



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Det andra språket

En analys av svensk grammatik och form i två läromedel

Emelie Lindström

2013

Examensarbete, avancerad nivå, yrkesexamen, 30 hp
Svenska med språkdidaktisk inriktning
Läraryrket

Handledare: Charlotte Engblom
Examinator: Ulrika Serrander

Lindström, Emelie (2013). *Det andra språket. En analys av svensk grammatik och form i två läromedel*. Examensarbete i språkdidaktik. Lärarprogrammet. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammandrag

Syftet med denna uppsats är att undersöka presentationer av grammatik i två läromedel i svenska som andraspråk. Grammatik har här avgränsats till att handla om ordklasser, då detta är en av de grammatiska delar som ofta ingår i grammatikundervisning. Två metoder har använts för att undersöka detta och det är textanalys och variabelanalys. Analysens resultat jämförs och tolkas utifrån teorier om grammatikens roll vid andraspråksinlärning, samt teorier om formgivning som kan främja elevernas inlärning. Studien visar att mitt ena undersökta material i högre grad fokuserar på grammatik än vad det andra gör, samt att denna lärobok också visar en koppling till processbarhetsteorin i sin presentation av grammatik. I fråga om formgivning av läromedlen, både rent generellt, men framförallt med avseende på grammatikpresentationerna, visar även den analysen att båda böckerna tar viss hänsyn till elevernas inlärningsprocess. De har i olika hög grad använt sig av markörer och hjälpmedel som kan underlätta förståelsen av böckernas innehåll.

Nyckelord: formgivning av läromedel, grammatik, läromedel, läromedelsanalys, lärobokens utformning, ordklasser, processbarhetsteorin, svenska som andraspråk.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Avgränsningar	2
1.3 Bakgrund	3
1.3.1 Kursplan för utbildning i svenska för invandrare (sfi).....	3
1.3.2 Kursplanen för svenska som andraspråk på gymnasienivå	4
2. Tidigare forskning.....	4
2.1 Grammatikens historia.....	4
2.1.1 Historiens tre huvudargument.....	5
2.1.1.1 Formalbildningsargumentet.....	5
2.1.1.2 Främmandespråksargumentet.....	6
2.1.1.3 Språkriktighetsargumentet.....	6
2.1.2 Preskriptiv och deskriptiv grammatik.....	6
2.2 Ordklasser	7
2.2.3 Substantiv, verb och adjektiv – viktigaste ordklasserna.....	8
2.3 Teoretiska utgångspunkter	9
2.3.1 Processbarhetsteorin	9
2.3.2 Lärobokens utformning.....	10
2.3.2.1 Läromedelsdesign och lärande.....	11
3. Metod och material.....	12
3.1 Textanalys och variabelanalys som metod.....	12
3.2 Kvalitativ metod	13
3.3 Urval och material	13
4. Analys	14
4.1 Hur ser den övergripande grafiska formgivningen av läromedlen ut?	15
4.2 Hur presenteras grammatiken i de två läroböckerna i fråga om formgivning och tydlighet?	16
4.3 Vilket urval av ordklasser har läromedlen?	20
5. Resultat.....	24
6. Diskussion och reflektion	25
7. Källförteckning	30

1. Inledning

Hur viktig är grammatiken egentligen? Ja, det beror lite på vem du frågar. Frågar du mig så skulle svaret bli att grammatiken är viktig, men framförallt rolig och intressant att jobba med. Tänk vad många regler det finns inom den svenska grammatiken, regler kring så många små språkliga fenomen, som vi som modersmålstalare hela tiden använder utan att direkt veta om det. Eftersom jag utbildar mig till lärare i svenska som andraspråk så är jag kanske extra intresserad av grammatikens roll i detta perspektiv.

Forskning angående grammatikundervisningens roll för andraspråksinlärning har naturligtvis gjorts och för- och nackdelar har presenterats. Stephen Krashen har bland annat formulerat argument om grammatikens icke nytta eftersom han menar att det är svårt att översätta sådan explicit kunskap till verkliga situationer där det i huvudsak är implicit kunskap som bidrar till skapandet av kommunikativa meningar. Istället hänvisar Krashen inläraren till att låta sig själv utsättas för ett rikt inflöde av målspråket då han menar att grammatiska strukturer lärs in naturligt (Norrby & Håkansson 2007:66).

En tysk andraspråksforskare vid namn Manfred Pienemann påvisar dock fördelar med att undervisa i grammatik, om man gör det på en så kallad rätt nivå. Det vill säga, en nivå som ligger strax över inlärarens tillägnade kunskaper angående språkets struktur. Han pratar om språkliga processningar vid olika nivåer av språkinlärningen (Norrby & Håkansson 2007:66f). För elever som ligger flera steg under den planerade grammatikundervisningen, skulle enligt Pienemann undervisningen vara betydelselös (Norrby & Håkansson 2007:66).

Något helt annat som har väckt mina tankar under min tid på lärarprogrammet är läromedel. Detta inte på grund av att stora delar av utbildningen har lagts på att diskutera läromedel, eller undersöka dessa på något sätt, utan tvärtom. Målet att kunna titulera mig som lärare är nära, och fortfarande känner jag mig långt ifrån bekant med hur jag som lärare kan använda läroböcker på bästa sätt, hur mycket läroböcker kan skilja sig från varandra och inte minst, hur jag ska tänka när jag väljer material till min undervisning.

Mina relativt väl tillägnade kunskaper inom svensk grammatik och min fascination kring ämnet, har tillsammans med mina mindre väl utformade kunskaper och erfarenheter av att arbeta med läromedel i ämnet, fått ligga till grund för valet av vad detta examensarbete ska

komma att handla om. Mina förhoppningar är att arbetet ska göra mig mer förberedd på hur jag ska tänka och vad jag ska titta på vid valet av läromedel i mitt kommande yrkesliv. Jag hoppas också på att jag ska bli mer påläst om vedertagna argument både för och emot grammatikundervisning i skolan, så att jag därmed kan utveckla mina egna argument för det jag idag förespråkar, utan att egentligen veta riktigt varför.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur mina för uppgiften valda läromedel i ämnet svenska som andraspråk väljer att presentera grammatiska aspekter av språkinläring. Jag avser att ta reda på om det finns några skillnader i innehåll och presentation av grammatik i läromedlen. Med detta menar jag att jag vill undersöka om läromedlen har gjort ett urval av grammatik som skiljer sig från varandra, samt om dessa presenteras på ett sätt som främjar elevens förståelse av innehållet. Detta i fråga om struktur och tydlighet som exempelvis användning av olika markörer eller annat som kan underlätta förståelsen av innehållet.

Studiens frågeställningar är således:

1. Hur ser den övergripande grafiska formgivningen av läromedlen ut?
2. Hur presenteras grammatiken i de två läroböckerna i fråga om formgivning och tydlighet?
3. Vilket urval av ordklasser har läromedlen?

1.2 Avgränsningar

När jag inledde mitt arbete med denna undersökning och började analysera mina valda läroböcker ställdes jag snart inför frågan angående vad som i denna analys ska räknas som grammatik. Ska jag ha med fonologiska aspekter, pragmatik, semantik? Området grammatik kan vara mycket brett. På samma sätt som Brodow (1996:299) nämner vikten av att klargöra för elever som läser grammatik vad begreppet innefattar, anser jag att det här är viktigt att tydliggöra för vad som innefattas av grammatik i min studie. Då denna undersökning är förhållandevis liten så finns inte möjligheten att analysera alla dessa grammatiska delar. Därmed har jag valt att göra en del avgränsningar. Jag kommer i det följande endast att analysera presentationen av grammatik i betydelsen av ordklasser eftersom det enligt min erfarenhet är detta moment tillsammans med satsdelar, som grammatikundervisning i skolan till övervägande del består av. Det är också detta innehåll som enligt Ericsson (1989:40)

traditionellt sett har ingått i grammatikbegreppet, där han använder begreppen syntax i betydelsen av läran om hur satser byggs upp, samt formlära som också kan kallas morfologi vilket i sin tur innefattar läran om ordklasser. Vidare vill jag redan nu klargöra att particip inte räknas som egen ordklass i detta arbete¹.

1.3 Bakgrund

Under min utbildning till att bli lärare i svenska och svenska som andraspråk har grammatik varit en ganska stor del av utbildningen, speciellt inom kurserna svenska som andraspråk A och B. Detta var inte mig emot, som ända sedan min egen skoltid har varit intresserad och fascinerad av det svenska språkets struktur och uppbyggnad.

Då jag ännu inte är färdigutbildad lärare har jag naturligtvis inte lika mycket erfarenheter av att arbeta med grammatik i klassrummet som verksamma lärare. Men mina erfarenheter är tillräckliga för att förstå att en vanlig uppfattning hos lärare, är att grammatikundervisning är något besvärligt och tråkigt, något som flera av mina handledare under den verksamhetsförlagda utbildningen helst bara vill bli av med, och därför ser till att avverka på ett snabbt och så enkelt sätt som möjligt. Min högst personliga och spontana åsikt är, och har alltid varit att grammatik är viktigt, intressant och roligt och bör få plats i undervisningen. Jag har dock svårt att uttrycka denna åsikt, eftersom jag egentligen inte själv vet vad jag bygger detta ställningstagande på. Mina argument bör därför slipas på. Jag tänker börja med att i det närmast följande ta reda på vad styrdokumentet säger i frågan. Eftersom mina undersökta läromedel riktar sig mot vuxna och ungdomar anser jag det vara relevant att redogöra både för gymnasiets kursplan, samt för kursplan som gäller för svenskundervisning på sfi.

