



Grammatikdidaktik

Svensk grammatik och språklig medvetenhet i några läromedel
för grundskolans första årskurser

Caroline Doktor

Licentiatavhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, Finland, 2015

Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn) Doktar, Caroline	Årtal 2015
Arbetets titel Grammatikdidaktik – Svensk grammatik och språklig medvetenhet i några läromedel för grundskolans första årskurser	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie licentiatexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot) 122
Referat Mitt övergripande forskningsintresse är grammatikdidaktik, medan det explicita syftet med denna licentiatavhandling är att erhålla ny kunskap om grammatikdidaktik så som den synliggörs i nutida läromedel för grundskolans första årskurser. Den empiriska undersökningen är gjord i tre nutida läromedelspaket avsedda för undervisning i skolämnet modersmål och litteratur i årskurs ett och två, läromedlen som undersöks är de finlandssvenska serierna <i>Läseboken</i> och <i>Litteraturboken</i> samt den sverigesvenska serien <i>Kom och läs!</i> Bland resultaten kan nämnas att det finns ett brett spektrum av nivåer av extern grammatik i alla de undersökta läromedelspaketen. Den fonologiska och syntaktiska medvetenheten, vilka bägge är viktiga för läs- och skrivutvecklingen i de diskuterade årskurserna, satsas på i alla tre läromedelspaket. Det jag dock också märkt i läromedlen som kan påverka läs- och skrivutvecklingen är att andelen belägg för grafonomi är större i årskurs två än i årskurs ett. Härigenom får eleverna på detta sätt småningom växa in i en skriftkultur. Det finns betydligt fler muntliga uppgifter i lärarhandledningarna till serierna <i>Litteraturboken</i> och <i>Kom och läs!</i> än i <i>Läseboken</i> . Det exakta ”hur” står inte alltid utskrivet i lärarhandledningarna, men de flesta gånger verkar tanken vara att det rör sig om diskussioner eller andra muntliga genrer. I många fall känns de muntliga uppgifterna mer funktionella än skriftliga uppgifter som inte verkar vara helt genomtänkta. Att mitt material innehåller fler funktionella uppgifter i lärarhandledningar och fler formalistiska eller delvis funktionella uppgifter i arbetsböcker överensstämmer med att lärarhandledningar kan vara en bättre väg för att öka elevernas kunskapssökande och minska förmedlingspedagogiken.	
Sökord / indexord enl. tesaurus svenska, grundskolan, grammatik, ämnesdidaktik, läromedel	

Abstract

Author (Last name, First name)	Year
Doktar, Caroline	2015
Title	
Grammatical Pedagogical Content Knowledge – Swedish Grammar and Linguistical Awareness in Some Textbooks and Teaching Aids for the First Grades in Compulsory School	
Unpublished thesis for the degree Licentiate of Education	Pages (tot)
Vasa: Åbo Akademi University. Faculty of Education and Welfare Studies	122
Summary	
<p>My main research interest is grammatical pedagogical content knowledge, while the explicit aim of this thesis for the degree Licentiate of Education is to obtain new understanding of grammatical pedagogical content knowledge as it is made visible in recent textbooks and teaching aids for the first grades in compulsory school. The empirical study is done in three sets of textbooks and teaching aids intended for instruction in the first language school subject (Swedish) in the first and second grades (pupils being six to eight years old). The sets being studied are the series <i>Läseboken</i> (<i>The Reading Book</i>) and <i>Litteraturboken</i> (<i>The Literature Book</i>) from Finland as well as the series <i>Kom och läs!</i> (<i>Come and Read!</i>) from Sweden.</p> <p>Among the results it can be mentioned that there is a broad spectrum of levels of external grammar in all the sets studied. The phonological and syntactical awareness, which both are important for the reading and writing development in the discussed grades, are supported in all three sets. What I also noticed in the sets that may influence the reading and writing development is that the share of evidence for graphology is greater in grade two than in grade one. Due to this the pupils are growing into a writing culture.</p> <p>There are a lot more oral assignments in the teaching aids to the series of <i>Litteraturboken</i> and <i>Kom och läs!</i> than in <i>Läseboken</i>. The exact “how” is not always stated in the teaching aids, generally the reasoning seems to be that it takes place in discussions or other oral genres. In many cases it feels as if the oral tasks are more functional than written tasks that not seem to be totally thought-out. The fact that my material consists of more functional tasks in teaching aids and more formalistic or partly functional tasks in workbooks supports an observation of that teaching aids can be a better way for increasing the desire for knowledge among the pupils and reducing the mediation pedagogy.</p>	
Prescriptors	
Elementary school, Swedish, grammar, schoolbook	

Innehåll

<i>1 Inledning</i>	1
1.1 Motiv till grammatikdidaktik som forskningsområde	1
1.2 Motiv till läromedel som undersökningsmaterial	4
1.3 Argument för grammatikundervisning	11
1.4 Avhandlingens syfte och upplägg	15
<i>2 Grammatikdidaktik och språklig medvetenhet i läromedel</i>	17
2.1 Grammatikbegreppet.....	17
2.2 Grammatikdidaktik och språklig medvetenhet.....	23
2.3 Läromedel	42
2.4 Sammansmältning av grammatikdidaktik i läromedel	52
<i>3 Metod</i>	56
3.1 Precisering av syftet.....	56
3.2 Materialinsamling och -avgränsning	58
3.3 Konstruktion och användning av analysmodeller.....	62
3.4 Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska överväganden.....	66
<i>4 Resultat</i>	70
4.1 Nivåer av extern grammatik.....	70
4.2 Typer av uppgifter	79
4.3 Grader av språkligt fokusskifte	84
4.4 Sammanfattning av resultat.....	90
<i>5 Diskussion</i>	91
5.1 Tolkande resultatdiskussion.....	91
5.2 Kritisk metoddiskussion	95
5.3 Med utsikt mot framtiden	97
<i>Litteratur</i>	100

