt lärare inte får tillräckligt med utbildning för att lära ut muntliga kunskaper, vilket möjligtvis är en av orsakerna till dess knapphet. De påpekar ändå att för lärarna är bra kunskaper om inlärarespråkets särdrag och skillnaderna mellan det och modersmålet viktigare än inföddliknande muntliga kunskaper. Därtill lyfter de fram betydelsen av att utnyttja alla möjliga resurser och lärarens attityder till muntliga kunskaper.

Tergujeff och Kautonen (2019: 20) konstaterar att i undervisning av muntliga färdigheter är det viktigt att förklara och diskutera med eleverna skillnaderna i tal, speciellt hur olika talsituationer tolkas och hur man pratar i olika situationer. Man borde alltså fokusera på att göra eleverna medvetna om varför det är betydelsefullt att lära sig muntlig språkfärdighet och vilka kunskaper man behöver i dag och i framtiden. Tergujeff (2019: 103) påpekar att det är nyttigt för elever att öva på samtalsstrategier på grund av att det främjar deras utveckling av flytande tal. I enlighet med detta har vi i vårt materialpaket inkluderat uppgifter där man övar på samtalsstrategier, såsom att ta och avsluta ordet. Enligt Tergujeff (ibid.) ska man även behandla kulturella skillnader, till exempel hur man tilltalar äldre personer i målspråket, och situationellt språkbruk, det vill säga hur man exempelvis introducerar sig själv i olika sammanhang.

Tergujeff (2019: 90) lyfter fram att uppgifterna som läroböckerna presenterar kan i stor utsträckning användas som muntliga övningar. Enligt henne är det ofta möjligt att anpassa skriftliga uppgifter så att de passar för övning av muntliga färdigheter. Till exempel ordlistor med olika kategorier såsom mat fungerar bra när man övar artigt bjudande och mottagande eller avböjande. Likaså kan lärobokens texter ofta användas i ett muntligt perspektiv, när man till exempel vill rikta elevens uppmärksamhet mot bestämda aspekter av muntlig språkfärdighet (Tergujeff 2019: 88–89). Hon betonar att även om läroböcker i Finland ofta är av hög kvalitet och innehållsmässigt mångsidiga, kan man alltid anpassa övningarna så att de motsvarar de egna behoven.



### 3 Utveckling av läromaterial

I detta kapitel kommer vi att presentera de teman som är centrala när man utvecklar läromaterial. Vi börjar med att definiera *läromaterial* och *utveckling av läromaterial* samt genomgår faser som ingår i materialutvecklingsprocessen. Efter det behandlar vi läroplanens roll när det gäller materialutveckling (avsnitt 3.1) samt aspekter som man måste ta hänsyn till vid valet av innehåll (avsnitt 3.2) och strukturering av läromaterial (avsnitt 3.3). Till slut presenterar vi centrala termer som är relevanta med tanke på skapande av nytt material (avsnitt 3.4).

Med *lärobok* avser vi i denna studie en tryckt bok som är utvecklad och avsedd för pedagogiska ändamål, det vill säga till att användas som läromaterial i skolundervisningen. I läroböcker ingår till exempel kursböcker och övningsböcker. Enligt Tomlinson (2010: xi) är kursbok en bok som innehåller det centrala materialet för en kurs, till exempel grammatik, ordförråd och texter när det gäller språkämnerna. Tomlinson (2010: xvii) definierar *övningsbok* som en bok som innehåller extra skriftliga uppgifter för inlärare som de kan göra på egen hand.

*Läromaterial* är ett mer omfattande begrepp som inkluderar både läroböcker och andra slags material. Tomlinson (2010: xiii–xvii) konstaterar att läromaterial är allt som används för att hjälpa inlärare att lära sig, det vill säga material som innehåller eller presenterar det inlärdade ämnet. Vår definition av läromaterial utgår från Tomlinsons definition och vi menar att läromaterial är material vars mening är att främja inlärning av språk (t.ex. läroböcker, videor eller spel). Med *utveckling av läromaterial* avser vi i enlighet med Tomlinson (2010: 2) skapande av material som erbjuder språklig input på sådana sätt som främjar anammande av ny information och stimulerar output, med andra ord ger information som är avsedd för att stödja språkinlärning.

När man skapar nytt material för språkundervisning, måste man ta hänsyn till flera olika aspekter. Materialutvecklingen som process omfattar flera efterföljande moment som är relevanta även för oss. Tomlinson (2010: 1) listar nedan det som man ska ta till hänsyn när man utvecklar och producerar material.

1. Clarify the terms and concepts commonly used in discussing materials development.
2. Carry out systematic evaluations of materials currently in use in order to find out to what degree, how and why they facilitate language learning.
3. Consider the potential applications for materials development of current research into second language acquisition and into language use.
4. Consider the potential applications of what both teachers and learners believe is valuable in the teaching and learning of a second or foreign language.
5. Pool our resources and bring together researchers, writers, teachers, learners and publishers in joint endeavours to develop quality materials.

Enligt Tomlinson (2010: 1) ska man först klargöra de vanligaste termerna och begreppen som används i diskussion kring materialutveckling. Därefter evaluerar man systematiskt de material som för närvarande används för att ta reda på i vilken grad, hur och varför de stödjer språkinlärning. Man ska även tänka på potentiella tillämpningar av aktuell forskning inom andraspråksinlärning och språkanvändning för materialutveckling. Därtill måste man fundera på potentiella tillämpningar av vad både lärare och inlärare anser som värdefullt i undervisning och inlärning av andra- eller främmandespråk. Till sist ska man enligt Tomlinson föra samman forskare, författare, lärare, inlärare och utgivare att i samarbete utveckla material av hög kvalitet.

Vi följer denna lista i stor utsträckning vid planering och bearbetning av vårt materialpaket. Den första punkten har vi tagit hänsyn till genom att definiera de centrala termerna (se avsnitt 3.4). Den andra punkten är inte relevant för vår studie på grund av att undersökningen inte inkluderar någon djupgående analys av nuvarande läromaterial. Den teoretiska ramen, som vi presenterar i kapitel 2 och 3, utformar diskussionen för den tredje punkten. Den fjärde och femte punkten beaktas genom enkätundersökningen, den teoretiska ramen för undervisningen (kapitel 2) och teorin bakom materialutveckling (kapitel 3). Läromaterialet ska därtill enligt Elomaa (2009: 14) uppfylla de kriterier som läroplanen presenterar samt hantera teman som är aktuella. Dessutom måste materialet vara strukturerat så att undervisningen har en viss ram som kan följas men som samtidigt är anpassningsbar enligt situationen. I vårt materialpaket består denna ram av fem grammatiska teman: adjektivböjning, possessiva pronomen, demonstrativa pronomen, imperativ och bisatser. Dessa teman är avsedda att behandlas i en viss ordning men läraren kan avvika från den vid behov.

### 3.1 Läroplanens krav på materialutveckling

Läroplanen påverkar indirekt skapandet av material. I Finland måste utbildningsanordnarna avfatta sina läroplaner enligt grunderna för den grundläggande undervisningen (GLGU 2014) eller grunderna för gymnasieundervisningen (GLGY 2019) som är stadgade av Utbildningsstyrelsen. Även om det inte nämns direkt hurdana läromedlen ska vara, består kraven av förutsättningar för ordnandet av undervisning. Med andra ord ska läromaterialet samspela med riktlinjerna för det som ska undervisas. Både i GLGU (2014) och i GLGY (2019) fastställer man vilka teman som ska ingå i undervisning och vad som är undervisningens mål. GLGY (2019: 165) betonar gällande B1-svenskan att studerande utvecklar sina färdigheter för språkstudier och studie- och kommunikationsstrategier. Läroplanen framhäver studerandes eget perspektiv samt den kulturella och språkliga mångfalden. I studierna ska man reservera tillräckligt med tid för diskussion om aktuella och lokala frågor. Därtill ska kommunikation, både muntlig och skriftlig, övas på ett mångsidigt sätt under språkstudierna. Enligt GLGY (2019: 166–169) är språkstudiernas uppgift att till exempel i modul 2 uppmuntra studerandena till att ”modigt använda svenska och utveckla de egna kommunikationsfärdigheterna i olika situationer” och i modul 3 att stärka ”multilitteracitet och förmåga att tolka och producera olika texter med hjälp av svenskspråkiga medier”.

GLGY:s (2019) förutsättningar för språkkunskaper bygger på den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS 2009) och därmed påverkar de även läromaterial. Innehållet måste hålla ihop med kraven i GERS (2009). Tabell 1 nedan visar de krav som GERS (2009) förutsätter för varje nivå i olika områden av språkkunskaper.

**Tabell 1. Allmänna mål för undervisning i Svenska (GLGY 2019: 158)**

Lärokurs	Förmåga kommunicera	att tolka texter	Förmåga att producera texter
A-lärokurs	B2.1	B2.1	B1.2
<b>B1-lärokurs</b>	<b>B1.1</b>	<b>B1.1</b>	<b>B1.1</b>
B3-lärokurs	A2.2	A2.2	A2.1
Modersmålsinriktad lärokurs	B2.2	B2.2	B2.2

Som tabell 1 visar, ska man i B1-svenska uppnå nivån B1.1 i alla ämnesområden. GLGY (2019: 383) beskriver kunskapsnivån B1.1 som ”[f]ungerande grundläggande språkfärdighet”.

Förmågan att kommunicera innehåller tre delkategorier: kommunikationsförmåga i olika situationer, användning av kommunikationsstrategier och kulturellt lämpligt språkbruk. Kraven för nivå B1.1 när det gäller kommunikation är till exempel att studeranden kan kommunicera relativt obehindrat, delta i diskussioner och uttrycka sina åsikter samt omformulera sitt budskap vid behov (mer om kraven i olika delområden se GLGY 2019: 383). När det gäller vårt materialpaket, måste vi beakta nivåkraven så att uppgifterna hänger ihop med dem.

### 3.2 Valet av innehåll i läromaterial

Meningen med läromaterial är att förse språklärare med material som hjälper dem att undervisa på ett mångsidigt och strukturerat sätt (Elomaa 2009: 14). Utgångspunkten för utvecklingen av läromaterial är ofta bestämd på förhand. Dessa utgångspunkter kan enligt Elomaa (2009: 23) vara till exempel målnivå, ämnesområde, lexikal och grammatisk omfattning samt kultur. Med hjälp av de här utgångspunkterna väljer eller skapar man texterna. Hon påpekar vidare att oftast skapas texterna enbart för läroböcker och är således påhittade med undantag för tilläggstexter som är lånade från media. Elomaa (2009: 23) lyfter dock fram att texterna i läromaterial i stället borde vara autentiska, det vill säga äkta texter eller talsituationer producerade av verkliga personer. Sådant här autentiskt material möjliggör att elever upplever undervisningen motiverande, ändamålsenlig och meningsfull. Därtill anmärker Gilmore (2007: 107) att inlärare som klarar sig med autentiska material känner en naturlig motivation, det vill säga att motivationen inte kommer utifrån utan från eleven själv. Gilmore (2007: 106–107) påpekar att utgivare har börjat använda autenticitet som ett försäljningsargument eftersom autentiska material kan fungera som en motiverande faktor för inlärarna.

När det gäller målnivån i materialet, vet man ofta exakt vilken nivå som ska eftersträvas på grund av att läroplaner sätter mål för elevernas språkkunskaper i varje årskurs och studieperiod (se avsnitt 3.1). Därmed måste man planera innehållet i enlighet med kunskapsmålen så att texterna och övningarna inte är för enkla eller krävande. I Finland är även ämnesområdena i stort sett förutbestämda i läroplanerna (se t.ex. GLGY 2019: 166), och vissa teman måste därför inkluderas. Läroboksförfattarna får dock själv bestämma hurdana texterna är och med vilka slags övningar de behandlas. Läromaterial i språkämnen måste naturligtvis även inkludera ordförråd, grammatik och kultur i de länder där målspråket talas. Det som man kan påverka är hur mycket kultur man vill ta med och i vilken utsträckning grammatik och ordförråd tränas. Neuner och Hunfeldt (1993, citerad enligt Elomaa 2009: 59) konstaterar att redan en snabb

genomgång av läromaterial visar att varje lärobok har sina tyngdpunktsområden när det gäller vad man ska kunna för att behärska ett språk, det vill säga hur mycket man behandlar till exempel uttal, läsning, översättning eller litteratur.

### 3.3 Läromaterialets struktur

En annan viktig faktor som påverkar skapandet av läromaterial är hur materialet uppbyggs. Enligt Elomaa (2009: 23) är det traditionella tillvägagångssättet som oftast förekommer i läroböcker så kallad *bottom-up*-struktur (se avsnitt 2.3.1). Där utgår man från språkets struktur och går mot större kontexter. En annan möjlighet är *top-down*-struktur där ordningen är från kontext till mindre delar, såsom ord och grammatik. Man måste alltså fundera i vilken ordning uppgifterna placeras i läromaterialet och varför. Vid utveckling av läromaterial är det viktigt att betrakta materialet som helhet. I vårt materialpaket ligger fokus samtidigt på kontexter och former: kommunikationen är huvudmålet men former är hela tiden med. Vi har dock försökt placera de lättare, ofta mer mekaniska, övningarna i början på grund av att studenterna behöver baskunskaper för att kunna kommunicera på ett målspråksenligt sätt. Neuner (1994: 230–231, citerad enligt Elomaa 2009: 74) delar materialets konkretisering i fem faser. För det första måste man ta hänsyn till innehållets uppdelning från tidsplaneringens synpunkt, det vill säga hur mycket tid som ingår i terminen. För det andra ska man fundera på inkludering av eventuellt extramaterial. Sedan bestämmer man uppställningen av olika delar, såsom introduktion, övningar, tillämpning och grammatik. Därefter planerar man materialets layout, till exempel illustrationer och format. Till slut bestämmer man progressionen, det vill säga i vilken ordning man behandlar innehållet.

### 3.4 Centrala termer vid materialutveckling

Vi presenterar följande termer, som är relaterade till vårt materialpaket, enligt definitioner av Tomlinson (2010, ix–xvii), kompletterade av Nassajis och Fotos definitioner (2011: 70–118). Vi anser att dessa termer är centrala med tanke på uppgifterna och perspektivet i vårt materialpaket. Först definierar vi olika uppgiftstyper som förekommer i vårt materialpaket, därefter olika texttyper och till slut olika perspektiv att betrakta undervisning. I vår avhandling använder vi dessa termer i enlighet med definitionerna nedan.

I vårt materialpaket är uppgifterna det mest centrala och därför är det viktigt att definiera de uppgiftstyper som vi använder. Uppgiftstyperna som vi använder i materialpaketet och presenterar här är följande: autentisk uppgift, pedagogisk uppgift och upptäckningsuppgift.

*Autentisk uppgift (authentic task)* är en uppgiftstyp där inläraren använder språket på ett sätt som efterliknar språkanvändning i det verkliga livet, det vill säga utanför klassrummet. Autentiska uppgifter kan till exempel vara en jämförelse mellan olika resebroschyrer för att bestämma reseplan. *Pedagogisk uppgift (pedagogic task)* är en uppgift som är avsedd för enbart språkinläring. Dessa uppgifter kan inte relateras till det verkliga livet utan är planerade för effektiv språkinläring. Pedagogiska uppgifter är till exempel att fylla i luckor i en text, att hitta på passande repliker i en diskussion och att dra slutsatser av betydelse av påhittade ord i en text med hjälp av ledtrådar. Läroböcker innehåller oftast just pedagogiska uppgifter, påhittade meningar eller texter där fokus ligger på ett visst språkligt fenomen. *Upptäckningsaktivitet (discovery activity)* är en typ av aktivitet där inlärare fokuserar på att upptäcka någonting om språket. Ett exempel på sådana här aktiviteter är att elever räknar ut regler utifrån exempel, undersöker när och varför ett ord används samt anmärker och förklarar språkliga fenomen såsom användning av ellipsis.