1.3.1 Kursplan för utbildning i svenska för invandrare (sfi)

I aktuell kursplan för svenskundervisning för invandrare läggs inte stor vikt vid kunskaper rörande grammatik och struktur. För utbildningens mål och karaktär nämns det vid ett tillfälle:

”En kommunikativ språkförmåga förutsätter därför både tillgång till ett språkligt system och kunskaper om hur detta system används. Kunskap om det språkliga systemet innefattar ord, fraser,

¹ Particip är en kategori ord med drag både från verb och från adjektiv. Den räknas ibland som en egen ordklass och ibland inte (Boström & Josefsson 2006:148).

uttal och grammatiska strukturer, medan kunskap om språkanvändningen handlar om hur man bygger upp en text och gör funktionella språkliga val och anpassningar i förhållande till mottagare och syfte”. (Skolverket 2012:8).

Förutom detta nämns inget mer om grammatik förrän i kunskapskraven och då görs det i kunskapskraven för kurs C och D och inte för tidigare nivåer och nybörjare, vilka studiens analyserade läroböcker riktar sig mot.

1.3.2 Kursplanen för svenska som andraspråk på gymnasienivå

Om vi istället går vidare och tittar på kursplanen inom ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå anges rent allmänt att eleverna bland annat ska ges möjligheten att få kunskaper om svenska språkets uppbyggnad och hur ord och fraser är uppbyggda. Vidare står under rubriken ”centralt innehåll” för kursen svenska som andraspråk 1, såväl som för kurserna svenska som andraspråk 2 och 3 på gymnasienivå att eleven ska ges kunskaper om svenska språkets ordförråd och struktur (Skolverket 2011:183). Min tolkning är att dessa riktlinjer handlar om grammatiska kunskaper, även om man här väljer att använda ordet *struktur* istället för ordet *grammatik*. Denna tolkning gör jag eftersom en väl använd förklaring av vad grammatik är, är just att det är något som beskriver ett språks struktur (Bolander 2001:25). Just strukturella framställningar av språket är också vad både traditionella och moderna grammatikor brukar handla om (Platzack 2010:26).

2. Tidigare forskning

I detta kapitel redogör jag för den tidigare forskning som är relevant för uppsatsens tema. Inledningsvis redogör jag för grammatikens historia i skolan, samt några av de argument för undervisningen som flitigt har använts. Senare beskriver jag också nyttan av kunskaper om ordklasser och ordklassernas olika egenskaper. Senare följer även en redogörelse för mina teoretiska utgångspunkter.

2.1 Grammatikens historia

Traditionell grammatik i betydelsen av namn på ordklasser, morfologiska kategorier och satsdelar, härstammar från grekisk och romersk lingvistik (Nilsson 2000:11). Trots den mycket långa traditionen var det inte förrän på 1800-talet som undervisning i ämnet etablerades på riktigt i skolorna, och traditionen verkar hålla i sig (Teleman 1987:7). Det finns

dock anledning att ifrågasätta grammatikens plats i skolan och Ulf Teleman presenterar några av sina argument för ämnets värde i boken *Grammatik på villovägar* (1987:8) där han menar att det ger kunskap och förståelse av oss själva som människor och fungerar som ett verktyg till att nå även andra kunskaper. Där anger han nyttan vid inläring av främmande språk som den allra främsta (Teleman 1987:8f).

2.1.1 Historiens tre huvudargument

Det finns flera argument för nyttan av grammatikkunskaper. Främmandespråksargumentet utgör tillsammans med formalbildningsargumentet och språkriktighetsargumentet vad man skulle kunna kalla historiens tre huvudargument (Nilsson 2000:13).

2.1.1.1 Formalbildningsargumentet

Formalbildningsargumentet bygger på att ett språks form ska läras in, innan innehållet. Det vill säga, innan eleverna skulle undervisas i skrivning och läsning, skulle kunskaper om de olika grammatiska formerna tillägnas. Genom förståelsen av grammatik, skulle man också öva sig i tänkande som ansågs vara en process likvärdig med den logik som finns i språket. Det betyder att grammatikkunskaper alltså kunde få människor att utveckla sitt förstånd (Nilsson 2000:13f). Det var därmed inte grammatikens användning i praktiken som var huvudargumentet för undervisningen, utan det var snarare tanketräningen som var det mest eftersträvansvärda (Nilsson 2000:13f).

Att studier av grammatik skulle göra människor smartare enligt formalbildningsargumentet har dock ifrågasatts en del, detta med stöd i empirisk forskning inom bland annat utvecklingspsykologi och pedagogik (Boström & Josefsson 2006:29). Enligt Boström och Josefsson (2006:29) är en tolkning snarare att grammatikstudier ger människan insikter om sin egen språkkänsla, att grammatik är regler som finns i allas våra huvuden och behövs för att både kunna tänka och tala. De hänvisar vidare till humanistiska sidor av argument för grammatikundervisning och förklarar synen på en åtminstone i någon grad befintlig grammatikkunskap, som en ren allmänbildning och jämför det med annat man får lära sig i skolan som också kan räknas som allmänbildning utan att alltid vara av egentlig nytta i praktiken. De nämner exempelvis viss kunskap om atomens inre, vikingarnas liv och valarnas sång (Boström & Josefsson 2006:28).

Förutom argumentet om att grammatikstudier ger insikter om språkkänslan som nämndes ovan, poängterar Boström och Josefsson (2006:30f) snarare att grammatikkunskaper bidrar till personlighetsutveckling och att man med medvetenhet om sitt språk, sina uttryck och ordval och så vidare, kan förstå sina tankar och känslor på ett bättre sätt. Slutligen refererar de också bland annat till argumentet om att språk kan symbolisera olika stilistiska koder, att språk är makt och att språkbruket skiljer sig åt mellan olika individer och socialgrupper. Kunskaper om hur vi kan uttrycka samma sak på olika sätt, med olika stil, samt hur olika stilar fungerar i olika sammanhang är ett värdefullt resultat av grammatikkunskaper (Boström & Josefsson 2006:30ff).

2.1.1.2 Främmandespråksargumentet

Främmandespråksargumentet som nämndes ovan, förklaras helt enkelt med föreställningen om att alla språk i grunden bygger på en gemensam allmän grammatik och struktur och att grammatikundervisning inom modersmålsämnet därför kan vara till hjälp vid inläringen av ett främmande språk (Nilsson 2000:15). Det faktum att eleverna under 1900-talet kom från familjer där dialektuttal var mindre förekommande ledde till att grammatikinläring nu till större del kunde bestå i satsanalys, till tjänst för de främmande språken, istället för att huvudsakligen innebära instudering av modersmålets formlära (Nilsson 2000:16).

2.1.1.3 Språkriktighetsargumentet

Språkriktighetsargumentet till sist, har sin grund i den diskussion som under 1800-talet pågick mellan de språkvetare som förespråkade stränga regler för svenskans grammatik, som ansåg att det fanns ett sätt som var grammatiskt korrekt, och de språkvetare som hade för avsikt att förklara språket utifrån hur det fungerar i verkligheten. Det vill säga, hur vi använder språket när vi talar, där skillnader och alternativa språkliga uttryckssätt var fullt tillåtna (Nilsson 2000:17).

2.1.2 Preskriptiv och deskriptiv grammatik

En grammatik uppbyggd av strikta normer var en förutsättning för motiveringen att grammatikundervisning skulle ges i syfte att eleverna skulle lära sig att tillämpa korrekta former av språket. Diskussionerna ledde till åsikter angående hur normerna skulle se ut. Det rådde en del idéer om att skriftspråk och talspråk borde bli mer lika varandra, medan andra menade att en sådan utveckling skulle ”förfula” vårt språk. Idéerna om ett språk styrt av regler

och normer var alltså starka, och därmed kan man prata om ett så kallat språkriktighetsargument för grammatikundervisning. Sådan grammatik som används för att beskriva hur vi använder språket när vi talar, med tillåtna skillnader och olika uttryckssätt brukar benämnas som en deskriptiv grammatik.

Språkvetarna på den motsatta sidan förordade en preskriptiv grammatik där det handlar om att värdera och berätta vad som är språkligt korrekt (Josefsson 2001:13). I min analys av grammatikpresentationerna kommer det bli intressant att söka efter skillnader angående om böckerna bygger på deskriptiv eller preskriptiv grammatik.

Trots många åtskilda åsikter rörande grammatik verkar många forskare vara överens om att människan bygger upp en slags mental grammatik, vilken gör att man som modersmålstalare av ett språk väldigt snabbt kan avgöra om ett uttalande är grammatiskt korrekt eller inte. Vissa menar att denna mentala grammatik är en egenskap vi föds med och andra menar bara rent generellt att barn från födseln har med sig olika tekniker för att tillägna sig nya kunskaper, däribland språkkunskaper (Josefsson 2001:11f).

2.2 Ordklasser

Varför behövs kunskaper om ordklasser och ordens form och böjning? För någon som lär sig ett andraspråk består inläringen till stor del av strukturella kunskaper om språket. Det vill säga, bland annat morfologi, där inlärningsprocessen påverkas av olika faktorer, däribland både inlärarens förstaspråk, inlärningsmiljö, samt individuella faktorer som ålder och skolbakgrund (Philipsson 2004:124). Det finns morfologisk-syntaktiska fenomen i svenska språket som ibland kan innebära svårigheter för andraspråksinlärare av språket. Ett exempel är svenskans reflexiva possessiva pronomen i tredje person som syftar tillbaka på subjektet i samma sats, samtidigt som ett icke reflexivt possessivt pronomen i tredje person syftar på något utanför satsen. Enligt Philipsson (2004:127) är detta en skillnad som skiljer svenskan från många andra språk. Eftersom denna distinktion i språket innebär skillnad för betydelsen av innehållet är den dock relativt viktigt att lära sig.