Figurer

Figur 1. Förhållandet mellan den interna och den externa grammatiken.....	18
Figur 2. Grammatiken och dess närliggande områden, enligt SAG § 1 (1999, s. 31)	19
Figur 3. Min bild av grammatiken, byggd på Anderssons (1994, s. 14) figur.....	20
Figur 4. Min bild av Hallidays systemisk-funktionella grammatik	22
Figur 5. Bild av Bornholmsmodellen (Hägström, 2009, s. 8)	27
Figur 6. Vad vi vet om grammatiken.....	33
Figur 7. Gustafssons (1982, ss. 82 & 102–104) indelning av hjälpmedel i en skolkontext.....	43
Figur 8. Wikmans (2004, s. 20) förhållande mellan lärobok och närstående begrepp	45
Figur 9. Analysmodell för nivåer av extern grammatik.....	63
Figur 10. Analysmodell för typer av uppgifter	64
Figur 11. Analysmodell för grader av språkligt fokusskifte.....	65
Figur 12. Till min bild av fonetiken räknas vokaler, konsonanter och alfabetet.	71
Figur 13. Till min bild av fonologin räknas rim och stavelser.....	71
Figur 14. Till min bild av grafonomin räknas stavning, dubbeltecknad konsonant och versal begynnelsebokstav.....	72
Figur 15. Traditionell stavningsramsa i arbetsbok 2 i serien <i>Kom och läs!</i> (s. 22).....	72
Figur 16. Till min bild av syntaxen räknas repliker och anföring, sammansatta ord, skiljetecken samt mening.....	73
Figur 17. Sammansatta fågelnamn i <i>Läseboken 2a</i> Arbetsboken (s. 60).....	74
Figur 18. Till min bild av semantiken räknas bildspråk, ordspråk, homonymer, antonymer, synonymer och semantiska fält.	74
Figur 19. Till min bild av pragmatiken räknas gåtor och vitsar.	76
Figur 20. Svartalernativ i läslära 1b i serien <i>Läseboken</i> (s. 50)	76
Figur 21. Till min bild av lexikon räknas främmande ord och lånord.	77
Figur 22. Belägg för nivåer av extern grammatik	78
Figur 23. Bokstavsrad arbetsbok 1b i <i>Läseboken</i> , s. 25	81
Figur 24. Uppgift med motsatsord <i>Kom och läs!</i> arbetsbok 2, s. 31.....	82
Figur 25. Uppgift med verbböjning på sidan 12 i arbetsbok 2b i serien <i>Läseboken</i>	82
Figur 26. Ordbyggnadsuppgift i arbetsbok 1a i serien <i>Kom och läs!</i> , s. 37.....	83
Figur 27. Belägg för de olika typerna av grammatikuppgifter.....	83
Figur 28. Ordram från s. 17 i serien <i>Läseboken</i> arbetsbok 1b.....	87
Figur 29. Grader av språkligt fokusskifte i de olika läromedelsserierna.....	89

Tabeller

Tabell 1. Kontaktade förlag	59
Tabell 2. Undersökningsmaterial (för uppgifter om sidantal se Bilaga A).....	61
Tabell 3. Använda läseböcker i Svenskfinland 2011– 2012 (Paro & Ruuhinen, 2013).....	67

1 Inledning

Mitt projekt innefattande grammatikdidaktik och läromedel består av flera delar och sattes igång när jag för ett antal år sedan började skriva min magisteravhandling (Lindholm, 2007a). Där granskade jag hur grammatikundervisning beskrevs i didaktisk litteratur och aktuella styrdokument samtidigt som jag började utarbeta *Språklabba*, som är ett läromedel och ett sätt att undervisa elever om språk. *Språklabba* bygger på forskning och är ett läromedel som jag gav till en undervisande lärare som i sin tur prövade ut läromedlet tillsammans med sina elever. Likväl finns läromedlet i nuläget endast i de exemplar som uppgjordes för min undersökning. I nuläget har jag inom mitt projekt skrivit några kortare populärvetenskapliga artiklar i ämnet grammatikdidaktik i läromedel (Lindholm, 2007b; Doktor, 2011; Doktor, 2012; Doktor, 2013). Detta är min licentiatavhandling inom ämnet, vilket är steg två på väg mot steg tre vilket blir min doktorsavhandling. I doktorsavhandlingen ämnar jag göra en form av klassrumsstudie, medan denna avhandling inte kommer att innehålla någon sådan.

Nu närmast följer i inledningen en presentation av mitt forskningsfält där jag först presenterar motiven till grammatikdidaktiken som forskningsområde och därefter motiven till läromedel som undersökningsmaterial. Därefter följer några argument för grammatikens plats i skolan. Presentationen leder sedan fram till avhandlingens syfte och upplägg.

1.1 Motiv till grammatikdidaktik som forskningsområde

Mitt forskningsområde, grammatikdidaktik, är tvärvetenskapligt eftersom det inkluderar både ämnet svensk grammatik inom humanistisk vetenskap och disciplinen ämnesdidaktik inom pedagogisk vetenskap. Närmast vill jag nu presentera motiven till att avhandlingen handlar om grammatikdidaktik.

En anledning till att jag vill ta mig an grammatik är att grammatiken enligt Brodow (2000) är en litet undanskymd del i undervisningen i modersmål och litteratur, en del som många klasslärare inte orkar och hinner satsa på. En annan anledning är att grammatiken (ibid.) dessutom ofta följer ett formellt mönster för inläring.

Boström och Josefsson (2006) drar slutsatsen att grammatiken antingen är svår att lära sig eller svår att undervisa om. Men om läraren kan grammatik följer att det är lättare att låta elever få veta något om språket och hjälpa dem att utvecklas till bättre språkaktörer (Strömqvist, 1993a).

Enligt Strömqvist (1993c) vet språklärare inte tillräckligt om grammatik, språk och kommunikation vilket försvårar grammatikundervisningen i skolan. Man kan också ifrågasätta vilka signaler läraren sänder ut ickeverbalt om arbetet med grammatikmomentet (Boström & Josefsson, 2006) speciellt med tanke på att många lärare själva inte anser sig kunna grammatiken och flertalet lärare dessutom tycker att den är svår. Ett exempel på vad lärare ibland inte klarar av själva vad gäller grammatik är satsanalys med autentiskt språk, vilket snabbt kan leda till svårigheter vid undervisning (Brodow, 2000).

För eleverna kan utmaningarna bestå i att grammatik är väldigt abstrakt, innehåller många termer och det faktum att vissa elever har blockeringar mot inläring av grammatik. Ett annat faktum vad gäller eleverna är att grammatikkunskaper ofta försvinner ganska lätt. Orsaken till detta är ytinläring, eleverna kan klara av ett prov på ordklasser och satsdelar, men kan inte tillämpa kunskaperna när de pratar om skrivna texter. (Brodow, 2000)

En av Brodows (2000, s. 85) informanter som är lärare säger:

[...]Jag menar att det här att tycka att skolan är rolig, det är ju oerhört viktigt för inläringen. Det har naturligtvis negativa effekter om man mer eller mindre försöker slå in något. Jag kan

inte tänka mig att elever som är elva–tolv år kan känna någon stark motivation för att lära sig konditionalis 1 och 2. Det måste ju ha skett med hårda tag, det kan ju inte vara något dom frågar efter.