Även om vårt materialpaket inte innehåller några textkapitel, finns det ändå kortare texter i uppgifterna. Texterna i läromaterial kan vara autentiska eller förenklade, men i vårt materialpaket använder vi huvudsakligen autentiska texter. *Autentisk text (authentic text)* är en text som inte är skriven eller talad för språkundervisning som ändamål. Exempel på autentiska texter är tidningsartiklar, låttexter, spelinstruktioner, radiointervjuer och romaner. Med hjälp av autentiska texter ser eleverna behovet av språket i en verklig kontext, vilket kan öka deras motivation för språkinläring. *Förenklad text (simplified text)* är en text som är förenklad för att inlärare kan läsa den. Vanliga sätt att förenkla texterna är att förkorta texten eller meningarna, lämpliga ordval för inlärarens nivå och borttagning av onödig information. Några lingvister föredrar dock det motsatta, det vill säga att texterna innehåller mer exempel och repetition, och är därmed längre.

Uppgiftstyperna i vårt materialpaket är varierande och därmed närmar vi språkinläring ur flera perspektiv (bilaga 2). Huvudsakligen använder vi ett kommunikativt och uppgiftsbaserat perspektiv, men det förekommer även lexikala, språkmedvetenhets- och textbaserade perspektiv. *Kommunikativa perspektiver (communicative approach)* är ett sätt att närma sig språkundervisning där målet är att hjälpa inlärarna att utveckla sina kommunikativa färdigheter. I ett sådant synsätt talar man för att lära sig något istället för att bara lära sig tala. I ett kommunikativt perspektiv är det viktigt att man inkluderar meningsfull språkanvändning. *Uppgiftsbaserade perspektiver (task-based approach)* är material eller kurser som är planerade runt autentiska uppgifter som ger inläraren erfarenhet av språkanvändning i den verkliga

världen. Den här metoden har oftast ingen färdig språklig undervisningsplan och syftet för inläraren är att lära sig det språk hen behöver för att kunna delta i liknande situationer i det verkliga livet. Nassaji och Fotos (2011: 95) lyfter fram att i uppgiftsbaserat perspektiv har eleverna möjlighet att diskutera språket de lär sig och därmed ökar man deras språkmedvetenhet.

I *språkmedvetenhetsperspektiv (language awareness approach)* är meningen att inlärarna observerar särdrag i språket. Språkmedvetenhetsperspektivet betonar att inläraren gradvis utvecklar sin medvetenhet om språket genom egna iakttagelser. Det framstår mest i implicit undervisning där meningen är att eleverna själva konstruerar till exempel grammatiska regler. *Lexikala perspektiver (lexical approaches)* fokuserar på användning av ordförråd. Centralt är speciellt hurdana möjliga alternativ språkanvändaren har när hen vill förmedla bestämda meningar i bestämda kontexter i bestämda syften. I *textbaserat perspektiv (text-based approach)* är utgångspunkten för undervisning en text i stället för att man fokuserar på enskilda undervisningspunkter. Inläraren tolkar texter och reagerar på dem innan hen fokuserar på språket eller dess diskurser. I textbaserat perspektiv kan man dra nytta av samma text otaliga gånger, till exempel genom att byta ut prepositioner och låta eleverna rätta felen (Nassaji & Fotos 2011: 110).

### 3.5 Materialpaketet i vår studie

Utgångspunkten för vårt materialpaket är uppfattningen om att språk i första hand är ett medel för kommunikation. Därför ingår så mycket kommunikativa aspekter som möjligt i det. Vi granskade kursoriskt läroböckerna *Galleri Grammatik* och *Galleri 2* samt *Precis 2*, och enligt vår granskning kan vi påstå att läroböckerna inte erbjuder speciellt många grammatikövningar med kommunikativ dimension. Lärare har självfallet möjligheten att genomföra läroböckernas uppgifter på olika sätt som exempelvis muntligt översätta eller bilda fraser men läroböckerna uppmuntrar oftast eleverna till individuellt skriftligt arbete när det gäller grammatiska övningar. De muntliga uppgifterna som läroböckerna presenterar när det gäller grammatik baserar sig ofta på de skriftliga mekaniska uppgifterna som man läser upp för någon.

Utvecklingen av vårt materialpaket består av fyra delar: planering, skissering, skapande av uppgifter och eventuell tillämpning i praktiken. I planeringsfasen studerar vi närmare kursens grammatiska teman och teori om grammatikinlärning samt genomför intervjun för att få en mer mångfacetterad bild av ämnet. Därefter bildar vi ett sammandrag av det som inkluderas i

paketet. Sedan utarbetar vi själva uppgifterna utgående från vårt eget bakgrundsarbete och synpunkter som framkommer i enkätsvaren. Slutligen testas uppgifterna i praktiken i så stor utsträckning som möjligt. Valet av uppgiftstyper sker med hjälp av enkätsvaren och den teoretiska ram som vi presenterade i avsnitt 3.2. Vi kommer att använda uppgiftstyper som Tomlinson (2010) samt Nassaji och Fotos (2011) presenterar, såsom upptäckningsaktivitet (se uppvärmningsuppgiften i ”Adjektivböjning”) och autentisk uppgift (se hemuppgift 1 i ”Adjektivböjning”). Språket i uppgiftsinstruktionerna är svenska, men när det gäller teorin har vi valt att använda även finska för att underlätta processering av information.

### 3.5.1 Innehållet i materialpaketet

I paketet finns det fem större teman om grammatik: 1) adjektivböjning, 2) possessiva pronomen, 3) demonstrativa pronomen, 4) imperativ och 5) bisatser. Temana är inte fastställda av GLGY (2019) men de återkommer i nuvarande och äldre läromedel, till exempel *Galleri 2* (2006) och *Precis 2* (2015) behandlar huvudsakligen samma teman. Av denna orsak anser vi att dessa teman är lämpliga även för vårt material. Eftersom vårt mål med materialpaketet är att det kan användas som ett självständigt läromaterial eller som kompletterande material, anser vi det mer praktiskt om materialen är innehållsmässigt symmetriska. Sanoma Pros webbplats beskriver grammatikinnehållet i *Precis 2* på följande sätt: ”I grammatik behandlar man adjektivböjning, possessiva pronomen sin, sitt, sina, bisatser, imperativ och demonstrativa pronomen.” (vår översättning). Det finns några skillnader mellan de grammatiska innehållen inom *Precis 2* och *Galleri 2*, till exempel *Galleri 2* innehåller räkneord men saknar demonstrativa pronomen, men vi har valt innehållet i enlighet med nyare material. Huvudvikten i vårt material ligger på att öva dessa grammatiska teman muntligt och kommunikativt, men till en viss grad innehåller paketet också mer traditionella övningar (jfr uppgifterna 1 och 3 i ”Bisatser”). Tergujeff (2019: 100) rekommenderar att läraren skulle integrera uttalövningen som en del av annat innehåll och av denna orsak tar vi inte upp uttal som ett eget moment i materialpaketet. Teoretiska delar som omfattar regler och undantag finns i paketet på grund av att vi anser att de måste vara tillgängliga för elever, men vi har placerat dem i slutet så att det inte fångar elevens uppmärksamhet.

### 3.5.2 Målgrupp för vårt materialpaket

Vårt materialpaket är avsett att användas i undervisning i B1-svenska i gymnasiet och mer specifikt i den andra modulen. Materialet är antingen avsett som stödmaterial eller som ett



självständigt material för lärare som vill ha mer variation i sin grammatikundervisning. Modulen valde vi på grund av att den enligt läroplanen (2019) fokuserar på kommunikation: att diskutera, lyssna och formulera åsikter. I modulen övas alltså framförallt diskussionsförmåga och därför vore det naturligt att även grammatiska teman skulle övas muntligt.

Modulens uppgift är att uppmuntra den studerande till att modigt använda svenska och utveckla de egna kommunikationsfärdigheterna i olika situationer.

#### *Mål*

Målen för modulen är att den studerande ska

- kunna berätta om sitt liv, sina relationer och sin närmiljö på svenska i olika situationer
- utveckla sin förmåga att diskutera och lyssna på svenska
- utveckla sin förmåga att ge och ta emot respons och utvärdera sina kunskaper. (GLGY 2019: 166)

Vi valde gymnasiet på grund av att där man har en klar ram och tidsplan för varje kurs, vilket möjliggör arbete med olika läromedel och metoder. I gymnasiet är kraven på eleverna större och man kan begära mer av dem, till exempel fler och mer utmanande muntliga uppgifter under lektionerna och skriftliga uppgifter som hemuppgifter. Vi har därmed bestämt oss att använda lektionstiden till att eleverna arbetar sinsemellan och hemuppgifterna är mer individuella och mekaniska. På så vis försöker vi säkerställa att eleverna kan öva grammatik på ett mångsidigt sätt.

## 4 Material och metod

I detta kapitel behandlar vi vårt material och den metod som vi använder i vår studie. Först redogör vi för metoden för materialinsamlingen (avsnitt 4.1) och sedan presenterar vi metoden för analys av materialet (avsnitt 4.2).

### 4.1 Materialinsamlingen

Vår metod för materialinsamling är enkätundersökning. Vi skickade enkäten i mars 2020 till tjugo svensklärare via e-post samt till e-postlistan Svensklärarna i Finland. Materialinsamlingen genomförde vi under våren 2020 och det totala antalet svar som vi fick och analyserade var 3 svar. Den ursprungliga tanken var att samla in materialet med hjälp av en intervju men på grund av orsaker utanför vår kontroll beslutade vi att ändra metoden för att säkra att vi får tillräckligt med material (se kapitel 6 för närmare diskussion). En annan möjlighet skulle ha varit distansintervjuer men vi ansåg att det vore lättare för informanterna att svara på enkäten enligt sin egen tidtabell. Enkätundersökningen är ett passande alternativ för intervjun även om resultaten möjligtvis är relativt annorlunda. Trots att vi inte troligen får så djupgående svar, möjliggör enkäten att antalet svar är större än i en intervju. Genom att utföra undersökningen på finska hoppas vi att få mångsidigare svar på grund av att när man får svara på sitt modersmål behöver man inte fokusera på språket.

#### 4.1.1 Enkätundersökningen som materialinsamlingsmetod

Enligt Valli (2018a: 81) har enkätundersökningar en lång historia som metod för att samla in forskningsmaterial. Inom humaniora är den dock inte lika populär som inom vissa andra discipliner, och dess användning har därför minskat under de senaste decennierna. Han påpekar ändå att enkätundersökning som materialinsamlingsmetod är motiverad och har sin plats och sitt användningsändamål. Valli (ibid.) fortsätter att enkätundersökningar kan genomföras på många olika sätt och det finns variation till exempel när det gäller forskarens närvaro och antalet deltagare som svarar samtidigt. Dörnyei och Taguchi (2009: 59) konstaterar att administrationen av enkäten spelar en viktig roll när det gäller kvaliteten av svaren.

En viktig aspekt som forskaren måste ta hänsyn till är hur man formulerar enkätfrågorna. Valli (2018a: 82) påpekar att ordvalen inte får vara vaga eller oklara. Därtill måste man undvika

ledande frågor. En annan aspekt att beakta är hur själva enkäten bildas. Enligt Valli (2018a: 82) inleds en enkät ofta med bakgrundsfrågor som handlar om exempelvis informantens ålder, kön och utbildning. De fungerar både som ett slags uppvärmningsfrågor och ger information som kan användas när man granskar möjliga skillnader mellan olika grupper, till exempel åldersrelaterade faktorer. Valli (ibid.) konstaterar att de viktigaste och svåraste frågorna borde vara i mitten av enkäten för att säkra undersökningens tillförlitlighet. I framförallt längre enkäter kan informanten bli trött och orkar därför inte svara så grundligt som man skulle önska. Därför rekommenderar Dörnyei och Taguchi (2009: 12) att tidsmässigt får en enkät ta högst 30 minuter, dock beroende på informanternas ålder.

Forskaren måste fundera på om hen vill ha öppna frågor eller skalor såsom Likert-skala. Fördelar med öppna frågor är enligt Valli (2018a: 92) att man kan få fram informanternas egna idéer och grundliga åsikter. Dörnyei och Taguchi (2009: 36) påpekar dock att ett problem med öppna frågor är att svaren brukar vara relativt korta och därmed i viss mån avgränsade. En annan svaghet enligt Valli (2018a: 98) är att svaren inte nödvändigtvis är sådana som forskaren vill ha, till exempel ungefärliga eller utanför ämnet. Han påpekar vidare att informanter brukar lättare hoppa över öppna frågor. Trots dessa nackdelar kommer vi i vår enkätundersökning att använda enbart öppna frågor för vi är intresserade av informanternas egna åsikter och tankar. Viktigt för vår undersökning är att informanterna själva formulerar svaren i stället för förutbestämda alternativ.

#### 4.1.2 Webbenkät

Valli och Perkkilä (2018: 100) konstaterar att enkätundersökningar gjorda på nätet har många bra egenskaper. En enkät på internet kan till exempel dra nytta av olika visuella medel såsom videoklipp och ljud. Även inlämning av enkäten är lättare på grund av att svaren inte behöver skickas per post. De fortsätter ändå att man måste anpassa enkäten så att den är lätt att besvara med telefon, läsplatta eller dator. Valli och Perkkilä (2018: 101) påpekar vidare att digitala enkäter underlättar forskarens jobb; då behöver man inte mata in eller litterera svaren som redan finns i digital form. Nuförtiden finns det bra hjälpmedel för digitala enkäter såsom Webropol, ZEF eller Google Forms och valet av enkätform måste vara medvetet. Dessa program passar för olika studier och ändamål till exempel Webropol visar flera frågor samtidigt så att informanten kan ge konsekventa svar medan ZEF visar bara en fråga åt gången och då ligger fokus enbart på den frågan (Valli & Perkkilä 2018: 104).

## 4.2 Analys av materialet

Metoden som vi använder i analysering av materialet är kvalitativ innehållsanalys med kvantitativa drag. Vi anser att den är en passande metod för oss eftersom undersökningsmaterialet består av öppna svar som vi kommer att tolka och kategorisera. I analysen ligger huvudfokus på dessa aspekter men vi tar också i viss mån hänsyn till frekvenser i olika slags svar som stöd för våra konklusioner.

I kvalitativ forskning som fokuserar på mänskligt beteende och mänsklig interaktion ligger huvudvikten enligt Schreier (2012: 23) på reflektion i stället för objektiv analys. Till exempel intervjudeltagare reagerar annorlunda beroende på forskare. Hon fortsätter att forskaren påverkar resultaten genom att samproducera material med deltagarna, som anses vara experter på det utforskade ämnet, och därmed krävs reflektion om både forskaren själv och deltagare när man analyserar materialet. Därför ska forskare vara medvetna om och ta hänsyn till sin roll i analysen (Schreier 2012: 23). Detta är en viktig aspekt som även vi måste beakta när vi tolkar och analyserar svaren.

### 4.2.1 Kvalitativ innehållsanalys

Enligt Schreier (2012: 1) är kvalitativ innehållsanalys ett systematiskt sätt att beskriva betydelser i kvalitativt material. Analysen genomförs med hjälp av kategorisering av materialet. Krippendorff (2019: 21) fortsätter att på grund av kategoriseringen är innehållsanalys alltid till viss del kvalitativ även om man annars skulle behandla materialet kvantitativt. Schreier (2012: 2–3) konstaterar vidare att denna metod lämpar sig för flera olika typer av material, både egenproducerat och insamlat. Detta inkluderar bland annat analys av intervjutranskriptioner och textböcker. Således kan materialet lika väl vara verbalt som visuellt. Centralt inom kvalitativ forskning är tolkning av vad som sägs eller skrivs i stället för generaliseringar och frekvenser (Schreier 2012: 20, 22). I kvalitativ innehållsanalys fokuserar man på förutvalda och specifika aspekter, vilket urskiljer det från andra analysmetoder. På grund av dessa aspekter kan det enligt Krippendorff (2019: 92) vara svårt att förklara sin tankeprocess och därmed är reproduktion av kvalitativa innehållsanalyser anledning till litet bekymmer. En fördel med kvalitativ innehållsanalys är att metoden begränsar det möjligtvis stora materialet som analyseras.