Språket delas in i olika kategorier, där indelningen görs efter bland annat olika egenskaper och funktion. Grupperna kallas ordklasser, vilka alltså har olika uppgifter i språket. När vi producerar språk använder vi ord ur olika klasser och på olika sätt och kan på det viset göra

olika slags yttranden, exempelvis påståenden eller frågor (Bolander 2001:10f). Kriterierna för olika ordklasser utgörs av bland annat form, något som inte bör uppfattas som något onödigt och lämnas därhän, till förmån för innehåll, eftersom de båda delarna ligger mycket nära varandra. Olika former av ett ord symboliserar nämligen olika betydelser, enkelt uttryckt; formen ger betydelse och innehåll (Bolander 2001:87). Ett resonemang som detta kan ligga till grund för påståenden om att sådana grammatiska kunskaper bör ha sin naturliga plats i diskussioner och undervisning (Bolander 2001:27). För att kunna observera språket behöver man ett språk om språket som Boström & Josefsson (2006:30) påpekar. Metaspråkliga kunskaper om språket innebär att man har verktyg för att nå andra mål, däribland att nå förståelse och medvetenhet om varför man böjer ord på ett visst sätt och så vidare. Härigenom kan man alltså prata om ett metaspråkligt grammatikargument (Boström & Josefsson 2006:30).

2.2.3 Substantiv, verb och adjektiv – viktigaste ordklasserna

De mest kända ordklasserna är substantiv, verb och adjektiv. Orden som innefattas av de här kategorierna bidrar ofta till meningarnas helhetsbetydelse och kan därför också kallas för betydelseord (Teleman & Hellberg & Andersson 1999:47). Dessa tillsammans med i viss mån även pronomen, är böjliga ordklasser där substantivens numerus- och speciesböjning samt verbens tempusböjning ses som de allra viktigaste böjningskategorierna (Bolander 2001:86). Över hälften av svenskans alla lexikonord utgörs av substantiv som därav anses vara vår största ordklass (Hultman 2003:44). Samtidigt ses verben ofta som den mest centrala ordklassen då den kan ställa en del krav på de andra språkliga enheterna i uttrycket, till exempel vid användningen av transitiva verb (Sjöström 2006:88). Även adjektiv betraktas som en mycket viktig ordklass i det svenska språket. Adjektiv kongruerar med dess huvudord och böjningsändelserna för kategorierna är mycket olika, på detta sätt skiljer sig svenskan från många andra språk (Tingbjörn 1994:221).

Förutom dessa kategorier av betydelseord, finns också de ordklasser som sägs innefattas av formord, som alltså inte bär på särskilt mycket betydelse utan snarare har i uppgift att beskriva relationen mellan innehållsorden i en mening. En mening innehållande enbart innehållsord blir inte helt begriplig, men brukar ändå kunna ge viss förståelse för vad innehållet handlar om, medan en mening med formord däremot blir helt obegriplig (Bolander 2001:91). Exempel på en sådan kategori av ord är prepositioner och konjunktioner.

2.3 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer jag att beskriva mina teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis redogör jag för en känd inlärningsteori angående grammatikinlärning inom andraspråksforskning och därefter följer en redogörelse för teorier om formgivningens nytta för inlärningsprocessen i läromedel. Redan nu vill jag dock klargöra att jag i denna undersökning tittar på ord- och frasnivå inom processbarhetsteorin, och inte satsnivå som också är en stor del av de inlärningsgångar som tas upp i teorin.

2.3.1 Processbarhetsteorin

Det finns forskning inom andraspråksinlärning som visar att inlärare tillägnar sig bland annat ordföljdsregler i en speciell ordning när de lär sig sitt andraspråk, det är sådana olika inlärningsgångar som man försöker förklara inom den teori som kallas processbarhetsteorin (Håkansson 2004:154). Teorin bygger på att språkinlärarna, istället för att lära sig en hel grammatik på en gång, endast kan skapa språkliga strukturer som de också kan bruka i dagligt tal. Det betyder att grammatiska strukturer lärs in och automatiseras en i taget, och dessutom i en bestämd ordning, till skillnad från modersmålstalare som producerar flera grammatiska strukturer samtidigt. Processbarhetsteorin består således av fem utvecklingsnivåer där högre nivåer kan tillägnas under förutsättning att de lägre nivåerna är uppnådda och automatiserade. På nivå ett konstrueras ord i oböjda former och som enstaka enheter, men från och med nivå två kan grammatiska egenskaper av orden uttryckas (Håkansson 2004:154).

Redan på andra nivån börjar alltså andraspråksinläraren kunna urskilja ordklasser och olika egenskaper som hör till respektive ordklass. Det innebär att i ett språk som har ändelser, som exempelvis svenskan, så kan inläraren börja böja ord utifrån olika egenskaper, ett exempel på det kan vara att inläraren kan böja substantiv efter numerus. Med det inte sagt att det blir en helt korrekt ändelse som läggs till för att symbolisera numerus. Till exempel svenskan är ett språk med flera olika varianter av ändelser för samma funktion, något som ibland kan innebära svårigheter där vissa ändelser överanvänds och så vidare (Håkansson 2004:156).

Nästa nivå karaktäriseras av att inläraren klarar av kongruensböjning inom fraser. I en nominalfras kan hen till exempel böja ett attributivt adjektiv efter substantivets numerus (*finastolar*). Ordföljden på nivå tre är fortfarande rak utan undantag (Håkansson 2004:157).

Den fjärde nivån innebär att inläraren kan använda sig av predikativ kongruens, vilket betyder att man lärt sig att processa grammatisk information även utanför frasen, till exempel *stolarna är fina*). Nivån innebär också att inläraren kan använda V2-ordföljd när satsen inleds av ett subjekt och omvänd ordföljd om något annat inleder satsen (Håkansson 2004:157).

På den femte och sista nivån inom processbarhetsteorin kan inläraren utöver att föra över grammatisk information mellan ord och fraser också göra detta mellan satser, alltså kan här göras en skillnad mellan ordföljd i huvudsats och bisats (Håkansson 2004:158).

2.3.2 Lärobokens utformning

I diskussioner om läromedels utformning är det logiskt att det främst är innehållet som är det viktiga. Men viktigt för inlärningseffekten är också att den har ett utseende som främjar inlärningsgången, en tydlig struktur med intresseväckande rubriker, sammanhang och logiska markörer bör vara riktlinjer för läroboksförfattare som vill skapa begripliga och bra läromedel (Strömqvist 1995:8). Ulla Ekvall (1995:50f) redogör vidare för vikten av att grafiska markörer, som indelningar och segmenteringar samt hanteringen av rubriker hanteras på ett föredömligt sätt. Hon menar fortsättningsvis att segmenteringar av texten måste ske på rätt sätt där funktionen tydliggörs. Exempelvis om de ska specificera eller exemplifiera ett påstående som har gjorts (Ekvall 1995:51).

Att många läroböcker är konstruerade på ett ofta varierat sätt med texter i olika typsnitt och stil, samt att de ofta innehåller flera grafiska medel som rutor och pratbubblor med mera, kan förklaras med att det skulle göra det enklare för eleven att urskilja olika textkaraktärer menar Lars Melin (1995:77). Han resonerar vidare kring funktionen av dessa varieteter och spekulerar också om att en funktion även kan tänkas vara att göra bokens sidor mer omväxlande eller att de fungerar som en slags viktighetsmarkörer där något sorteras som viktigare än annat, exempelvis att faktarutor skulle innehålla viktigare fakta eller bara vara mer faktakoncentrerad än övrig brödtext (Melin 1995:78). Han gör själv en läromedelsanalys där han bland annat undersöker det visuella perspektivet på texterna i läromedlen och just sådana grafiska markörer som nämnts här ovan. Ett konstaterande han gör är att inrutade texter i hans undersökta material allt som oftast innebär faktarutor som kan innehålla ledord i både fetstil och kursiverad stil, samt information i punktform (Melin 1995:81).

2.3.2.1 Läromedelsdesign och lärande

David Kirsh som huvudsakligen forskat inom kognitionsvetenskap och lagt fram teorier angående metakognition i samband med läsning av kanske framförallt webbsidor menar att designen av en text är mycket viktig för att underlätta läsarens förståelse av den (Kirsh 2005: 148). Han pratar om design och formgivning av hemsidor på internet, men diskuterar också detta i sammanhang med inlärningsprocesser, varför jag anser denna forskning vara relevant för min studie. Presentationen av textens innehåll är lika viktig som förekomsten av innehållet. Han hävdar att man i diskussionen om hur formgivning kan påverka inläring också kan tala om dess möjlighet att främja metakognition, alltså bidra till medvetenhet om vad man lär sig. Faktorer som får oss att reflektera över vårt tänkande fungerar som hjälpmedel som främjar metakognition. I inlärnings-sammanhang kan sådana hjälpmedel vara att till exempel ställas inför frågor som *Vad har jag lärt mig? Vad behöver jag arbeta med? Hur bör jag lägga upp mitt vidare arbete?* Då ges inläraren möjligheten att bli medveten om sitt lärande, samt att reflektera kring det. Kirsh hävdar vidare att sådana hjälpmedel också kan närvara i läromedel, då exempelvis i form av så kallade *checklistor* eller problematisering kring innehållet i en genomgången och avslutad lärobokstext (Kirsh 2005:161).

Det finns sådant stöd för inläring även i andra områden, utanför kognitionsvetenskapen, utanför det som handlar om den inre tankeprocessen. Det rör sig då inom området formgivning och enligt Kirsh kan den visuella designen i detta sammanhang minska den kognitiva ansträngningen som hanterar inlärningsprocessen. Det kan bland annat göras genom ledtrådar som kan signalera till läsaren hur hen kan gå vidare i materialet (Kirsh 2005:150). En bra layout av en text främjar förståelsen av ett innehåll med hjälp av så kallade *affordance landscapes*. Det kan liknas vid ”visuella ledtrådar” som kan vägleda läsaren framåt i en text genom att skapa kopplingar mellan den interna och den externa processen (Kirsh 2005:164).