Körner konstaterade 1963 att den lustbetonade undervisningen verkar vara framtiden, men grammatiken har rykte om sig att vara tråkig, därför anser många att den borde tas bort åtminstone från modersmålsundervisningen. Cederschiöld och Olander förde däremot många år tidigare, 1916, fram att grammatik inte är tråkig om läraren visar att hen tycker om den, och visar vad eleverna har för nytta av grammatiken i det verkliga livet. Lindberg (1982) å sin sida poängterar att det inte alls är svårt att låta elever göra iakttagelser i språk eftersom barn gör det naturligt.

Den svenska grammatiken i skolan är ett omskrivet ämne och har så varit de senaste hundra åren. Inom ämnet är så vitt jag vet den senast utkomna avhandlingen av Boström (2004) *Lärande & Metod: Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*, vilken jämför undervisning av traditionell svensk grammatik på flera plan bl.a. mellan gymnasieungdomar och vuxna. Avhandlingen har dessutom 2006 utmynnat i boken *Vägar till grammatik* av Boström och Josefsson. Men också den inriktar sig snarast på gymnasium och vuxenutbildning samt eventuellt grundskolans senare del. Däremot finns det inte speciellt många nya artiklar eller böcker som handlar om grammatik i grundskolan, från dess början till dess slut. Boström och Josefsson (2006, s. 122) skriver även: ”det finns så mycket att göra här och nu när det gäller grammatikens didaktik.” Dessutom börjar även de här två böckerna ha ett antal år på nacken och därutöver behöver vi forskning om vad som försiggår i våra skolor också de första åren i grundskolan.

Många anser att grammatikämnet är för svårt för de lägre årskurserna. Här undrar jag om det inte i så fall kommer an på vad grammatik är och hur den presenteras? Malmer (1990)

bedömer inom matematikens område att genom att använda undersökande och laborativa arbetsätt kan lärare skapa undervisningssituationer som utnyttjar barnens kreativitet och verksamhetslust. I min magisteravhandling (Lindholm, 2007a) lärde sig elever begreppen predikat och subjekt genom röda och blåa lappar, vilket visade sig vara ett fungerande koncept. Att använda undersökande och laborativa arbetsätt i ett funktionellt sammanhang betraktar jag, med hänvisning till de teorier som återges längre fram, att kan vara ett framgångsrikt sätt att diskutera och använda sig av grammatiken. Däremot undrar jag huruvida de läromedel jag granskar utnyttjar detta sätt.

Även Boström och Josefsson (2006) konstaterar att grammatikdidaktisk forskning vanligen inte prioriteras särskilt högt, däremot har brister i skolgrammatiken medfört en hel del diskussioner. Dock finns inte mig veterligen direkt någon forskning som fokuserar på läromedel i grammatik för de första årskurserna i grundskolan.

1.2 Motiv till läromedel som undersökningsmaterial

Ammert (2011 a) skriver att läromedel överlag och specifikt läroböcker är centrala i skolundervisning. Så har det enligt Dahlqvist (2006) varit sedan 1800-talet och därför anser hon att det är svårt att tänka sig en skola där kunskap inte erhålls från text. Orsaken till lärobokens centrala roll är enligt Berglund (1991, s. 56) att den är ”bekvämlig, överskådlig och relativt överkomlig förmedlare av kunskaper”. Också i finländska skolor har läromedel en viktig plats i lärandet (Julkunen, 1991).

Det är många som anser att läroboken är det viktigaste och vanligaste läromedlet (Isaksson, 2008a; Långström & Viklund, 2006; Englund, 2006). Detta utvecklas i en svensk undersökning där Levén (2003, s. 2) undersökt 766 lärare och kommit fram till att åttiofyra procent av lärarna för årskurs ett till gymnasiet säger sig använda läroböcker regelbundet

och färre än två procent påstår att de aldrig använder läroböcker. Englund (2006) förtydligar med att få lärare arbetar utan läroböcker.

I en översikt (Englund, 2006) visas att läroböcker eller tryckta läromedel fortfarande är det dominerande läromedlet i skolan. Översikten upplyser också om att läroböcker eller tryckta läromedel används av lärare på många områden, framför allt som grundtext till stoff att presentera i skolan. Englund (1999) anser också att ju mer kraven på att kunskaperna ska utvärderas och kontrolleras gör sig gällande desto starkare tycks lärobokens ställning bli. Detta medan Isaksson (2005, s. 17) har undersökt och kommit fram till följande:

Läroboken har en starkare ställning i finsk skola än i den svenska. Den starkare rollen kan påvisas dels med hjälp av den historiskt starka betydelse som alla böcker och läsning har i det finska samhället, dels genom att läroboken ses som en symbol för kunskap i kunskapssamhället och som en viktig del av kunskapsprocessen, dels genom att det finska samhället och kommunerna satsar mer ekonomiska resurser på läromedel.

Bristen på forskning om läromedel har framhållits av forskare sedan 25 år tillbaka skriver Englund (2006). Levén (1991) kallar läroböckerna för skolans huvudläromedel, Englund (2006) håller med i sak och anser att man kan konstatera att flera studier visar att läroböcker eller tryckta läromedel nu liksom tidigare är ett dominerande läromedel i skolan. Detta medan Melin (1992, s. 21) inleder en artikel: ”Det är med läroböckerna som med skolmaten. Alla klagar.” Men hur är det egentligen? Är läromedlen faktiskt dåliga? Oberoende av dessa frågor är många eniga om att läroboksforskningen ligger efter (Ullström, 2007).

I allmänhet är tillgången på läromedel i den finländska skolan god, tillika märks det att en del rika kommuner satsar mer på läromedel medan fattiga dito gör besparingar. Detta leder till att böckerna i vissa skolor kan saknas eller vara av dålig kvalitet. Även de finlandssvenska eleverna intar en sämre ställning än de finska på grund av att de i mindre

utsträckning får behålla böcker. Detta beror på att böckerna är dyrare för finlandssvenska elever än för de finska på grund av de små upplagorna som de finlandssvenska böckerna trycks upp i. Dock förtar inte de små upplagorna lärobokens status; läroboken har en stark status i skolan i hela Finland. (Isaksson, 2005)

I dag är läromedelsförfattare oftare lärare än forskare, vilket manifesterar lärobokens förändrade ställning (Selander, 2003). Men så har det inte alltid varit ”I början av 1900-talet engagerades flera framstående författare i läromedelsproduktionen, bland annat Selma Lagerlöf och Verner von Heidenstam”. Detta medan det efter andra världskriget blev mer allmänt att några lärare tillsammans gjorde läromedel. (Korsell, 2006, s. 6) På ett liknande sätt förhöll det sig också i Finland med *Boken om vårt land* av Topelius innan krigen och lärarproducerade läromedel efter krigen.