Det finns olika tolkningar som gäller betydelsen och omfattningen av begreppet kvalitativ innehållsanalys. Enligt Schreier (2012: 14–15) gör en del forskare ingen skillnad mellan den och diskursanalys eller samtalsanalys. Vissa forskare anser till och med att all forskning av

dokumenterad mänsklig kommunikation ingår i kvalitativ innehållsanalys (se t.ex. Babbie 2013, citerad i Neuendorf 2017). I denna studie avser vi med kvalitativ innehållsanalys i stil med Schreier (2012) en metod där man analyserar vissa aspekter av kvalitativt material genom att kategorisera och tolka det. Vi kommer att analysera vår enkät genom att indela svaren i kategorier som har fastställts i forskningsfrågorna. Fokus i analysen ligger på lärarens upplevelser av grammatik, möjliga behov för hjälpmedel inom grammatikundervisning och utveckling av muntlig grammatikundervisning.

#### 4.2.2 Kvantitativ analys av de kvalitativa materialet

Analys av materialet är kvantitativ när den inkluderar räkning av frekvenser (Tuomi & Sarajärvi 2018: 99). Med andra ord framställer man då texternas innehåll numerärt. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018: 51) utesluter kvalitativ forskning inte kvantitativa drag utan de kan kombineras. De fortsätter att en kombination av dessa två inte bara är möjligt, men kan även vara mycket givande för forskningen (Tuomi & Sarajärvi 2018: 56). Man kan till exempel göra separata kvalitativa och kvantitativa undersökningar och sedan i resultaten kombinera, eller komplettera den ena metoden med den andra. I vissa fall medför kvantifiering enligt Tuomi och Sarajärvi (2018: 99) signifikant tilläggsinformation jämfört med enbart kvalitativ beskrivning. Till exempel många slags redogörelser som sammanfattas med öppna frågor kan klarläggas med hjälp av kvantifikation. När man samlar in materialet med hjälp av enkäter, är det lätt att kvantifiera materialet (Tuomi & Sarajärvi 2018: 64). Enligt Valli (2018b: 218) finns det tre sätt att presentera numerära resultat: tabeller, diagram eller nyckeltal. På grund av att man kan inkludera all väsentlig information i en tabell anser vi att det är det lämpligaste sättet för vår studie (ibid.). I vår studie utför vi dock ingen omfattande kvantitativ analys utan snarare jämför antalet svar för att stödja vår kvalitativa analys. Vi använder tabeller för att presentera kategoriseringen av vissa element i vår enkät.

#### 4.2.3 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet beskriver hur pålitlig och hur reproducerbar forskningsproceduren är med tanke på det utforskade ämnet (Krippendorff 2019: 277–278). Enligt Krippendorff (2019: 280) finns det tre typer av reliabilitet: stabilitet (*stability*), reproducerbarhet (*replicability*) och precision (*accuracy*). Tuomi och Sarajärvi (2018: 121) använder däremot termerna trovärdighet (*credibility*), överförbarhet (*transferability*) och pålitlighet (*dependability*). De lyfter fram att det är svårt att precisera termerna om reliabilitet inom kvalitativa undersökningar eftersom det

inte finns någon konsensus om terminologin. Dessutom konstaterar Tuomi och Sarajärvi (2018) att vissa forskare även har föreslagit att man borde ersätta eller till och med överge termerna reliabilitet och validitet när man bedömer trovärdigheten av en kvalitativ studie. Även om terminologin inte är etablerad, minskar det inte betydelsen av reliabilitet. Krippendorff (2019) samt Tuomi och Sarajärvi (2018: 121) konstaterar att forskningens reliabilitet kan öka om en eller flera personer granskar forskningens material, såsom resultaten, forskarens tolkningar och materialet. Tuomi och Sarajärvi (ibid.) lyfter även fram stabilitet (*confirmability*, jfr *stability* hos Krippendorff 2019: 280) som en faktor som påverkar reliabiliteten, med andra ord att en utomstående person överser forskningens resultat.

Validitet är forskningsresultatens sanningsenlighet, det vill säga att man forskar det som man har utlovat (Krippendorff 2019: 361, Tuomi & Sarajärvi 2018: 119). När man diskuterar trovärdigheten av en kvalitativ studie lyfter Tuomi och Sarajärvi (2018: 118) fram frågan om hur sannfärdig och objektiv studien kan vara. Diskutabelt är till exempel forskarens neutralitet som i kvalitativa studier är ifrågasatt på grund av deras karakteristiska drag (se avsnitt 4.1). Reliabilitet är enligt Krippendorff (2019: 279) en nödvändig men inte en tillräcklig förutsättning för validitet. Han påpekar vidare att å andra sidan kan strävan efter hög reliabilitet minska forskningens validitet, till exempel om forskaren gör för komplexa eller överförenklade tolkningar. I kvalitativa undersökningar är reliabiliteten mindre än i kvantitativa på grund av att resultaten ofta beror på forskarens egna tolkningar.

I vårt fall anser vi att reliabiliteten är högre än i studier som genomförs endast av en forskare på grund av att, som konstaterats ovan, är tolkningar mer pålitliga när flera personer bidrar till processen. Vi analyserar alla svar tillsammans och gör gemensamma tolkningar. Krippendorff (2019: 278–279) lyfter ändå fram att även i sådana fall kan forskarna, som delar samma intressen och tänkande, tillsammans ha fel. I kvalitativ forskning, som vår undersökning, är reliabiliteten dock endast delvis relevant, eftersom det finns flera faktorer som påverkar både materialinsamling och -analys. Längden av och innehållet i enkätsvaren varierar till exempel beroende på den tid som står till förfogande och informantens humör, och analys av dem beror däremot på forskarna och deras egna tolkningar.

## 5 Analys och resultat

I detta kapitel presenterar vi enkätundersökningens resultat och svarar på våra forskningsfrågor som vi presenterade i avsnitt 1.1. Vi har delat in kapitlet i tre avsnitt enligt våra forskningsfrågor och indelningen baserar sig på forskningsenkäten (se bilaga 2). Analysen omfattar totalt tre lärares svar på frågor kring grammatikundervisning. I det första avsnittet redogör vi allmänt för informanternas uppfattningar om grammatik och undervisningen av den (avsnitt 5.1), och därefter redovisar vi hurdana utvecklingsbehov det finns enligt lärarna (avsnitt 5.2). Till sist behandlas svaren gällande läromaterial i grammatikundervisning (avsnitt 5.3).

Vi bestämde att profilera de lärare som svarade på vår enkät som informant 1, informant 2 och informant 3 för att kunna jämföra eventuella skillnader mellan svaren och möjliga orsaker till dem, till exempel påverkan av arbetslivserfarenhet. Vi presenterar lärarnas undervisningsämnen i den ordning som de själva angav på grund av att de antagligen nämnde sina huvudämnen först. Alla informanternas utbildningsbakgrund är filosofie magisterexamen. I enkäten frågade vi om informanternas kön, men i analysen beslöt vi utelämnat det på grund av att det inte kändes relevant med tanke på våra resultat. Nedan presenterar vi bakgrundsinformation om informanterna.

Informant 1 är en 61-årig lärare med 27 års erfarenhet av undervisning. Hen undervisar i svenska, engelska och spanska.

Informant 2 är en 41-årig lärare med 16 års erfarenhet. Hen undervisar i svenska och tyska.

Informant 3 är en 58-årig lärare med 31 års erfarenhet. Hen undervisar i engelska och svenska.

### 5.1 Allmänna grammatikuppfattningar

Våra första forskningsfrågor var *Hur upplever svensklärare undervisning i grammatik? Vilka pedagogiska metoder använder de i undervisning?* I detta avsnitt presenterar vi resultaten av de allmänna frågorna om grammatikuppfattningar. Den allra första frågan i enkäten var ”Pidätkö kieliopin opettamisesta?” (Tycker du om att undervisa grammatik?). Frågan var tänkt som en uppvärmningsfråga och i svaren kom det fram att alla svensklärare som svarade på enkäten hade en positiv attityd till grammatik. När det gäller övriga frågor i den första delen, som vi presenterar närmare nedan, fick vi reda på att lärares syn på begreppet grammatik huvudsakligen var likadan, medan i uppfattningar om elevernas attityder till grammatik fanns

det däremot mer variation. Deras grammatikundervisning varierar också metodiskt och ofta betonas elevens eget tänkande.

### 5.1.1 Grammatik som begrepp

Den första egentliga frågan i del 1 var ”Mitä kielioppi käsitteenä sinulle tarkoittaa?” (Vad betyder begreppet grammatik för dig?). Informant 1 och 2 beskriver grammatik kortfattat som språkets strukturer. Även informant 3 beskriver det som språkliga strukturer men fortsätter att grammatik är typiskt för språk och används för att skapa meningsfulla och förståeliga meningar både muntligt och skriftligt. Dessa svar hänger ihop med resultaten av tidigare studier som vi presenterat tidigare. Till exempel Brodow (2000) kom fram till liknande svar i sin intervjustudie. Enligt informant 3 är grammatik ett slags verktyg, vilket är det som även en stor del av informanterna i Brodows studie omnämnde.

Som vi presenterade i vår teoridel i avsnitt 2.2, kan begreppet grammatik uppfattas på tre olika sätt: det kan ses som enbart som ett språkligt regelsystem, eller betraktas ur språkvetenskapens eller språkinläringens perspektiv. Våra informanter representerar uppfattningen där grammatikens funktion är att vara ett regelsystem inom ett språk.

### 5.1.2 Lärares undervisningspraxis och metodik

Den andra frågan var ”Miten itse opetat kielioppia?” (Hur undervisar du grammatik?), som vi specificerade med följdfrågan om grammatiken är integrerad i övrig undervisning eller ett skilt moment. Det fanns variation mellan informanternas undervisningspraxis i grammatikundervisningen. Informant 1 angav att hen behandlar teori i samverkan med eleverna och därefter gör de övningar i grupper. Informant 2 undervisar grammatik som enskilt moment på lektionen, vilket betyder att hen lyfter fram grammatiken och ber eleverna fokusera på att man nu behandlar grammatik. Hen nämnde speciellt att om grammatiktemat är nytt för eleverna, tar hen det upp enskilt. Detta sätt att behandla temat representerar explicit grammatikundervisning där man medvetet tränar specifika strukturer eller andra grammatiska aspekter (se avsnitt 2.3.1). Informant 3 svarade likadant som informant 2 men fortsatte att hen även berättar om grammatiska strukturer när de förekommer i texterna och uppgifterna. Även om informant 3:s sätt att undervisa grammatik också är explicit, innehåller det även typiska drag för implicit grammatikundervisning där grammatik kommer som biprodukt och inte är det



huvudsakliga inlärningsmålet. I praktiken är det fråga om kontextbundna exempel i samband med behandling av texter i stället för att ta upp enbart grammatik.

Den tredje frågan var ”Mitä pedagogisia metodeja käytät opettaessasi kielioppia?” (Vilka pedagogiska metoder använder du när du undervisar grammatik?). Vi bestämde oss för att ange några exempel på undervisningsmetoder så att det skulle vara lättare för lärarna att svara på frågan. Som exempel nämnde vi undersökande (*tutkiva*), problembaserad (*ongelmakeskeinen*), upptäckande (*keksivä*) och fenomenbaserad (*ilmiöpohjainen*) metod. Informant 1 svarade att hen använder alla ovannämnda metoder. Även informant 2 angav att hen använder de tre första av exemplen, det vill säga undersökande, problembaserad och upptäckande. Informant 3 lyfte däremot fram att undervisningsmetoden beror på det behandlade grammatiktemat. Som exempel nämner hen att ibland letar studenterna efter vissa strukturer i en text och funderar hur man skulle kunna bilda en regel enligt texten. Hen fortsätter att när temat har behandlats så tillämpas regeln på olika sätt. Enligt enkätsvaren använder lärarna alltså en mångfald av undervisningsmetoder när det gäller grammatik. Majoriteten av informanterna utnyttjar såväl undersökande, problembaserad och upptäckande inläring.

### 5.1.3 Uppfattningar om elevernas syn på grammatik

Den sista frågan var ”Millä tavoin uskot oppilaiden suhtautuvan kielioppiin?” (Hur tror du eleverna förhåller sig till grammatik?). Vi frågade även vad deras syn baserar sig på. Lärarnas uppfattning om elevernas syn på grammatik överraskade oss positivt. Informant 2 och informant 3 svarade att eleverna tycker att grammatik är viktigt och till och med gillar att studera grammatik. Informant 3 tillade att eleverna önskar att grammatik lärs ut lärarcentrerat och noggrant. Informant 2 lyfte för sin del fram att en del elever blir uppmärksamma först när man behandlar grammatik och att hen känner att för dem är grammatiken ”oikeaa asiaa” (*äkta vara*). Även om majoriteten av informanterna är av denna åsikt, påpekade informant 1 att en del elever stänger för öronen eller låter tankarna vandra och ”vägrar” lära sig, medan de som vill följa med undervisningen också lär sig. Hen fortsätter att detta nekande beror på att eleverna inte litar på sin egen förmåga eller att de helt enkelt inte bryr sig. Enligt informant 1 baserar sig uppfattningen på långvarig erfarenhet, medan de andra inte specificerade sina svar. Lärarnas uppfattningar om hur eleverna förhåller sig till grammatik är alltså huvudsakligen positiva, och denna positiva syn kan bero på en mångsidig grammatikundervisning. Som konstaterats ovan, använder våra informanter mångsidiga undervisningsmetoder, vilket för sin del kan öka

elevernas engagerande och därmed intresse för grammatik. Det som inte kom fram i svar var att en stor del av eleverna enligt andra studier (se t.ex. Jean & Simard 2011) kände att grammatik är ett nödvändigt ont. Däremot motsvarade informant 2:s svar om att eleverna vill ha lärarcentrerad grammatikundervisning Jeans och Simards (2011) resultat om att eleverna värderar mekaniska uppgifter och korrigeringar av fel.

## 5.2 Utveckling av grammatikundervisning

I det här avsnittet behandlar vi den tredje forskningsfrågan: *Hur kan man undervisa i grammatik muntligt och funktionellt på ett effektivt och intresseväckande sätt?* Vi analyserar enkätsvaren som gäller eventuell utveckling av grammatikundervisning i svenska (och andra språk). Vi börjar med att analysera möjliga utvecklingsbehov i grammatikundervisning och i undervisningspraxis. Slutligen diskuterar och analyserar vi grammatikundervisningens effektivitet och lärarnas syn på intresseväckande grammatikundervisning. Vi kommer även att presentera lärarnas tankar om vårt tema, muntlig grammatikundervisning.

### 5.2.1 Behov för utveckling av grammatik och undervisningspraxis

Den första frågan i del 2 var ”Koetko kieliopin opetuksessa olevan kehittämisen tarvetta?” Denna fråga om eventuellt behov av utveckling av grammatikundervisning delade informanternas meningar. I svaren framkom enligt vår uppfattning att informanterna kan ha upplevt frågan som angrepp mot deras undervisning. Därför verkade svaren till en del vara defensiva. Till exempel informant 1 ifrågasatte om det överhuvud finns möjligheter att utveckla grammatikundervisning. Därtill lyfte hen fram att på grund av tidsbrist måste vissa teman behandlas ”traditionellt” även om det vore nyttigast att lära sig via språklig input (*kielelle altistaminen*). Informant 2 uppfattade frågan mer personligt. Hen reflekterade över sin egen undervisning och påpekade att hen skulle vilja minska på behovet av ”pluggande” men fortsätter att det kanske inte är möjligt. Informant 3 lyfte fram att grammatik inte borde undervisas separat utan integreras till alla språkanvändningssituationer. Hen nämner dock att det är bra att eleverna skulle ha något grammatikregelverk tillgängligt. I lärarnas svar kommer det fram att de skulle föredra mer funktionella sätt att behandla grammatik framför det traditionella, men att det sistnämnda ofta är lättare att förverkliga.