Även i det följande poängterar Kirsh i diskussioner om utbildning det viktiga syftet med att förbättra inlärarens chanser till förståelse och han hänvisar till hur formgivare kan använda sig av bland annat ovan nämnda checklistor och liknande, som kan hjälpa inläraren att bli medveten och påmind om sin egen lärprocess (Kirsh 2005 151f).

Vidare påvisar Kirsh (2005:168) ytterligare faktorer som kan förbättra den visuella designen av en text och på så vis öka förståelsen av den. Han använder begreppet *cue structures*, som kan översättas till ”ledtrådsstrukturer” och inkluderar bland annat sådana ledtrådar (visual

cues) som kan användas i navigeringssyfte, och som också innehar en egen mening. Ett krav för att sådana ledtrådar som *visual cues* ska fungera främjande är att inläraren har kunskap om det språk som ledtråden talar, oavsett om detta är bildligt eller skriftligt, exempelvis i form av rubriker (Kirsh 2005:168). *Visual cues* kan bland annat vara kursiverad text, gruppering av texter eller färgsättning (Kirsh 2005:169). Texter som innehåller flera sådana här beskrivna kommunikationsformer kan inräknas till vad som idag ofta brukar kallas för *multimodala texter*, vilka kan utgöras av en layout innehållande både skrift, bilder eller andra illustrationer av olika slag (Björkvall 2009:8). *Multimodala texter* är dock inget begrepp som Kirsh använder sig av.

3. Metod och material

I följande kapitel redogör jag för det material jag har undersökt i detta arbete, varför jag valde just dessa läromedel, samt vilken metod jag har använt mig av vid analysen. Jag inleder nedan med en närmare beskrivning av den valda metoden och berättar hur jag gick till väga när jag analyserade läroböckerna. Därefter följer en förklaring till varför jag valde just dessa läroböcker och sedan en kort presentation av varje bok.

3.1 Textanalys och variabelanalys som metod

Denna studie kommer att göras genom en slags textanalys. Textanalysen följer exempelvis Per Lagerholms (2005:86ff) kriterier för textanalys som anges i boken *Språkvetenskapliga uppsatser*, på det sättet att det är en text jag stannar till vid och tittar djupare på. Lagerholm menar att grunden i att arbeta med textanalys är att det finns en mängd underliggande information i texter som man vid ”ytligare” läsning inte lägger märke till och därför kan fördjupa sig i genom att analysera dem med hjälp av ”närstudier” och då hitta underliggande åsikter eller förhållanden till, exempelvis textens ämne (Lagerholm 2005:86). I mitt fall har jag inte för avsikt att leta efter några dolda ideologiska inslag eller liknande, utan jag är ute efter att hitta skillnader i presentationen av grammatik i läroböcker och sedan försöka tolka dessa utifrån tidigare forskning och teorier om andraspråksinlärning och formgivning.

Min studie, vill jag säga utgörs av en kombination av textanalys och en så kallad variabelanalys, där den senare går ut på att man väljer ut ett antal ”fenomen” i ett bestämt material som analyseras och jämförs för att man sedan ska kunna göra någon slags tolkning av resultatet av jämförelsen (Lagerholm 2005:42f). I *Språkvetenskapliga uppsatser* anger Per

Lagerholm (2005:42) variabelanalys som ett exempel på en kvantitativ analys, men eftersom mitt arbete här rent praktiskt går ut på att ett valt fenomen i läroböckerna granskas och analyseras för att jämföras med annat material anser jag den passa väl in på min läromedelsanalys, även om jag bedömer min undersökning som kvalitativ. Vanligt är att variabler som exempelvis olika kategorier av ord, meningslängd eller bisatsfrekvens analyseras och kan visa på en texts stilistiska karaktär (Lagerholm 2005:42f). Den variabel som analyseras och jämförs i denna uppsats är således urval och presentation av grammatik.

3.2 Kvalitativ metod

Vidare vill jag klargöra att det är en kvalitativ undersökning jag gör. Det innebär att undersökningen består av en mindre mängd material där resultaten ger en djupare bild och förståelse av något, i jämförelse med kvantitativa undersökningar som består av en större mängd data och därmed ger mer ”översiktliga resultat” (Lagerholm 2005:28f). Valet av en kvalitativ undersökning före kvantitativ, grundar sig i min bedömning att det skulle vara av större nytta för mig personligen att få en mer ingående bild av de skillnader jag hittar mellan läromedlen och en djupare bild av, hur till formen åtskilda grammatikpresentationer kan påverka inläraren. Min föreställning är att om jag når en djupare förståelse istället för att endast förses med en generell översikt, kommer jag sedan kunna föra över dessa djupa insikter även på andra läromedel i framtiden och då snabbare kunna skaffa mig någon slags generell översikt av det då aktuella materialet och dess innehåll. På så sätt anser jag mig kunna få både en djupare förståelse, och nå en generell bild av det fenomen jag undersöker. Det är dessutom inte helt enkelt att hitta en större mängd läromedel riktade mot samma nivå av inlärare och med liknande upplägg, vilket bidrog till mitt val att nöja mig med en liten mängd material att undersöka. Inom ramen för ett examensarbete på denna nivå är det heller inte rimligt att studera ett för stort material.

3.3 Urval och material

Till denna uppsats valde jag att undersöka två läromedel. Enligt Lagerholm (2005:86) kan två texter vara en rimlig mängd material för en studie av detta slag. Valet föll på just dessa två eftersom jag till viss del på egen hand, och till viss del i samråd med en sedan länge verksam lärare i ämnet svenska som andraspråk tycktes kunna se likheter i utformningen av böckerna. Likheter som att de är uppbyggda av ungefär lika många kapitel, och dessa behandlar många gånger liknande teman. Det är böcker som innehåller både texter och övningsuppgifter, det

vill säga, jag har inte använt mig av läromedel som är uppdelade i en separat textbok respektive övningsbok. Dock förutsätter en av läroböckerna att man också har tillgång till en separat bok som innehåller noggranna grammatikförklaringar som kan behövas när man ska lösa de grammatikuppgifter som finns i boken. Gemensamt för båda böckerna är att de riktas mot studenter som läser svenska som ett andraspråk på nybörjarnivå.

Mål 1 (Natur & Kultur: 2006) är ett läromedel som förutom läroboken också består av en övningsbok och en lärarhandledning. Den är riktad mot ungdomar och vuxna inlärare på nybörjarnivå. I min analys är det endast själva läroboken som granskas. Boken är uppbyggd av tio kapitel som alla till övervägande del handlar om en och samma familj och deras vänner. Vi introduceras för familjen redan i första kapitlet där det handlar om att lära sig att hälsa på människor, några vanliga hälsningsfraser och presentationsövningar. Nästkommande kapitel heter ”Söndag” och beskriver hur en vanlig söndag kan se ut för familjen. Kapitlet innehåller också övningar rörande veckodagar, klockan, väder, och så vidare. De flesta texterna i boken är dialoger. Till varje kapitel tillhör faktarutor angående något av de ämnen som tas upp, små rutor med nya ord, en grammatikdel och ett bildtema som kan användas till exempelvis samtal och diskussion.

På spåret 2B (Liber AB: 2011) är avsett för nybörjare, och passar även för vuxna utan vidare studievana. Det är en allt-i-ett-bok som är uppbyggd av åtta kapitel som tar upp vardagliga situationer och företeelser, kapitlen heter bland annat; ”Hej och välkommen”, ”Vardag och helg”, ”Månader och år” och så vidare. Vid inledningen till varje kapitel finns tydliga mål för vilka kunskaper som ska uppnås vid respektive kapitel. Varje kapitel består av någon skrivövning, någon skönlitterär text och frågor ställda till eller om eleven. Längst bak i läroboken finns ett avsnitt som heter ”Minigrammatik”. Boken skiljer sig här alltså en aning från den tidigare nämnda där grammatikuppgifter är mer frekvent förekommande och sker löpande genom alla bokens kapitel. Här har författarna med några få undantag, samlat all grammatik till ett eget separat avsnitt som dessutom är väldigt kortfattat.

4. Analys

I detta kapitel presenterar jag resultatet av läromedelsanalyserna. Jag kommer att redogöra för en lärobok i taget, där jag börjar med att analysera böckernas övergripande grafiska

utformning. Sedan klargör jag för hur grammatiken presenteras när det gäller formgivning och tydlighet samt det urval av ordklasser respektive läromedel har gjort.

4.1 Hur ser den övergripande grafiska formgivningen av läromedlen ut?

I *På spåret 2B* kan man redan i innehållsförteckningen se att boken är tydligt strukturerad där varje kapitel har fått en egen färg tilldelad sig. Kapitel ett har exempelvis fått färgen grön, det innebär att alla rubriker i kapitlet är skrivna i färgen, plus att kapitlet har en symbol i samma färg längst upp på varje sida. På så sätt kan eleven enkelt navigera genom boken. Boken är också uppbyggd med olika pratbubblor och inramade textavsnitt, vilket enligt Lars Melin (1995:77) kan fungera som en hjälp för eleven att hitta bland bokens olika texter, alternativt att det skulle symbolisera ett viktigare innehåll. Det förekommer bland annat rutor innehållande ordlistor löpande genom hela boken, dessa är i färgen grön. David Kirsh anger färgsättning som ett exempel på sådana ledtrådsstrukturer som han menar kan öka förståelsen av en texts innehåll (Kirsh 2005:169).

Rubrikerna är skrivna i större storlek och i versaler. Texter i olika typsnitt kan även det enligt Melin (1995:77) innebära att det underlättar för eleven att navigera genom innehållet.