Isaksson (2005, s. 19) anser ändå att ”Läroboken är en naturlig del av en skola som vill göra skillnad, stå för kunskaper och ha ett framåtsiktande perspektiv.” Emellertid är det viktigt vad som står i läroboken eftersom vi som Selander (2003) uttrycker det där inte kan välja på samma sätt som vid tidningsläsning, TV-tittande eller museibesök utan måste ”traggla” oss genom ”allt”. Dock anser Wigerfelt (2006) att läroböckerna många gånger fungerar som bromsklossar. I kursplanen i språkämnen står t.ex. att man skall kommunicera mer och studera grammatik mindre, däremot är läroböckerna inte gjorda enligt denna princip utan de är gjorda efter vad lärarna tycker. ”Ofta blir det en lista med prepositioner.” (ibid., s. 17)

Bachmann, Sivesind, Afsar och Hopmann (2004) anser att läroböcker har en stor betydelse för hur läroplanens mål och innehåll förmedlas till lärare, elever och föräldrar. Dessa och även skolledningen ger läroboken betydelse (Englund, 1999). Även Englund (1999; 2006) påpekar att läroboken och läromedlen ännu har en stark ställning som riktninggivare i

lärandet. Också Ullström (2007) håller fram lärobokens starka inverkan på aktiviteterna i klassrummen. Med avstamp i detta skall vi nu titta närmare på om, hur och varför läromedel styr lärandet i skolorna.

Det finns flera som konstaterar att läromedlen i grammatik är dåliga på ett eller annat sätt, men många tankar om hur de kunde förbättras kommer inte ända fram till förlagen och till undervisningen i skolorna. Brodow (2000) konstaterar att läromedlens framställning av grammatik ofta är tråkig och stereotyp. Dessutom anser han att de flesta läromedel är för teoretiska och innehåller för få praktiska övningar. Nilsson (2005) påpekar å sin sida att läromedel i svenska har ofta en tydlig repetitiv syn på svenskämnet, där grammatikmomentet och färdighetsövningar ofta återkommer årskurs efter årskurs. Det konstaterade Brodow år 2000 och Nilsson år 2005, nu undrar jag ifall detta håller: Vilka grammatikläromedel finns det? Hurdana är de?

Styrande eller styrda läromedel – läroboken som läroplan?

Tidigare var läromedel ett av de styrmedel som staten använde för att försöka skapa den likvärdiga eller enhetliga skolan (Skolverket, 2006). I både Sverige och Finland fanns tidigare förhandsgranskning av läroböcker, i Finland skedde detta mellan år 1872 och 1992 (Johnsson Harrie, 2009). Och 1982 betraktar Lundgren, Svingby och Wallin, det som ett allmänt faktum att de traditionella läromedlen styr undervisningen. Fortfarande 2006 påpekar Långström och Viklund att läroböckerna ofta styr undervisningen.

Lundgren, Svingby och Wallin (1982), ställer sig också tveksamma till om läroplanen egentligen styr utbildningen i den mån som antas med den dåtida forskningen som bakgrund. Och enligt Långström och Viklund (2006) finns det många studier som visar att läroboken är det som påverkar undervisningen mest. Ullström (2007) anser också att det i praktiken blir så att läromedlen fungerar som ett filter mellan läroplansnivån och

klassrumsnivån, eftersom många lärare anser att den som rättar sig efter läroboken också samtidigt rättar sig efter gällande riktlinjer.

Läroboken har således en legitimerande funktion i lärarnas arbete: så länge de följer en lärobok upplever de att de kan vara säkra på att undervisningen följer läroplanens mål, innehåll och principer. Man kan således konstatera att lärarna överlämnar mycket av sitt handlingsutrymme till läroboksproducenterna och att läroböcker spelar en viktig roll för att konkretisera styrdokumentet.

(Skolverket, 2006, s. 11)

Gustafsson (1982) talar också om styrning: både positiv och negativ sådan. För att börja med den positiva styrningen anser hon att det är positivt när eleverna i skolan behöver någon typ av styrning som visar gränserna för dem; detta kan då i positiv anda tänkas vara läromedlet. Sedan när det gäller den negativa styrningen handlar det bland annat om att läroboken blir läroplan. Det gäller att hinna igenom boken under de lektioner som finns att tillgå. (ibid.) Lösryckt fakta och ytkunskap, det vill säga kunskap som brukar associeras med läroboksstyrningens mest negativa sidor, upplöses snabbt och lämnar inga djupare spår (Englund, 1999). Läroböckernas negativa styrning kan vissa gånger ses som ett hinder i en skola där elevernas egen aktivitet, egna vägar till kunskap och egna kunskapande är det centrala (ibid.). Slutligen vad gäller den negativa styrningen har det också konstaterats av Gustafsson (1982) att de vanligaste mekanismerna bakom styrningen i de lägre årskursernas läromedel i svenska är den inlärningsmässiga och den språkliga.

Språkligt sett tog läromedlet helt överhand, eftersom eleverna sällan behövde använda några egna ord eller formulera egna meningar. Många gånger var det fråga om att använda symboler för att ge svar i studieböckerna. Läromedlets språk ledde på så sätt till mycket mekaniska övningar som innebar att eleverna inte behövde förstå vad de läste eller skrev.

Indirekt var det alltså läromedlets språk som styrde inläringen. (Gustafsson, 1982, s. 91)

Gustafsson (1982) betonar att det talas om negativ styrning också ifall ett läromedel är utformat på ett sådant sätt att eleverna lyckas utan att de är tvungna att förstå.

När det gäller både negativ och positiv styrning måste det erinras att ett läromedel inte bara föreskriver ett sätt att jobba, men det inbjuder till vissa sätt att jobba parallellt med att det

komplikerar för andra sätt att jobba (Selander, 2008). Detta är något som Svingby också närmade sig 1982. Hon påpekade nämligen att det inte nödvändigtvis går att sätta likhetstecken mellan innehållet i läromedlen och i undervisningen, fastän läromedel används och läromedel och undervisning sannolikt påverkar varandra. Det är svårt att säga hur mycket läroböcker påverkar klassrumsverkligheten, men det är lättare att avgöra vilken kunskapssyn som författare och förlag har haft samt att avgöra för vilken slags samhälle läroboken varit tänkt (Ekvall, 2001).