Den andra frågan var ”Haluaisitko muuttaa kieliopin opetuskäytänteitä?” (Skulle du vilja förändra undervisningspraxis i grammatik?). Vi frågade även hur informanterna i så fall skulle gå tillväga. Det framkom inga större ändringsförslag, utan svaren handlade mer om små enskilda utvecklingsområden. Informant 1 påpekade att läroböcker kunde innehålla fler övningar som förutsätter eget tänkande. Informant 2 upplever däremot att grammatik undervisas mycket och att läroböckerna innehåller många små bagateller (*nippeleitä*) som dock har reducerats i de nyaste läroböckerna i B-svenska. Vår tolkning av svaret är att i stället för att ta upp grammatik som sådant borde man integrera den mer i övrig undervisning. Även informant 3 betonade vikten av integrering.

### 5.2.2 Effektivitet och intresseväckande

När det gäller frågan om hur grammatikundervisning kunde göras mer effektiv och intresseväckande (”Kuinka opetuksesta voisi tehdä tehokkaampaa ja mielenkiintoa herättävämpää?”) varierade informanternas svar. Ett frekvent förekommande svar var undervisningens mångsidighet och teman som är intressanta och har en koppling till elevernas liv. Enligt informant 1 beror det på elevens eget intresse för grammatik. Hen lyfter fram att allt som ökar elevens eget tänkande är betydelsefullt inom grammatikundervisning. Informant 2 hade ett mer konkret svar och nämnde som exempel variation i metoder, muntlighet och spelifiering. Informant 3 påpekar att man med hjälp av mångsidiga uppgifter fångar elevernas uppmärksamhet. Informanternas svar är i linje med tidigare studier (se t.ex. Boström 2004) som visar att undervisningsmetoder påverkar elevernas attityder. Varierande undervisning, speciellt enligt elevernas inlärningsstilar, kan resultera i bättre inlärningsresultat. När det gäller elevernas motivation, ska undervisningen kännas betydelsefull för dem (se avsnitt 2.1.3). Om det behandlade temat är nyttigt och viktigt för eleverna, till exempel med tanke på framtiden, ökar deras motivation vilket för sin del oftast leder till bättre framgång. Samma tanke är märkbar i informanternas svar fast de inte nämner det explicit.

### 5.2.3 Lärarnas syn på muntlig grammatikundervisning

Vår fråga om muntlig grammatikundervisning (”Mitä mieltä olet suullisesta kieliopinopettamisesta?”) fick enhetliga svar. Med den här frågan ville vi ta reda på om det överhuvudtaget är vettigt att sammanställa ett materialpaket för muntlig grammatikundervisning. Alla informanter tror att grammatik kunde undervisas så att man

betonar muntlig språkfärdighet, men informant 1 poängterar att man måste ha tillräckligt med intresseväckande teman. Informant 2 nämner att muntlig grammatikundervisning kan användas åtminstone i vissa teman. Informant 3 lyfter fram att muntlig grammatikundervisning är ett delområde bland andra. Hen påpekar att grammatik ingår i språkets alla delområden såsom i texter, hörförståelse, muntlig och skriftlig produktion. Dessa svar stödjer vår idé om att göra ett materialpaket för muntlig och funktionell grammatikundervisning (mer om dessa i kapitel 2). Vi diskuterar denna fråga närmare i kapitel 6.

### 5.3 Läromaterial i grammatikundervisning

I det sista avsnittet av analysdelen behandlar vi vår andra forskningsfråga: *Behövs det enligt lärare hjälpmedel utöver läroboken för undervisning i grammatik? Om ja, hurdana? Om nej, varför inte?* Vi analyserar enkätsvaren som handlar om läromaterial i grammatikundervisning. Vi var intresserade av hurdana material lärarna använder i sin undervisning och hurdana uppgifter som enligt dem fungerar bäst. Vi ville även ta reda på om det fanns några innehållsmässiga brister i nuvarande läromaterial. Dessa frågor hjälper oss att bestämma hurdana uppgifter vi tar med i materialpaketet, och de fungerar som stöd tillsammans med den teoretiska ramen. Analysen visar att informanterna använder flera olika slags material och att det enligt dem inte finns några större brister i nuvarande material.

#### 5.3.1 Material och uppgiftstyper

Den första frågan i den sista delen av vår enkät var ”*Millaisia materiaaleja käytät?*” (Hurdana material använder du?). Vi ville även ta reda på hurdana uppgifter våra informanter föredrar i sin egen undervisning. Informanterna lyfte fram flera olika typer av material som de använder i sin undervisning. Det som framkom mest var läroboken och olika spel såsom Quizlet och Kahoot!. Läroboken spelar inte oväntat en stor roll i allas material, men anmärkningsvärt är att alla informanter påpekar att de använder även annat material från till exempel hemsidor som behandlar grammatik. Informant 1 tog till exempel upp en inlärningsdagbok av Pekka Peura som enligt hen fungerar bra för gymnasieelever. Informant 2 använder vid sidan av lärobokens uppgifter Kahoot!-frågesport, spel och muntliga paruppgifter såsom A/B-lappar. Informant 3 svarade att hen gör egna grammatikdiar och -övningar samt utnyttjar lärobokens texter och uppgifter. Därtill nämner hen internetsidor, grammatikvideor, elevernas egna satser, berättelser kring en viss grammatisk struktur, inläringsspel och muntliga parövningar. Hen betonar en

mångfald av uppgiftstyper på grund av att hen anser det viktigt för intresseväckande och effektiv grammatikundervisning, som hen även konstaterade i frågan om intresseväckande och effektivitet. Som konstaterats redan i inledningen har läroboken fortfarande en signifikant roll i undervisning vilket syns även i våra informanternas svar, men de lyfte fram en mångfald av andra resurser.

### 5.3.2 Elevernas engagemang i grammatikundervisningen

Den andra frågan var ”Oletko huomannut eroja oppilaiden osallistumisessa, kun olet käyttänyt erilaisia materiaaleja?” (Har du märkt skillnader i elevernas deltagande, när du har använt olika material?). Enligt informant 1 är alla elever engagerade när man undervisar med hjälp av spel och lekar. Som tilläggskommentar i slutet av enkäten nämnde hen ändå att språkinläring inte enbart kan vara spel och lekar, speciellt i gymnasiet, utan det krävs även mekaniska och skriftliga uppgifter. Informant 1 påpekar även att det finns bra material som videor på YouTube och olika slags spel på internet. Informant 2 lyfter fram att en del blir entusiastiska när spelen och lekarna är tävlingsinriktade. Informant 3 påpekar diplomatiskt att vissa uppgiftstyper passar vissa men inte andra. Varken informant 2 eller informant 3 preciserade sina svar mer än på en allmän nivå. Det kan bero på att det finns så många faktorer som påverkar vad som fungerar och vad som inte fungerar under en lektion. Som konstaterats i avsnitt 5.2.2 ovan, väcker variation elevernas engagemang och intresse, vilket också gäller användning av olika material.

### 5.3.3 Möjliga brister i läromaterial i dag

Vår sista fråga var ”Onko oppimateriaaleissa sisällöllisiä puutteita?” (Finns det innehållsmässiga brister i läromaterial?). I svaren framkom det inte några större brister i de nuvarande läromaterialen utan de flesta var små iakttagelser. Informant 1 lyfte fram att det finns en del felaktigheter i innehållen i nuvarande material, men specificerade dock inte svaret. Hen påpekade också att det inte finns något e-material för A-svenska. Informant 2 påpekade att det finns några onödiga temaområden i läroböckerna, och hen anser att till exempel egennamn och substantivattribut är onödiga även i A-svenska. Informant 3 framhäver att det borde finnas mer variation i uppgiftstyper men fortsätter att hen ändå är rätt så nöjd med de nuvarande materialen. Detta kan enligt vår uppfattning bero på läroböckernas höga kvalitet i Finland.

## 6 Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattar vi avhandlingen och dess mest centrala resultat samt diskuterar vår materialutvecklingsprocess och frågorna som uppstod under den. Först genomgår vi innehållet i och resultaten av studien, och därefter lyfter vi fram andra centrala aspekter och frågor som vi mötte under arbetet med denna avhandling. Vi presenterar kort svaren på våra forskningsfrågor. Vi argumenterar även för metoden i vår studie och diskuterar den kritiskt. Därefter diskuterar vi materialutvecklingsprocessen närmare. Slutligen lyfter vi upp några övriga iakttagelser.

I den här avhandlingen har vi studerat lärares uppfattningar om olika metoder att undervisa grammatik. Syftet var att skapa ett materialpaket som fokuserar på kommunikativa och autentiska övningar. Med hjälp av en enkätundersökning kartlade vi hur svensklärare förhåller sig till grammatikundervisning och nuvarande läromaterial (se bilaga 1). Det har tidigare gjorts flera materialpaket som betonar muntlig kommunikation, men samspelet mellan grammatik och kommunikation har enligt vår uppfattning fallerats, och därför ville vi fylla i denna lucka i forskningen.

Vi utförde en enkätundersökning där vi frågade språklärare i gymnasiet om deras attityder, tankar och åsikter om grammatikundervisning: hurdan grammatikundervisning de använder och anser som effektiv för inläring av grammatik. Vi skickade enkäten till tjugo enskilda lärare samt föreningen Svensklärarna i Finland som innehåller ungefär 1 450 medlemmar från alla skolnivåer, men beklagligtvis fick vi inte fler än tre svar (se nedan för närmare diskussion). Analysmetoden i vår avhandling var kvalitativ innehållsanalys med kvantitativa drag. På grund av informanternas antal var vi ändå tvungna att lämna bort tabeller som vi hade tänkt inkludera i analysen. Vi undersökte ämnet och uppbyggde enkäten med hjälp av följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever svensklärare undervisning i grammatik? Vilka pedagogiska metoder använder de i undervisning?
2. Behövs det enligt lärare hjälpmedel utöver läroboken för undervisning i grammatik? Om ja, hurdana? Om nej, varför inte?
3. Hur kan man undervisa i grammatik muntligt och funktionellt på ett effektivt och intresseväckande sätt?

När det gäller den första forskningsfrågan visade resultaten att svensklärare har en positiv attityd till grammatik och att de uppfattar grammatiken först och främst som språkets strukturer. Det framkom även att lärarna använder en mångfald av olika metoder i sin undervisning, såsom undersökande, problembaserad, upptäckande och fenomenbaserad metod. Enligt tidigare forskning (se t.ex. Boström 2004) stödjer en mångfald av undervisningsmetoder elevernas språkinläring och därför är det gynnsamt att lärare använder varierande metoder i sin undervisning.

Den andra forskningsfrågan visade att lärarna använder varierande material i sin undervisning. De material som förekom mest i svaren var läroboken och e-materiel, det vill säga material som är tillgängliga på internet, såsom Kahoot!, Quizlet eller andra spel. Lärarna lyfte fram att spel fungerar bra i klassrummet, speciellt om de är tävlingsinriktade, men det nämndes även att undervisningen inte endast kan vara ”spel och lekar” utan i vissa fall krävs det mekanisk undervisning och ”ständigt pluggande”. För att vi skulle ha kunnat svara bättre på vår andra forskningsfråga borde vi ha frågat lärarna direkt om de anser att det finns ett behov för nya hjälpmedel i undervisningen.

Den tredje forskningsfrågan svarade vi på genom att fråga lärarna om de anser att det finns utvecklingsbehov i grammatikundervisningen. De lyfte fram sådana aspekter som integrering av grammatik i övrig undervisning, lekar och spel. Andra medel att väcka elevernas intresse som kom fram var varierande uppgiftstyper och för eleverna betydelsefulla teman. Enligt lärarna är det möjligt att undervisa grammatik muntligt, men man måste vara medveten om att det inte nödvändigtvis är lika fungerade i alla grammatiska temaområden. När det gäller effektivitet kom det fram att allt som ökar elevernas eget tänkande främjar inläringen. Dock påpekade en lärare (informant 1) att elevernas förhandsinställningar spelar en stor roll för hur effektiv inläring överhuvudtaget kan vara.

Vår ursprungliga tanke var att genomföra undersökningen med hjälp av en intervju. Vi ansåg intervjun vara en relevant metod för oss eftersom vi var intresserade av deltagarnas tolkningar och uppfattningar, och med intervjun skulle vi ha haft möjligheten att fråga specificerande följdfrågor samt förklara möjliga missförstånd. Vi hade ändå svårigheter att hitta en tidpunkt som passade alla potentiella deltagare och vår begränsade tidtabell. På grund av COVID-19-epidemin som bröt fram under våren 2020 och restriktioner som det förorsakade var vi tvungna att byta metod till enkätundersökning. Vi hade dock möjligheten att göra en distansintervju med hjälp av till exempel Skype eller Zoom men vi ansåg att enkätundersökning vara lättare för

lärarna att svara på med tanke på den rådande situationen. På grund av att vi ansåg det lättare för deltagarna att diskutera ämnet på sitt modersmål genomförde vi enkäten på finska, vilket även var den ursprungliga idén med intervjun. Vår tanke var att när de inte behöver fokusera på språket skulle de kunna formulera sina åsikter klarare och mer genomgripande. Att genomföra en enkätundersökning möjliggjorde i teorin att vi kunde få flera svar, om än på bekostnad av djup. Även om tanken var att det skulle vara lättare för lärarna att svara på enkäten fick vi ändå inte så många svar som vi hade hoppats på. Detta kan bero på att vi skickade vår enkät så sent på våren och lärarna hade bråttom med studentskrivningarna. En annan synpunkt att ta hänsyn till är att lärare möjligtvis får ett flertal förfrågningar att svara på olika enkäter och andra undersökningar under läsåret vilket gör att de inte är så ivriga att svara på dem i slutet av läsåret. Om vi skulle få göra undersökningen på nytt skulle vi göra enkätundersökningen eller intervjun i god tid.

En nackdel med enkäten var att vi inte hade möjlighet att precisera eventuella otydliga frågor eller svar. På grund av att en del av frågorna möjligtvis var otydligt formulerade eller till och med upplevdes som offensiva märkte vi att informanterna var på defensiven. Till exempel frågan ”Koetko kieliopin opettamisessa olevan kehittämisen tarvetta? Jos kyllä, millaisia puutteita ja miksi?” (Upplever du att grammatikundervisning har utvecklingsbehov? Om ja, hurdana och varför?) väckte till och med en motreaktion hos några informanter. Till exempel en informant reagerade på frågan med motfrågan ”Miten kehittää?” (Utveckla hur?). Vi tycker att det märks i informanternas svar att de kanske skulle ha haft mer att säga men på grund av vår materialinsamlingsmetod kunde vi inte ställa följdfrågor eller precisera våra frågor vid behov. Detta gjorde att vissa svar blev ytliga.

Vid utarbetningen av vårt materialpaket följde vi i mindre utsträckning Tomlinsons (2010) lista av faser när det gäller materialutveckling för språkämnerna (se kapitel 3). Vi använde den inte som grund för vår process, utan snarast som stöd för att komma ihåg vad vi måste ta hänsyn till. Först klargjorde vi de vanligaste termerna och begreppen som används i materialutveckling (avsnitt 3.4). Vi gjorde ingen noggrann granskning av nuvarande läromaterial utan vi använde läroböcker för att specificera våra teman som vi behandlar i materialpaketet så att det är möjligt att använda materialpaketet som stödmaterial vid behov. Den tredje punkten tog vi hänsyn till i vår teoretiska ram; vi presenterade skillnaderna mellan traditionell (avsnitt 2.2.1) och funktionell grammatik (avsnitt 2.2.2) och tillämpade dessa i vårt materialpaket genom att ha autentiska texter och kontextbunden språkanvändning. Den fjärde punkten i Tomlinsons lista



beaktade vi genom att göra en enkätundersökning om lärarnas åsikter kring grammatik och deras undervisningspraxis. Vi tog hänsyn till inlärares åsikter genom att fråga informanterna om deras syn på elevernas syn på grammatik. Den femte och sista punkten i listan tillämpade vi genom att bearbeta vårt materialpaket utifrån vår teoretiska ram och enkätsvaren.

