

SPECIES I SVENSKLÄROBÖCKER PÅ HÖG- STADIE- OCH GYMNASIENIVÅ

Kandidatavhandling

Kaisa Hamunen

Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Svenska språket

27.5.2014

| | |
|---|----------------------|
| Humanistinen tiedekunta | Kielten laitos |
| Tekijä: Kaisa Hamunen | |
| Otsake: Species i svenskläroböcker på högstadie- och gymnasienivå | |
| Ruotsin kieli | Kandidaatintutkielma |
| Vuosi: 2014 | Sivumäärä: 45 |
| <p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka substantiivin määräisyyttä esitellään Suomessa yläkoulun ja lukion ruotsin oppikirjojen kieliopissa. Tarkastelemalla yläkoulun 9. luokan ja lukion kurssien RUB 1 ja RUB 2 oppikirjoja tutkimuksessa pohdittiin, millaisia eroja substantiivin määräisyyden esitystavassa on kahdella oppiasteella ja millaiset lähtökohdat oppilailla on hallita kyseinen kieliopin aihealue oppikirjamateriaalin pohjalta. Tutkimuksen painopiste oli yläkoulun ja lukion taitekohdassa, ja tarkoituksena oli myös tarkastella, kuinka haastavana siirtymävaihe oppiasteelta toiselle näyttäytyy substantiivin määräisyyden opettelu kannalta.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä ja tutkimusmateriaali koostui kahden eri oppikirjasarjan kirjoista tutkimuksen kohteena oleville luokkatasoille. Teoreettinen näkökulma oppikirjojen tarkasteluun muodostui opetussuunnitelmien, prosessoitavuusteorian ja species-käsitteen määrittelyn pohjalta.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yläkoulun ja lukion oppikirjojen tavassa kuvata substantiivin määräisyyttä on sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Kieliopillisesti sujuvien ja yleisten substantiivin määräisyyttä kuvaavien termien korvaamista arkisilla vastineilla oli havaittavissa molempien oppiasteiden kirjoissa, joskin lukion kirjoissa suuntaus kieliopin mukaisten termien käyttöön oli suurempaa. Prosessoitavuusteorian kannalta oppikirjojen kieliopin ymmärtäminen ja aiheeseen liittyvistä tehtävistä oikein suoriutuminen vaati yleisesti fraasi- ja lausetasojen hallitsemista. Jotta oppilaat voivat yleensäkin käsitellä substantiivin määräisyyttä aiheena, on selvää, että heiltä vaaditaan vähintään fraasitason hallitsemista.</p> <p>Pohdittavaksi jää, voisiko aihealueen opetuksessa painottaa substantiivin muodon ja määräisyyden merkityseroja. Opettajan käsitys substantiivin määräisyydestä, valitut opetusmenetelmät ja -materiaalit ja havainnot oppilaiden taitotasosta vaikuttavat siihen, millaiset lähtökohdat oppilaille on omaksua substantiivin määräisyyteen liittyviä sääntöjä.</p> | |
| Asiasanat: species, bestämdhet, substantiv, läroböcker, svenska språket | |
| Säilytyspaikka: JYX | |
| Muita tietoja: - | |

INNEHÅLL

| | | |
|-------|--------------------------------------|----|
| 1 | INLEDNING | 4 |
| 2 | TEORETISK BAKGRUND | 7 |
| 2.1 | Läroplaner | 7 |
| 2.2 | Processbarhetsteori..... | 8 |
| 2.3 | Species..... | 10 |
| 2.3.1 | Species och artiklar | 11 |
| 2.3.2 | Nominalfras | 12 |
| 2.3.3 | Om nominalfrasernas bestämdhet | 12 |
| 2.3.4 | Bestämda nominalfraser | 14 |
| 2.3.5 | Obestämda nominalfraser..... | 15 |
| 2.3.6 | Adjektivattribut | 16 |
| 2.3.7 | Prepositionsfraser | 17 |
| 2.4 | Tidigare studier | 17 |
| 3 | MATERIAL OCH METOD | 20 |
| 3.1 | Material | 20 |
| 3.2 | Metod | 20 |
| 4 | RESULTAT | 22 |
| 4.1 | Klick-lärobokserie..... | 22 |
| 4.2 | Galleri-lärobokserie..... | 28 |
| 4.2.1 | Galleri 1 och kurs RUB 1 | 28 |
| 4.2.2 | Galleri 2 och kurs RUB 2..... | 31 |
| 5 | DISKUSSION | 36 |
| 5.1 | Sammanfattning av resultaten | 36 |
| 5.2 | Reliabilitet och validitet | 40 |
| 6 | AVSLUTNING | 42 |
| | LITTERATUR..... | 44 |

1 INLEDNING

Att lära sig och att behärska substantivets bestämdhet i svenskan är kanske inte så enkelt för dem som studerar svenska som andraspråk eller som främmande språk. Ändå är inläringen av *species* en viktig del av ens språkkunskaper för att uttrycka sig meningsfullt och korrekt. Bolander (2005: 113) har konstaterat följande om substantivets bestämdhet i svenskan: "(...) många språk, t.ex. finskan och polskan, använder ordföljd eller intonation eller låter sammanhanget avgöra om ett substantiv är bestämt eller inte. (---) I svenska nominalfraser markeras bestämdhet inte mindre än tre gånger, t.ex. *den långa resan*." Om det jämförs hur bestämdhet markeras i finskan och i svenskan är det lätt att konstatera att dessa två språk har mycket olika sätt att uttrycka *species* och därför är det meningsfullt att forska detta ämne.

I denna kandidatavhandling har jag valt att undersöka hur svenskläroböcker i Finland presenterar substantivets bestämdhet i grammatiken och hurdana skillnader det finns i denna presentation mellan högstadie- och gymnasienivån. Undersökningsmaterialet består av *Klick*- och *Galleri*-seriernas läroböcker för årskurs nio i grundskolan och för de två första kurserna av B1-svenska på gymnasiet. Intresset i undersökningen ligger vid övergången från högstadiet till gymnasiet och jag ska utreda framställningssättet av *species* mellan dessa två skolstadier. Det allmänna syftet med denna avhandling är att granska de finska elevernas utgångspunkter för att lära sig använda substantivets former korrekt på basis av de undersökta läroböckerna.

Jag är intresserad av att studera inläring av substantivets former för jag tycker att det kan vara ett komplicerat delområde av språket för finska elever att behärska och därtill behövs det forska vidare i denna företeelse. Nyqvist (2013: 179) konstaterar: "Species och artikelbruk är ett centralt och mångfasetterat fenomen som involverar både form och betydelse. Dessutom utgör det en svår kategori för alla som lär sig svenska som L2, i synnerhet för dem vars L1 saknar en obligatorisk, enhetlig morfologiskt *species*markering, vilket bland annat gäller finnar." Bolander (2005: 117) resonerar också om denna problematik:

"Redan att lära sig och sedan automatisera alla de olika formerna är besvärligt, om man inte har svenska som modersmål. Till detta kommer sedan att förstå när och hur de används,

vilket alltså många gånger är svårt att genomskåda också för en infödd svensk, som mest känner vad som låter bäst. Därför torde detta område vara bland de absolut svåraste i svensk grammatik. Och näst intill omöjligt att lära sig för den som har ett modersmål helt utan artiklar.”

Eftersom *species* i svenska språket i allmänhet kan visa sig som ett komplex fenomen för finnar är det viktigt att studera hur denna grammatiska kategori presenteras för språkinlärare i olika läromedel. Ännu nuförtiden koncentrerar sig språkundervisningen mycket kring läroböcker och det kan antas att också grammatikundervisningen baserar sig på dem.

Som en grund för granskning av läroböcker tar jag med Pienemanns (1998) *processbarhetsteori* som undersöker språkets grammatiska utvecklingsstadier. Jag betraktar vilka av dessa stadier elever borde ha tillägnat sig tidigare för att kunna klara av grammatikövningarna gällande substantivets bestämdhet. Dessutom definierar jag begreppet *species* och utreder vad de senaste fastställda läroplanerna för både den grundläggande utbildningen och gymnasiet konstaterar om *species*inläring. Som metod i denna studie använder jag kvalitativ innehållsanalys som är lämplig när man analyserar läroböcker på detta sätt.

Jag har två hypoteser gällande min läroboksanalys och den första handlar om den systematiska räckan av grammatikundervisning: Det är möjligt att man presenterar många nya fall till användningen av *species* i gymnasieböcker eller fall som inte har tagits upp senast i grundskolans årskurs nio. Detta leder till att eleverna behöver tillägna sig mycket ny information i ganska snabb takt och man kan ställa frågan om det finns ett för stort kliv i *species*inläring mellan högstadie- och gymnasienivå. Den andra hypotesen är att gymnasieläroböckerna kräver kunskaper av processbarhetsteorins högre nivåer i deras övningar och teori om *species* jämfört med motsvarande övningarna i läroböckerna för årskurs nio. Mina viktigaste forskningsfrågor är:

1. Hur ser framställningen av *species* ut i svenskläroböcker i årskurs nio och på gymnasiet?
2. Hur presenteras kategorin *species* i dessa läroböcker ur processbarhetsteorins synvinkel?

Min tredje, kompletterande forskningsfråga är:

3. Hur tar man hänsyn till inläring av muntliga färdigheter i övningar som behandlar species?

I denna kandidatavhandling presenterar jag först den teoretiska bakgrunden för forskningen och tidigare studier (se kapitel 2). Därefter beskriver jag materialen och metoden i kapitel 3 och fortsätter med att redogöra för forskningsresultaten i kapitel 4. Till sist följer diskussionen om resultaten (se kapitel 5) och avslutningen (se kapitel 6). Litteraturlistan med källor finns i slutet av avhandlingen.

2 TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel presenteras den teoretiska bakgrunden till forskningen. Först betraktas det vad det konstateras i läroplanerna för den grundläggande utbildningen och för gymnasiet om inläringen av substantivets bestämdhet. Dessutom presenteras i huvuddrag Pienemanns processbarhetsteori och definieras begreppet *species* och vad det innebär i svenska språket.

2.1 Läroplaner

I detta kapitel behandlas de senaste fastställda läroplanerna för den grundläggande utbildningen (2004) och för gymnasiet (2003). Jag koncentrerar mig på grunderna för svenska som B-språk (B1-språk) i båda läroplanerna, eftersom min läroboksanalys gäller böcker på denna nivå. Jag utreder vilka krav som ställs på elever i årskurs nio och på kurserna RUB 1 och RUB 2 på gymnasiet och jag undersöker om dessa krav på något sätt inverkar på grammatikundervisningen, särskilt på behandlingen av *species*. Det är viktigt att ta reda på de inlärningsmål som finns i läroplanerna, eftersom de ofta väsentligt påverkar språkundervisningen i klassrummet och lärarens val av ämnen som lärs ut.

I läroplanen för den grundläggande utbildningen preciseras till största delen syften med generella språkkunskaper, såsom att lära sig att kommunicera i vardagliga situationer, att befrämja sina kunskaper om nordisk kultur och att upparbeta sina egna inlärningsstrategier (GLGU 2004: 132-133). Syftena med svenska som B1-språk är presenterade i två sidor för alla tre årskursnivåer på högstadiet och det kan konstateras att inlärningsmålen gäller de mest grundläggande språkkunskaperna. Under rubriken ”Strukturer” finns det några centrala krav på grammatikundervisning, såsom ”böjningen av substantiv och adjektiv” (GLGU 2004: 133). Denna förordning visar att högstadiel elever borde lära sig substantiv- och adjektivböjning och veta hur de kan bilda nominalfraser på basis av dessa element.

Gymnasiets läroplan bygger på grundskolans läroplan och tillsätter inlärningsmål som självvärdering och att självständigt kunna utveckla sin egen språkfärdighet (GLGY 2003: 94). Om grammatiken konstateras det relativt allmänt att ”I alla kurser fästs vikt vid att kännedomen om strukturerna

och ordförrådet utvidgas och att användningen blir mångsidig och exakt i enlighet med målen för varje lärokurs” (GLGY 2003: 95). Förutom de allmänna inlärningsmålen för svenskundervisning på gymnasiet finns det också separata målsättningar för alla kurser i B1-svenska. På kursen RUB 1 upprepas redan familjära strukturer: ”Kursen länkar samman språkundervisningen i den grundläggande utbildningen och i gymnasiet och befäster ordförrådet och grundstrukturerna enligt de studerandes behov” (GLGY 2003: 96). Annars redogör kursbeskrivningarna för ämnesområden eller arbetssätt och det konstateras inte mycket om grammatiken i samband med de andra RUB-kurserna. En referens finns det därutöver med kursen RUB 2 där det konstateras ”I kursen fortsätter de studerande att vidga ordförrådet och befästa strukturerna” (GLGY 2003: 97). Dessa hänvisningar indikerar ganska generellt vad som undervisas om grammatiken på kurser och det syns att läraren har ett stort ansvar för grammatikundervisning både i grundskolan och på gymnasiet. Läraren har en möjlighet att bestämma hur han eller hon vill utnyttja lärobokmaterial eller andra pedagogiska metoder i grammatikundervisning.