Hörövningar markeras tydligt med en liten rund symbol där det står *CD*. I slutet av varje kapitel används så kallade *checklistor*. Detta i enlighet med vad Kirsh framhäver som ett viktigt inslag för att göra eleven medveten om sitt eget lärande (Kirsh 2005:148f). Dessa är rubricerade med *Kan du det här?* och sedan följer ett antal frågor om vad eleven lärt sig i kapitlet. Ett annat frekvent förekommande inslag i slutet av varje kapitel är inramade textrutor rubricerade med *Studietips – hur lär du dig bäst?* där eleven får ytterligare tillfällen att reflektera över lärandet och förslag på hur hen kan gå vidare med inläringen av det som kapitlet har behandlat. Detta är en faktor som främjar metakognition och inläring, precis som Kirsh (2005:148f) påvisar.

I *Mål 1* är innehållsförteckningen inte alls lika tydligt strukturerad. Man har visserligen använt färgsättning till redogörelserna för kapitlens olika innehåll, men endast två olika färger är aktuella och dessa används växelvis med effekten att skilja avsnitten från varandra rent grafiskt. Mängden text är större och rubrikerna till varje kapitelns innehåll är skrivna i samma storlek som resten, vilket gör att sidorna upplevs lite röriga och innehållande väldigt mycket text. Med användningen av de två färgerna röd och grön om vartannat, samt med någon form av inrutningar av varje kapitel har man ändå försökt göra sådana grafiska markörer som enligt

Melin (1995:77) kan vara en hjälp vid läsningen. I likhet med det han ser i sin läromedelsanalys där han bland annat tittar på just sådana inrutade texter innehåller även dessa rubriker eller ledord i fetstil (Melin 1995:81). Detta tolkar jag som ytterligare ett försök att lotsa eleven genom innehållsförteckningen.

Precis som i *På spåret 2B* är både inrutade texter i olika färger samt pratbubblor vanligt förekommande även i detta läromedel. Dessa förekommer här i ännu större utsträckning. Pratbubblor i olika färger används exempelvis i första kapitlet där man jobbar med presentationsövningar. På i stort sett varenda sida finns dessutom inramade rutor i grön färg, rubricerade med "*Nya ord*". Texterna i boken är med några få undantag skrivna i samma färg, typsnitt och storlek, endast rubrikerna är utmärkande, då i fråga om storlek.

En skillnad från föregående läromedel är att man här inte har tagit samma hänsyn till sådana hjälpmedel som kan främja medvetandet om den egna lärprocessen i ämnet som Kirsh anger som viktiga (Kirsh 2005:151f). Frågor som *vad har jag lärt mig?* används inte på samma sätt här som i *På spåret 2B*. Däremot avslutas alla kapitel med ett bildtema, vilket i förordet som riktas till läraren förklaras ska fungera som underlag för diskussion och fria samtal. Att variera sidorna på ett sådant här sätt kanske helt enkelt kan förklaras med det Melin (1995:78) resonerar kring angående användandet av grafiska varieteter som en funktion för att göra sidorna mer omväxlande. Kanske kan dessa bildteman ändå fungera som ett sätt att medvetandegöra sig om lärandet om man vill, då bilderna är av det slag att de kan uppmana till repetition och samtal kring det nyss lärda. Flera kapitel innehåller även färgade sidor i grönt respektive blått där de gröna sidorna får representera uttalsövningar och de blå betongövningar. Här tycker jag mig alltså se tydliga grupperingar av texter samt mycket tydlig färgsättning som kan fungera som de ledtrådsstrukturer som Kirsh pratar om (Kirsh 2005:169). Även grammatiska delar förekommer i gula inramningar och stämmer således in på föregående uttalande om ledtrådsstrukturer.

4.2 Hur presenteras grammatiken i de två läroböckerna i fråga om formgivning och tydlighet?

Inom svenskundervisning delas ofta de olika språkmomenten in i olika delar, där grammatik många gånger avgränsas till ett enskilt inslag med egna kapitel (Tornberg 1997:101). Min erfarenhet är att en sådan indelning också dominerar i läromedel för ämnet. I till viss del

likhet med en sådan uppbyggnad består *På spåret 2B* av ett separat avsnitt längst bak i boken som har rubriken *Minigrammatik*. Här presenteras ordklasser och ordföljd mycket kortfattat och koncentrerat på totalt nio och en halv sida. Grammatiken har dock inte lämnats därhän helt och hållet i bokens övriga delar. Små korta anblickar på sådant som exempelvis ordklasser förekommer under flera kapitel, dock är dessa relativt få och hänvisar eleven till att läsa på mer om företeelserna i minigrammatiken längst bak.

Boken inleds med bland annat alfabetsövningar, hälsningsfraser och presentationsövningar. Dock introducerar man också mycket kortfattat grammatik i form av ordklasserna pronomen och verb redan i första kapitlet. Någon större vikt läggs däremot inte vid dessa grammatiska kunskaper, utan viktigare är att lära sig enklare ord och meningar i både skrift, läsning och tal. Detta i motsats till ett av de historiska argument som förekommit för undervisning av grammatik, nämligen formalbildningsargumentet som bygger på att språkets form ska läras in först, det vill säga innan man lär sig ordens betydelse samt skrivning och läsning (Nilsson 2000:13f).

Fortsättningsvis ser vi exempel på hur boken använder en deskriptiv grammatik. Detta ser vi till exempel vid första anblicken av pronomen där man bara kort förklarar hur man i svenska språket använder pronomen som *du* och *dig* och att man i vissa fall då man inte känner personen i fråga kan säga *ni* och *er*. Det poängteras därmed att det vanligaste är *du*, men tillåter samtidigt skillnader i talet, precis enligt kriterierna för en deskriptiv grammatik (Josefsson 2001:13). Användningen av *Ni* till en enda person symboliserade artighet och användes i svenskan fram till slutet av 1960-talet för att sedan nästan helt försvinna och ersättas av *du*. Endast i mycket liten utsträckning kan detta bruk idag förekomma i vissa serviceyrken (Hultman 2003:101). Med tanke på den mycket minimala användningen kan anses att den beskrivning av *Ni* som förekommer i *På spåret 2B* är något olämplig för denna nivå av inlärare.

Gemensamt för de grammatiska presentationerna är att de görs i små inramade rutor och att de också innehåller hänvisning till korrekt sida i minigrammatiken där eleven kan lära sig mer om respektive grammatiska fenomen. Det står inte någonstans förklarat vad till exempel ett pronomen, verb, adjektiv och så vidare, egentligen är för något. Det står ingenstans att respektive grupp är en ordklass, inte heller i minigrammatiken görs detta. Med andra ord kan det stå; "*läs mer om verb på sid. 202*". När man bläddrar fram till rätt sida finns förklaringen

att verb talar om vad någon gör eller vad som händer och man ger exempel på olika slags verb, former och böjningar. Detta är i motsats till det så kallade metaspråkliga grammatikargumentet som förespråkar metaspråklig kompetens som verktyg för att förstå språket och varför vissa ord böjs på ett visst sätt (Boström & Josefsson 2006:30). Min personliga åsikt är att en beskrivning av ordklasser och deras funktion bör göras, gärna tillsammans med en motivering av varför boken innehåller dessa moment. En sådan åsikt underbyggs av den forskning som säger att kunskaper om ordklasser innebär kunskaper om ordens form, något som ligger mycket nära ordens betydelse och innehåll och därför kan anses vara nyttig kunskap (Bolander 2001:87). För att uppnå en betydelsefull kunskap om detta anser jag därför att en beskrivning av ordklassen och dess funktion kan motivera inläringen och därför vara av stor vikt.

Som nämnts i tidigare avsnitt i denna studie är boken ofta tydligt uppbyggd med inramade rutor och olika färgsättningar, en struktur som stämmer väl överens med det som David Kirsh (2005:169) anger som viktiga ledtrådsstrukturer. Dessa ledtrådar finns alltså även med vid presentationerna av grammatik. Exempelvis förklaras redan vid första anblicken på verb som sker i kapitel ett, att alla verb som förekommer i bokens alla ordlistor kommer att vara skrivna i färgen blå. Här relaterar jag till det som Ekvall (1995:51) påpekar i sin artikel *Läroboken – begriplig och intressant?* Nämligen vikten av att exempelvis segmentering av text bör göras på ett sätt där funktionen av detta framgår. Här handlar det visserligen inte om segmenteringar, men däremot används färgsättning i ett speciellt syfte, och detta syfte klargörs för eleven, något som är viktigt. Även Kirsh (2005:168) pratar om att kunskaper om sådana ”ledtrådsstrukturer” språk är ett krav för att dessa ska fungera främjande för inlärningsprocessen.

Det finns dock undantag i den tydliga strukturen. Ett moment i kapitel fyra behandlar ordföljd, vilket innefattas av grammatikbegreppet och i fråga om andraspråksinläring spelar en viktig roll (Tingbjörn 1994:132). Jag anser därför att denna iakttagelse är värd att nämna, även om ordföljd i det följande inte är något som kommer att analyseras vidare i detta arbete. Momentet presenteras inte i någon inramad ruta, utan följer bara sidans normala layout. Med hänsyn till vad Melin (1995:77) skriver om inrutade texter som symbol för något extra viktigt, ska man tolka detta som mindre viktigt än vad de presenterade ordklasserna i boken är?

Det andra analyserade läromedlet, *Mål 1*, innehåller grammatiska moment i större utsträckning än *På spåret 2B*. Strukturen följer dock även här de ståndpunkter som framkommit i tidigare forskning av bland annat David Kirsh (2005:147ff). Presentationerna sker i små inramade rutor och i denna bok är dessa dessutom i färgen gul och innehåller hänvisning till ett grammatikavsnitt. En skillnad gentemot föregående läromedel är dock att det till denna bok hör en separat grammatikbok med mycket noggranna förklaringar av respektive fenomen. Mellan bokens sista kapitel och den ordlista som finns allra längst bak, finns dessutom ett kort avsnitt på fem sidor som också de behandlar grammatik. Sidorna är mycket pedagogiskt i färgen gul, precis som de återkommande grammatikinslagen genom hela innehållet.