Vi anser att vi huvudsakligen lyckades skapa ett sådant materialpaket som vi strävade efter, det vill säga ett materialpaket från den funktionella grammatikens synpunkt. Exempelen i läromaterialet är autentiska och handlar om varierande ämnen. Vi stötte dock på några problem när vi utarbetade övningar till vårt materialpaket. Sambandet mellan kontext och autenticitet var överraskande problematiskt och det visade sig vara svårt att hitta tillräckligt omfattande autentiska texter kring olika grammatiska teman. Vi reducerade därmed prioriteringen av kontextbaserade exempel på grund av att vi inte ville använda helt pedagogiska texter (avsnitt 3.4). Ett annat problem var att muntlig grammatikundervisning passar vissa grammatiska teman bättre än andra. Till exempel behandling av pronomen, i vårt fall possessiva och demonstrativa, kräver ett mer mekaniskt tillvägagångssätt. Trots detta lyckades vi slutligen göra uppgifterna tillräckligt kommunikativa.

Vi började göra den här avhandlingen och materialpaketet ur en kritisk synvinkel på de nuvarande läromaterialen och ville bidra med ett paket som avviker från dem. När vi började arbetet på materialpaketet, märkte vi att det inte kommer att vara så lätt som vi hade trott. Med informanternas svar och diskussion sinsemellan märkte vi också att ett e-materialpaket troligen skulle ha varit ett bättre alternativ, för bättre användningsmöjlighet och uppdatering av materialpaketet. Ett materialpaket som läraren måste skriva ut och dela till eleverna är arbetskrävande och kan därmed minska användningen av paketet. Fast lärarna skulle tycka att informationen och uppgifterna i paketet vore bra, använder de inte dem på grund av extrajobbet som krävs för att skriva ut och rätta uppgifterna. Problemet med läromaterial som är i pappersform är att de ofta är enskilda papper och eleverna tappar lätt bort papperen. När man ser tillbaka på arbetet med materialpaketet borde vi även ha börjat tidigare med bearbetningen av uppgifterna så att vi skulle ha haft möjlighet att testa uppgifterna och sedan reflektera över hur paketet fungerar i praktiken.

Skapande av läromaterial var en lärorik process som fick oss att uppskatta läroboksförfattare ännu mer. Det är lätt att kritisera saker och ting när man inte vet hur mycket tid och arbete det krävs för att göra något, i det här fallet läromaterial. Vi kom fram till att uppgifterna i nuvarande

läromaterial ofta fungerar som kommunikativa övningar beroende på hur man betonar uppgiftsinstruktionen.

Vi presenterade faktorer som påverkar en undersöknings reliabilitet och validitet (se avsnitt 4.2.3). Vi anser att denna studie är reproducerbar, även om resultaten kan skilja sig från vår studie för att resultaten alltid beror på informanterna och deras svar. På grund av att vi hade så få informanter går det inte att generalisera resultaten i vår studie, utan resultaten representerar enskilda lärares uppfattningar. Även om vi inte kan generalisera våra resultat, anser vi att vår studie har reliabilitet när det gäller analysen på grund av att svaren tolkades av två personer. Som vi dock redan presenterade i teoridelen, är reliabilitet bara delvis relevant i kvalitativa studier. Vi skulle ha kunnat åstadkomma högre validitet genom att reflektera över sambandet mellan enkätfrågorna med forskningsfrågorna. Analysens objektivitet är starkt bunden till forskningens validitet och därmed försökte vi i analysen vara så objektiva som möjligt och inte göra för komplexa eller överförenklade tolkningar.

En annan faktor som inte direkt har med vårt ämne att göra men som oundvikligen påverkar även grammatikundervisning är studentexamen. Studentskrivningarna i svenska fokuserar fortfarande enligt vår uppfattning mycket på grammatiska fel. Därför måste lärare rikta elevernas uppmärksamhet mer mot regler och strukturer i stället för autentiska språkanvändningssituationer. Detta var även vi tvungna att ta hänsyn till när vi gjorde vårt materialpaket. Fast vi skulle ha velat göra materialpaketet mycket kommunikativt, var det obligatoriskt att inkludera delvis mekaniska och repetitiva uppgifter så att materialpaketet skulle vara så användbart som möjligt.

Slutligen vill vi påpeka, som också konstaterats tidigare, att läroböckerna i Finland är av hög kvalitet och uppgifterna mångsidiga. Om man vill tillägga mer kommunikation i undervisningen, behövs det nödvändigtvis inte större ändringar utan tillämpning av uppgiftsinstruktionerna kan vara tillräckligt.

## Litteratur

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

Ajdukiewicz, K. 1935. *Die syntaktische Konnexität*. *Studia Philosophica* 1.  
[https://www.researchgate.net/publication/268900532\\_Die\\_Syntaktische\\_Konnexitat](https://www.researchgate.net/publication/268900532_Die_Syntaktische_Konnexitat). 1–27.  
(hämtad 10.12.2019)

Andréasson, M. 2017. Grammatiken – en ö eller ett språk?. *Svenskläraren*, Nr. 4, 2017.  
<https://www.svensklararforeningen.se/grammatiken-en-o-eller-ett-sprak/> (hämtad 26.2.2020)

Appel, M., Johansson, K., Määttä, O., Pesola, S., Silén, M., Steenbeck, A., Tiala, T. 2015.  
*Precis 2*. Helsinki. Sanoma Pro.

Babbie, E. 2013. *The practice of social research*. 13th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage

Benati, A. 2017. The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 3, 2017. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155604.pdf>. 377–396. (hämtad 30.5.2020)

Blom, A. Kaunisto, S. Paasonen, M. Salonen, A. Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri kurs 2*. Keuruu. Otava.

Borin, L., Forsberg, M. & Roxendal, J. 2012. *Korp - the corpus infrastructure of språkbanken*. Göteborg. 474–478.

Boström, L. 2004. *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.

Doktorsavhandling. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:347375/FULLTEXT01.pdf>  
(hämtad 14.10.2019)

Boström, L. & Strzelecka, E. 2012. Grammatiken till heders igen. Om ett nytänkande i grammatikdidaktik. *Språk i undervisning 2012* <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:692145/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 8.10.2019)

Brodow, B., Nilsson, N. & Ullström, S. 2000. *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax* I: Chomsky, N. 2015. *Aspects of the Theory of Syntax: 50th Anniversary Edition*. London: The MIT Press  
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1665100> (hämtad 14.1.2020)

Cook, V. 2009. Developing links between second language acquisition and foreign language teaching. I: Knapp, K., Seidlhofer, B. & Widdowson, H. G. 2009. *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter. 139–162.

Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistiksestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. 1999. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Helsinki: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 11–45.

Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 5, 1*.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27270/v5-1\\_p109-124\\_Dufva\\_et\\_al\\_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27270/v5-1_p109-124_Dufva_et_al_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y). 109–124. (hämtad 14.10.2019)

Dörnyei, Z. & Taguchi, T. 2009. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. 2nd ed. New York: London: Routledge.

Ellis, N. 2010. Implicit and Explicit SLA and Their Interface. I: *Conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press  
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1210410>. 35–49. (hämtad 14.1.2020)

Ellis, R. 2009. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1708571> (hämtad 14.1.2020)

Elomaa, E. 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Dissertation. Jyväskylä: Humanistiska fakultetet. Jyväskylä universitet. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41080/978-951-39-5141-2\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41080/978-951-39-5141-2_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y). 14–70. (hämtad 29.5.2020)

Gazdar, G., Klein, E., Pullum, G.K. & Sag, I.A. 1985. *Generalized Phrase Structure Grammar*. Cambridge, MA: Harvard University Press

<https://archive.org/details/generalizedphras00gazd> (hämtad 10.12.2019)

GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (hämtad 7.5.2020)

Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning.

*Language teaching*. 40(2). <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/1AE0DE71E691>

[F3D738A8FC9825C07607/S0261444807004144a.pdf/authentic\\_materials\\_and\\_authenticity\\_in\\_foreign\\_language\\_learning.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/1AE0DE71E691F3D738A8FC9825C07607/S0261444807004144a.pdf/authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning.pdf). 97–118. (hämtad 14.1.2020)

GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. 2014.

Utbildningsstyrelsen.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkoju\\_lkaisu.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkoju_lkaisu.pdf) (hämtad 7.5.2020)

GLGY 2015 = Grunderna för gymnasiets läroplan. 2015. Utbildningsstyrelsen.

[https://peda.net/loviisa/ig/1%C3%A4roplanen/nimet%C3%B6n-](https://peda.net/loviisa/ig/1%C3%A4roplanen/nimet%C3%B6n-e96d/g:file/download/f38c45b8ac8f21ecfbb9c2a8712f4457cae62787/Grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf)

[e96d/g:file/download/f38c45b8ac8f21ecfbb9c2a8712f4457cae62787/Grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](https://peda.net/loviisa/ig/1%C3%A4roplanen/nimet%C3%B6n-e96d/g:file/download/f38c45b8ac8f21ecfbb9c2a8712f4457cae62787/Grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf) (hämtad 8.10.2019)

GLGY 2019 = Grunderna för gymnasiets läroplan. 2019. Utbildningsstyrelsen

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019.pdf) (hämtad 6.5.2020)

Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. I: Halliday M.A.K (Revised

Matthiessen, C.). 2014. *Introduction to functional grammar*. London: Routledge. Fourth

edition <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1719236> (hämtad 15.1.2020)

Harviainen, L., Marila, E., Mikkola, L., Pörhölä, M., Valkonen, T., Valo, M & Ylinen, A.

2005. *Ryhmäviestinnän perusteet: Nonverbaalinen viestintä*. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.

<https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/vuorovaikutus/viestinta/nonverbaalinen.html> (hämtad 6.2.2020)

- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. I: Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat. 27–41.
- Holmberg, P. & Karlsson, A. 2006. *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Jean, G. & Simard, D. 2011. Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?. I: *Foreign Language Annals*. 44, <http://faculty.weber.edu/tmathews/SLI/Readings/Jean%20&%20Simard%202011.pdf> 467–494 (hämtad 27.2.2020)
- Jung, L. 1993. Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? Nein, danke. I: Harden, T. & Marsch, C. *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium verlag, 107–118.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) 2019. *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf> (hämtad 10.12.2019)
- Kamińska, P. M. 2014. *Learning styles and second language education*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Karvonen, U., Tainio, L., & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764> (hämtad 19.2.2020)
- Kaunisto, S. 2006. *Grammatik galleri: Ruotsin kielioppi harjoituksineen*. Helsinki: Otava.
- Keck, C. & Kim, Y. 2014. *Pedagogical grammar*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1463309> (hämtad 30.5.2020)
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Laakkala, M. 2013. Undersökande lärande. I: Ilomäki, L. 2013. *Med kvalitet i fokus – E-läromedlen i undervisning och lärande*. Utbildningsstyrelsen.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/med-kvalitet-i-fokus-e-laromedlen-i-undervisning-och-larande\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/med-kvalitet-i-fokus-e-laromedlen-i-undervisning-och-larande_0.pdf). 92–99. (hämtad 29.5.2020)

Nassaji, H. & Fotos, S. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York (NY): Routledge.

Neuendorf, K. A. 2017. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications. <https://methods.sagepub.com/Book/the-content-analysis-guidebook-2e> (hämtad 21.1.2020)

Neuner, G. & Hunfeld, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Plag, I. 2015. *Introduction to English linguistics* (Third, revised and enlarged edition.). Berlin, Germany: Boston, Massachusetts: De Gruyter Mouton. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1889271> (hämtad 14.1.2020)

Rickheit, G., Strohner, H. & Vorwerg, C. 2008. The concept of communicative competence. I: Rickheit, G., Strohner, H. *Handbook of Communication competence*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. I: Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Vauras, M. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 6–16.

Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Vauras, M. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus

Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä. I: Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Skolverket. 2018. *Muntlig kommunikation i alla ämnen*. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api->

[v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/038\\_muntlig-kommunikation/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M38\\_F-9\\_01A\\_01\\_muntlig.docx](v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/038_muntlig-kommunikation/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M38_F-9_01A_01_muntlig.docx) (hämtad 25.2.2020)

Smakman, D. & Barasa, S, N. 2016. Defining 'Standard': Towards a Cross-Cultural Definition of the Language Norm. I: Tieken-Boon van Ostade, I. & Percy, C. 2016. *Prescription and tradition in language: Establishing standards across time and space*. Harlow: Channel View Books. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1644541>. 23–38. (hämtad 21.1.2020)

Smith, A. 2011. Traditional Grammar. I: Strazny, P. 2011. *Encyclopedia of Linguistics*. Oxon: Fitzroy Dearborn. [http://docs.neu.edu.tr/library/nadir\\_eserler\\_el\\_yazmalari/Ansiklopedi/Encyclopedia%20of%20Linguistics.pdf](http://docs.neu.edu.tr/library/nadir_eserler_el_yazmalari/Ansiklopedi/Encyclopedia%20of%20Linguistics.pdf). 395–396. (hämtad 15.1.2020)

Sun, R., Merrill, E. & Peterson, T. 2001. From implicit skills to explicit knowledge: a bottom-up model of skill learning, I: *Cognitive science* 25. 203–244.

Tergujeff, E. 2019. Materiaalit suullisen kielitaidon opetuksessa. I: Tergujeff, E. & Kautonen, M. 2019. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 85–95.

Tergujeff, E., Heinonen, H., Ilola, M., Salo, O. & Kara, H. 2019. Suullisen kielitaidon opetus käytännössä. I: Tergujeff, E. & Kautonen, M. 2019. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 96–117.

Tergujeff, E. & Kautonen, M. 2019. Suullinen kielitaito ja sen tärkeys. I: Tergujeff, E. & Kautonen, M. 2019. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 12–21.

Thompson, G. 2014. *Introducing Functional Grammar*. London. Routledge. Third Edition [https://www.academia.edu/10910807/Thompson\\_Introducing\\_Functional\\_Grammar](https://www.academia.edu/10910807/Thompson_Introducing_Functional_Grammar) (hämtad 11.12.2019)



- Tikkanen, T. 2019. Tutkimus: Opettajat eivät pääse töistä irti vapaallakaan. OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/opettajat-eivat-paase-toista-irti-vapaallakaan/> (hämtad 27.1.2020)
- Tomlinson, B. 2010. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1895716> (hämtad 21.1.2020)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. & Aarnos, E. 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1894396> (hämtad 18.3.2020)
- Veermans, M. 2013. Upptäckande lärande. I: Ilomäki, L. 2013. *Med kvalitet i fokus – E-läromedlen i undervisning och lärande*. Utbildningsstyrelsen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/med-kvalitet-i-fokus-e-laromedlen-i-undervisning-och-larande\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/med-kvalitet-i-fokus-e-laromedlen-i-undervisning-och-larande_0.pdf). 99–105. (hämtad 29.5.2020)
- Vetenskapstermbanken i Finland 2020*
- [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kommunikatiivinen\\_kompetenssi](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kommunikatiivinen_kompetenssi) (hämtad 11.3.2020) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Spr%C3%A5kvetenskap:metaspr%C3%A5k> (hämtad 6.5.2020)
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. 2018. Oppiaineiden arvostukset: Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. I: Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Vauras, M. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Williams, J. 1999. Memory, attention and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21. 1–48.
- Williams, J. 2005. Learning with awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 27. 269–304.