Jag tycker att läroplanerna lämnar många möjligheter till bokförfattare att realisera det grammatiska innehållet i läroböcker. Det beror mycket på författarens inlärningsfilosofi och teoretiska uppfattningar hur olika grammatiska teman presenteras i läroböcker och vilka inlärningsmetoder författaren anser som effektiva.

2.2 Processbarhetsteori

Min läroboksanalys baserar sig delvis på processbarhetsteori som beskrivs i detta kapitel. Jag utreder processbarhetsteorins huvudtankar och begrundar dess tillämplighet och förhållande till mitt undersökningsämne. En grundtanke i Pienemanns teori (1998) är att (refererad i Abrahamsson 2009: 124) ”[s]pråkutvecklingen kommer till stånd genom en successiv automatisering av (...) talproduktionsprocedurer, vilket resulterar i en gradvis utökning av den grammatiska processningskapaciteten.” Således kan det konstateras att språkets utvecklingsstadier som nämns i detta kapitel beskriver inläring av språket genom spontant tal. Nedan tar jag ställning till denna omständighet och motiverar varför jag har valt att utnyttja processbarhetsteorin i min undersökning.

Pienemanns processbarhetsteori (1998, refererad i Abrahamsson 2009: 122-130) undersöker språkets grammatiska utvecklingsstadier och inlärningsgångar. En av de viktigaste frågorna som beskri-

ver denna teori är hur en L2-inlärare utvecklas som språkanvändare när han eller hon går igenom utvecklingsstadierna som processbarhetsteorin demonstrerar. Pienemann preciserar fem grammatiska utvecklingsstadier som inläraren behandlar i ordning genom talproduktion: För att kunna nå nästa nivå i Pienemanns utvecklingsmodell måste inläraren tillägna sig först språkliga kunskaper som ligger på den lägre nivån. (Abrahamsson 2009: 122-124) Dessa utvecklingsstadier har anpassats i ett flertal målspråk (Abrahamsson 2009: 127), såsom i svenskan. I tabell 1 presenteras de fem procedurerna från den första (1) till den femte (5), dvs. den sista processningsnivån:

Tabell 1: Språkets grammatiska utvecklingsstadier enligt processbarhetsteorin

- (1) tillgång till enheter i lexikon (ord/lemman, t.ex. *hund, fin*)
- (2) kategoriprocedur (hantering av lexikala morfem; t.ex. *hund-ar, hund-en*)
- (3) frasprocedur (t.ex. hantering av attributiv kongruens; *fin-a hund-ar, den fin-a hund-en*)
- (4) satsprocedur (t.ex. hantering av predikativ kongruens; *Hund-ar är fin-a*)
- (5) bisatsprocedur (differentiering mellan huvud- och bisats, t.ex. *Hundar är inte fina, Jag vet att hundar inte är fina*)

Pienemann (1998), refererad i Abrahamsson (2009: 124)

Det kan observeras att enligt Pienemanns teori (1998) genomgår inläraren nivåer som bygger på varandra. På den första nivån lär sig inläraren att känna igen lexikala enheter som enskilda konstituenten, dvs. enstaka ord utan artiklar, medan inläraren på den andra nivån börjar behandla lexikal morfologi och kategorier samt böja ord (Abrahamsson 2009: 125-126). Inläraren kan bilda fraser och hantera grammatisk information (t.ex. genus- och numerusinformation) inom en nominalfras på den tredje nivån. Ett mycket vanligt exempel på denna process är attributiv adjektivkongruens som betyder att man tar i beaktande numerus, species och genus av olika konstituenten i en nominalfras när man lägger till adjektivattribut till frasen. (Abrahamsson 2009: 126-127) På den fjärde processningsnivån kan predikativ kongruens realiseras och nominalfrasens grammatiska information utvidgas till verbfrasen. Processning av grammatisk information är möjligt mellan fraser inom samma sats och inläraren känner till inversionen när ett adverb eller ett frågeord står i början av en huvudsats. På denna nivå placeras också negationen rätt i huvudsats. (Abrahamsson 2009: 126-127) Slutligen lär sig inläraren att behandla grammatisk information mellan huvud- och bisatser och därmed

identifiera båda satstyperna. Denna differentiering av satstyper sker på den femte nivån och karakteriseras vanligen bl.a. av den obligatoriska icke-inversionen i frågebisatser och av den korrekta negationsplaceringen före det finita verbet i bisats. (Abrahamsson 2009: 127)

Abrahamsson (2009: 128) uppger: ”Pienemann är mycket bestämd i sin ståndpunkt att processbarhetsteori är en teori över utvecklingen av naturlig talproduktion, dvs. tal som planeras och yttras i ögonblicket.” Vidare framför Abrahamsson att ”L2-utvecklingen är nära sammanlänkad med den grammatiska processning och de procedurer som ligger bakom vanlig, spontan talproduktion samt de kognitiva begränsningar som naturligt finns hos L2-inläraren i samband med denna processning” (Abrahamsson 2009: 124). Ändå har jag mina motiveringar för valet att behandla läroboksanalysen ur processbarhetsteoris perspektiv. Eftersom läroböckernas innehåll baserar sig ganska mycket på läroplanernas stadgor, är det antagligt att läroböcker i svenska ger färdigheter till både språkkunskapens skriftliga och muntliga utveckling. Om muntliga färdigheter i svenska som B1-språk sägs det i GLGU att ”[s]yftet med undervisningen är att eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion” (GLGU 2004: 132). I GLGY betonas det också att ”[d]e studerande skall i varje kurs ges tillfälle att lyssna, läsa, tala och skriva för olika ändamål fastän prioriteringarna varierar kursvis” (GLGY 2003: 95). Således syns det i dagens språkläroböcker att målsättningarna är att lära ut elever till mångsidig språkanvändning genom teori och olika slags uppgifter och aktiviteter och detta innehåller övning av både skriftliga och muntliga färdigheter.

I denna undersökning utreds och jämförs hur *species* presenteras i svenskläroböcker på två olika nivåer. På basis av processbarhetsteori ska jag betrakta om framställningssätt av *species* i läroböckernas grammatik och övningar följer språkets grammatiska utvecklingsstadier som processbarhetsteori föreslår. Uppgifterna som betraktas i analysen och som jag hoppas upptäcka är avsedda att utveckla både elevernas muntliga och skriftliga färdigheter och skulle behandla inläringen av *species*.

2.3 Species

I detta kapitel definieras begreppet *species* och förklaras de vanligaste sammanhangen där det används antingen substantivets obestämda eller bestämda form. Jag koncentrerar mig på substantiv

som huvudord i nominalfraser och substantivets förhållande till dess bestämmningar. Den grammatiska redovisningen som gäller bestämdhet i detta kapitel är mycket generell och olika undantag och preciseringar presenteras inte i denna avhandling. Angående avhandlingens tema har jag valt att utreda den väsentligaste grammatiken om substantivets bestämdhet gällande svenskläroböckerna i undersökningen.

2.3.1 Species och artiklar

Enligt Hultman (2003: 66) och Bolander (2005: 113-114) kan *species*, som kallas också bestämdhet, definieras som ett grammatiskt system att markera substantivets obestämda och bestämda former i språket. Begreppet *species* kan anknytas också med alla andra nomen än substantiv, t.ex. med pronomen (Hultman 2003: 38), men i denna avhandling fokuseras det på substantivets bestämdhet. Den bestämda artikeln, som i svenska språket bildas med ett suffix, är i singularis för utrala ord *-en* eller *-n*, t.ex. *stol-en*, *by-n*, och för neutrala ord *-et* eller *-t*, t.ex. *hus-et*, *äpple-t* (Hultman 2003: 66-67). I pluralis förekommer den bestämda artikeln *-na*, *-a* eller *-en* till pluralsuffixet som förekommer i varierande former av *-or*, *-ar*, *-er*, *-r*, *-n* eller inget pluralsuffix, t.ex. *sak-er-na*, *märke-n-a*, *berg-en* (Hultman 2003: 69). Det finns inget suffix i substantivets obestämda form, och i så fall står substantiv i singularis med eller utan den obestämda artikeln och i pluralis utan artikeln, t.ex. (*en*) *stol*, *stolar* (Hultman 2003: 66).

Som det konstaterades ovan kan en obestämd artikel förekomma framför substantiv vilket är mycket vanligt i svenska språket. Hultman (2003: 124) skriver: ”Den obestämda artikeln *en* eller *ett* förekommer i sin centrala användning bara i singularis och kongruensböjs med sitt huvudord i utrum och neutrum: *en bil*, *ett tåg*. Den inleder obestämda räknebara nominalfraser: *en svart bil*, *en liten sockerbit*, *ett försenat tåg*.” Om en nominalfras innehåller vissa adjektiviska obestämda pronomen, t.ex. *hurdan*, *någon* eller *vilken*, saknas den obestämda artikeln, medan det med några andra sådana pronomen, t.ex. *viss* eller *likadan*, brukar också artikeln med pronomen föregå substantiv. Den obestämda artikeln ingår oftast i nominalfraser som innehåller pronomen som kan förekomma både i obestämda och bestämda nominalfraser, t.ex. *egen* eller *annan*. (Hultman 2003: 125) Om man betraktar till exempel en sats, kan man märka att den obestämda artikeln också kan hänvisa till en *viss*, men för läsaren eller lyssnaren obekant fenomen, t.ex. *Jag planterade ett plommonträd i går*. (Hultman 2003: 125). Denna fråga om substantivets roll i en känd eller i en okänd kontext kommer

jag att behandla senare i kapitlet 2.3.3 samt pronomen *den* som fristående bestämd artikel i kapitlet 2.3.4.

2.3.2 Nominalfras

För att kunna använda substantivets obestämda och bestämda former meningsfullt måste man känna till vad som innebär nominalfraser och vilken form substantiv får i olika strukturer. Hultman (2003: 204) uppger: ”Nominalfras är den sammanfattande termen för konstruktioner som fungerar på samma sätt som ett ensamt substantiv i syntaktiskt avseende (...)” En nominalfras utgörs oftast av ett substantiv som kan förekomma med framförställda eller efterställda attribut, t.ex. *den lilla flickan*, *flickan därute* (Hultman 2003: 204, 206). Bolander (2005: 177) konstaterar: ”De framförställda kan utgöras av adjektivfraser, genitiver eller possessivpronomen, räkneord och definita/indefinita pronomen, och de efterställda av adverb, prepositionsfraser, infinitivfraser och bisatser (...)” I denna avhandling har jag valt att behandla närmare vissa framförställda attribut i förhållande till substantiv och deras bestämdhet. Många av dem, t.ex. av adjektiv och pronomen, kongruensböjs i nominalfraser efter substantivets form (Hultman 2003: 85, se också Bolander 2005: 118) och därför anser jag det viktigt att betrakta dessa framförställda bestämningar som ofta förekommer med både bestämda och obestämda substantiv. Nominalfraser kan ta olika positioner i satsen och stå t.ex. som subjekt eller som objekt, och en nominalfras kan även bestå av flera nominalfraser som tillsammans bildar en satsdel (Hultman 2003: 204-205).

2.3.3 Om nominalfrasernas bestämdhet

Det finns några generella regler gällande nominalfrasernas och deras bestämningars bestämdhet. Hultman (2003: 212) konstaterar: ”Bestämda är alla nominalfraser som utgörs av substantiv i bestämd form och sådana som innehåller ett framförställt bestämt attribut (...)” Egennamn och ibland också personbetecknande substantiv tillhör bestämda nominalfraser, även om de saknar bestämdhetsmarkering, och bestämdhet kan eventuellt observeras i adjektivattributet, t.ex. *lilla Greta*, *glada Paris* (Hultman 2003: 212-213).

För språkinlärare är det inte alltid lätt att avgöra vilka former av substantivet som borde användas i olika slags strukturer i svenska. Lyckligtvis finns det några generella regler om användningen av

substantivets obestämda och bestämda former, och allt behöver man inte lära sig utantill. Hultman (2003: 66) konstaterar: ”Genom den bestämda formen markerar den som talar/skriver att det som substantivet betecknar är igenkännligt i kontexten (textsammanhanget) eller situationen för den som lyssnar/läser: *Jag såg en säl i morse – Jag såg säl-en i morse.*” Även Bolander (2005: 114) uppger: ”Den viktigaste funktionen för bestämd och obestämd form i svenskan är att i kommunikationen signalera om det man talar om är känt i sammanhanget eller inte. Det nya får vanligen obestämd artikel och det kända bestämd form.” Därigenom kan det konstateras att om man presenterar en helt ny sak i sammanhanget förekommer den i obestämd form, medan något som redan är känt mellan dem som talar eller skriver, står i bestämd form. Man behöver ändå minnas att valet mellan substantivets former i olika situationer beror mycket på pragmatiska orsaker och den situation som påverkar i bakgrunden: Det finns t.ex. sådana begrepp som *solen* som är universellt kända eller begrepp som är välbekanta inom en viss grupp som *drottningen* (Bolander 2005: 115).