Att läromedel har inflytande på elevers lärande är säkert, men exakt hur detta inflytande ser ut och hur starkt det är varierar. Att det varierar beror på läraren, ämnet, skolnivån och utvärderingskravet dock samvarierar arbetsformerna väldigt litet med läroboksberoendet. (Englund, 1999; 2006) Ifall läromedel inte skall påverka lärandet borde de helt enkelt förbjudas, dock är detta en åtgärd som antagligen bereder väg för fler problem än den löser (Englund, 1999). ”Men läroboken är fortfarande ett minst lika fundamentalt pedagogiskt redskap som förr. Den utövar fortfarande ofta en stark, mer eller mindre styrande inverkan på verksamheten i klassrummen.” (Ullström, 2007, s. 125)

Men förutom att läroböcker styr, påverkar eller styr också samhället läroböckerna. Detta eftersom ekonomin, politiken och ideologin i ett samhälle påverkar premisserna för undervisning, påverkar de även läroböckerna (Svingby, 1982). Ett exempel på en företeelse som styr läroböcker är läroplanen (Ekvall, 2001).

Läroböckerna har en avgörande betydelse för hur läroplanens mål och innehåll förmedlas till lärare, elever och föräldrar. (Bachmann, Sivesind, Afsar & Hopmann, 2004) Med detta kan sägas att läroboken har inflytande på grund av att människor medvetet eller omedvetet håller den som något. (Englund, 1999)

Orsakerna till att läroboken styr har granskats också av forskare på senare år (Englund, 1999). Englund (ibid., s. 339–340) kom fram till fem orsaker till att läroboken styr lärandet.

- Läroboken har en kunskapsgaranterande, auktoriserande roll
- Läroboken har en gemensamhetsskapande, sammanhållande roll
- Läroboken underlättar utvärderingen av eleverna
- Läroboken underlättar i övrigt arbetet och livet
- Läroboken har en disciplinerande roll

Några år senare diskuterar Englund (2006) de fem orsakerna och konstaterar om den första orsaken att många lärare tycks se läroboken som en säkerhet för att läroplanens mål uppfylls. Vad gäller den tredje orsaken kan noteras att läroboken i hög grad är ett underlag vid utvärdering. Detta eftersom det vore en betydligt större arbetsbörda för läraren att göra utvärderingar som relateras till det för alla elever gemensamma innehållet. Englund (ibid.) framhåller vidare om den fjärde punkten att läroboken underlättar till exempel när lärare är osäkra på sina ämneskunskaper. Den sista orsaken till att läroboken styr lärandet har att göra med att den håller eleverna sysselsatta. Läroboken disciplinerar eleverna till att arbeta och läsa läxor samtidigt som den också ser till att eleverna får inse vad (skol)arbete är och vad vägen till (skol)kunskap innebär.

Reichenberg (2006) har undersökt finlandssvenska läromedel i modersmålet för grundskola och gymnasium. Hon (ibid.) skriver att grammatiken ges större utrymme i de finlandssvenska läromedlen än i de sverigesvenska dito och att språkvården i de finlandssvenska har en normativ tendens.

Bildanvändning i textböcker har analyserats (Cederlund, 2005), läroböckernas möjlighet i norskämnet att ge eleverna inblick i andra kulturer har undersökts (Iversen Kulbrandstad, 2001), läsebokens roll för den första läsutvecklingen har studerats (Borstrøm, Klint Petersen, & Elbro, 1999) och böcker i ämnet modersmål och litteratur för årskurs fyra på finska har beforskats (Aitakari, 2011), däremot har så vitt jag vet inte läromedel i

modersmål och litteratur beforskats noggrannare i de första årskurserna med tanke på grammatiken eller den språkliga medvetenheten åtminstone inte i en finlandssvensk kontext.

1.3 Argument för grammatikundervisning

Grammatikens vara eller inte vara i skolan har diskuterats en hel del under det senaste århundradet. Till en början var grammatiken inom modersmålet snarast en rest av latingrammatiken (Beckman 1920), medan Körner (1963) på 1960-talet ansåg att grammatiken inte skall vara ett självändamål utan verkligen bör tjäna ett syfte. Nilsson och Ullström (1997) skildrar skolgrammatiken som en beskrivning av tillrättalagda meningar, vilket säkert i många fall kan vara rådande i skolpraktiken. Lundin (2009) poängterar att grammatiken i läromedel presenteras isolerad, kontextlös och skild från innehåll, samt att den dessutom många gånger presenteras med felaktig terminologi. Emellertid är detta knappast något att sträva efter. Det jag i min forskning försöker sträva efter är en grammatikdidaktik som tillämpar dagens forskning om grammatik och grammatikdidaktik.

Hertzberg (1995) benämner tre argument, så kallade kronargument för grammatik: formalbildningsargumentet, främmandespråksargumentet och språkriktighetsargumentet.* Dessa är de historiska argumenten som numera inte har relevans för den fortsatta avhandlingen. Därefter har dock tre moderna argument utkristalliserats: Ett argument som enligt Teleman (1987) har att göra med att vi som språkvarelser behöver kunskap om oss själva och två argument som har att göra med att vi behöver redskap för att nå andra mål. Kunskapsorsaken kan benämnas det humanistiska argumentet (Boström & Josefsson

* För mer om kronargumenten eller de historiska argumenten se Lindholm, 2007a; Hertzberg, 1995 och Faarlund, 1980.

2006), medan redskapsorsaken kan delas in i två sidor: metaspråksargumentet och tvärspråklighetsargumentet.

Det humanistiska argumentet talar för att grammatiken är värd sin plats i skolorundervisningen därför att elever behöver få kunskap om sig själva som språkvarer, vilket de får genom grammatiken eftersom studier i grammatik fungerar som en upptäcktsfärd i den egna språkinstinkten (Boström & Josefsson, 2006). Detta argument utgår från att språket är centralt för människan, vilket gör att kunskap om språket är central om man skaffar sig insikt i den mänskliga naturen (Hertzberg, 1995). Såväl Melin (1972a) som Boström och Josefsson (2006) jämför grammatiken med andra områden som tas upp i skolan: t.ex. solsystemet, vikingarnas liv och atomen, och skribenterna konstaterar att språket är liksom dessa discipliner en så vanlig företeelse att eleverna bör känna till den eftersom de i skolan inte lär sig enbart sådant de har praktisk nytta av utan även discipliner som dessa. Detta kan också hänföras till det som Hertzberg (1995) och Teleman (1991) anger som argument för kulturarvet. Redan Melin (1972a) ansåg att termerna är en del av allmänbildningen. Brodow (2000) refererar till språket som människans bästa uppfinning och även Teleman (1991) anser att det är viktigt att veta något om en så pass central del av människan som språket, vilket gör att han anser att argumentet inte kan förkastas. Men det han avser med grammatik är endast en liten del av forskares kunskap om språket och han konstaterar att eleverna inte kan lära sig allt under sin skoltid. Även Hertzberg (1995) är inne på samma spår och förklarar det med att de lingvister, som använder detta som argument för grammatikundervisning menar något mycket mer än den traditionella grammatikens ordklasser och satslära med grammatikbegreppet.