Den grammatik som presenteras i de gula inramade rutorna består således inte av några förklaringar, utan man visar bara mycket enkelt hur exempelvis ett verb ser ut i bland annat presens utan någon förklaring till vad presens innebär. Med hjälp av en liten paragraf hänvisas man till rätt kapitel och avsnitt i tillhörande grammatikbok. Denna är med andra ord en förutsättning för att eleven ska förstå och kunna tillägna sig de grammatiska kunskaperna.

Det ovan beskrivna mönstret genomsyrar alla presentationer av grammatik i boken, sånär som på några få undantag. Ett exempel på ett sådant är när man presenterar verbformen preteritum i kapitel nio, vilket görs i likhet med tidigare nämnda mönster i en gulfärgad ruta, dock utan någon paragraf som hänvisar till aktuellt avsnitt i grammatikboken.

En annan skillnad från det tidigare undersökta läromedlet är att de så kallade ”grammatikrutorna” är fler och mer frekvent förekommande än de i *På spåret 2B*. Varje kapitel innehåller flera grammatiska moment, dessa inslag sker därmed löpande genom hela boken. Detta görs på ett sätt som kan verka något ostrukturerat, men som säkerligen också kan inneha en nödvändig funktion, kanske utifrån processbarhetsteorin som bygger på olika nivåer vid andraspråksinlärning (Håkansson 2004:154). Man avverkar nämligen inte exempelvis pronomen helt och hållet på en gång, utan när vi första gången har presenterats för en ordklass, kan vi räkna med att denna ska återkomma också längre fram. Det är då möjligt att det där emellan har presenterats flera andra ordklasser eller andra grammatiska aspekter.

Min tolkning är att boken är uppbyggd av en deskriptiv grammatik. Denna tolkning gör jag utifrån det faktum att man till exempel i samband med presentationen av verb i futurum visar

hur svenskans infinitivmärke *att* skrivs som just *att* men uttalas som *å* (Althén, Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 2006:151). Man visar därmed på olika tillåtna varieteter, vilket är ett kriterium som används för att definiera en deskriptiv grammatik (Josefsson 2001:13).

Man kan också hävda att *Mål 1* innehåller en traditionell grammatik i betydelsen av mycket fokus på ordklasser och morfologiska kategorier och så vidare. Detta enligt den mycket gamla traditionen som fått ligga till grund för grammatikundervisning (Nilsson 2000:11).

4.3 Vilket urval av ordklasser har läromedlen?

I *På spåret 2B* tas sammanlagt fem ordklasser upp². Den första som nämns är pronomen och det görs redan i bokens första kapitel. Det förklaras som nämnts ovan, mycket kortfattat hur man i det svenska språket oftast säger *du* och *dig* till någon man känner väl och att man kan säga *ni* och *er* till personer man inte känner så väl. Eleven hänvisas till att läsa mer om pronomen på sidan 200 som ingår i avsnittet *Minigrammatik*. Senare i samma kapitel presenteras vi inför ett antal nya personliga pronomen. Som sagts tidigare i uppsatsen, inte vid första anblicken i det första kapitlet, eller i minigrammatiken längst bak i boken, förklaras att pronomen är en ordklass, det vill säga en viss kategori av ord med särskilda egenskaper och böjningsmönster.

Nästa ordklass vi presenteras för, är verb. Även detta görs i det första kapitlet och vi får den mycket kortfattade förklaringen att verb är något som du gör och det anges ett antal exempel. Denna förklaring är för övrigt en sanning med modifikation, då verb enligt *Svenska akademiens språklära* (Hultman 2003:141) inte enbart beskriver händelser, utan även tillstånd och processer. Sådana felaktigheter är dock ett ämne för en annan studie och kommer vidare inte analyseras i denna uppsats.

Verb som benämns som en av de större ordklasserna och som även anges inneha de viktigaste böjningsformerna (Bolander 2001:86) kan härav enligt min mening, motiveras till denna plats i läroboken. Sedan hänvisas vi till minigrammatiken längst bak där verb beskrivs ytterligare. Men återigen, inte någonstans i boken förklaras att verb är en ordklass. Däremot ges i minigrammatiken information om svaga, starka och oregelbundna verb, samt om hur verben böjs i olika tidsformer och så vidare.

² Jag vill förtydliga att urval av ordklasser normalt inte ingår i undersökningar med processbarhetsteorin som utgångspunkt. I min studie är detta en separat analys skild från processbarhetsteorin.

Senare presenteras också adjektiv, den andra av de tre största ordklasserna (Teleman, Hellberg & Andersson 1999:47). De beskrivs som ord som förklarar hur något är, till exempel kallt och blött, eller hur någon är, till exempel pigg och trött, samt hur något ser ut, exempelvis gult och rött. I minigrammatiken berättas vidare att adjektiv förklarar substantiv och eleven kan också läsa om hur ordet kan kompareras och möter de olika komparationsformerna. Ingenting nämns om de särskilda egenskaper som innefattar kongruensböjning för de svenska adjektiven och nämns som något utmärkande för svenska språket (Tingbjörn 1994:221).

I kapitel sex ges några exempel på prepositioner och eleverna uppmanas att läsa dessa tillsammans, för att sedan söka i ordböcker efter betydelsen. Kanske kan det anses intressant att denna ordklass tas upp här, med tanke på den indelning man gör av ordklasserna där denna tillhör de stängda som i sig inte bär på väldigt mycket betydelse och innehåll, utan snarare beskriver relationer mellan innehållsorden i en mening (Bolander 2001:91). Med tanke på att det undersökta läromedlet riktar sig till inlärare på nybörjarnivå kanske det kan vara befogat att först informera om de stora viktiga ordklasserna innan man går in på dessa slutna kategorier. Prepositionerna och dess funktion i språket förklaras här inte något ytterligare, förutom genom de exempel som ges. Inte heller hänvisar man i anslutning till denna uppgift till minigrammatiken där man faktiskt tar upp denna kategori och bland annat beskriver den som korta ord som brukar stå framför substantiv, samt ger några fler exempel.

Dessa fyra ovanstående ordklasser är de som tas upp löpande genom bokens kapitel, för att sedan ges en utförligare beskrivning i minigrammatiken längst bak. Där redogörs det också för en femte ordklass, nämligen substantiv. Det är alltså inte förrän här vi för första gången möter denna kategori som räknas till de största och mest betydelsebärande ordklasserna (Teleman & Hellberg & Andersson 1999:47). Detta i jämförelse med exempelvis prepositioner som nämns betydligt tidigare i boken. När dock substantiven slutligen behandlas, beskrivs de som namn på saker och människor, ord som man kan sätta *en*, *ett*, *många* eller *mycket* framför och sedan kan vi läsa om substantivens olika böjningsformer.

I *Mål 1* tar man upp sammanlagt fyra ordklasser, vilket som vi har sett, sker löpande genom hela läroboken. I första kapitlet tas tre olika ordklasser upp. I likhet med *På spåret 2B* är den första som nämns pronomen. Vid denna första anblick visas bara hur ett namn som *Jonas* kan

översättas till *han*, *Ellen* till *hon*, och *Ellen och Jonas* till *de (dom)*. Någon vidare förklaring ges inte, utan eleven hänvisas till det aktuella avsnittet i den tillhörande grammatikboken där noggrann beskrivning av ordklassen ges i kapitlet *Ordklasserna* och avsnittet *Personliga pronomen*. I motsats till *På spåret 2B*, framgår det här att pronomen är en ordklass. Även om man inte direkt förklarar detta anser jag att det görs mer indirekt, då inläraren hänvisas till att läsa mer om pronomen som ingår i ordklassavsnittet i grammatikboken.

Därefter möter vi verb. Det gör vi mycket kortfattat genom att få ett antal ord, som står angivna som just verb. Och senare i kapitlet presenteras också så kallade *en-ord* och *ett-ord*, det gäller nu således ordklassen substantiv och dess egenskaper. Detta anser jag vara i enlighet med den forskning som säger att dessa två kategorier tillhör de största och kanske mer betydelsefulla (Teleman & Hellberg & Andersson 1999:47). Här ser vi följaktligen ännu en skillnad gentemot föregående läromedel som inte tar upp substantiv invävt i läromedlet utan endast väljer att nämna den betydligt senare, i minigrammatiken.

Gemensamt för det första kapitlet är alltså att ingen av de tre presenterade ordklasserna ges någon vidare beskrivning, utan inläraren hänvisas istället till att läsa på om dessa i tillhörande grammatikbok där alla tre redogörs i kapitlet *Ordklasserna*. Med andra ord anges alltså för eleven att alla de tre är ordklasser, under förutsättning att hen har tillgång till den separata grammatikboken.

Personliga pronomen visar sig snart återkomma igen, och ska göra detta flera gånger i boken. Här ser vi prov på det som nämnts i föregående avsnitt om det till synes ostrukturerade upplägget där man inte avverkar en ordklass i taget, utan väljer att återkomma flera gånger. I kapitel två visar man hur *en man* är en *han*, hur *en kvinna* är en *hon*, *en tidning* är en *den*, *ett lexikon* är ett *det* och så vidare. I tredje kapitlet visas hur personliga pronomen ser ut i singular respektive plural. Och längre fram, i kapitel fyra, handlar det om personliga pronomen i subjekts- och objektsform som kan läsas på om i avsnittet *Personliga pronomen* i grammatikboken där man nu noga beskriver ordklassen i båda dessa former. I kapitel sex introduceras ett nytt pronomen, och det är "*man*" som vi kan läsa om i grammatikboken.