Det finns varierande sätt i den svenska grammatiken att klassificera olika konstruktioner hur substantivet förekommer i obestämd eller i bestämd form i kontexten. Några av dem är t.ex. substantivets anaforiska, deiktiska och generiska användningar. Bolander (2005: 122) skriver att substantivets *anaforiska* användning är tillbakasyftande, t.ex. *Pia arbetar hårt. **Hon** vill ha resultat*, och den *deiktiska* användningen är utpekande och substantivet är känt i kontexten, t.ex. *Han vill ha **det där** huset*. Substantivets anaforiska användning skulle kunna demonstreras också med artnamn, t.ex. *Det finns **en hund** på gården. **Hunden** springer* (mitt eget exempel). Substantivets *generiska* användning betyder att substantivet representerar någon art eller kategori i sin helhet och i denna användning är både de obestämda och bestämda formerna möjliga utom den artikellösa formen i singularis, t.ex. *Svenskar är inbundna. Svenskarna är inbundna*. Det är ändå bra att komma ihåg att det finns några nyansskillnader mellan de olika formerna när substantivet används generiskt. (Bolander 2005: 116-117)

Utöver generella regler om speciesanvändning finns det vissa framförställda attribut som står antingen i obestämda eller i bestämda nominalfraser. I tabell 2 presenteras dessa attribut:

Tabell 2: Vissa framförställda attribut som förekommer antingen i bestämda eller i obestämda nominalfraser

Som attribut i **bestämda** nominalfraser används

- *den* (*den boken, den bruna boken*), *den här* och *den där* (*den här/där boken*), *denna/e* (*denna bok*), possessiva pronomen (*min bok*), och genitivattribut (*lärarens bok*), *båda/bägge* (*båda/bägge böckerna*), *samma* (*samma bok*), *själva* (*själva boken*), *ena* ((*den*) *ena boken*) och *nästa* (*nästa bok*),
- pronomen på *-dera*: *någondera boken, vilkendera boken, ingendera boken*.

Som attribut i **obestämda** nominalfraser används

- *vilken* (frågande pronomen: *vilken bok?*), *vilken som helst* (*vilken som helst bok*), *en* (*en bok*), *ingen* (*ingen bok*), *någon* (och övriga allmänt obestämde pronomen, t.ex. *någon bok*), *varje* (*varje bok*), *varenda* (*varenda bok*), *sådan*, *dylik* och *likadan* (*en sådan/dylik/likadan bok*).

Hultman (2003: 207)

Enligt min åsikt kan det vara nyttigt för språkinlärare att lära sig de ovannämnda strukturerna utantill för de är centrala uttryck och utav dessa är det inte alltid lätt att välja mellan en bestämd och en obestämd form i kontexten. Naturligtvis finns det också attribut som används både i bestämda och obestämda nominalfraser, och deras form beror på sammanhanget. Enligt Hultman (2003: 207) är sådana attribut bl.a. *all, samtlig, hel, halv, många, mycket, få, annan, övrig*, ordnande pronomen och räkneord. I följande kapitel behandlas det noggrannare strukturer där substantivet oftast står antingen i obestämd eller i bestämd form.

2.3.4 Bestämde nominalfraser

Såväl bruket av substantivets bestämda artikel (suffixet) som den fristående bestämda artikeln varierar mellan nominalfraser av olika typ. Enligt Hultman (2003: 213) förekommer *den* som fristående bestämd artikel med substantivets bestämda artikel i varierande fall. *Den* kan stå framför adjektivattribut, t.ex. *den raserade byggnaden*, framför vissa kongruensböjda pronomen, t.ex. *den andra bilen, det övriga kaffet*, och framför räkneord, t.ex. *de fyra räknesätten*. Det är också möjligt att lägga *den* framför *båda* och *bägge*, t.ex. *de båda/bägge systrarna*, men nominalfrasen förekommer också bara med substantivets bestämda artikel. *Den* kan också stå som demonstrativt pronomen

ensamt eller med *här* och *där*, t.ex. *det här/där huset*. (Hultman 2003: 213) Hultman (2003: 105) konstaterar att den fristående bestämda artikeln kan kallas också adjektivets bestämda artikel.

Endast substantivets bestämda artikel förekommer i fasta förbindelser där adjektivet står i bestämd form, t.ex. *gamla hamnen*, efter pronomen vars ändelse är *-dera*, t.ex. *ingetdera fallet* och efter pronomen *all*, *hel*, *halv* och *själv*, t.ex. *hela byn*. Man kan alternativt använda substantivets bestämda form efter vissa relationella pronomen, t.ex. *enda barnet*, efter ordningstal, t.ex. *tredje försöket* och efter superlativer, t.ex. *lägsta priset*. (Hultman 2003: 213-214)

Bolander (2005: 114) uppger: ”(...) det finns undantag från regeln att bestämd betydelse ska ha bestämd form på substantivet, t ex *Pernillas katt, hennes böcker* (...). Substantivens form är här artikellös, men betydelsen är bestämd. Pernillas katt är en känd katt.” På så sätt kan det konstateras att några nominalfrastyper i svenska förekommer utan substantivets artiklar även om de verkligen uppfattas som bestämda nominalfraser. Sådana är substantiv efter *denna/e*, t.ex. *denna dag*, efter possessivt pronomen eller genitivattribut, t.ex. *hennes trädgård* och efter pronomen *samma* och *nästa*, t.ex. *samma väg*. Om nominalfrasen består av determinativt *den* och ett substantiv som följs av en restriktiv relativ bisats står substantivet utan artiklar, t.ex. *De barn som själva mobbar har oftast stora problem*. (Hultman 2003: 214)

2.3.5 Obestämda nominalfraser

I obestämda nominalfraser kan substantiv förekomma antingen utan framförställt attribut eller med något framförställt attribut. Substantiv i singularis som är icke-räknebara eller substantiv i pluralis förekommer ofta i den så kallade ”nakna formen”, dvs. som obestämda former utan ett framförställt attribut, t.ex. *Bönder lägger ut kor och grisar* (...). *Blanda mjöl, socker, bakpulver*, (...). Däremot har räknebara substantiv i singularis normalt något framförställt attribut, såsom den obestämda artikeln *en*, generellt obestämda pronomen (t.ex. *ingen, någon*), *varje, varenda, vilken*, och *vilken som helst*. (Hultman 2003: 218) I några strukturer kan räknebara substantiv i singularis förekomma utan framförställt attribut, t.ex. när ett substantiv står som predikativ och funktionen (inte personen) betonas i satsen, t.ex. *hon är konstnär* (till yrket), jämfört med *hon är en konstnär* (en konstnärlig person), när substantivet fungerar som rektion till preposition eller som objekt och det betonas typen av

objektet i stället för ett enskilt exemplar, t.ex. *klädd i grå kostym* eller *vi har skaffat ny hund*, och när det gäller fasta uttryck, t.ex. *åka båt* (Hultman 2003: 218-219).

Även Svenska språknämnden (2005: 118) uppger de fall där ett framförställt attribut kan utelämnas: ”Ett särskilt fall av utelämning är när vi anger att en person hör till en viss grupp, klass eller typ eller har de egenskaper som tillskrivs gruppen etc. Det kan handla om beteckningar för yrken, trosriktningar, politiska grupperingar, (---) [t.ex.] *Henrietta arbetade som au-pair-flicka förra sommaren*.” Om ett adjektivattribut står framför substantivet, sätts också artikeln ut framför nominalfrasen, t.ex. *Hans far var en skicklig smed* (Svenska språknämnden 2005: 118). Det presenteras också vissa strukturer som har en betydelseskilnad om man sätter ut artikeln eller inte, t.ex. i satsen *Andrea lever som (en) enstöring*. Utan artikeln tolkas satsen att personen hör till den nämnda gruppen. Om man däremot sätter ut den obestämda artikeln anger satsen att personen inte hör till gruppen, men betar sig på samma sätt som enstöringar eller liknar dem. (Svenska språknämnden 2005: 119)

2.3.6 Adjektivattribut

Adjektiv som substantivets attribut förekommer ofta i nominalfraser också i läroböcker. De är antagligen de första attributen som elever lär sig att använda före substantiv, och därför tycker jag att det är viktigt att ta med denna synpunkt i avhandlingen. Även om adjektivets form inte egentligen påverkar substantivets form i en nominalfras fungerar det som hjälpmedel för en elev att identifiera egenskaper hos bestämda och obestämda nominalfraser och på detta sätt välja mellan substantivets former inom en fras.

I obestämda nominalfraser kongruensböjs adjektiv med nominalfrasens huvudord, t.ex. *något litet pensionat* (Hultman 2003: 76-77). Ett adjektiv förekommer i bestämd form när det står som framförställt attribut i bestämda nominalfraser, t.ex. *den lilla katten*. I pluralis bevaras attributets samma form i obestämda och bestämda nominalfraser, t.ex. *de engelska böckerna* i jämförelse med *många engelska böcker*. (Hultman 2003: 212) Det kan ännu påpekas att adjektivets bestämda form som ofta förekommer med ändelsen *-a*, kan även ha en annan typ av ändelse. Hultman (2003: 88) skriver: ”[Maskulinformen] på *-e* används i första hand som attribut i bestämda nominalfraser där hu-

vudordet är ett substantiv som betecknar en person av manligt kön: *den gamle mannen, den lille pojken (...).*”

2.3.7 Prepositionsfraser

Det är möjligt att läroböcker ibland behandlar substantivets bestämda former i samband med prepositioner för enkelt och att inlärare inte tar hänsyn till en tanke som ingår i nominalfraser med prepositioner. Nyqvist (2013) har skrivit om denna tanke i sin doktorsavhandling där hon behandlar bl.a. species i högstadieelevernas läromedel i svenska. Nyqvist betraktar några regler i en lärobok som finns med i hennes undersökning. I boken står en regel om substantivets bestämdhet och där det konstateras: ”Bestämd form används ofta efter prepositioner (...).” (Nyqvist 2013: 66) Nyqvist (2013: 66) fortsätter: ”Den fjärde regeln enligt vilken bestämd form ofta används i samband med prepositionsfraser är för övrigt felaktig: substantivet i exemplet står i bestämd form p.g.a. att det är direkt deiktiskt.” Jag tycker att denna synpunkt på användning av substantivets bestämda form i samband med prepositioner är viktig att känna till, eftersom den förklarar varför substantivet egentligen förekommer i bestämd form i detta sammanhang.

2.4 Tidigare studier

Studien som särskilt intresserade mig och som jag redan hänvisat till i min avhandling är Nyqvists (2013) doktorsavhandling. Nyqvist har undersökt inläring av species och artikelbruk hos högstadieelever. Om målet för hennes forskning konstaterar hon: ”Syftet med denna undersökning har varit att undersöka hur species och artikelbruk utvecklas hos finskspråkiga grundskoleelevers skriftliga och muntliga inläraresvenska i årskurserna 7–9 och kartlägga vilka problem som uppstår” (Nyqvist 2013: 179). Hon betraktar hur de finska grundskoleeleverna avskiljer olika speciesbetydelser, använder olika slags former och vilka strukturer som då tycks vara lätta och vilka som verkar svåra att använda korrekt (Nyqvist 2013: 10). Dessutom preciserar hon att hennes undersökning gäller inläring av B-svenska (Nyqvist 2013: 14).

Forskningsmaterialet i Nyqvists undersökning består av skriftliga och muntliga uppgifter som kan delas in i två kategorier, fri produktion och ett grammatiskt test. Korta uppsatser och muntliga bildbeskrivningar utgör materialet för den fria produktionen. (Nyqvist 2013: 16) Det grammatiska testet

bestod av 27 satser där informanterna måste ha valt den rätta nominalfrasen av två alternativ som de tyckte skulle passa i kontexten, och till sist motiverade informanterna sina val på finska (Nyqvist 2013: 71). Metoden i forskningen är huvudsakligen kvantitativ (Nyqvist 2013: 20).

Nyqvists avhandling innehåller noggrant specificerade resultat och mångsidiga synpunkter på ämnet, men till slut sammanfattar hon resultaten:

Denna undersökning har visat att det är lättare att välja rätt species än att använda bestämdhetsändelser och artiklar rätt. Lättast för inlärare är fraser med nakna former, possessiva attribut och obestämd form pluralis, som saknar både artiklar och bestämdhetsändelser. Ju flera grammatiska morfem en nominalfras innehåller, desto svårare är den för inlärare. (Nyqvist 2013: 192-193)

På basis av resultaten av sin doktorsavhandling har Nyqvist också konstaterat att man borde fästa mer uppmärksamhet på det hur substantivets bestämda form lärs ut i skolundervisningen. I en intervju svarar Nyqvist:

Forskningsprocessen [min ändring av termen] har gett henne en insikt: Det behövs mer bestämdhet i undervisningen. Bestämd form, alltså. Nyqvist konkretiserar: [mitt tillägg av kolonet]

Läroböckerna säger ofta bara att du ska använda bestämd form andra gången du nämner ett substantiv. Vi lär oss meningar som 'Jag såg en hund, hunden var svart.' Det är ju rätt i teorin, men fungerar inte så bra för senare får man lära sig att inte upprepa substantiv så ofta. Resultatet blir att det man lärt sig i skolan inte verkar stämma överens med verkligheten.