Metaspråk är ett språk om språket, med andra ord ett verktyg för att förstå språket som system (Boström & Josefsson, 2006). De som står bakom metaspråksargumentet anser att grammatikens system är det viktiga och inte själva termerna (Hertzberg, 1995). Detta är

något som sammanhänger med dagens tidsanda, det är i dagens skola viktigare att förstå något än det var för 50 år sedan. Metaspråksargumentet är inte bara termer, utan förtrogenhet, förståelse och färdighet i grammatik (Boström & Josefsson, 2006). Grammatisk terminologi får inte tjäna ett självändamål, utan ska fungera som redskap, något som Boström och Josefsson (2006) jämför med att ordet 'spolar' är redskap för en frisör som diskuterar med en annan frisör på liknande sätt som att vissa ord kan vara bra att använda när man diskuterar grammatik. Hertzberg (1995) har lagt märke till att metaspråksargumentet är det argument som används flitigast vad gäller att legitimera disciplinen och även Nilsson (2000) understryker att metaspråksargumentet är det mest passande skälet för grammatikundervisning. Även Lundin (2009) påpekar att det är viktigt med metaspråk speciellt för kommunikationen om språk mellan lärare och andraspråks elever. Men Teleman (1991) påminner om att det är språkanvändning som i huvudsak leder till utveckling av språk och inte kunskap om ett metaspråk. Teleman (1991, s. 120) för fram argumentet att "Ungdomen kan inte skriva. De kan ingen grammatik!" Med detta argument som grund framhåller Hertzberg (1995) att grammatik inte kunnat konstateras ha någon bevisbar effekt på skrivefärdighet. Teleman (1991) å sin sida uppmärksammar att rätt bedriven grammatikundervisning kan öppna elevernas ögon för språkets uttryckssida, vilket är värdefullt att kunna vid textrevidering. Även Boström och Josefsson (2006) påpekar att grammatik är bra för att visa på att det finns olika möjligheter för att uttrycka samma innehåll. Tonne och Sakshaug (2007, s. 167–179) har granskat en brittisk studie och ställer sig frågan vilken grammatikundervisning som genomförts när den inte har påverkan på skrivefärdigheten hos 5- till 16-åringar. När detta t.ex. inte är fallet med något som i den studie de granskar kallas "sentence combining" och "sentence scrambling". Det vill säga: var går gränsen mellan "sentence combining", "sentence scrambling" och det som de brittiska undersökarna kallar grammatik?

Tvåspråklighetsargumentet grundar sig på att elever bör lära sig grammatik inom modersmålet för inläringen av främmande språk. Detta på grund av att man inte under ickes naturliga förhållanden kan lära sig främmande språk utan att kunna grammatik, vilket Teleman (1991) konstaterar. Ahlström (1972) omtalar detta som transfereffekt, det att eleven snabbare kan tillägna sig färdigheter i främmande språk om han fått grammatikundervisning. Fortfarande i nuläget håller Boström och Josefsson (2006) med om att grammatikundervisning som bygger på modersmålet underlättar inläringen av främmande språk. Att grammatik behövs för undervisningen i främmande språk är många som ovan visats överens om, men att denna grammatik skall läras inom ramen för ämnet modersmål och litteratur* är inte lika självklart. Ett argument för att grammatiken har sin givna plats inom ramen för detta ämne även om den behövs för undervisningen i främmande språk är principen *från det kända till det okända* med rötter från Ratke och Comenius på 1600-talet (Boström & Josefsson, 2006). Även Teleman (1991) håller med om detta och framhåller att det är ett klart plus att kunna det språk vars grammatik man skall försöka begripa. Här kan även framhållas det att modersmålet i många avseenden är ett serviceämne som bistår många andra ämnen med sådant man behöver kunna, t.ex. skriva, läsa, tala och lyssna: något som Teleman (1987, s. 9) uttrycker med att modersmålet har ”[...] en hedersam servicefunktion, helt enkelt.”

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns tre moderna argument för grammatikdidaktik inom modersmåls- och litteraturämnet: det humanistiska argumentet, metaspråksargumentet och tvåspråklighetsargumentet.

Argumenten ovan är något som gör att grammatiken kräver sin plats inom modersmåls- och litteraturämnet även i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*

* Modersmål och litteratur är skolämnets nuvarande namn i Finland i GGU 2004, medan Läroplan 2016 talar om Modersmål: Svenska och litteraturen. I Sverige motsvaras detta snarast av ämnet svenska.

2004 (i fortsättningen GGU 2004) och det faktum att grammatiken har en plats i GGU 2004 kan säkerligen även fungera som ett tämligen rakt och enkelt argument för en undervisande lärare. Grammatik som begrepp tas upp i GGU 2004 inom ämnet modersmål och litteratur först i årskurs 6–9. Även om det som brukar räknas in under den traditionella grammatiken tas upp i GGU 2004 (s. 51) till exempel anges som profil för goda kunskaper i slutet av årskurs 5: ”Eleven kan laborera med ord i ordklasser, böja vanliga ord och urskilja predikat och subjekt i en enkel sats.” Men jag räknar även in till exempel det som ingår i GGU 2004 (s. 46) i det centrala innehållet för årskurs 1 – 2: ”att laborera utgående från hela texter, meningar, ord, morfem och fonem och på så sätt utveckla den språkliga medvetenheten” och ”att iaktta språket och fundera över språkets form och innehåll”. Orsaken till att jag här hänvisar till GGU 2004 är att de läromedel jag undersökt har utkommit under den tidsperiod då GGU 2004 varit aktuell.

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014a;b;c) återfinns grammatik på ett liknande sätt som i GGU 2004. Vad gäller ändringar och då specifikt traditionell grammatik har satsdelarna som helhet flyttats till årskurs 7–9, medan ordklasserna omnämns redan i årskurs 3–6 i likhet med GGU 2004. I avsnitt 2.1 *Grammatikbegreppet* redogör jag för vad jag räknar in i grammatikbegreppet. Att GGU 2004 dessutom eftersträvar en integration av flera olika färdigheter i ett funktionellt sammanhang går helt i samklang med den nyare forskningens strävan, se underkapitlet 2.2 *Grammatikdidaktik och språklig medvetenhet*.