Enligt processbarhetsteorin tillägnar sig en andraspråksinlärare olika grammatiska strukturer på olika nivåer (Håkansson 2004:154). Kanske kan en orsak till detta beskrivna upplägg vara att man enligt teorin om dessa nivåer anser att det på en första nivå räcker med att endast

behandla de enstaka orden, för att sedan när man återkommer till ordklassen presentera andra former och böjningar av ordet. Detta enligt nivå två i processbarhetsteorin där andraspråksinläraren förväntas kunna skilja på olika ordklasser och egenskaper som form och böjning, som exempelvis hur ordet ser ut i singular respektive plural eller i subjektform respektive objektform (Håkansson 2004: 156).

Även substantiv dyker upp igen. I kapitel två visas exempel på substantiv i obestämd form och vad som händer med dessa i bestämd form. I kapitel tre visar man hur ett substantiv bildar genitiv och senare också olika numerus. Återigen menar jag att detta kan ha att göra med processbarhetsteorin. Vid första anblicken av substantiv visar man exempel på *en-* och *ett-*ord, och nu väljer man att utveckla skildringen av substantiv ännu mer och ange fler egenskaper, som till exempel numerus. Nivå två i processbarhetsteorin innebär att inläraren exempelvis kan böja substantiv efter numerus och annat (Håkansson 2004:156).

I kapitel sex återkommer vi så till ordklassen verb, nu med nya verbformer. Verbens olika former räknas till de viktigaste böjningskategorierna i svenskan (Bolander 2001:86). Detta tillsammans med processbarhetsteorin som modell, kan motivera ett sådant val om att återkomma till verb och nu bygga på med nya former i beskrivningen. Man visar här kortfattat vad som händer med ett verb i presens när det ska göras om till verb i infinitiv. I kapitel sju handlar det om hur vi kan bilda verb i futurum och i kapitel åtta visas exempel på hur vi bildar uppmaningar i svenskan, alltså verb i imperativform. Man visar kortfattat hur vi med hjälp av verbformen presens gör för att bilda imperativformen. Och sedan visar man några exempel på vanliga verb i både presens och imperativ.

På nästa sida visar man några exempel på verb i imperativ, samt vilka böjningsändelser som kan läggas på till denna imperativform som man förklarar är verbens grundform. Vi hänvisas till ett avsnitt i grammatikboken där det noggrant förklaras hur vi genom att lägga på olika ändelser på imperativformen bildar olika tidsformer av verb. Fortsättningsvis anges hur vi med olika ändelser på imperativformen bildar verb i supinum. Man förklarar också att "*har + supinum = perfekt*". Det ges ingen förklaring till när dessa former används. I kapitel nio visas hur och vilka ändelser vi använder till imperativformen av verben för att bilda preteritum, samtidigt som man också visar ett antal exempel på verb som bildar preteritum på annat sätt än enligt den generella regeln.

Genom bokens kapitel går man till synes igenom flera olika former av verb och i det tionde kapitlet finns en uppgift där eleven ska skriva alla genomgångna former av de verb som finns angivna i imperativ. Formerna som efterfrågas är infinitiv, presens, preteritum, supinum. Därefter visas i en liten ”bubbla” hur vi med hjälp av *hade* + supinum bildar pluskvamperfekt.

Vad man här väljer att ta upp tillsammans med verben, och sättet som författarna väljer att presentera det på med avseende på att man steg för steg väljer att bygga på med nya tidsformer, följer i stort sett hela vägen mycket väl med den modell som processbarhetsteorin bygger på (Håkansson 2004:156). Först gavs enkla exempel på några verb. Senare mötte vi verb igen och fick information om nya former, det vill säga ändelser, en efter en.

I kapitel sju presenteras en fjärde ordklass, nämligen adjektiv. Eleven hänvisas till att läsa på i flera avsnitt i grammatikboken som tar upp adjektiv och dess olika böjningar. På nästkommande sida i *Mål 1* ges flera exempel på vanliga adjektiv och inläraren hänvisas till grammatikboken för att läsa på om dess böjningar. Enligt processbarhetsteorin innebär modellens tredje nivå att inläraren till exempel kan böja ett adjektiv efter exempelvis substantivets numerus (Håkansson 2004:157). I detta perspektiv kanske man härav kan hävda att inläraren till viss del förväntas ha uppnått, åtminstone delar av processbarhetsteorins tredje nivå. Vid behandlingen av adjektiv i detta kapitel synliggörs hur adjektivet kongruerar med huvudordet, det vill säga hur det bland annat böjs efter substantivets numerus, något som hävdas vara speciellt för svenska språket (Tingbjörn 1994:221).

5. Resultat

En övergripande avsikt med detta arbete var att ta reda på hur grammatik, här i betydelse av ordklasser, presenteras i två läromedel i ämnet svenska som andraspråk. Resultatet av studien visar att *Mål 1* innehåller mer grammatik än vad *På spåret 2B* gör. Den har dessutom en tydlig koppling till processbarhetsteorins olika inlärningsnivåer på så sätt att man till exempel presenterar ordens morfologiska egenskaper en i taget och arbetar med dessa steg för steg. Båda läromedlen bygger på en deskriptiv grammatik och de har båda på något vis avgränsat de grammatiska redogörelserna från böckernas övriga innehåll, antingen till en separat bok, eller till ett separat avsnitt längst bak i boken.

Analysen visar också att det sällan som på några få undantag finns likheter i vilket urval av ordklasser läromedelsförfattarna har gjort. Ett undantag är ordklassen *prepositioner* som tas upp i *På spåret 2B*, men inte i *Mål 1*. Ett annat exempel på en skillnad ligger i att *På spåret 2B* inte presenterar ordklassen *substantiv* invävt i boken, utan endast i minigrammatiken längst bak. *Mål 1* nämner substantiv betydligt tidigare i boken. *På spåret 2B* är heller inte lika grundlig i sina förklaringar av ordklasserna och benämner inte ens ordklasser som just *ordklasser*. Till exempel så presenterar den *pronomen* för oss, men berättar inte att det är en ordklass.

På spåret 2B har däremot i sin utformning tagit vidare hänsyn till inlärares metakognition och använder sig av fler *logiska markörer* och *checklistor* och liknande, än vad *Mål 1* gör, även om båda böckerna till viss del är uppbyggda av en formgivning som på olika sätt kan fungera främjande för inläring. Sådant man har använt sig av är bland annat inramade textutor och färgsättning.

6. Diskussion och reflektion

Syftet med min studie var att undersöka hur valda läromedel i ämnet svenska som andraspråk presenterar grammatik. Det var en blandning av goda kunskaper i grammatik och mindre goda kunskaper av att arbeta med läromedel i ämnet som fick avgöra vad mitt arbete skulle handla om. De goda kunskaperna i grammatik är en följd av ett intresse och fascination kring ämnet, vilket även det påverkade mitt val och gjorde det relativt lätt att bestämma ett övergripande ämne. Jag upplevde det dock något svårare att finna ett passande material för min analys, och relativt mycket tid lades på att leta fram läroböcker som var jämförbara med varandra i avseende av målgrupp och omfång och så vidare.

När det kommer till valet av mina metoder, textanalys och variabelanalys var valet inte svårt. Då avsikten var att analysera hur texterna om grammatik presenterades i olika avseenden passade textanalysen bra för ändamålet. Samtidigt skulle grammatiska kategorier granskas, vilka faktiskt är en slags variabler som skulle undersökas och jämföras med de teorier som jag har lagt fram för min forskning. En vanlig variabel som undersöks i sådana analyser är enligt Lagerholm (2005:43) bland annat ordklasser, vilket också är vad jag undersöker i arbetet och därav lämpar sig variabelanalys väl för min undersökning. Valet av en kvalitativ metod grundar sig i att syftet med studien inte handlar om att få fram några exakta mått, något som

bland annat karaktäriserar kvantitativa metoder (Lagerholm 2005:29). Istället ville jag på ett mer djupgående vis undersöka hur läromedlens presentationer av grammatik ser ut. Detta både i jämförelse med varandra, samt i relation till min tidigare forskning som berör teorier om hur formgivning av läroböcker kan påverka inlärningsprocessen, samt teorier angående vikten av kunskaper om ordklasser. Ett mål jag anser att jag uppnått, vilket leder till åsikten att en kvalitativ metod till denna studie var rätt val.

Om jag ser till resultaten av undersökningen visar de att grammatiska aspekter är mer vanligt förekommande i det ena av de undersökta materialen. De två material som jag har undersökt visar tydliga försök till en formgivning som antagligen ska påverka och då förhoppningsvis underlätta elevernas tillägnande av det presenterade innehållet. Båda två består av en rik användning av både färgsättning, inramade textutor, pratbubblor och annat och ansluter sig därmed i stor utsträckning till den tidigare forskning som presenterats i uppsatsen.

I fråga om uppbyggnad av läromedlen och dess layout finns en tydlig skillnad i hur de arbetar metakognitivt med att medvetandegöra inläraren om sin egen lärprocess. Som lagts fram i analysen arbetar man i *På spåret 2b* väldigt bokstavligt utifrån den teori som bland annat Kirsh (2005:148f) talar om. Konkreta frågor angående vad eleven har lärt sig formuleras direkt till eleven. Naturligtvis drar jag slutsatsen att detta görs med kännedom om de positiva effekter ett sådant arbetssätt har på inläringen.

Intressant är hur *Mål 1* inte alls är uppbyggd på det viset. Däremot anser jag, som nämns i avsnitt 4.1 att deras avslutande bildtema för varje kapitel kan fungera i samma syfte. Ett sådant diskussionsunderlag kan formas utefter varje kapitels innehåll. Under förutsättning att läraren har kunskaper om de effekter som följs av reflektion kring det nyss bearbetade materialet, så kan hen använda bilderna med detta som mål. Dock tror jag inte att det endast är detta som är tanken med de utformade bildteman som förekommer i läroboken, utan tolkar dem mer enligt förklaringen som ges bokens förord som riktas till läraren, nämligen att de ska vara ett ”underlag för fria samtal.” (Althén, Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 2006:3).