Inlärningsproblemen beror egentligen på att det finns en naturlig och logisk inlärningsordning för substantiv för en person med finska som modersmål, medan läroböckerna presenterar språket utan att följa denna logik. (Hbl 22.8.2013)

Nyqvist föreslår således att species möjligen undervisas i fel ordning till eleverna på basis av svenskläroböckernas presentation av temat och att man borde fundera noggrannare på det hur substantivets bestämda form egentligen introduceras i svensklektioner. För att kunna utveckla svensk-

undervisning när det gäller dessa synpunkter föreslår hon (Hbl 22.8.2013): ”Först ska vi forska mer i inlärningsprocesserna, sedan modigt utveckla läromedlen.”

Nyqvist (2013: 193) konstaterar att species och artikelbruk i svenska språket är en komplicerad föreelse som är svår att undervisa i och tillägna sig. Jag tycker det också och därför har jag valt att forska i species ur läroböckernas synvinkel. I denna avhandling fokuseras det på hurdana utgångspunkter de utvalda läroböckerna erbjuder elever så att de kan lära sig använda substantivets olika former meningsfullt, och hur högstadie- och gymnasieläroböcker möjligen skiljer sig från varandra i behandlingen av species.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenterar jag de högstadie- och gymnasieläroböcker som utgör undersökningsmaterialet i denna forskning. Jag redogör för och motiverar också metoden som jag har valt att använda för att analysera läroböckerna.

3.1 Material

Om svenskläroböcker för årskurs nio i grundskolan valde jag att studera textboken *Klick 8-9 Texter* (WSOY, 2005) och övningsboken *Klick 9 Övningar* (WSOYpro Oy, 2009). Om gymnasieläroböcker för B1-svenska tog jag med grammatikboken *Grammatik Galleri* (Otava, 2006) och kursböcker *Galleri 1* (Otava, 2006) och *Galleri 2* (Otava, 2006). Jag ville studera gymnasieläroböcker både för den första kursen, RUB 1, och för den andra, RUB 2, eftersom man egentligen i *Galleri*-serien behandlar species på kurs RUB 2. Ändå finns det i innehållet för kurs RUB 1 teman som å sin sida handlar om substantivets bestämdhet och således representerar både *Galleri 1* och *Galleri 2* gymnasieläroböcker i denna forskning. Jag valde dessa läroböcker av *Klick*- och *Galleri*-serierna för de tycktes vara i flitigt bruk och dessutom är *Galleri*-serien ganska ny i skolor och således inte ännu en så utforskad serie. Under denna tid när jag skrev på mina forskningsresultat fick jag veta att några nyare lärobokserier precis skulle utkomma (t.ex. serier för högstadiet: *På gång* av Sanoma Pro Oy och *Megafon* av Kustannusosakeyhtiö Otava), men jag kunde inte utnyttja dem, eftersom jag hade hunnit analysera materialet innan volymerna publicerades. Läroböckerna i forskningen ska presenteras närmare vid analysen (se kapitel 4).

3.2 Metod

Denna undersökning kan kallas för läroboksanalys. Det betyder att metoden som jag använder för att forska i innehållet i läroböcker är en kvalitativ innehållsanalys. När man genomför en undersökning är det alltid viktigt att beskriva det som undersöks neutralt: som en privatperson kan en forskare ha egna åsikter om fenomenet som han eller hon studerar, men dessa åsikter får inte styra forskningsprocessen (Kalaja m.fl. 2011: 9). Därför kan man konstatera att en forskare måste agera objektivt också i en kvalitativ undersökning.

Enligt Kalaja m.fl. (2011: 20) är syftet med en kvalitativ undersökning att försöka förstå ett fenomen och dess natur genom forskningsmaterial och analysering. Kyngäs och Vanhanen (1999, refererad i Tuomi och Sarajärvi, 2009: 103) beskriver innehållsanalys som en metod som gör det möjligt att betrakta olika slags dokument, t.ex. böcker och artiklar, systematiskt och objektivt. Med innehållsanalysen strävar man efter att få en generell och tät beskrivning av företeelsen i fråga (Tuomi och Sarajärvi, 2009: 103). Dessutom är det viktigt att kunna avgränsa forskningsämnet och koncentrera sig på att betrakta just det som svarar på forskningssyftena: I kvalitativa undersökningar kan man ofta hitta många intressanta teman från materialet som man skulle vilja behandla, men det är väsentligt att bestämma vilken information som är relevant i ens egen undersökning (Tuomi och Sarajärvi, 2009: 92).

I läroboksanalysen ska jag betrakta grammatiken som behandlar species och övningar som står i samband med detta tema i de utvalda läroböckerna. Jag ska gå systematiskt igenom läroböckernas innehåll, rapportera objektivt det som sägs om substantivets bestämdhet och på så sätt svara på mina forskningsfrågor. Till slut ska jag sammanfatta resultaten och diskutera dem (se kapitel 5).

4 RESULTAT

I detta kapitel förklaras hur species förekommer som tema i lärobokserierna *Klick* och *Galleri*. Jag koncentrerar mig på att undersöka den delen av grammatiken som behandlar species och övningar i samband med dessa grammatikdelar. I denna avhandling undersöker jag inte läroböckerna som helheter, t.ex. textstycken och dess övningar tas inte med utan perspektivet ligger på grammatiken. Naturligtvis kommer substantivets bestämdhet fram kontinuerligt i alla delar av en lärobok; användning av substantiv är ju väsentligt i alla språk. Ändå kan grammatiken där språkets konstruktioner noggrant betraktas erbjuda elever möjligheten att lära sig strukturer i lugn och ro och stanna upp för att fundera på hur man tillämpar strukturerna i praktiken. Därför har jag valt att undersöka läroböckernas grammatik och övningar som behandlar species och utreda hur dessa delområden kan befärma inläringen av species. I följande stycken finns det citat på finska ur läroböckerna och för tydlighetens skull har jag fritt översatt dem till svenska. Både i *Klick*- och *Galleri*-böckerna är själva förklaringarna i grammatiken på finska, medan exempelsatser eller nominalfraser som demonstrerar reglerna har också skrivits på svenska.

4.1 Klick-lärobokserie

För grundskolans klass nio finns det i lärobokserien *Klick* textboken *Klick 8-9 Texter* (WSOY, 2005) och övningsboken *Klick 9 Övningar* (WSOYpro Oy, 2009). Den huvudsakliga teorin om svenskans grammatik på högstadienivå är samlad i slutet av textboken, medan grammatikövningarna för årskurs nio finns i övningsboken. Det kan antas att lärarens undervisning följer övningsbokens framställning av grammatiska kunskaper som man kompletterar med textbokens grammatikregler. Vid sidan av övningsbokens grammatik finns det ”Läs mer”-markeringar med sidnummer som hänvisar till textbokens teori för vidare granskning av olika grammatiska kategorier. I några delar av grammatiken finns det också markeringen ”GymnasieGrej” som indikerar att temat är fördjupat och avsett för elever som kanske fortsätter sina svenskstudier på gymnasiet. Det finns också en tredje markering som indikerar att temat redan tidigare har behandlats och det således gäller repetition. (*Klick 9 Övningar* 2009: 3)

Av innehållsförteckningen i *Klick 9 Övningar* (2009: 4-5) framgår det att man behandlar textbokens kurser fem och sex med denna övningsbok, dvs. kurser som hör till årskurs nio. Det kan också lätt observeras vilka grammatiska strukturer som behandlas i olika stycken och vilka av dem som behandlar regler som gäller species. Det hör sammanlagt tio stycken till kurserna fem och sex, styckena 11-15 till den femte och styckena 16-20 till den sjätte kursen. I kurserna behandlas grammatiken i samband med textstycken och den tas upp som små delar genom boken.

Första gången tas species upp indirekt i stycke 14 i övningsboken när det behandlas possessiva pronomen *vår* och *er*. Pronomen presenteras i samband med substantivets utrala, neutrala och plurala former och det betonas huvudsakligen kunnandet av kongruensböjning och genusformer i behandlingen. (*Klick 9 Övningar* 2009: 97) I textboken däremot preciseras det regeln: ”Omistussanan jälkeen adjektiivin on a-muodossa ja substantiivi lyhyessä muodossa. Efter ett possessivt pronomen följer adjektivet i bestämd form och substantivet i obestämd form [egen översättning]”. Det är viktigt att lägga märke till att textboken använder vanliga och enkla begrepp för att beskriva grammatiska strukturer som gäller species: Det tillämpas begrepp ”omistussana, ett ord med possessiv betydelse” i stället för *possessivt pronomen* (möjligen också i betydelse *genitivattribut*) samt begrepp ”substantiivin lyhyt muoto ilman artikkelia, substantivets korta form utan artikel” och ”adjektiivin a-muoto, adjektivets a-form” i stället för *substantivets obestämda form* (utan artikel) och *adjektivets bestämda form*. (*Klick 8-9 Texter* 2005: 162) Tre av övningsbokens sju övningar om possessiva pronomen (*Klick 9 Övningar* 2009: 97-99) kräver egentligen kunnandet av den ovan nämnda regeln: i övningarna 10 b, 11 b och 12 bildar eleverna egna satser av nominalfraser både muntligt och skriftligt, medan eleverna i de andra övningarna ska fylla i pronomen som passar ihop med givna substantiv. I övningarna 10 a och 11 a finns det redan mallar som hjälper eleverna att klara av övningarna 10 b och 11 b, men i varje fall behöver eleverna bilda dessa nominala strukturer på nytt. Ungefär i hälften av övningarna förutsätts det således kunnandet av kongruensböjning, medan det i den andra hälften också förutsätts att eleverna minns regeln som gäller substantivets bestämdhet i samband med possessiva pronomen.

Den ovan nämnda regeln kan inläraren behärska på den tredje nivån i Pienemanns utvecklingsmodell, dvs. att kunna producera nominalfraser och ta i beaktande grammatisk information inom olika bestämmingar i en nominalfras. Elever kan klara av några övningar av possessiva pronomen i övningsboken när de har nått denna nivå. Ändå visar det sig att textboken innehåller exempelsatser

(*Klick 8-9 Texter* 2005: 162), såsom *Här är min tröja* eller *Här är mina skor* och det innebär att eleverna redan borde kunna bilda fullständiga satsen och därigenom behärska kunskaper som ligger på den fjärde utvecklingsnivån. Vidare framgår det av övningsbokens uppgift 12 (*Klick 9 Övningar* 2009: 99) att det också behövs kunskaper från den femte nivån där det hanteras huvud- och bisatsinformation i översättningar, t.ex. i satsen ”Luulen, että meidän kaverimme Hans ja Hugo eivät tule junalla. Jag tror att våra kompisar Hans och Hugo inte anländer med tåg [egen översättning].” Även om den huvudsakliga regeln i denna kontext behandlar substantivets form i förhållande till possessiva pronomen behövs det redan andra, mer komplicerade kunskaper för att kunna tillämpa och använda nominalfraser meningsfullt i uppgifterna, dvs. att kunna placera nominalfraser i meningar och att i allmänhet kunna bilda fullständiga meningar. Regeln kan placeras på den tredje nivån enligt processbarhetsteorin, men textbokens exempel och uppgifter i övningsboken visar vad eleverna tidigare borde ha lärt sig.

Det behandlas också tredje personens possessiva pronomen *sin*, *sitt* och *sina* i jämförelse med genitivformer av personliga pronomen *hans*, *hennes* och *deras* i stycke 17. Detta tas upp med markeringen ”GymnasieGrej” som visar att temat är fördjupat och avsett för elever som kanske fortsätter sina svenska studier på gymnasiet. I *Klick 8-9 Texter* nämns det inte tredje personens possessiva pronomen, men i övningsboken tas det upp regeln: ”Sin, sitt, sina viittaa aina saman lauseen subjektin eli tekijään. Se ei ole koskaan subjektina lauseessa. Pronomenen sin, sitt och sina syftar på subjektet i en sats och de kan aldrig själva stå som subjekt i satsen [egen översättning].” Substantivets form med dessa pronomen upprepas inte, men eleverna klarar av två luckövningar utan denna information: Eleverna behöver här också bara fylla i de korrekta pronomenen och substantiven står färdiga i uppgiften. (*Klick 9 Övningar* 2009: 168-169)

I stycke 15 behandlas de indefinita pronomenen *någon* och *ingen* på ett likadant sätt som det gjordes med de possessiva pronomenen: I exempelsatserna betonas det mest pronomenens former med substantivets genus (*Klick 9 Övningar* 2009: 117). Denna gång finns det ändå en hänvisning till substantivets bestämdhet i övningsboken: Eleverna kan fylla i regeln i slutet av övning 14 som går ut på att substantivet förekommer i obestämd form (eller i ”kort form”) om det står tillsammans med pronomenen *någon* eller *ingen*. Härutöver finns det tre andra uppgifter om pronomenen. I en muntlig uppgift, 16 b, behöver elever lägga märke till substantivets bestämdhet fast satserna är desamma som i uppgift 16 a. (*Klick 9 Övningar* 2009: 118) I textboken har det också tagits med regeln om

substantivets bestämdhet med dessa pronomen och presenterats hur pronomen böjs med substantivets olika genus. Här har det också använts formen ”substantiivin lyhyt muoto, substantivets korta form” som ett ersättande uttryck för begreppet *substantivets obestämda form* (utan artikel). (*Klick 8-9 Texter 2005: 165*)

Övningarna 14, 15, 16 a och 16 b om de indefinita pronomenen *någon* och *ingen* i övningsboken kan eleverna antagligen klara av om de behärskar processbarhetsteorins tredje nivå om frasprocedur: Såsom i de ovannämnda uppgifterna om possessiva pronomen behöver elever också här endast fylla i luckor med rätta former av pronomen, alltså veta hur de bildar fraser. I uppgift 16 b behöver dock eleverna bilda muntligt hela satser och behärska den fjärde nivån som gäller satsprocedur. Den fjärde nivån hjälper till även om elever redan har färdiga frågor till denna uppgift i övning 16 a (*Klick 9 Övningar 2009: 118*). Såsom med de indefinita pronomenen *någon* och *ingen* klarar eleverna av övningarna om tredje personens possessiva pronomen *sin*, *sitt* och *sina*, när de behärskar den tredje nivån av processbarhetsteorin (*Klick 9 Övningar 2009: 168-169*).