## Bilagor

### Bilaga 1. Enkät

Olemme ruotsin kielen opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu - tutkimustamme “Grammatikundervisning med fokus på muntliga uppgifter, ett materialpaket för gymnasie modul 2 i B1-svenska” ruotsin kieliopin suullisesta opettamisesta. Tavoitteenamme on tämän lomakkeen vastausten avulla luoda materiaali paketti osana tutkimusta. Materiaalipakettimme perustuu lukion toisen moduulin kielioppisisältöihin, ja painopisteenä siinä ovat erityisesti suulliset ja viestinnälliset harjoitukset.

Toivoisimme, että ehdit vastata kysymyksiin mahdollisimman kattavasti ja reflektoiden. Vastaamiseen kuluu aikaa maksimissaan noin 45 minuuttia. Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä käytetä muihin tarkoituksiin. Vastauksista ei käy ilmi kenenkään henkilöllisyys. Annamme mielellämme lisätietoa, mikäli sinulla on kysyttävää. Kiitos jo etukäteen ensiarvoisen tärkeästä avustasi!

### Taustakysymykset

Ikä:

Sukupuoli: Mies ( )

Nainen ( )

En halua ilmoittaa ( )

Opetettavat aineet ja koulutustausta:

Opetuskokemus (vuodet):

#### 1. Kieliopin opettaminen yleisellä tasolla

- Pidätkö kieliopin opettamisesta?
- Mitä kielioppi käsitteenä sinulle tarkoittaa?

- Miten itse opetat kielioppia? Oletko esimerkiksi integroinut kieliopin muuhun opetukseen vai onko se erillinen momentti oppitunnin sisällä?
- Mitä pedagogisia metodeja käytät opettaessasi kielioppia? (Esimerkiksi tutkiva, ongelma-keskeinen, keksivä, ilmiöpohjainen tai jokin muu)
- Millä tavoin uskot oppilaiden suhtautuvan kielioppiin? Mihin tämä käsitys perustuu?

## 2. Kieliopin opettamisen kehittäminen

- Koetko kieliopin opettamisessa olevan kehittämisen tarvetta? Jos kyllä, millaisia ja miksi?
- Haluaisitko muuttaa kieliopin opetuskäytänteitä? Jos kyllä, miten?
- Kuinka opetuksesta voisi tehdä tehokkaampaa ja mielenkiintoa herättävämpää? Esimerkkejä?
- Mitä mieltä olet suullisesta kieliopin opettamisesta? Koetko, että kielioppia voisi opettaa painottaen suullista kielitaitoa?

## 3. Oppimateriaalit kieliopin opetuksessa

- Millaisia materiaaleja käytät? Minkä tyyppisiä tehtäviä käytät useimmiten ja miksi?
- Oletko huomannut eroja oppilaiden osallistumisessa, kun olet käyttänyt erilaisia materiaaleja? (Esimerkiksi oppikirjaa, pelejä/leikkejä, videoita tms.) Jos olet, millaisia?
- Onko oppimateriaaleissa sisällöllisiä puutteita? Onko jotain materiaalia mielestäsi liikaa tai vailla käytännön merkitystä?

Muita kommentteja?

Kiitos vastauksistasi!

Terveisin

Roni ja Jesse

[roarillu@student.jyu.fi](mailto:roarillu@student.jyu.fi)

[jejuluot@student.jyu.fi](mailto:jejuluot@student.jyu.fi)

## Bilaga 2. Materialpaketet

**MATERIALPAKET FÖR KOMMUNIKATIV  
GRAMMATIKUNDERVISNING FÖR MODUL  
2 I GYMNASIET**

Roni Lujanen & Jesse Luoto

	2
<b>INNEHÅLL</b>	
Förord	3
Introduktion	4
1 Adjektivböjning - Adjektiivin taivutus	5
2 Possessiva pronomen - Possessiivipronominit	9
3 Demonstrativa pronomen - Demonstratiivipronominit	14
4 Imperativ - Käskymuodot	17
5 Bisatser - Sivulauseet	20
Teoripaket	25
Facit	29

## Förord

Språk spelar en central roll i våra liv. Med hjälp av olika språk kommunicerar vi konstant med varandra och därmed anser vi att interaktion är den viktigaste kunskapen inom språkinläring. Därför vill vi göra även grammatikundervisningen mer kommunikativ.

I gymnasiets läroplan beskrivs den andra modulens mål på följande sätt: "Modulens uppgift är att uppmuntra den studerande till att modigt använda svenska och utveckla de egna kommunikationsfärdigheterna i olika situationer." (GLGY 2019: 165). Detta materialpaket syftar till att ta hänsyn till dessa mål även i grammatikundervisningen. Med hjälp av övningar som görs muntligt med andra studerande blir grammatiken lättillgängligt och eleverna mer engagerade.

Tack för att du har velat pröva vårt materialpaket. Vi hoppas att du har nytta av materialpaketet, och kom ihåg att du alltid kan tillämpa övningarna vid behov!

Roni och Jesse

## Introduktion

Uppgifterna i det här paketet är avsedda för gymnasiets andra modul, men detta utesluter inte användning i andra sammanhang utan uppgifterna är anpassningsbara för olika kunskapsnivåer. Temana i materialpaketet motsvarar nuvarande läroböcker, vilket möjliggör att paketet kan användas antingen jämsides med läroboken eller som eget läromaterial. Paketet innehåller fem grammatiska delområden: adjektivböjning, possessiva pronomen, demonstrativa pronomen, imperativ och bisatser.

I materialpaketet kommer vi att betrakta dessa teman ur en funktionell synvinkel där språkanvändning och kommunikation ligger i centrum. Materialet är strukturerat så att på lektionerna görs kommunikativa övningar där man arbetar i par eller grupp och de mekaniska övningarna görs som hemuppgifter. Vi vill inte lyfta fram regler för mycket, men sammanfattande teori om de behandlade teman finns i slutet av paketet så att det kan användas som stöd vid behov.

Uppgiftstexterna som används i materialpaketet är huvudsakligen autentiska meningar från Språkbankens korpus. Vi fokuserar på pragmatisk språkinlärning istället för pluggande av enstaka grammatiska regler. Med hjälp av autentiska texter och ett kommunikativt perspektiv hoppas vi öka elevernas motivation och intresse för lärande av språk.



## 1 Adjektivböjning - Adjektiivin taivutus

Adjektiiveilla kuvataan asioiden ominaisuuksia eli sitä, millainen joku tai jokin on. Ruotsin kielen adjektiivit taipuvat pääsanansa mukaan. Niiden avulla voidaan myös vertailla eri asioiden ominaisuuksia toisiinsa.

### Uppvärmning

Hitta och markera adjektiven och deras olika böjningsformer i par eller i grupp och diskutera skillnaderna.

*Nu ska jag tvätta klart, städa lite, sedan ska jag slänga mig på soffan med mysiga kuddar, en mjuk filt och en superbra film.*

*Sydney är en modern stad med mycket höga byggnader, men väl integrerade finns gamla vackra byggnader såsom kyrkor och järnvägsstationen.*

*Vi flyttade in i det nya huset i fjol och folk är intresserade av att få bekanta sig med de nya lokaliteterna och verksamheten.*

*Man blir lite gladare av leende människor!*

I grupp sammanfoga en tabell om adjektivets böjningsformer.

## Övningar:

### Uppgift 1 Översätt.

Översätt fraserna parvis muntligt till svenska och använd i egna meningar. Till exempel *Jag har blåa sockor. De blåa sockorna är fina.*

valkoinen paita	(se) hyvännäköinen hattu
leveä vyö	(se) vanha sateenvarjo
kuluneet kengät	(ne) lämpimät käsineet

### Uppgift 2 Fel böjningsformer.

Parvis korrigera och motivera felaktiga adjektivböjningarna och därefter utför dialogen tillsammans.

<p><b>A</b></p> <p>Hej, titta vad jag köpte idag!</p> <p>Ja, den nyaste modellen.</p> <p>Den var bara trasiga och fulare. Och jag ville också ha en mer moderna version.</p> <p>Är det något fel med min ny klocka?</p>	<p><b>B</b></p> <p>Hej! Är det en nytt aktivitetsklocka?</p> <p>Men vad hände till den gammal klockan?</p> <p>Ahaa, det var ju synd. Jag gillade den äldre.</p> <p>Nej ingenting fel med den nya, den gamla vara bara i min smak.</p>
---	---

### Uppgift 3 Beskriv ett föremål

Välj ett föremål i klassrummet som du beskriver med hjälp av olika adjektivformer för paret eller i små grupp. Till exempel. *Det är ett runt bord. Det har fyra långa ben.*

### Uppgift 4 Vem där?-spel

Eleverna spelar gissa vem i 3–4 personers grupper. Eleverna ska beskriva andra elever i klassrummet på svenska medan de andra ska gissa vem hen beskriver. Till exempel. *Hen har blåa jeans och svarta skor.*

### Uppgift 5 Beröm dina kompisar!

Beröm dina klasskompisar med hjälp av komparativ- och superlativformer. Till exempel *Dina skor är finare än mina. Du är bäst.*

Exempel på berömmande adjektiv:

fin	snygg	vanlig	söt
rolig	vänlig	snabb	

## Oregelbundna böjningsformer och oböjliga adjektiv:

### Uppgift 1 Rätta fel.

Rätta adjektivfelen i meningarna med din kompis.

1. Där bor en familj med två lilla barn.
2. Det har kanske inte varit så god väder här i Finland, men jag har varit på semester i tio dagar i Nevada och där var det riktigt varm.
3. 2 veckor är precis lagomt för en semester, för nu längtar jag hem.
4. Jag tror att många letar efter fella saker när dom handlar.
5. Det är spännant att ens bilder kan nå publik på en annan kontinent bara för att man publicerar dem i sin blogg.
6. Portarna öppnar klockan 19 på lördag och konserten är fri.
7. Med ett stora leende och ett glatt humör mötte jag det risigt vädret när älsklingen hade dukat upp med frukost på säng, med tillhöranda mys.

### Uppgift 2 Jämför föremål.

Jämför föremål och figurer i bilden med hjälp av komparativ- och superlativformer.

Använd åtminstone följande adjektiv:

Ung, gammal, stor, lång, ond, god, leende, intressant



## Hemuppgifter:

Hemuppgift 1 Fyll i rätt adjektivform.

Fyll i adjektiven i rätt form så att de passar kontexten.

### Fastighetsannons

----- (Suuri, charmikas) hus och ----- (puoleensavetävä) villa i ----- (keskeinen) Mariehamn med ----- (suuri, yksityinen) trädgård.

Huset är uppfört i 2 plan med en ----- (pieni) källardel 1901 och grunden är en krypgrund som är uppförd i ----- (kaunis, ahvenanmaalainen) rödgranitsten och husets fasad har fin snickarglädje som är en fröjd för ögat.

Yttertaket är ett ----- (huullettu = falsad) plåttak.

Den ----- (lasitettu) verandan i nedre plan är inte ----- (lämmietetty) men tillför lägenheten ett ----- (ylimääräinen/lisä-) rum som kan användas vårs, sommar och höst.

Hemuppgift 2 Skriv meningar.

Hitta 10 adjektiv som du tycker är nyttiga/nödvändiga och skriv meningar där du använder dem i olika former.

## 2 Possessiva pronomen – Omistuspronominer

Possessiivipronomineilla kuvataan omistamista ja ne määräytyvät subjektin eli tekijän mukaan.

### Uppvärmning:

Hitta possessiva pronomen i låten: *Där jag hänger min hatt* - Norlie & KKV, och fyll i tabellen.

Lyssna på låten tillsammans i YouTube eller läs låttexten till exempel på [musixmatch.com](http://musixmatch.com) och lista ut alla olika possessiva pronomen som ni hittar.

## Övningar:

Uppgift 1 Välj passande form.

Välj possessivpronomen som passar kontexten. Utför dialogen med din kompis.

<p>A:</p> <p>Ditt/Din bruna ryggsäck ser cool ut!</p> <p>Hans/Hennes saker är alltid så fina.</p> <p>Jag tror han köper sina/sitt kläder på loppis.</p> <p>Ja! Vi kan gå direkt efter skolan.</p> <p>Det låter perfekt! Jag måste springa till mattelektionen, vi ses!</p>	<p>B:</p> <p>Den är inte min/mitt, den är Johans.</p> <p>Var hittar man så där fina kläder?</p> <p>Borde vi också gå på loppis och uppdatera våra/vårt klädförråd.</p> <p>Ska vi fråga om Linda och Markus vill följa med? Sina/Deras mamma kunde köra oss dit.</p> <p>Vi ses!</p>
--	--

## Uppgift 2 Rätta felen.

Rätta eventuella felen i meningarna och motivera.

1. Hon kontaktar tre av sina vänner från gymnasietiden.
2. Det är den bästa dagen i min liv.
3. Polisen pratade med ögonvittnen och tog upp sina personuppgifter och telefonnummer.
4. Min sambo har jobb här, och våra barn är 9 och 12 år gamla.
5. Man har rätt att tala hans modersmål med polisen och bli förstådd på sitt eget språk.

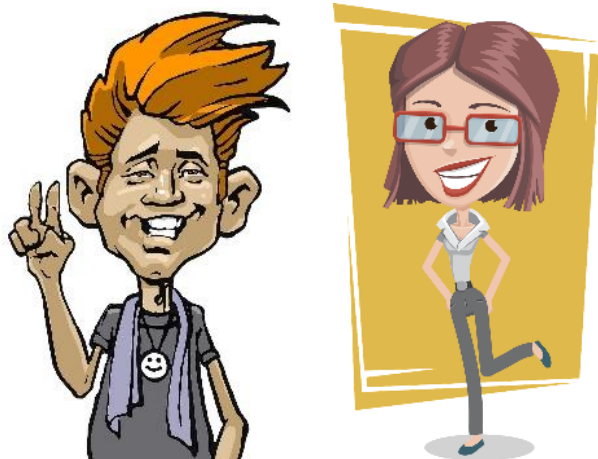
## Uppgift 3 Hitta på intervjufrågor.

Hitta på passande fortsättning till meningarna och intervju sedan dina kompisar. Använd possessiva pronomen.

1. Vem är din...?
2. Vad är...?
3. Vad tycker du om...?
4. Hurdan är... ?
5. Vilka är...?



Uppgift 4 Berätta om bilderna.



Arbeta i grupp och berätta vilket föremål tillhör vem. Använd olika olika possessiva pronomen. Till exempel *Den blåa ryggsäcken är min.*

## Hemuppgifter:

### Hemuppgift 1 Fyll i rätt form.

Fyll i texten med rätta pronomen så att texten blir logisk.

Jag kunde inte hitta \_\_\_\_\_ nycklar. Jag letade efter dem överallt i \_\_\_\_\_ hus men de var inte där. Så frågade jag \_\_\_\_\_ vän om hon hade sett nycklarna i \_\_\_\_\_ hus, men nycklarna var inte i \_\_\_\_\_ hus heller. Nu måste jag ringa \_\_\_\_\_ föräldrar och fråga om jag kan vänta i \_\_\_\_\_ hus medan jag väntar på nyckelsmeden. Men sedan ringde \_\_\_\_\_ vän och sade "Jag hittade \_\_\_\_\_ nycklar på marken utanför mitt hus".

### Hemuppgift 2 Skriv meningar.

Hitta på en egen dialog med minst 6 repliker där du använder olika possessiva pronomen.

### 3 Demonstrativa pronomen - demonstratiivipronominit

Demonstratiivipronominit eli osoittavat pronominit viittaavat esineeseen tai asiaan. Demonstratiivipronominit taipuvat pääsanan mukaan.

#### Uppvärmningsuppgift

Hitta demonstrativa pronomen i meningarna. Fundera tillsammans vad pronomen hänvisar till. Fyll i tabellen med hjälp av exempelmeningarna.