Undersökningen visar också på en likhet mellan läromedlen när det gäller presentationer av just de grammatiska fenomenen på det viset att man oftast inte invävt i boken ger några noggrannare förklaringar till de presenterade grammatiska aspekterna. Istället hänvisas inläraren i båda böckerna till antingen en separat bok eller ett separat avsnitt som ska beskriva den aktuella grammatiken. Som nämnts i analysen finns dock några få undantag från detta

upplägg. I *Mål 1* har man vid första anblicken på verb i preteritum frångått regeln att genom en paragraf hänvisa till rätt kapitel i grammatikboken för noggrannare beskrivning av tempusformen. Jag kan inte undgå att fundera på vad anledningen till detta kan vara. Finns det en tanke bakom det hela, eller är det den mänskliga faktorn som ger sig till känna genom att författarna helt enkelt har glömt paragrafen? Längre fram i boken finns nämligen en hänvisning till det gällande avsnittet i grammatikboken, men alltså inte vid en första anblick som vid de andra grammatiska presentationerna.

En annan reflektion jag gör är det märkliga faktum att *Mål 1* som alltså oftast är mycket noga både med att hänvisa till korrekt grammatikavsnitt i den tillhörande grammatikboken, samt att där mycket noga förklara användningen av respektive grammatiska fenomen, ytterligare en gång frångår detta arbetssätt. Det gäller nu när man första gången visar verbformen supinum. Det är anmärkningsvärt att det inte ges någon vidare förklaring till när formen används. Detta görs inte ens i det avsnitt som eleven hänvisas till genom paragrafen. Däremot kan vi i grammatikboken bläddra till ett tidigare avsnitt, och där få sådan information. Men varför då inte även hänvisa till detta avsnitt direkt? Kanske är en tanke att inlärarna kan förstå användningen av supinum utifrån den text som kapitlet innehåller, vilken består av många exempel på verbformen.

Gällande urvalet av ordklasser så skiljer sig läromedlen till viss del åt. I analysen har vi sett att *På spåret 2B* till skillnad från *Mål 1*, inte behandlar substantiv förrän längst bak i minigrammatiken. Det faktum att man väljer att presentera substantiv och även resterande grammatik längst bak, är något som kan ifrågasättas då min uppfattning är att sådant som anses mindre relevant ofta hamnar längre bak. Till exempel register och liknande som man ofta inte tittar i förrän man verkligen behöver det. En ordklass som författarna däremot har vävt in i boken är prepositioner. En kategori av ord som inte tas upp *Mål 1*. Klart är att *På spåret 2B* inte lägger lika stor vikt vid grammatik, men de presenterar både verb och adjektiv. Borde då inte även substantiv, den största ordklassen av dem alla, ha inkluderats i boken? Prepositioner är naturligtvis också viktiga för utvecklingen av kommunikationsförmågan, men då de trots allt hör till de så kallade stängda ordklasserna utan någon vidare betydelse i sig, kan jag tycka att dessa borde ha kunnat uteslutas, kanske till förmån för substantiv. Eller kanske åtminstone på den här inlärningsnivån. Värt att notera i samband med detta är dessutom att man vid åsynen av dessa prepositioner inte heller hänvisar till minigrammatiken, där denna grupp av ord faktiskt tas upp. Med andra ord vill jag här poängtera att det är

anmärkningsvärt att boken överhuvudtaget ens tar upp ordklassen, och att man sedan dessutom inte heller gör det med hänvisning till minigrammatiken.

Vi ser hur *Mål 1* som fokuserar mer på grammatik än det andra läromedlet faktiskt ser ut att följa processbarhetsteorin i ganska stor utsträckning, genom att presentera ordklassernas egenskaper steg för steg, till stor del enligt processbarhetsteorins olika nivåer. Detta är ett resultat jag inte var helt beredd på att hitta från början och därför anser jag det vara extra intressant. Att gå från att ha uppfattat *Mål 1* som en tämligen ostrukturerad och rörig lärobok i fråga om grammatikpresentationerna, till att se sambandet till denna teori angående andraspråksinlärning var förstås en intressant insikt. Med den påtagliga skillnad från *På spåret 2B* som detta faktum utgör, är det extra anmärkningsvärt och kan vara ett förslag på vidare studier i ämnet. Vad kan en sådan skillnad bero på? Har författarna till *På spåret 2B* helt enkelt inte anslutit sig till teorin angående de olika nivåerna i processbarhetsteorin? Är det så att *På spåret 2B* kanske snarare följer de riktlinjer man kan urskilja i de gällande styrdokumenterna, som ju inte lägger alltför mycket fokus på grammatik? I kursplanen för utbildningen i svenska för invandrare nämns dock kunskaper om grammatiska strukturer som en förutsättning för att uppnå en kommunikativ språkförmåga (Skolverket 2012:8). Motsvarande dokument för gymnasieskolan tar upp kunskaper om språkets uppbyggnad och struktur som områden som eleverna ska ges möjlighet att utveckla (Skolverket 2011:183). I relation till dessa, är *Mål 1* för koncentrerad på grammatik, medan *På spåret 2B* på ett mer avvägt sätt behandlar grammatiska aspekter på svenska språket? Att på ett mer ingående och djupare sätt granska läromedlens grammatikpresentationer i jämförelse med vad styrdokumenterna säger i frågan kan vara ett förslag till vidare studier i ämnet. En slags komplettering till min undersökning skulle också kunna vara en intervjustudie med verksamma lärare i ämnet för att på så sätt få in ytterligare en aspekt av grammatikens nytta och plats i undervisningen. Men även detta får alltså ses som ett förslag till fortsatta studier i ämnet.

Avslutningsvis kan jag konstatera att mitt kommande yrke som lärare i framförallt svenska som andraspråk kommer innebära undervisning av grammatik och därför är denna studie och dess resultat viktiga och intressanta för mig. Förutom undersökningens huvudsakliga syfte och frågeställningar som jag anser att jag har kunnat ge svar på i detta arbete, så menar jag också att mina förhoppningar som nämndes i inledningen har uppfyllts. Jag har absolut blivit mer påläst om argument för grammatikundervisning, både sådana som använts historiskt, men

också sådana som används mer idag. Jag tänker då främst på det metaspråkliga grammatikargumentet som jag starkt ansluter mig till.

En tämligen enkelspårig och till synes felaktig uppfattning hos mig, har varit att de flesta läroböcker ändå är rätt lika varandra, och behandlar ungefär samma ämnen, något som jag i och med detta examensarbete blir motbevisad då jag för första gången mer noggrant analyserar flera läromedel i ett och samma ämne, riktade mot samma kategori av inlärare. Jag har insett hur mycket läromedel skiljer sig från varandra och jag har blivit medveten om hur många aspekter på läromedel som finns och bör beaktas vid arbetet med dessa. Än kan jag kanske inte påstå att jag vet exakt vad jag ska titta på och låta avgöra mitt val när det kommer till att välja ut läroböcker i framtiden, men jag har åtminstone byggt upp en grundförståelse för hur olika de kan se ut. Det tror jag kommer att underlätta arbetet med läromedel i framtiden.

7. Källförteckning

Tryckta källor:

Althén, Anette, Ballardini, Kerstin, Stjärnlöf, Sune, & Viberg, Åke (2006), *Mål 1 lärobok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Björkvall, Anders (2009), *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Bolander, Maria (2001), *Funktionell svensk grammatik*. Liber AB.

Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006), *Vägar till grammatik*. Studentlitteratur.

Brodow, Bengt (1996), *Perspektiv på svenska - del II Momenten*. Bengt Brodow och Ekelunds förlag AB.

Ekvall, U "Läroboken – begriplig och intressant?". I: Strömqvist, S. 1995. *Läroboksspråk*. Hallgren & Fallgren.

Ericsson, Eie (1989), *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, Hippas & Elfors, Karin (2011), *På spåret 2B*. Stockholm: Liber AB.

Håkansson, G. "Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin". I: Hyltenstam, K. & Linberg, I. 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Hultman, Tor G (2003), *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Josefsson, Gunlög (2001), *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Studentlitteratur.

Kirsh, D. "Metacognition, Distributed Cognition, and Visual Design". I: Gärdenfors, P. & Johansson, P. 2005. *Cognition, Education, and Communication Technology*. London.

Lagerholm, Per (2005), *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Melin, L "Grafisk pyttipanna". I: Strömqvist, S. 1995. *Läroboksspråk*. Hallgren & Fallgren.

Nilsson, N-E. "Varför grammatikundervisning?". I: Brodow, B. Nilsson, N-E. & Ullström, S-O. 2000. *Retoriken kring grammatiken*. Lund: Studentlitteratur.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007), *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Studentlitteratur.

Philipsson, A. "Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv". I: Hyltenstam, K. & Linberg, I. 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Platzack, Christer (2010), *Den fantastiska grammatiken*. Norstedts.

Sjöström, Sören (2006), *Språkets struktur, betydelse och användning*. Norstedts Akademiska Förlag.

Strömqvist, Siv (1995), *Läroboksspråk*. Hallgren & Fallgren.

Teleman, Ulf (1987), *Grammatik på villovägar*. Svenska språknämnden och Liber AB.

Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999), *Svenska Akademiens grammatik, I inledning och register*. Stockholm: Svenska Akademien.

Tingbjörn, Gunnar (1994), *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärbok 1*. Stockholm. Natur och Kultur.

Tornberg, Ulrika (1997), *Språkdiraktik*. Gleerups.

Övriga källor:

Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. 2013-10-30

Skolverket (2012) *Utbildning i svenska för invandrare- Kursplan och kommentarer*. 2013-10-30