Vid sidan av stycke 16 behandlas det artikelbruk vid yrkesord med markeringen ”GymnasieGrej”. I övningsboken skrivs det med exempelsatser att yrkesord förekommer utan den obestämda artikeln med *vara-* och *bli-*verb, men om det står ett adjektiv före yrkesord behövs det den obestämda artikeln i början av nominalfrasen. I boken finns det övning 21 som behandlar detta tema: Eleverna borde bilda satser på svenska enligt de finska motsvarigheterna, och här behöver eleverna behärska den fjärde nivån av processbarhetsteorin. I övningen behöver eleverna veta hur de bildar huvudsatser och samtidigt kunna utforma nominalfraser korrekt i detta sammanhang, t.ex. *Oliko Greta Garbo kampaaja? – Var Greta Garbo frisör [egen översättning]?* (*Klick 9 Övningar 2009: 149*) I textboken presenteras det samma regler om yrkesord som i övningsboken och textboken använder också här formen ”substantiivin lyhyt muoto ilman artikkelia, substantivets korta form utan artikel” i stället för *substantivets obestämda form* (utan artikel) (*Klick 8-9 Texter 2005: 159*).

I stycke 18 finns det övningarna 7 a och 7 b som fokuserar på substantivets böjning och vidare till användningen av dessa böjningsformer. Markeringen vid sidan av övning 7 a visar att detta grammatiska tema redan har behandlats tidigare och övningarna fungerar som repetition för eleverna. I övning 7 a böjer eleverna fem substantiv enligt de fem olika deklinationerna och i 7 b översätter eleverna nominalfraser till svenska av givna ordpar. Vid sidan av övningarna har det samlats in reg-

ler av de obestämda och de bestämda formernas användning: Man har förklarat substantivets förhållande till dess anaforiska användning, genitivformer, räkneord och pronomenen *någon*, *ingen*, *många* och *den här* (i alla deras böjningsformer). Det kan märkas också vid denna övning att grammatiska begrepp har ersatts med andra termer: När det behandlas possessiva pronomen eller genitivattribut används det termen ”omistussana, ett ord med possessiv betydelse” också här. Dessutom används det termerna ”substantiivin lyhyt ja pitkä muoto, substantivets korta och långa form” i stället för *substantivets obestämda och bestämda form*. (*Klick 9 Övningar 2009: 185-186*)

Det hänvisas till substantivets anaforiska användning i singulara och plurala former så att eleverna borde fundera på om saken nämns för den första eller för den andra gången i kontexten. Enligt övningsboken används det substantivets obestämda former när man nämner saken för den första gången och bestämda former när saken tas upp för den andra gången. Det konstateras i övningsboken att substantivets obestämda former används när ett possessivt pronomen eller ett genitivattribut står före substantivet. Om räkneord, som är större än ett, skrivs det att de står före obestämda substantiv i pluralis. Enligt övningsboken följs pronomenen *någon*, *något*, *ingen* och *inget* av obestämda substantiv i singularis, medan de plurala formerna *några*, *inga* och *många* följs av obestämda substantiv i pluralis. Det skrivs också att pronomenen *den här* och *det här* förekommer med bestämda substantiv i singularis och formen *de här* förekommer med bestämda substantiv i pluralis. (*Klick 9 Övningar 2009: 185*)

För att kunna klara av övning 7 b behöver eleverna behärska också här den tredje nivån av processbarhetsteorin, dvs. att kunna bilda fraser av attribut och substantiv, t.ex. *monta kieltä – många språk* [egen översättning]. Dessutom behöver eleverna känna till om det är obestämd eller bestämd form av substantivet som förekommer med vissa attribut. (*Klick 9 Övningar 2009: 186*) Vid dessa två övningar har man ganska enkelt presenterat strukturer som gäller substantivets bestämdhet, och kanske hjälper det till elever att kunna bilda nominalfraser just om dessa termer som är introducerade i övningarna. Ändå kan det vara så att övningsboken presenterar dessa nominala strukturer som lösa och oberoende utan att ta hänsyn till bestämdhet som ett överbegrepp: I övningsboken förklaras det t.ex. att substantivets obestämda (eller ”korta”) form förekommer när ett possessivt pronomen eller ett genitivattribut (eller ”ett ord med possessiv betydelse”) står före substantivet, men det förklaras inte att nominalfraser som bildas på detta sätt är egentligen bestämda till sin betydelse. Regler som övningsboken har tagit fram behandlar räknebara substantiv och det skulle också kunna

nämnas så att elever redan från början vet att dessa attribut är möjliga bara med vissa slags substantiv. (*Klick 9 Övningar* 2009: 185-186) Vid sidan av övningarna 7 a och 7 b finns det ingen hänvisning till textbokens grammatik, men i textboken tas upp samma regler som finns i övningsboken i en tabell. Förutom de regler som har presenterats i övningsboken tar textboken fram substantivets deiktiska användning och räknar med pronomenen *alla*, *andra*, *flera*, *hurdan* och *vilket* som ord som står före obestämda substantiv i singularis. Om prepositionsuttryck, t.ex. *efter skolan*, konstateras det att substantiv oftast står i bestämd form i samband med prepositioner. (*Klick 8-9 Texter* 2005: 158)

Det behandlas också adjektivets och substantivets böjning inom nominalfraser i tre övningar i stycke 18. Markeringen vid sidan av behandlingen visar också här att detta tema är mer fördjupat och avsett för elever som fortsätter sina svenska studier på gymnasiet. I övning 14 fyller eleverna i regeln att efter pronomenen *den*, *det* och *de* står både adjektivet och substantivet i bestämd form. Antagligen använder elever också här ersättande termer till ordet ”bestämd” med samma logik som grammatiska termer har ersatts genom boken. Det kan också observeras att boken presenterar orden *den*, *det* och *de* hellre som *pronomen* än som *framförställda bestämda artiklar*. I övning 13 behöver eleverna översätta nominalfraser till finska och i övning 15 ändra obestämda nominalfraser till bestämda nominalfraser på svenska. Även här behöver eleverna ha nått den tredje nivån av processbarhetsteorin: Det räcker till att kunna bilda nominalfraser i dessa övningar, t.ex. i övning 15, *ett svenskt språk – det svenska språket*. Övningarna presenterar adjektivets och substantivets former inom nominalfraser med den väsentligaste regeln. (*Klick 9 Övningar* 2009: 190) Textboken presenterar inte samma regel, men ändå tas det upp demonstrativa pronomen *den/det/de här*. Om dessa pronomen skrivs det att ”Demonstratiivipronominin jälkeen substantiivi on pitkässä muodossa. Efter ett demonstrativt pronomen står substantivet i bestämd form (eller i ”lång form”) [egen översättning].” (*Klick 8-9 Texter* 2005: 163, se också 158)

Om det i *Klick 9 Övningar* jämförs regler om species och övningar gällande dessa regler, kan det observeras motsvarigheten mellan teorin och övningarna: För att kunna förstå en regel och klara av motsvarande övningar behöver eleverna behärska samma nivå av processbarhetsteorin i dessa enskilda delområden. Om eleverna tillägnar sig en regel t.ex. på den tredje nivån av frasprocedur kan de således klara av motsvarande övningar som kräver kunskaper på samma nivå. I *Klick 8-9 Texter* kräver reglerna i grammatiken behärskandet av samma nivå av processbarhetsteorin som det krävs i

övningsboken, men för att kunna förstå textbokens exempelsatser som sätter regler i kontexten behöver eleverna kunna också satsbildning, dvs. den fjärde nivån av processbarhetsteorin.

4.2 Galleri-lärobokserie

Av svenskläroböckerna för gymnasiet har jag valt att undersöka serien *Galleri*, mer precist *Grammatik Galleri* (Otava, 2006), *Galleri 1* (Otava, 2006) och *Galleri 2* (Otava, 2006). *Galleri* är en lärobokserie för studier i svenska på nivån B1 på gymnasiet, och på kurserna RUB 1 och RUB 2 studerar man med *Galleri 1* och *Galleri 2*. Gymnasiets grammatik har samlats in i sin helhet i *Grammatik Galleri* som antagligen används på alla kurserna under gymnasiet med *Galleri*-kursböckerna: I innehållsförteckningen i *Galleri 1* och *Galleri 2* föreslås det att vissa grammatiska teman behandlas med dessa kurser, såsom substantivens och adjektivens böjning (*Galleri 1* 2006: 4) eller substantivens bestämdhet (*Galleri 2* 2006: 4). I båda kursböckerna finns det en del som heter ”Testgalleri” där elever har övningar gällande bl.a. kursernas grammatiska teman. Utöver dessa övningar innehåller kursböckerna inte egentligen behandling av grammatiken, utan fler övningar och mer teori finns i *Grammatik Galleri*. Därför kommer jag att betrakta huvudsakligen *Grammatik Galleri* och hänvisa till kursböckerna *Grammatik 1* och *Grammatik 2* i några sammanhang.

I *Galleri*-lärobokserien presenteras det species på kursen RUB 2 såsom det konstateras i innehållsförteckningen i läroboken *Galleri 2* (*Galleri 2* 2006: 4). Om man betraktar den senaste fastställda läroplanen för gymnasiet (2003) kan man lägga märke till att läroplanen lämnar bokförfattare en möjlighet att välja i vilken ordning man presenterar vissa grammatiska strukturer mellan kurserna RUB 1 och RUB 2. Därför har jag bestämt att undersöka innehållet i grammatiken för båda första kurserna i B1-svenska och utreda vad som konstateras om substantivets bestämdhet i dessa läroböcker.

4.2.1 Galleri 1 och kurs RUB 1

I *Galleri 1* rekommenderas det att man skulle behandla vissa grammatiska teman på kursen RUB 1. Av dessa teman betraktar jag substantivens och adjektivens böjning och personpronomen. (*Galleri 1* 2006: 4) I *Grammatik Galleri* presenteras det substantivets deklinationer på fyra sidor och därefter kommer fem sidor övningar gällande deklinationer (*Grammatik Galleri* 2006: 40-48). Det tas inte

ännu upp substantivets bestämdhet på dessa sidor, utan boken koncentrerar sig på att presentera deklinationer och träna substantivets olika böjningsformer. Ändå kan eleverna lägga märke till några konstruktioner eller attribut som påverkar substantivets form, t.ex. *det finns* -strukturen eller possessiva pronomen som båda följs av en obestämd substantiv, t.ex. i övningarna 3 a, 3 b och 4 (*Grammatik Galleri* 2006: 45). Av temats tolv övningar råder boken göra muntligt 3 a, 3 b, 7 och 9 (*Grammatik Galleri* 2006: 45, 47-48). I övningarna på temat behöver eleverna inte nödvändigtvis observera nominala strukturer i en kontext för att klara av övningarna, eftersom det redan i instruktionerna till flera övningar sägs i vilken form substantivet ska stå. När det i allmänhet jämförs presentationen av substantivets deklinationer i *Grammatik Galleri* med *Klick*-seriens presentationer av substantiv kan man lägga märke till att termerna *substantivets obestämda* och *bestämda form*, ”substantiivin epämääräinen ja määräinen muoto” introducerats i grammatiken för gymnasienivån i stället för de tidigare ”substantiivin lyhyt ja pitkä muoto, substantivets korta och långa form” (*Grammatik Galleri* 2006: 40-42). Användning av dessa termer fortsätter naturligtvis genom grammatiken i samband med temana som behandlar substantivets eller adjektivets böjning och species.