*Muminvärlden i Nådendal har denna sommar haft ungefär 210 000 besökare.*

*Dessa två konserter var faktiskt det enda jag hade planerat den här sommaren.*

*Det betyder att vi redan nu måste lägga undan pengar för en sådan här situation.*

*I våras öppnades en likadan äventyrspark i Villmanstrand.*

*Priserna var ungefär desamma som hemma, och då kändes det inte värt det.*

tämä, nämä			
tuu, nuo			
sama			
samanlainen			likadana
sellainen		ett sådant	
tällainen			

## Övningar:

### Uppgift 1 Välj passande form.

A/B- lappar, eleverna väljer den form som passar kontexten och kompisen korrigerar.

#### I GameStop

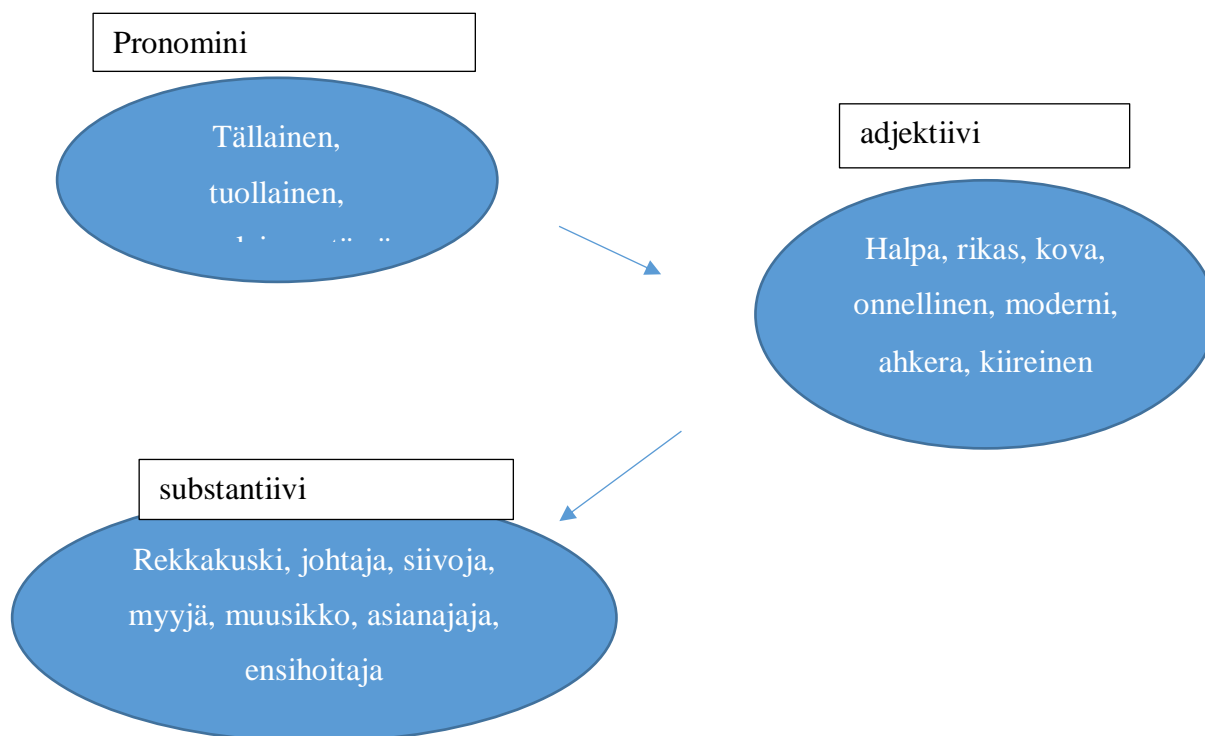
<p>_____ (Tämä) är det bästa spelet någonsin.</p> <p><b>Vilket spel är det?</b></p> <p>Det är football manager 2020, det är _____ (samanlainen) spel som FIFA.</p> <p><b>Menar du det där (sitä) spelet därborta?</b></p> <p>Ja precis.</p> <p><b>Är det inte samma spel varje år?</b></p> <p>Inte alls, _____ (tämä) spelserie överraskar varje år! Tycker du om att spela?</p> <p><b>Ja, men jag gillar sådana spel där man rollspelar.</b></p> <p>Det skulle jag inte trott! Oj, _____ (tällainen) kontroller har jag velat ha länge.</p>	<p><b>Det här är det bästa spelet någonsin.</b></p> <p>Vilket spel är _____ (se)?</p> <p><b>Det är football manager 2020, det är ett likadant spel som FIFA.</b></p> <p>Menar du _____ (tuota) spelet därborta?</p> <p><b>Ja precis.</b></p> <p>Är det inte _____ (sama) spel varje år?</p> <p><b>Inte alls, denna spelserie överraskar varje år! Tycker du om att spela?</b></p> <p>Ja, men jag gillar _____ (sådana) spel där man rollspelar.</p> <p><b>Det skulle jag inte trott! Oj, sådan här kontroller har jag velat ha länge.</b></p>
--	---

### Uppgift 2 Vad är det här?

Fråga din kompis om föremål i klassrummet med hjälp av demonstrativa pronomen. Byt roller och hitta på olika frågor. Till exempel *Hur gammal är den där tavlan? Vad tycker du om dessa stolar?*

### Uppgift 3 Hitta på meningar.

Skriv meningar där du använder pronomen + adjektiv + substantiv som finns i diagrammet. Läs sedan upp dina meningar för din klasskompis.



### Uppgift 4 Hitta på en passande reaktion.

Hur skulle du kunna reagera på följande meningar? Använd pronomen (den/det)samma, sådan, likadan.

1. Trevligt veckoslut!
2. Det är synd att vi inte har en yogakurs
3. Jag har en ny cykel (vastaa siten, että haluat samanlaisen)
4. Jag är säker att jag har varit här förr.

**Hemuppgifter:**

Hemuppgift 1 Fyll i med valfri adjektiv och substantiv i rätta former.

likadan		
ett likadant		
sådana		
ett sådant		
samma		
detsamma		
denna		
Det här		

Hemuppgift 2 Berätta om sevärdheter.

Hitta 5 bilder om sevärdheter i din hemort och berätta om dem med hjälp av demonstrativa pronomen. Till exempel *Den här kyrkan är tvåhundra år gammal.*

## 4 Imperativ - käskymuoto

Imperatiivi on verbin taivutusmuoto, jolla voidaan ilmaista käskyä, pyyntöä, kehotusta tai kieltoa.

### Uppvärmningsuppgift

Hitta tillsammans imperativformerna i texten. Fundera skillnaderna mellan olika de olika formerna.

### *Gör så här*

*Sätt ugnen på 200°C.*

***Botten:** Riv osten grovt. Blanda osten med äggen.*

*Bred ut ägg/ostsmeten till en rund botten på en plåt med bakplåtspapper, ca 24 cm i diameter.*

*Sätt in plåten mitt i ugnen ca 20 minuter.*

***Topping:** Skär mozzarellan i skivor.*

*Bred ut pizzasåsen på pizzabotten. Lägg på mozzarella, riven ost och salamiskivor på pizzan. Lägg på 8 - 10 färska oreganoblad (för 1 pizza).*

*Sätt in plåten mitt i ugnen ca 5 minuter.*

*Servera äggpizzan.*

OBS! Negationens placering: *Hetta upp men låt **inte** koka.*

Bemärk även böjning av **vara**: *Var så god!*

## Övningar:

Uppgift 1 Ge befallningar åt en kompis.

Ge enkla instruktioner till din kompis. Till exempel *Räck upp handen*.

Uppgift 2 Gör ett eget matrecept!

Hitta på ett eget recept med din kompis. Receptet ska innehålla åtminstone 5 moment och 5 olika verb.

**Opettajalle:** Eleverna gör i par ett kort matrecept som de gillar. Före uppgiften kan man visa riktiga matrecept från Till exempel [www.ica.se/recept](http://www.ica.se/recept) eller <https://fredriksfika.allas.se/>

Uppgift 3 Skriv text till instruktionen.



Skriv text till varje bild i instruktionen så att det blir en helhet.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



## Uppgift 4 Hurdana instruktioner kunde man ge?

Parvis, skriv ner hurdana instruktioner man skulle kunna ge i följande situationer.

1. När man vill få vägbeskrivning.
2. När man inte kan hitta en viss produkt i en butik.
3. När man inte vet hur man tar hand om en växt.
4. När man inte har någonting att göra.

### **Hemuppgifter:**

#### Hemuppgift 1 Översätt.

Översätt artighetsfraserna.

1. Ole kiltti ja siivoa huoneesi!
2. Ole hyvä ja odota vuoroasi
3. Ota konvehti kaupan päälle, ole hyvä!
4. Sulje ikkuna, ole kiltti!

#### Hemuppgift 2 Gör en egen bruksanvisning!

Hitta på en egen bruksanvisning för vilket som helst föremål eller instruktioner för en aktivitet. Du kan till exempel beskriva hur man knyter skosnören. Använd din fantasi!

## 5 Bisatser - Sivulauseet

Sivulauseet ovat alisteisia lauseita, eli ne ovat aina osa toista lausetta. Sivulauseet alkavat alistuskonjunktioilla, relatiivipronominilla tai kysymyssanalla.

### Uppvärmningsuppgift

Eleverna arbetar i grupper av tre personer, varje medlem analyserar två meningar där det finns bisatser. De ska fokusera sig på ordföljden och karakteristiska drag för deras bisatstyp. Eleverna ska också lista frågeord/relativpronomen/konjunktioner som de kommer ihåg. Därefter berättar de om deras "område" till de andra.

Alistuskonjunktioilla alkavat sivulauseet

*Placeringen i grundserien spelar ingen roll eftersom man inte kan bli degraderad.*

*Vi var mycket nöjda med spelet fast vi förlorade.*

Epäsuorat kysymyslauseet

*Vet någon var man kan hitta långa, blommiga klänningar nu ?*

*Jag har glömt att kolla om det finns någon ledig tvättid i tvättstugan.*

Relatiivilauseet

*En del studerande väljer att dela större lägenheter, vilket kan vara ett billigare alternativ.*

*Vem är det som inte går och röstar?*

## Övningar:

### Uppgift 1 Intervjua din kompis.

Intervjua din kompis med hjälp av följande frågor och svar. Byt roller och kom på fler frågor!

*Vad gör du om du har ledigt från skolan?                      Jag sover länge eftersom jag kan.*

*Vad brukar du göra när...    Jag ser på tv/läser böcker/joggar...*

*Vad gör du innan...    Jag duschar och äter frukost...*

*Vad vill du inte göra förrän...*

*Vad vill du göra trots att...*

### Uppgift 2 Fyll i bisatsen.

I par fyll i meningarna. Skriv två olika fortsättningar. Använd olika konjunktioner: att, när, då, fast, även om, om, eftersom, för att, så att, därför att, innan/förrän, trots att, medan, sedan, tills

Språket var inget problem...

Jag föredrar att dricka kaffe på kvällen...

Bilarna krockade i korsningen och båda bilarna blev till skrot...

Jag vill gärna säga ett ord om det innan vi går vidare...

Kvinnan hoppade i vattnet och höll mannen ovanför ytan...

### Uppgift 3 Gör indirekta frågor.

Förändra följande meningar så att de blir indirekta frågor. Kom ihåg att hitta på lämplig början. Till exempel *Vet du varför... Kan du berätta när...*

1. Var finns Vasamuseet?
2. Vad skulle du vilja beställa?
3. Hur länge har du jobbat här?
4. Kommer jultomten i år?
5. Tror ni det blir en varm sommar?
6. Vem köper konsertbiljetterna?

### Uppgift 4 Skriv en dialog.

Du vill köpa en tvättmaskin och behöver mer information om den. Fyll i meningarna parvis så att de blir en sammanhängande dialog. Använd frågande bisatser. Kom ihåg artighetsfraserna!

A: Hej, Göran i telefonen.

B:

A: Ja, den är 4 år gammal och har varit i familjebruk.

B:

A: I annonsen stod det 100 euro men jag kan sälja den för 90 euro.

B:

A: Efter klockan 16:00, då är jag hemma.

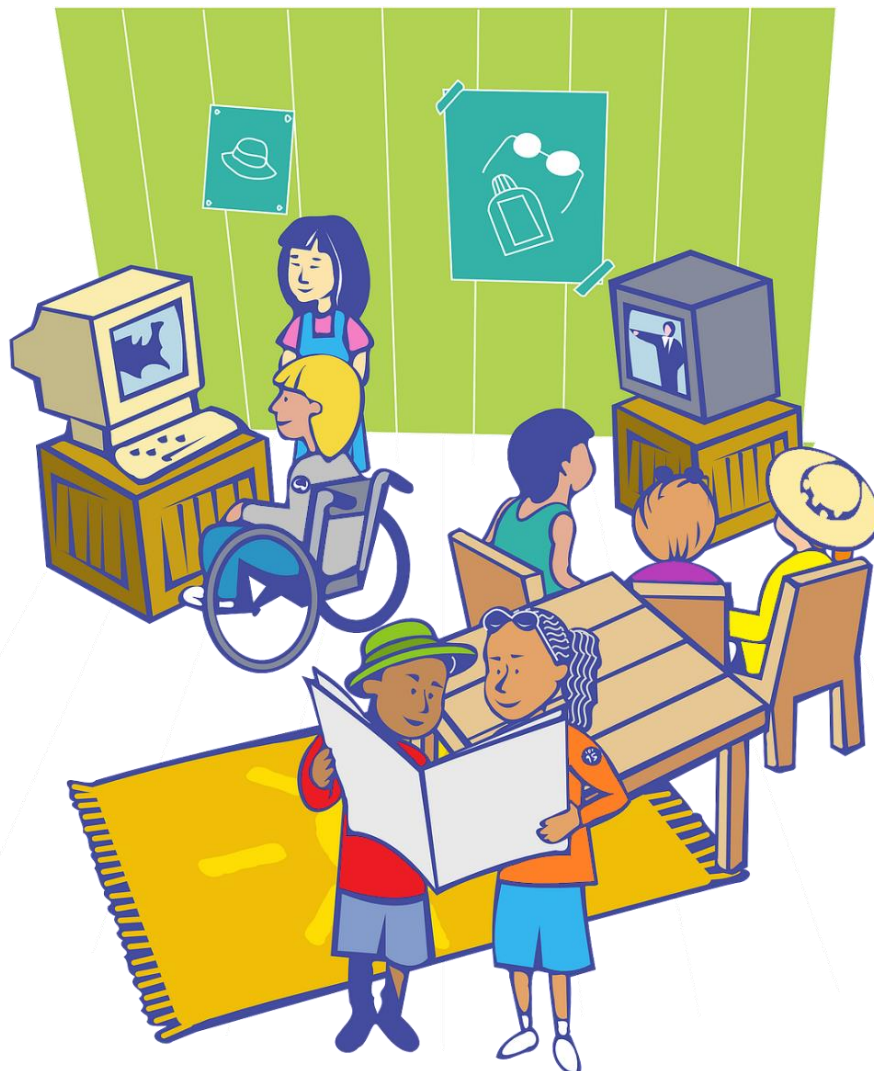
B:

A: Tack detsamma! Vi ses då.

Jag undrar...	Jag ville också fråga...	Kan du säga...	Jag skulle vilja veta...
---------------	--------------------------	----------------	--------------------------

### Uppgift 5 Berätta om bilden.

Berätta om vad som sker i bilden med hjälp av relativsatser. Till exempel *Pojken vars tröja är lila ser på tv. Flickan som står vid väggen ser glad ut*



### Uppgift 6 Beskriv din semesterresa.

Berätta parvis om era semesterresor med hjälp av relativsatser. Ni kan använda meningarna nedan eller hitta på egna. Kom ihåg att reagera på varandras berättelser!