1.4 Avhandlingens syfte och upplägg

Mitt övergripande forskningsintresse är grammatikdidaktik, medan det explicita syftet med denna licentiatavhandling är att erhålla ny kunskap om vad som kännetecknar

grammatikdidaktik i några läromedel för grundskolans första årskurser. Detta sker närmast ur ett finlandssvenskt perspektiv.

I nästa kapitel kommer jag nu att presentera den teori som ligger till grund för avhandlingen. Teorin jag lägger fram går bland annat noggrannare in på grammatikbegreppet, grammatikdidaktik och språklig medvetenhet, samt diskuterar mitt undersökningsmaterial i form av läromedel och slutligen når jag fram till en sammanfattning kring det befintliga vetandet om grammatikdidaktik och språklig medvetenhet i läromedel.

Mitt material består av tre nutida läromedelspaket avsedda för undervisning i ämnet modersmål och litteratur i årskurs ett och två i Svenskfinland och Sverige. Min analysmetod utgörs av modeller som gjorts upp utgående från teori genom vars glasögon jag sedan ser på de läromedel som undersöks. Mer om syfte, material, metod samt trovärdighet, tillförlitlighet och etiska överväganden återfinns i det tredje kapitlet.

I det fjärde kapitlet redovisar jag de resultat jag kommit fram till utifrån mina tre forskningsfrågor. Slutligen avslutas avhandlingen med ett diskussionskapitel bestående av: en tolkande resultatdiskussion, en kritisk metoddiskussion och några utsikter mot framtiden.

2 Grammatikdidaktik och språklig medvetenhet i läromedel

Mitt forskningsfält tecknar sig mot bakgrunden av lingvistik och nordistik samt pedagogik och didaktik, där konturerna av modersmålets didaktik tydligt reser sig fram. I forskningsfältets förgrund märks dels grammatikbegreppet, dels språklig medvetenhet och grammatikdidaktik, därför kommer detta kapitel att diskutera teorier kring grammatikbegreppet samt språklig medvetenhet och grammatikdidaktik. Med detta som bas siktar jag mot två grammatikdidaktiska frågor: vad och hur, som även kommer att blicka framåt mot mina forskningsfrågor i nästa kapitel. Eftersom mitt analysmaterial består av läromedel fördjupar jag mig en del kring det innan kapitel två avslutas med en sammansmältning av grammatikdidaktik och språklig medvetenhet i läromedel.

2.1 Grammatikbegreppet

De argument för grammatik i skolan som jag introducerade i det inledande kapitlet diskuteras ofta i grammatikdidaktisk forskning och det förs en ständig debatt om grammatik i skolan. Myhill (2011) poängterar dock att de som eldar på grammatikdebatten ofta saknar klarhet i vad som egentligen menas med grammatik och saknar dessutom ytterligare säkerhet om vilken grammatikens plats är i läroplanen. Med stöd av Myhill (ibid.) brukas ofta en väldigt traditionell, konservativ syn på grammatik med tyngdpunkt på grammatik som korrekthet, bestämda former och stela tillämpningar. Därför pratar ofta hon (ibid.) och andra forskare inom området hellre om lingvistik än grammatik. Här ser jag ändå lingvistik som ett ännu bredare område än grammatiken och därför kommer jag också att i fortsättningen använda begreppet grammatik.

Däremot finns det många som konstaterat att grammatik är ett mångtydigt begrepp (bl.a. Strömqvist, 1993c). Till exempel kan nämnas att Haapamäki (2002, s. 11) konstaterar att "Grammatikbegreppet har varierat från tid till tid och från författare till författare." Det kan som Saxén (1949, s. 8) skriver vara att "redogörelsen för ett språks byggnad kallas

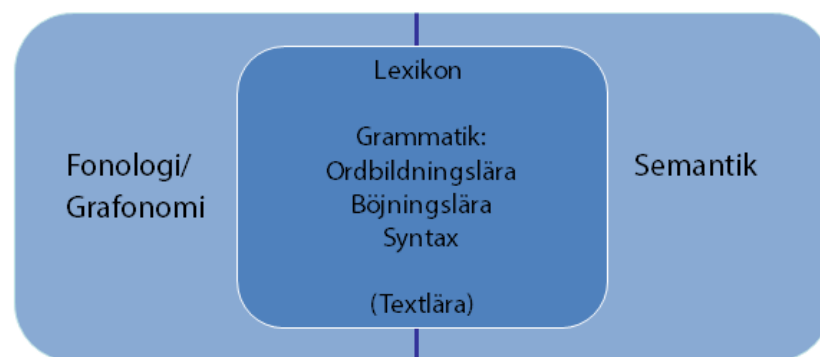
språklära eller **grammatik**". Men grammatik kan förutom den redogörelsen även innebära hela den grammatik som vi språkbrukare bär på i våra hjärnor (se figur 1). Den grammatik som finns i våra huvuden och som alla språkbrukare kan, brukar med exempelvis Anderssons (1994) begrepp benämnas den interna grammatiken, medan grammatiken som bok det vill säga beskrivningen av den interna grammatiken med tydligt uttryckta regler benämns extern grammatik. Begreppen intern och extern grammatik har också andra benämningar såsom t.ex. inre och yttre grammatik, men eftersom den interna grammatiken fungerar omedvetet, talas det ofta om språkkänsla i stället för språkkunnande när det talas om den interna grammatiken (Bolander, 2001). När Garne (2008) säger att de flesta barn talar bra redan i treårsåldern och de allra flesta fyraåringar klarar sitt modersmåls grammatik då är det den interna grammatiken som avses.



Figur 1. Förhållandet mellan den interna och den externa grammatiken

Om den externa grammatiken påpekar Dahl (2003) att klara gränser är något man sällan hittar i grammatiken. Detta innebär att också indelningen av grammatikens delområden ser litet olika ut beroende på vilken grammatiker som kommer till tals. För att få reda på

vad grammatik är kan SAG, *Svenska Akademiens Grammatik*, (Teleman, Hellberg & Andersson, 1999) rådfrågas. Detta eftersom SAG enligt Dahl (2003, s. 11) är ”den fullständigaste beskrivningen av svenska språkets grammatik”. För att försöka ge SAG:s bild av grammatiken, ter den sig sådan att den tecknas mot en bakgrund av fonologi, grafonomi och semantik, lexikonet står i grammatikens tjänst, medan själva grammatiken består av ordbildningslära, böjningslära och syntax, se figur 2 (SAG § 1, 1999, s. 31).