Inte heller i ”Testgalleri” av *Galleri 1* (*Galleri 1* 2006: 159-160) har det ännu direkt introducerats species: I övning 1 behöver eleverna böja substantiv och känna igen deklinationer och i övning 2 ska eleverna fylla i luckor i satser med substantivets obestämda former. I dessa övningar som gäller temat är det för det mesta fråga om processbarhetsteorins andra nivå som gäller kategoriprocedur. Eleverna behöver känna till substantivets böjningsformer och de klarar av övningarna med denna kunskap, t.ex. i övning 1 i ”Testgalleri”, *en nyhet, nyheten, nyheter, nyheterna* (*Galleri 1* 2006: 159-160). Möjligen kan eleverna observera bildade satser och lägga märke till nominalfraser som uppkommit som slutresultat och då kan nominala strukturer betraktas också på processbarhetsteorins tredje nivå.

Grammatik Galleri presenterar adjektivets böjning i fjorton sidor därav fem sidor presenterar teorin kring temat och nio sidor innehåller sammanlagt sju övningar (*Grammatik Galleri* 2006: 78-91). I teoridelen presenteras det adjektiv som attribut i förhållande till substantivets bestämdhet: ”Omissuunnan jälkeen adjektiivin on määräisessä (a-muodossa) ja substantiivin on epämääräisessä muodossa. Efter ett genitivattribut (eller efter ”ett ord med possessiv betydelse”) följer adjektivet i bestämd form (eller i ”a-form”) och substantivet i obestämd form [egen översättning].” Om adjektivet *egen* konstaterar *Grammatik Galleri*: ”Adjektiivin egen ei yleensä taivu a-muotoon yksikössä omistussa-

nan jälkeen. Adjektivet egen böjs vanligen inte i ”a-formen” efter ett genitivattribut (eller efter ”ett ord med possessiv betydelse”) [egen översättning]. (*Grammatik Galleri* 2006: 81) Om adjektivets former finns det relativt varierande övningar i boken. Några övningar erbjuder eleverna möjligheten att betrakta också substantivets former även om det inte heller här krävs att eleverna behöver behärska dem: Till exempel i övningarna 2 b, 3, 6 b och 10 finns det genitivattribut som börjar nominalfraser och t.ex. i övningarna 3 och 12 används substantiv deiktiskt (*Grammatik Galleri* 2006: 82-83, 86, 88-89). Man kan också lägga märke till substantivets anaforiska användning t.ex. i övningarna 5 b, 7 och 11 (*Grammatik Galleri* 2006: 85-86, 88). Många av uppgifterna kring temat är muntliga eller kan läsas högt parvis efter att man har gjort dem först skriftligt. De uppgifter som bokens instruktioner råder att göra muntligt är 2 b, 4 b, 6 c, 7, 10 och 11 (*Grammatik Galleri* 2006: 82, 84, 86, 88-89). I ”Testgalleri” av *Galleri 1* finns det några övningar om adjektivets former som behandlas på samma sätt som i grammatikboken. I övning 1 kan eleverna möjligen lägga märke till substantivets deiktiska användning och genitivattribut. (*Galleri 1* 2006: 160-161) När det gäller bildade nominalfraser i ovannämnda övningar kan dessa fraser betraktas på processbarhetsteorins tredje nivå. Det betyder att eleverna behöver veta hur olika slags nominala strukturer bildas, som t.ex. i övning 1 i ”Testgalleri”, *stora stjärnor, en otrolig upplevelse* (*Galleri 1* 2006: 160).

Personpronomen behandlas i *Grammatik Galleri* i nio sidor därav fyra behandlar teorin och fem innehåller övningar (*Grammatik Galleri* 2006: 168-176). Om possessiva pronomen tas det upp samma regel om adjektivets och substantivets former med ett genitivattribut som redan kom fram i kapitlet ovan (*Grammatik Galleri* 2006: 170). Även här innehåller många övningar kring temat nominala strukturer där possessiva pronomen står före adjektiv och substantiv, t.ex. i övningarna 3 och 5 (*Grammatik Galleri* 2006: 174-175). Till skillnad från övningarna om substantivens deklinationer och adjektivens böjning behöver eleverna här behärska substantivets och adjektivets former och kunna sätta in korrekta former efter possessiva pronomen, t.ex. i övningarna 6, 8, och 9 (*Grammatik Galleri* 2006: 175-176). Av temats tolv övningar råder boken göra också muntligt 4 a och 6 (*Grammatik Galleri* 2006: 174-175). I ”Testgalleris” övningar 1, 2 och 3 kommer samma regel fram om possessiva pronomen, och i övningarna 2 och 3 behöver eleverna själva placera substantiv och adjektiv efter pronomen (*Galleri 1* 2006: 163). I övningarna om personpronomen är det också fråga om frasprocedur: Här behöver eleverna både känna igen nominala strukturer och kunna bilda dem själva.

4.2.2 Galleri 2 och kurs RUB 2

Galleri 2 föreslår att man under kursen RUB 2 skulle kunna behandla substantivens bestämda och obestämda former, dvs. species. Förutom species som tema nämner jag också kort vad grammatiken konstaterar om adjektivens komparation, räkneord och de vanligaste prepositionerna. (*Galleri 2* 2006: 4) *Grammatik Galleri* behandlar substantivets bestämdhet i sex sidor som följs av åtta sidor övningar (*Grammatik Galleri* 2006: 49-61). I teoridelen finns det en liten introduktion till temat och själva behandlingen som är uppdelad under tre rubriker: ”Epämääräinen muoto, Obestämd form”, ”Epämääräinen muoto ilman artikkelia, Obestämd form utan artikel”, ”Määräinen muoto, Bestämd form” och ”Määräinen muoto ilman erillistä artikkelia, Bestämd form utan en separat artikel” [egna översättningar] (*Grammatik Galleri* 2006: 49-54).

I introduktionen redogörs det för de generella egenskaperna hos substantivets obestämda och bestämda former. Substantivets bestämdhet betraktas ur synvinkeln huruvida det som talas om är känt eller okänt för lyssnaren. Det påpekas också att man kan observera substantivets species genom artikelbruket och att artiklar kan vara fristående ord eller ändelser. Till sist konstateras det att substantiv inte har någon artikel i obestämd form i pluralis och att det behövs fristående bestämda artiklar med substantivets bestämda form när det står ett adjektiv före substantivet. (*Grammatik Galleri* 2006: 49) Här kan man lägga märke till att termen *en fristående bestämd artikel* för orden *den, det* och *de* presenteras i stället för termen *pronomnen* som man använder i *Klick*-serien.

Om substantivets obestämda form tas det kort upp några regler i *Grammatik Galleri*. Det demonstreras med exempelsatser att man använder substantivets obestämda form när man talar om saken för första gången, när det är fråga om jämförelser med ordet *som* och när substantivet används generiskt (*Grammatik Galleri* 2006: 49). Det presenteras separat tio fall när substantivets obestämda form används utan artikel. I allmänhet gäller dessa regler ämnesord, t.ex. *vatten* och *musik*, ord som anger t.ex. yrke eller nationalitet och som står efter verben *vara* och *bli*, t.ex. *Kalle är svensk*, genitivattribut, pronomnen, t.ex. *någon bra film* och fasta uttryck. t.ex. *Lotta spelar gitarr* (*Grammatik Galleri* 2006: 50-52). I varje punkt har det getts en regel, eventuella undantag till regeln i fråga och exempelsatser på svenska med översättningar till finska. Boken tar separat fram personbetecknande substantiv som obestämda former vid tilltal i punkt 4, t.ex. *Kära vän!* eller *Stackars pojke!*, men det nämns inte att deras betydelse i detta sammanhang är bestämd. I *Grammatik Galleri* gäller samma

sak också genitivattribut och vissa pronomen såsom *nästa*. (*Grammatik Galleri* 2006: 50-51) Teoridelen gör inte skillnad mellan substantivets form och dess bestämdhet utan presenterar reglerna entydigare. Det har också konstaterats i punkt 5 att substantivets obestämda form förekommer i uppräckningar och i samordningar, t.ex. *dag och natt*. Om pronomen har det tagits med t.ex. *någon, ingen, många, varje, samma* och *de flesta* och dessutom har det tagits med uttryck som anger mängd såsom *ett par, en massa, massor av, mängder av, en hel del, gott om* och *ont om* (*Grammatik Galleri* 2006: 51).

Efter de obestämda formerna behandlar boken substantivens bestämda former både utan och med den fristående bestämda artikeln *den, det* eller *de*. Om de bestämda formerna som används utan den fristående artikeln har man tagit upp tre olika punkter: Den fristående artikeln förekommer inte i uttryck som anger riktning, t.ex. *södra delen*, uttryck som innehåller ett ordningstal eller en superlativform (och som är fasta lexikaliserade fraser (eget inskott)), t.ex. *största delen* och etablerade namn på orter eller organisationer, t.ex. *Stilla havet* (*Grammatik Galleri* 2006: 54). Härutöver finns det tio punkter som presenterar de mest generella reglerna gällande substantivets bestämda form. De första fyra punkterna demonstrerar substantivets anaforiska och deiktiska användningar. Punkt sex kompletterar regeln om substantivets deiktiska användning när man sätter in plats- eller tidsuttryck med substantivet, t.ex. *Lektionerna på eftermiddagen känns tunga*. (*Grammatik Galleri* 2006: 52-53) Vid sidan av punkt sju kommer det fram att också substantivets bestämda form kan användas generiskt (*Grammatik Galleri* 2006: 53). Det konstateras också att när det talas om kroppsdelar, kläder eller komparativa verb används det substantivets bestämda form, t.ex. *Har du tvättat händerna och kammat håret?, höja/sänka priserna*. Om pronomen har det tagits med *den här, den där, hela* och *både* och också ordet *förra*. (*Grammatik Galleri* 2006: 53)

I *Grammatik Galleri* finns det sammanlagt tolv övningar om substantivets bestämdhet. Övningar innehåller luckövningar om artiklar och om substantivets former, identifiering av former, böjning av substantiv, översättningar och muntliga uppgifter. (*Grammatik Galleri* 2006: 54-61) I alla övningar behöver eleverna verkligen avgöra vilken form av substantiv som bäst passar i olika sammanhang eller motivera varför ett substantiv förekommer i en viss form i en viss kontext. Eleverna uppmanas göra övningarna 3 och 9 (*Grammatik Galleri* 2006: 55, 59) också muntligt, och antagligen lämpar sig också många andra övningar att göra så.

För att i allmänhet kunna klara av övningarna på substantivets bestämdhet i *Grammatik Galleri* behöver eleverna känna till den fjärde nivån av satsproceduren i Pienemanns processbarhetsteori: Många av övningarna består av hela satser eller berättelser och eleverna behöver identifiera eller bilda nominalfraser på basis av satsstrukturen. I sådana övningar är det oftast fråga om att eleverna ska känna till substantivets anaforska och deiktiska användning. Till exempel i de första övningarna 1, 3, 4 och 5 (*Grammatik Galleri* 2006: 54-57) behöver eleverna identifiera eller bilda substantivets former enligt kontexten vilket inte lyckas så bra om man inte förstår hela berättelserna, t.ex. i övning 3, *Vi såg på en film hemma hos Lotta. – Vad hette filmen?* Man kan möjligen klara av några övningar om man behärskar bara den tredje nivån av frasproceduren och om övningarna gäller t.ex. vissa pronomen eller uttryck, men för att verkligen tillägna sig substantivets bestämdhet och nå bättre resultat är det viktigt att känna till satsproceduren. I ett antal av övningar, t.ex. i 8 och 9 (*Grammatik Galleri* 2006: 59), behöver eleverna skriva egna satser på svenska med hjälp av de finska motsvarigheterna och då är det nödvändigt att behärska den fjärde nivån, t.ex. i övning 8, *Fredrikillä on kaksi lempinimeä. – Fredrik har två smeknamn* [egen översättning].

I *Grammatik Galleri* finns det några övningar om detta tema som innehåller enkla bisatsstrukturer, t.ex. i övning 11 (*Grammatik Galleri* 2006: 60-61). Ändå kommer det inte fram sådana bisatser som innehåller negationer och satserna är ganska enkla till sin struktur. I övningarna krävs det inte att eleverna skulle producera komplicerade bisatser vilket betyder att eleverna klarar sig utan att känna till den femte nivån av bisatsproceduren. Inte heller teoridelen (*Grammatik Galleri* 2006: 49-54) innehåller negerande bisatser. Enligt *Galleri 2* (*Galleri 2* 2006: 4) behandlas ändå bisatser som tema under kursen RUB 2, men temat behandlas separat som en egen enhet. I *Klick 9 Övningar* (*Klick 9 Övningar* 2009: 99) ska eleverna kunna bilda bisatser i samband med övning 12 som behandlar substantivets bestämdhet, men *Grammatik Galleri* håller sig till en enklare presentation.

I ”Testgalleri” av *Galleri 2* finns det tre uppgifter om species där eleverna behöver fylla i artiklar, igenkänna substantivets rätta form samt översätta uttryck (*Galleri 2* 2006: 158-159). I dessa övningar behöver eleverna generellt behärska den tredje nivån av processbarhetsteorin, men det hjälper till mycket om man behärskar också den fjärde nivån av satsprocedur för att lättast nå rätta svar i övningarna.