Jag reste till XXX där... (kerro esim. säästä)

Jag bodde i ett hotell som... (kuvaile hotellia)

Jag/vi besökte XXX dit... (miten kuljit)

Jag/vi åt på en restaurant där... (esim. millaista ruokaa)

Jag köpte X som... (esim. kenelle tai paljonko maksoi)

## Hemuppgifter:

### Hemuppgift 1 Översätt meningarna till svenska.

1. En voi matkustaa kaupunkiin, koska minulla ei ole rahaa.
2. Tykkään kokeilla uusia asioita, vaikka se välillä tuntuu pelottavalta.
3. On myös epäselvää, mitä rahoille tapahtui.
4. Kakku ja tee maksaa 7 euroa, mikä tuntuu hieman kalliilta.
5. Emme valitse mistä tulemme, mutta valitsemme minne menemme.

### Hemuppgift 2 Om jag skulle vinna på lotto....

Berätta vad du skulle göra i följande situationer:

1. Du vinner på lotto.
2. Du ska resa till månen.
3. Du träffar en alien. (Till exempel vad säger du?)
4. Du hamnar en öde ö. (Till exempel vad behöver du?)

Till exempel *Om jag ser en spöke, flyr jag så fort som jag kan.*

## Teoripaket

### Adjektivböjning / Adjektiivin taivutus

Adjektiiveilla on en-, ett- ja monikkomuoto, ja ne taipuvat pääsanansa mukaan. Adjektiiveja voidaan käyttää joko (1) attributiivisesti (ennen pääsanaa) tai (2) predikatiivisesti (*vara-* tai *bli-*verbin jälkeen).

1. *I trädgården står ett stort äppelträd.*
2. *Hans fest blir säkert rolig.*

Kun pääsana on määräisessä muodossa tai omistusmuodossa, tulee adjektiivi a-muodossa:

1. *De smakliga kanelbullarna var en succés.*
2. *Hildas gamla recept har aldrig svikit.*

Huomaa, että monilla adjektiiveilla on epäsäännöllinen taivutus:

**Intressant - intressant - intressanta**

**Gammal - gammalt - gamla**

**Bred - brett - breda**

**Trött - trött - trötta**

**Enkel - enkelt - enkla**

### Adjektiivien vertailu:

Vertailumuodot muodostetaan tavallisesti lisäämällä päätteet *-are* ja *-ast*:

1. *Mattis bil är dyrare än Mikkos.*
2. *Jonas bil är dyrast.*

**OBS!** Osa vertailumuodoista on epäsäännöllisiä (esimerkiksi *bra*, *bättre*, *bäst* ja *liten*, *mindre*, *minst*). Jotkin adjektiivit puolestaan ovat taipumattomia ja niiden vertailumuodot muodostetaan lisäämällä eteen *mer* tai *mest* (*mer/mest spännande*, *mer/mest kul*)

## Possessiva pronomen / Possessiivipronominit

Possessiivipronominien avulla ilmaistaan omistamista. Possessiivipronomineja ovat: *Min, din, hans/hennes/dess, vår, er, deras*. Ne taipuvat pääsanansa suvun ja luvun mukaan. Adjektiivit omistussanojen yhteydessä ovat a-muodossa.

1. *Ditt hem ser mysigt ut.*
2. *Det strider mot alla våra värderingar.*
3. *Min gamla dator funkar inte.*
4. *Han och hans vänner är trevliga.*

### Sin, sitt, sina:

Muotojen *hans, hennes* ja *deras* sijasta käytetään pronominia *sin, sitt* tai *sina* kun viitataan saman lauseen subjektiin.

1. *Grannen kom och flyttade **sin** bil som stod i vägen.*
2. *Föräldrar som skjutsar **sina** barn till skolan uppmanas att undvika kvarteret.*

## Demonstrativa pronomen / Demonstratiivipronominit

Tavallisimmat demonstratiivipronominit eli osoittavat ovat *den här, det här, de här* (tämä, nämä) sekä *den där, det där, de där* (tuo, nuo). Näiden kanssa pääsana ja sitä määrittävät adjektiivit tulevat määräisessä muodossa. Niitä voidaan käyttää myös itsenäisesti.

1. *Det här projektet var långt och jobbigt.*
2. *Hur mycket kostar de där skorna?*
3. *Jag tycker speciellt om den här.*

Voidaan myös käyttää *den här, det här, de här* sijasta muotoja *denna, detta, dessa*. Huomaa, että pääsana on tällöin epämääräisessä muodossa eli siihen ei tule päätettä.

*Denna bok är min.*



### Muita demonstratiivipronomineja:

*Samma, densamma, detsamma, desamma* (sama)

*Sådan, sådant, sådana* (sellainen)

*Likadan, likadant, likadana* (samanlainen)

1. *I Sverige är situationen densamma.*
2. *Ett sådant evenemang skulle vara jätteintressant.*
3. *Bröderna ser precis likadana ut.*

### **Imperativ / Käskymuodot**

Käskymuoto muodostetaan verbin vartalosta. Se on sama yksikössä ja monikossa.

Verbin vartalo on perusmuodon ja preesensmuodon yhteinen osa.

**Cykla, cyklar** -> **cykla!**                      **jobba, jobbar** -> **jobba!**

**Hjälpa, hjälper** -> **hjälp!**                      **le, ler** -> **le!**

Jos vartalo loppuu kahteen m-kirjaimen (**komma, glömma**), on käskymuodossa vain yksi (*Kom hit! Glöm det!*)

**OBS!** *Vara*-verbin käskymuoto on **var**. Esimerkiksi: *Var så god!*

### **Bisatser / Sivulauseet**

Sivulauseita on kolme eri tyyppiä: alistuskonjunktioilla alkavat sivulauseet, relatiivilauseet ja epäsuorat kysymyslauseet. Kaikissa sivulauseissa on suora sanajärjestys, mutta mahdollinen liikkuva määre tulee ennen lauseen predikaattia.

Liikkuvia määreitä ovat kielto sanat (*inte, aldrig*), ajanmääreet (*alltid, ibland, ofta*) adverbit (*säkert, tyvärr*) sekä jotkin muut sanat (*bara, alltså*).

1. *Jag är säker på att han **inte** har städat sitt rum.*
2. *Du kan inte vinna om du **alltid** ger upp.*

### Alistuskonjunktioilla alkavat sivulauseet

Tavallisia alistuskonjunktioita ovat: *att, därför att, trots att, eftersom, fast, innan, förrän, när, om, tills*

1. *Pojken försökte sitt bästa trots att situationen var hopplös.*
2. *Kom ihåg att vattna blommorna innan du går.*
3. *Jag tycker om boken därför att den är så spännande.*

### Relatiivilauseet (som-lauseet)

Relatiivilauseet ovat relatiivipronomineilla alkavia sivulauseita. Tavallisia relatiivipronomeja ovat: *som, där, dit, vars, allt vad, allt som, vilket*

1. *Kommer ni ihåg orten där vi semestrade i somras?*
2. *Vädret var fint, vilket var är positiv överraskning.*
3. *Här finns allt som man behöver!*

### Epäsuorat kysymyslauseet

Epäsuorat kysymyslauseet ovat kysymyssanalla tai *om*-sanalla (-ko, -kö) alkavia sivulauseita.

1. *Jag undrar om vi har glass i frysen?*
2. *Vet du varför giraffen har en lång hals?*
3. *De berättade inte vart de gick.*

## Facit

### 1. Adjektivböjning

**Uppgift 1** En vit tröja, ett brett bälte, slitna skor, den snygga hatten, det gamla paraplyet, de varma handskarna

### Uppgift 2

A	B
Hej, titta vad jag köpte idag!	
Ja, den nyaste modell.	Hej! Är det en <b>ny</b> aktivitetsklocka?
Den var bara <b>trasig</b> och <b>ful</b> . Och jag ville också ha en mer <b>modern</b> version.	Men vad hände till den <b>gamla</b> klockan?
	Ahaa, det var ju synd. Jag gillade den äldre.
Är det något fel med min <b>nya</b> klocka?	
	Nej ingenting fel med den nya, den gamla vara bara min smak.

**Uppgift 5** Finare, finast                      snyggare, snyggast

vanligare, vanligast                      sötare, sötast

snabbare, snabbast                      roligare, roligast

vänligare, vänligast

## Oregelbundna böjningsformer och oböjliga adjektiv Uppgift 1

1. Där bor en familj med två **små** barn.
2. Det har kanske inte varit så **bra** väder här i Finland, men jag har varit på semester i tio dagar i Nevada och där var det riktigt **varmt**.
3. 2 veckor är precis **lagom** för en semester, för nu längtar jag hem.
4. Jag tror att många letar efter **fel** saker när dom handlar.
5. Det är **spännande** att ens bilder kan nå publik på en annan kontinent bara för att man publicerar dem i sin blogg.
6. Portarna öppnar klockan 19 på lördag och konserten är **gratis**.
7. Med ett **stort** leende och ett **glatt** humör mötte jag det **risiga** vädret när älsklingen hade dukat upp med frukost på säng, med **tillhörande** mys.

## Oregelbundna böjningsformer och oböjliga adjektiv Uppgift 2

Yngre, yngst äldre, äldst större, störst längre, längstvärre, värst bättre, bäst / godare, godast mer/mest leende mer/mest intressant

### Hemuppgift

**Stort charmigt** hus och **attraktiv** villa i **centrala** Mariehamn med **stor privat** trädgård.

Huset är uppfört i 2 plan med en **liten** källardel 1901 och grunden är en krypgrund som är uppförd i **vacker åländsk** rödgranitsten och husets fasad har fin snickarglädje som är en fröjd för ögat.

Yttertaket är ett **falsat** plåttak.

Den **inglasade** verandan i nedre plan är inte **uppvärmd** men tillför lägenheten ett **extra** rum som kan användas vårs, sommar och höst.

## 2. Possessiva pronomen

### Uppgift 1

<p>A:</p> <p><b>Din</b> bruna ryggsäck ser cool ut!</p> <p><b>Hans</b> saker är alltid så fina.</p> <p>Jag tror han köper <b>sina</b> kläder på loppis.</p> <p>Ja! Vi kan gå direkt efter skolan.</p> <p>Det låter perfekt! Jag måste springa till mattelektionen, vi ses!</p>	<p>B:</p> <p>Den är inte <b>min</b>, den är Johans.</p> <p>Var hittar man så där fina kläder?</p> <p>Borde vi också gå på loppis och uppdatera <b>vårt</b> klädförråd.</p> <p>Ska vi fråga om Linda och Markus vill följa med? <b>Deras</b> mamma kunde köra oss dit.</p> <p>Vi ses!</p>
--	--

### Uppgift 2

1. Hon kontaktar tre av sina vänner från gymnasietiden. **KORREKT**
2. Det är den bästa dagen i **mitt** liv. **Genus: Ett liv**
3. Polisen pratade med ögonvittnen och tog upp **deras** personuppgifter och telefonnummer. **Ögonvittnens uppgifter, inte polisens egna**
4. Min sambo har jobb här, och våra barn är 9 och 12 år gamla. **KORREKT**
5. Man har rätt att tala **sitt** modersmål med polisen och bli förstådd på sitt eget språk. **Sitt eget modersmål, inte någon annans**

### Hemuppgift 1

Jag kunde inte hitta **mina** nycklar. Jag letade efter dem överallt i **mitt** hus men de var inte där. Så frågade jag **min** vän om hon hade sett nycklarna i **sitt** hus, men nycklarna var inte i **hennes** hus heller. Nu måste jag ringa **mina** föräldrar och fråga om jag kan vänta i **deras** hus medan jag väntar på nyckelsmeden. Men sedan ringde **min** vän och sade "Jag hittade **dina** nycklar på marken utanför mitt hus".

### 3. Demonstrativa pronomen

#### Uppgift 4 Till exempel:

1. Tack detsamma!
2. Jag skulle också vilja delta sådan en kurs.
3. Jag vill också en likadan!
4. Samma här!

#### Hemuppgift 1 Till exempel:

likadan	fin	bil
ett likadant	nytt	armbandsur
sådana	bekväma	byxor
ett sådant	stort	konstverk
samma	gamla	tröjor
detsamma	*	*
denna	färggranna	påslakan
Det här	mysiga	fältet

\*Pronomini detsamma toimii itsenäisesti, eikä sen jälkeen seuraa substantiivia.

#### 4. Imperativ

##### Uppgift 3

1. Sortera kläderna
2. Läs tvättinstruktionerna noga
3. Tillsätt tvättmedel i tvättmaskinen
4. Välj rätt program
5. Låt kläderna torka
6. Stryck kläderna

##### Uppgift 4 Till exempel:

1. Kör direkt förbi kyrkan och sedan ta till höger.
2. Gå till gång 3 och titta på den översta hyllan.
3. Vattna dagligen och se till att den får tillräckligt med solljus.
4. Börja en ny hobby!

##### Hemuppgift 1

1. Var snäll och städa ditt rum!
2. Var god och vänta på din tur!
3. Ta en pralin på köpet, var så god!
4. Stäng fönstret, är du snäll!

#### 5. Bisatser

##### Uppgift 2 Till exempel:

1. Språket var inget problem eftersom hennes mamma är tysk.
2. Jag föredrar att dricka kaffe på kvällen trots att jag sover dåligt.
3. Bilarna krockade i korsningen och båda bilarna blev till skrot medan förarna klarade sig oskadda.
4. Jag vill gärna säga ett ord om det innan vi går vidare därför att dessa båda saker hör samman.
5. Kvinnan hoppade i vattnet och höll mannen ovanför ytan tills räddningsverket anlände.

##### Uppgift 3 Till exempel:

1. Kan ni visa var Vasamuseet finns?
2. Vet du vad du skulle vilja beställa?
3. Kan du berätta hur länge du har jobbat här?
4. Jag undrar om jultomten kommer i år?
5. Tror ni att det blir en varm sommar?
6. Vet du vem som köper konsertbiljetterna?

### Uppgift 5 Till exempel:

B: Hej det är Jörgen. Jag skulle gärna vilja köpa tvättmaskinen, men kan du berätta lite mer om den?

B: Okej. Jag undrade också hur mycket den kostar?

B: Det låter bra, kan du säga när jag skulle kunna komma och hämta den?

B: Perfekt! Jag kommer mellan 16:00-16:30, ha det bra.

### Uppgift 6 Till exempel:

Jag reste till Grekland där solen sken varje dag.

Jag bodde i ett hotell som ligger nära havet.

Jag besökte en gammal by dit jag åkte med buss.

Jag åt på en restaurang där man serverar traditionell grekisk mat.

Jag köpte många souvenirer som jag gav mina vänner.

### Hemuppgift 1

1. Jag kan inte åka till stan **eftersom/därför att** jag inte har några pengar.
2. Jag tycker om att prova på nya saker, **fast/även om** det ibland känns skrämmande.
3. Det är också oklart **vad som** hände med pengarna.
4. Kakan och teet kostar 7 euro, **vilket** känns aningen dyrt.
5. Vi väljer inte **varifrån** vi kommer men vi väljer vart vi går.

### Hemuppgift 2 Till exempel:

1. Om jag vinner på lotto, köper jag ett stort hus.
2. Om jag reser till månen, måste jag förbereda mig.
3. Om jag träffar en Alien, frågar jag vilken planet hen kommer ifrån.
4. Om jag hamnar på en öde ö, ska jag ta med mig min mobil.



Källor:

<https://spraakbanken.gu.se/korp>

<https://fk.ax/objekt/hilda-hongell-stadsvilla-vid-mariegatan-13-i-mariehamn/>

<https://www.ica.se/recept/aggpizza-725187/>

Bildkällor:

<https://pixabay.com/illustrations/table-artist-comics-drawings-4736342/>

<https://pixabay.com/illustrations/school-supplies-backpack-pencils-4257069/>

<https://pixabay.com/illustrations/happy-young-boy-blonde-smile-ok-4930087/>

<https://pixabay.com/vectors/recreation-clubhouse-activity-center-31088/>

<https://pixabay.com/illustrations/girl-glasses-smart-intelligent-1424685/>