I *Grammatik Galleri* behandlas det också adjektivets superlativform som attribut. Det konstateras att superlativen förekommer med den framförställda bestämda artikeln *den, det* eller *de* (eller i ”lång form”) när den fungerar som attribut, t.ex. *den soligaste staden*. Det skrivs också att superlativformen efter ett genitivattribut förekommer utan *den, det* eller *de* och substantivet står i obestämd form, t.ex. *min bästa vän*. (*Grammatik Galleri* 2006: 95) Om räkneord skrivs det i *Grammatik Galleri* att substantivet oftast från och med grundtalet två står i obestämd form i pluralis (*Grammatik Galleri* 2006: 211). Om ordningstal nämns det att de vanligast förekommer med den framförställda bestämda artikeln och substantivet följer i bestämd form, men efter ett genitivattribut förekommer substantivet åter i obestämd form t.ex. *Den första resan, min första utlandsresa* (*Grammatik Galleri* 2006: 212). *Grammatik Galleri* presenterar också de vanligaste prepositionerna under kursen RUB 2 (*Grammatik Galleri* 2006: 231-234), men i teoridelen nämns det ingen regel gällande substantivets form i samband med prepositioner. Boken erbjuder exempel på prepositionsfraser där eleverna själva behöver betrakta hur dessa fraser är utformade.

Naturligtvis finns det också övningar på de ovannämnda temana i *Grammatik Galleri*. I övningarna 1 a, 5 b, 5 c, 6, 7, 8 och 9 som behandlar adjektivens komparation behöver eleverna bearbeta superlativformer som attribut. Av dessa övningar råder boken göra muntligt 5 c och 6. I övningarna behöver eleverna igenkänna superlativformer, översätta nominalfraser till svenska, fylla i luckor och bilda nominalfraser med superlativformer av givna nominalfraser. (*Grammatik Galleri* 2006: 97-104) I övningarna 1 a, 1 b, 3 b, 4 a, 4 b, 7 och 8 finns det nominalfraser som har ett räkneord som attribut. I dessa övningar på räkneord behöver eleverna utforma nominalfraser med räkneord genom att fylla i luckor eller att själva producera hela nominalfraser. Övningarna 1 b, 4 b och 7 råder *Grammatik Galleri* att göras muntligt. (*Grammatik Galleri* 2006: 215-218) I övningarna från 1 till 4 på de vanligaste prepositionerna finns det nominalfraser som föregås av en preposition. *Grammatik Galleri* råder eleverna att göra alla dessa övningar också muntligt. Förutom att kunna identifiera prepositionsfraserna i övningarna behöver eleverna också bilda dem genom att fylla i luckor eller själva bilda fullständiga fraser. (*Grammatik Galleri* 2006: 251-252)

Det finns sammanlagt fyra övningar på adjektivens komparation, tre övningar på räkneord och två övningar på prepositioner i ”Testgalleri” av *Galleri 2*. I övningarna 2 a, 2 b och 3 på adjektivens komparation behöver eleverna utforma nominalfraser med en superlativ som attribut. I övningarna 2 a och 2 b på räkneord borde man antingen identifiera eller bilda nominalfraser med ett räkneord

som attribut. I övningarna 1 och 2 på prepositioner behöver eleverna översätta nominalfraser till svenska eller bilda dem genom att fylla i luckor. (*Galleri 2* 2006: 159-161) Det finns också två övningar på prepositionsfraser i ”Testgalleri” av *Galleri 1*: I övning 1 behöver eleverna översätta prepositionsfraser till finska och i övning 2 fylla i prepositioner i olika meningar. I dessa två övningar behöver eleverna ännu inte bilda hela prepositionsfraser, men med hjälp av övningarna har eleverna en möjlighet att betrakta hur sådana fraser ser ut. (*Galleri 1* 2006: 164-165)

För att klara av övningarna på adjektivets superlativform, räkneord och de vanligaste prepositionerna behöver eleverna i allmänhet behärska den tredje nivån av frasproceduren, men i några övningar också den fjärde nivån av satsproceduren. Många gånger räcker det till att utforma nominalfraser, men för att kunna förstå hela meningar och för att själva kunna bilda dem behöver eleverna behärska också satsproceduren även om det inte är den väsentligaste kunskapen i dessa övningar. I övningarna på adjektivets superlativform finns det t.ex. övning 7 som eleverna kan klara av när de behärskar frasprocedurnivån: I övningen behöver eleverna bara bilda nominalfraser med adjektivets superlativform som attribut och eleverna behöver inte nödvändigtvis lägga märke till textkontexten, t.ex. *Trendiga skolväskor till halva priset! – De trendigaste skolväskorna till halva priset.* Ändå t.ex. i övning 6 på adjektivets superlativform behöver eleverna bilda muntligt hela meningar som innehåller nominala strukturer och det kan eleverna inte göra utan att känna till satsprocedurnivån, t.ex. *Jag vill inte skryta, men jag har en ännu finare bil.* (*Grammatik Galleri* 2006: 101)

Om det jämförs teorin kring species i *Grammatik Galleri* med övningarna i samma bok eller i *Galleri 1* och *Galleri 2* tycks de ha samma logik som i läroböckerna i *Klick*-serien: För att behärska en regel och klara av de övningar som behandlar regeln i fråga behöver eleverna känna till samma nivå av processbarhetsteorin både när de betraktar teorin och när de gör de motsvarande övningarna. För att eleverna kan förstå och ha nytta av de komplicerade exempelsatserna i *Grammatik Galleri*, kan det ändå konstateras att eleverna också behöver behärska satsprocedurnivån. Om eleverna känner till den fjärde nivån är det lättare för dem att förstå grammatiska regler i kontexten och lära sig att själva tillämpa dem i praktiken.

5 DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattar jag forskningsresultaten och diskuterar dem. Jag svarar också på mina forskningsfrågor och reflekterar över hypoteser som jag ställde i början av forskningsprocessen. Till sist betraktar jag forskningens reliabilitet och validitet och begrundar vad jag skulle kunna göra annorlunda om jag forskade detta ämne på nytt.

5.1 Sammanfattning av resultaten

Min första forskningsfråga var: ”Hur ser framställningen av *species ut* i svenskläroböcker i årskurs nio och på gymnasiet?” Enligt forskningsresultaten kan det konstateras att flera grammatiska termer ersatts med enklare och vardagliga motsvarigheter i *Klick 8-9 Texter* och i *Klick 9 Övningar* än i *Galleri*-kursböckerna när de presenterar användningen av *species*. I böckerna av *Klick*-serien används det t.ex. ”substantiivin lyhyt ja pitkä muoto, substantivets korta och långa form” i stället för *substantivets obestämda och bestämda form* samt ”adjektiivin a-muoto, adjektivets a-form” i stället för *adjektivets bestämda form*. I *Galleri*-böckerna har det nämnts både ”adjektivets a-form” och *adjektivets bestämda form*, medan böckerna systematiskt använder termerna *substantivets obestämda och bestämda form* i stället för motsvarigheterna i *Klick*-serien. Båda lärobokserierna ersätter termen *genitivattribut* med finskans uttryck ”omistussana”, som jag fritt har översatt till svenska som ”ett ord med possessiv betydelse”.

Läroböckerna i undersökningen behandlar också artiklar litet annorlunda: I samband med yrkesord i *Klick*-serien (*Klick 9 Övningar* 2009: 149) används det termen ”epämääräinen artikkeli”, *en obestämd artikel* före singulara substantiv, medan när man presenterar adjektivets och substantivets böjning inom nominalfraser (*Klick 9 Övningar* 2009: 190) presenteras de framförställda bestämda artiklarna *den, det* och *de* i stället som *pronomen*. I *Galleri*-serien heter dessa ord ”määräinen artikkeli” åter *bestämda artiklar* (*Grammatik Galleri* 2006: 49) och termen ”epämääräinen artikkeli”, *en obestämd artikel* används vanligtvis (se t.ex. *Grammatik Galleri* 2006: 55, övning 2). I *Galleri*-serien (*Grammatik Galleri* 2006: 49) tillägger man dessutom att artiklar kan vara fristående ord eller ändelser. Denna synpunkt hjälper till att uppfatta var artiklar egentligen kan stå i förhållande till substantiv i svenska språket.

Enligt dessa observationer kan man säga att högstadieläroböcker försöker demonstrera species med vardagliga termer, medan gymnasieläroböcker inriktar sig småningom på att använda grammatiskt regelrätta termer. I *Grammatik Galleri* (*Grammatik Galleri* 2006: 49) presenteras det till och med termen *species* för gymnasister. Man kan ställa frågan varför användning av termerna skiljer sig i *Klick-* och *Galleri-läroböckerna* och antagligen kan det finnas många svar på den. Möjligen har lärobokförfattarna till *Klick-serien* velat föreställa species med enklare termer så att behandlingen av temat inte blir för svår för elever som har svagare kunskaper i svenska i årskurs nio. Kanske dessa vardagliga termer befrämjar positiva attityder till svenska språket bland elever och det lönar sig att bevara dem i undervisningen. Det kan vara lättare för både lärare och elever att diskutera ett sådant i sig svårt tema som species med termer som alla förstår utan vidare förklaringar, men en annan fråga är hur eleverna senare tillägnar sig samma termer med nya namn på gymnasiet. Kanske tidigare studier och liknande termer i andra språk, t.ex. i engelska, skulle kunna hjälpa eleverna på gymnasiet att snabbare förstå nya termer, men det kan också hända att inläringen av termer orsakar mer arbete utöver annat nytt lärostoff i grammatiken. Detta leder till att läraren måste vara medveten om elevernas baskunskaper och följa noga hur de utvecklar sig med ny grammatisk information.

Både i *Klick-* och *Galleri-serierna* har man presenterat en del av strukturerna som gäller species ganska enkelt och det kanske hjälper eleverna att kunna bilda nominalfraser på basis av dessa regler, t.ex. substantivets form med pronomenen *nästa* eller *hela* för att nämna några. Som det konstaterades tidigare i denna avhandling kan det ändå vara så att läroböckerna presenterar vissa nominala strukturer som lösa enheter utan att poängtera betydelskillnaden mellan substantivets form och dess bestämdhet, t.ex. i båda lärobokserierna förklaras det regeln om substantivets form i samband med genitivattribut, men det förklaras inte att dessa nominalfraser är bestämda till sin betydelse. Eftersom förhållandet mellan substantivets form och dess bestämdhet inte är entydigt är det läraren som bestämmer om han eller hon vill betona denna synpunkt i sin undervisning eller inte.

När läroböckerna behandlar prepositionsfraser finns det olika synpunkter på hur substantivets form förekommer i samband med prepositioner: I *Klick 8-9 Texter* (*Klick 8-9 Texter* 2005: 158) nämns det att substantiv oftast står i bestämd form i samband med prepositionsuttryck, medan *Grammatik Galleri* (*Grammatik Galleri* 2006: 231-234) inte nämner någon sådan regel utan låter eleverna

själva tänka på vilken form substantiv får i samband med prepositioner. Som Nyqvist (se s.17) konstaterar är det egentligen fråga om substantivets deiktiska användning i detta sammanhang.

När det betraktas hur läroböcker på både högstadie- och gymnasienivån demonstrerar regler gällande substantivets bestämdhet finns det flera nominala strukturer som presenteras som självständiga enheter, t.ex. att substantivets form är bestämd i samband med vissa pronomen, såsom *hela dagen* eller *båda böckerna* (Grammatik Galleri 2006: 53). Faktum är att inlärare bara ska lära sig substantivets form i samband med vissa strukturer och automatisera dem genom språkbruket, men man kan också fråga om man skulle kunna öka förståelsen för själva bestämdheten som begrepp och vad det innebär i svenska språket. Om eleverna kände till detta begrepp, skulle det kanske vara lättare att behandla t.ex. substantivets anaforiska och deiktiska användningar samt förstå betydelsen av bestämdhet i dessa sammanhang.

Min andra forskningsfråga var: ”Hur presenteras kategorin *species* i dessa läroböcker ur processbarhetsteorins synvinkel?” Procedurer som eleverna måste behärska i olika delområden varierar mellan lärobokserierna och övningstyperna, men det kan hittas några likheter i min analys. I *Klick*-serien krävs det oftast att eleverna känner till minst frasproceduren för att klara av övningarna, men några av dem verkade kräva behärskan av den fjärde och den femte nivån av processbarhetsteorin också. När eleverna behöver kunna bilda eller förstå satser är det i allmänhet nödvändigt att känna till minst satsproceduren, t.ex. i övning 12 i *Klick 9 Övningar* (Klick 9 Övningar 2009: 99) där eleverna borde bilda satser: ”Soittaako Markus teidän yhtyeessä? Spelar Markus i vårt band [egen översättning]?” På basis av teorin och övningarna i *Klick*-serien kan man anta att eleverna tidigare har gått igenom alla kunskapsnivåer av processbarhetsteorin och att de åtminstone har försökt att använda språket på alla nivåer i sina tidigare studier även om de inte aktivt behöver utnyttja dem i behandlingen av *species*.

I *Galleri*-serien behandlas det också de mest typiska nominalfraser som elever kan behärska på den tredje nivån av processbarhetsteorin, men i dessa gymnasieläroböcker är det ännu viktigare att känna till satsproceduren: För att kunna förstå varierande kontexter som innehåller nominala strukturer både i teoridelarna och i övningarna är det mycket nyttigt att känna till den fjärde nivån av processbarhetsteorin. Man skulle exempelvis kunna fråga om eleverna kan tillägna sig substantivets deiktiska användning utan att de förstår hela meningen. *Galleri*-läroböckerna presenterar många nya

nominalfrastyper i jämförelse med *Klick*-serien, och då blir inläringen av dessa strukturer lättare om eleverna genast förstår även kontexten kring dem.

Min tredje och kompletterande forskningsfråga var: ”*Hur tar man hänsyn till inläring av muntliga färdigheter i övningar som behandlar species?*” Även om denna fråga spelar en mindre roll i undersökningen är det intressant ur processbarhetsteorins synvinkel som grundar sig på talproduktioner. Eftersom läroböcker i svenska borde ge möjligheter att öva både skriftliga och muntliga kunskaper i språket kan man anta att läroböckerna å sin sida stöder elevernas utveckling på de olika nivåerna av processbarhetsteorin. Både i *Klick*- och *Galleri*-serierna finns det många övningar på species som man skulle kunna göra skriftligt och muntligt, men slutligen är det läraren som bestämmer på vilket sätt eleverna gör uppgifterna. I böckerna sägs det ibland i instruktionerna om övningen görs muntligt, ibland sägs det inte direkt hur man skulle kunna göra den. Dessa instruktioner kan tolkas på olika sätt och det gjorde jag också i analysen. Det syns att största delen av övningarna som gäller species i dessa läroböcker är avsedda för att göras skriftligt, men mycket beror på läraren hur han eller hon vill lära ut grammatiken för sina elever och vilka kunskaper han eller hon väljer att betona i undervisningen.

I denna undersökning hade jag två hypoteser gällande de undersökta läroböckerna. Den första var antagandet att eleverna på gymnasiet behöver tillägna sig mycket ny information om speciesanvändning i snabb takt och att det finns ett för stort kliv i dessa kunskaper mellan högstadie- och gymnasienivån. Den andra hypotesen föreslog att lärostoffet i gymnasieläroböckerna kräver kunskaper på högre nivåer i processbarhetsteorin än behärskandet av motsvarande teman på högstadiet. Denna undersökning visar att mina hypoteser var vägledande men inte helt sanna som sådana.

Av läroboksanalysen framgår det att eleverna behöver lära sig både nya och repetera gamla kunskaper gällande species på gymnasiet, och *Galleri*-läroböckerna presenterar också några nya grammatiska termer. Det är sant att tempot i inläringen är högre på gymnasiekurserna än på högstadiet och i allmänhet behöver eleverna tillägna sig mycket ny information på de två första kurserna i B1-svenska. Ändå kan man inte påstå att klivet från högstadiet till gymnasiet skulle vara för stort för elever, eftersom gymnasieläroböckerna innehåller delvis samma grammatiska kunskaper som i högstadieböckerna: Om eleverna har lärt sig noggrant dessa innehåll på högstadiet, så går det mer smidigt för dem att fortsätta med nya kunskaper på gymnasiet. Mycket beror på hur eleverna behärskar

tidigare kunskaper, innan de börjar med gymnasiestudierna, så man kan inte konstatera att den första hypotesen är helt korrekt.

Den andra hypotesen om processbarhetsteorin högre nivåer i gymnasieläroböcker är också delvis sann: Det hjälper eleverna mycket om de behärskar den fjärde nivån av processbarhetsteorin på gymnasiet, medan det i högstadiet betonas mest behärskandet av den tredje nivån. Trots detta behöver man känna till även de två högre nivåerna av processbarhetsteorin i några övningar i *Klick-serien*, så hypotesen stämmer inte i alla sammanhang.

5.2 Reliabilitet och validitet

Enligt Kalaja m.fl. (2011: 21) bedöms det med *reliabilitet* hur tillförlitliga resultat av en forskning är och om man skulle få samma resultat om undersökningen upprepades. Med *validitet* menas det om den använda testen eller mätaren, dvs. de utvalda forskningsmetoderna, har mätt det som de var avsedda att mäta. Med *inre validitet* granskas hur hållbart undersökningen har planerats och genomförts, medan det med *yttre validitet* värderas om resultaten kan generaliseras. (Kalaja m.fl. 2011: 21)

Jag tycker att resultaten i denna avhandling är tillförlitliga: Jag betraktade läroböckerna systematiskt och analyserade allt som ingick inom avgränsning av forskningsämnet. Det som jag ständigt måste ha kommit ihåg var att bevara objektiviteten och ta med i analysen allt som eventuellt påverkar elevernas inläring av species genom läroböcker. Det är alltid dock möjligt att jag har missat eller inte har lagt märke till något som man skulle ha kunnat ta med i analysen, men jag tror att det allra väsentligaste har inkluderats i resultaten. Om jag eller någon annan genomförde undersökningen på nytt och forskade i samma läroböcker tror jag att resultaten skulle vara likriktade: I en kvalitativ forskning finns det inte alltid skarpt avgränsade resultat, men gällande mina forskningsfrågor skulle man säkert presentera likadana observationer om materialet.

Eftersom jag valde att göra en läroboksanalys var innehållsanalysen den lämpligaste metoden för att granska hur species har presenterats i forskningsmaterialet. Denna metod möjliggör att forskaren kan fokusera just på det som han eller hon har meningen att betrakta i sitt material. Att jag har arbetat systematiskt och grundligt med läroboksanalysen förstärker forskningens validitet, men validiteten skulle ännu ha kunnat ökas och resultaten generaliseras mer i en större omfattning om jag hade

tagit med flera läroböcker av olika bokförlag. Ändå är det fråga om en kandidatavhandling och om man utvidgade forskningsämnet t.ex. för en magisteravhandling skulle materialet förstås kunna vara större och syftet skulle kunna vara att generalisera resultat. I allmänhet var syftet i denna avhandling att kunna förstå substantivets bestämdhet som fenomen i svenska språket och dess undervisning och de utgångspunkter som läroböckerna i den finska skolan erbjuder elever att kunna lära sig använda substantivets former korrekt.

6 AVSLUTNING

Om jag forskade i detta ämne på nytt med ett större material, skulle jag kunna utnyttja också kvantitativa metoder och t.ex. jämföra antalet grammatikövningar med andra övningar eller muntliga uppgifter med skiftliga uppgifter. Därmed skulle jag också kunna samla in resultat som kan generaliseras vidare. Som jag redan har konstaterat i denna avhandling (se kapitel 3) skulle jag kunna utnyttja de allt nyaste lärobokserierna som har publicerats och på så sätt öka forskningens aktualitet. För tillfället håller man på och förnyar grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen för finska skolor och vidare forskning skulle kunna betrakta om någonting har förändrats i den gällande undervisning av substantivets bestämdhet.

Om det betraktas hur substantivets bestämdhet uttrycks i finskan respektive i svenskan kan det konstateras att dessa språk skiljer sig mycket från varandra i detta område. Det kan antas att inläring av species ställer utmaningar för finska elever, men också svensklärare måste reflektera över det lämpligaste sättet att lära ut denna grammatiska kategori. Läroböckerna erbjuder material för detta, men lärarna borde ändå förhålla sig kritiskt till dem och avpassa undervisningen enligt elevernas behov och kunskapsnivå.

Syftet i denna kandidatavhandling var att forska i presentationen av substantivets bestämdhet i svenskläroböckernas grammatik på högstadie- och gymnasienivån. Jag ville utreda hurdana utgångspunkter de undersökta läroböckerna erbjuder elever att lära sig använda de olika formerna av substantiv korrekt och betrakta skillnaderna i denna presentation mellan de två olika utbildningsnivåerna. Den använda metoden i undersökningen var kvalitativ innehållsanalys och de utvalda läroböckerna av serierna *Klick* och *Galleri* utgjorde materialet för undersökningen. Eftersom de utvalda läroböckerna är avsedda för studier i B1-svenska koncentrerade denna forskning också på svenskundervisningen på denna nivå. Dessutom användes Pienemanns processbarhetsteori som en grund för att jämföra teorins utvecklingsnivåer med teorin och grammatikövningarna om species i läroböckerna.

Resultaten visade att det finns både likheter och skillnader i behandlingen av species mellan *Klick*- och *Galleri*-läroböckerna. I båda serierna ersätts det några grammatiska termer med lämpliga motsvarigheter, men gymnasieläroböckerna inriktar sig så småningom på att använda de rätta gramma-

tiska termerna. På basis av grammatiken i läroböckerna är det möjligt att eleverna behöver lära sig vissa nominala strukturer som sådana utantill, eftersom betydelseskillnaden mellan substantivets form och dess bestämdhet betonas inte. Denna kommer fram t.ex. i behandling av prepositionsfraser. Eleverna skulle antagligen kunna förstå varför vissa nominalfraser är konstruerade på ett visst sätt om läraren kunde öka elevernas insikter om vad begreppen *species* och *bestämdhet* innebär. Det skulle möjligen kunna belysa t.ex. substantivets anaforiska och deiktiska användning för elever. Även Nyqvist har konstaterat att det borde fästas mer uppmärksamhet på det hur substantivets bestämda form lärs ut i svenskundervisningen (se kapitel 2.4).

För att klara av grammatikövningarna om *species* i högstadie- och gymnasieläroböckerna behövs det mest kunskaper på fras- och satsprocedurnivån i processbarhetsteorin, kunskaper på den tredje och fjärde nivån. Ändå visade det sig i *Klick*-serien att man behöver också kunskaper på bisatsprocedurnivån i en grammatikövning, även om det betonas mest kunskaper på den tredje nivån. I jämförelsen med *Klick*-läroböckerna betonas det mer behärskandet av den fjärde nivån i *Galleri*-serien.

Det kan konstateras att mycket beror på svensklärarnas förhållande till *species* och val av undervisningsmaterial och pedagogiska metoder för hur eleverna tillägnar sig substantivets olika former. Användning av skriftliga och muntliga uppgifter, hur substantivets bestämdhet introduceras och hur aktivt lärarna observerar elevernas kunskapsnivå och färdigheter är alla val att agera på ett visst sätt som inverkar på inläringen av *species*. Elevernas motivation och tidigare kunskaper påverkar förstås hur flytande de tillägnar sig grammatiken som behandlar *species* särskilt i gymnasiestudier. Läroböckerna erbjuder mycket material för att undervisa i grammatik och slutligen är det lärarna som bestämmer hur detta material ska utnyttjas eller om det överhuvudtaget används.

I språkundervisningen spelar läroböcker fortfarande en stor roll. På grund av detta skulle det vara nyttigt att begrunda om det finns annorlunda, nya förslag på hur man kan presentera *species* i grammatiken. Olika sätt att närma sig substantivets bestämdhet skulle kunna hjälpa eleverna att förstå skillnaden mellan substantivets form och bestämdhet och därigenom kanske underlätta språkinlärarens val mellan den obestämda och den bestämda formen i olika kontexter. För att kunna fördjupa sig i utvecklingen av läromedel behövs det först mer omfattande granskning av olika lärobokserier, generaliserbara resultat av temat och pedagogisk kunskap om hur de möjliga nya undervisningsmetoderna skulle kunna testas i praktiken.

LITTERATUR

Undersökningsmaterial

- Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A. 2005. *Klick 8-9 Texter*. Helsingfors: WSOY. 1.-3. upplagan, 2006.
- Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A. 2009. *Klick 9 Övningar*. Helsingfors: WSOYpro Oy. 1.-6. upplagan, 2011.
- Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri Kurs 1*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava. 1.-2. upplagan, 2007.
- Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri Kurs 2*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava. 1.-2. upplagan, 2007.
- Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Grammatik Galleri*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava. 3. (reviderade) upplagan, 2007.

Källor

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bolander, M. 2005. *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber AB. Andra upplagan.
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 21.1.2013)
- GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad: 21.1.2013)
- Hultman, T. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hufvudstadsbladet (Hbl) (Annika Rentola) 22.8.2013. *Vi lär ut svenska på fel sätt*. <http://hbl.fi/nyheter/2013-08-22/490121/vi-lar-ut-svenska-pa-fel-satt> (Hämtad: 5.6.2014)
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura. 8-32.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3-12.

- Nyqvist, E.-L. 2013. *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inlärarsvenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7-9*. Doktorsavhandling. Åbo: Humanistiska fakulteten.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/91519/diss2013_ELNyqvist.pdf?sequence=2
- Pienemann, M. 1998. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Sjunde (reviderade) upplagan.
- Svenska språknämnden. 2005. *Språkriktighetsboken*. Stockholm: Norstedts. Andra upplagan.