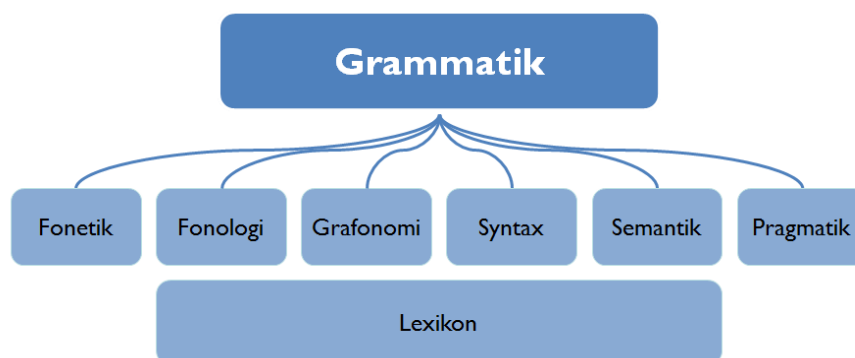
Figur 2. Grammatiken och dess närliggande områden, enligt SAG § 1 (1999, s. 31)

Alexander (1998) funderar på svaret kring frågan: vad är grammatik? Han (ibid.) kommer fram till att vi på den frågan kan tillhandahålla en smal definition som säger att grammatik är kombinationen av morfologi och syntax, vilket ligger nära SAG:s syn på vad grammatik är. Eller också kan svaret på frågan enligt honom (ibid.) bli brett: grammatiken är en integrerad, oskiljbar del av hela språkssystemet.

Eftersom denna avhandling strävar mot en grammatik, inte vilken grammatik som helst, utan en grammatik som placerar sig nära didaktiska lärandesituationer och analysmaterialet läromedel, behövs följaktligen en grammatik med en koppling till didaktiken och pedagogiken. Här tar jag nu hjälp av Strömqvists (1993a) uttalande att lärare med en

bred bild av grammatik får fler grammatikintresserade elever. Detta betyder att jag inte enbart vill stöda mig på SAG:s bild av grammatiken, utan söker vidare efter andra som eventuellt har en bredare syn på den svenska grammatiken.

En bred syn på den svenska grammatiken gör jag med hjälp av SAG som sätter fonologin och grafonomin på samma nivå, men jag utgår ifrån och modifierar en bild av grammatiken som är gjord av Andersson (1994). Andersson anser att både ordbildnings- och ordböjningsläran det vill säga det som normalt kallas morfologi och det som SAG kallar syntax och textlära kan gå samman under ett och samma paraplybegrepp, nämligen syntax. Därmed ersätts mer än det som i SAG benämns grammatik med termen syntax. Däremot innehåller Anderssons bild av grammatiken inte bara det han kallar syntax, utan även fonetik, fonologi, semantik och pragmatik, vilket sedan speglar sig mot lexikonet. Här nedan har jag nu tecknat den breda bilden (figur 3) av grammatiken som bygger på Anderssons (1994, s. 14) grammatik, men denna har breddats med tankar från SAG att också innehålla den skriftliga motsvarigheten till talets fonologi, d.v.s. grafonomi.



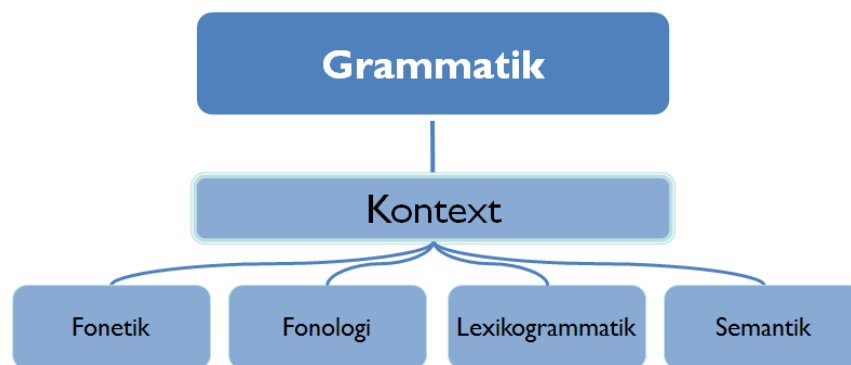
Figur 3. Min bild av grammatiken, byggd på Anderssons (1994, s. 14) figur

Detta är följaktligen en av många möjliga bilder av grammatiken. När läromedelsförfattare skriver om grammatik är det fortfarande vanligen något i stil med det som Ljung och

Ohlander (1971, s. 26) skriver ”en skolgrammatik av traditionellt slag brukar omfatta formlära och syntax.” På medeltiden var den traditionella grammatiken huvuddelen i latinundervisningen, vilket gjorde att när latingrammatiken överfördes till modersmålsundervisningen var grammatiken endast elementär och hade bara som mål att underlätta för övergången till latin (Hovdhaugen, 1980). Den traditionella grammatiken blev och är ofta fortfarande i dag den grammatik som ligger till grund för språkundervisning. (ibid.) Detta gör också att denna typ av grammatik går under flera benämningar, såsom traditionell grammatik, latingrammatik och skolgrammatik. Huvuddragen i traditionell grammatik bygger på grekisk och romersk lingvistik, vad gäller både terminologi och analysmetoder. Den traditionella grammatiken innebär vidare en begreppsapparat som omfattar namn på ordklasser, morfologiska kategorier, satsled och satstyper. (Hovdhaugen, 1980; Nilsson, 2000) Detta betyder att många av de komponenter som presenterats i bilden av grammatik ovan (Figur 3) inte existerar i den traditionella grammatiken. Enligt Teleman (1972a) har den traditionella grammatiken skiljeväggar mellan de olika komponenterna vilket gör att den egentligen inte är någon enhetlig teori. Enligt Dahl (2003) och Hedström (2001) består den traditionella grammatiken av endast två komponenter: morfologi och syntax, eftersom morfologi enligt Dahl (2003) är hur ord är uppbyggda medan syntax är hur ord kombineras till större enheter. Maagerø (1999) går ännu ett steg längre och anser att det traditionella grammatikbegreppet egentligen nästan kan ersättas med begreppet syntax, vilket jag också gör i min bild av grammatiken.

Den traditionella grammatiken bygger på 2000 år gamla traditioner, medan det har uppkommit nya grammatiska modeller de senare åren. Gemensamt för olika forskningsinriktningar har varit att komma fram till en sammanhängande teori om ett eller flera språk (Bolander, 2001). De nya modellerna har sin utgångspunkt hos olika grammatikforskare: en av de största, åtminstone i pedagogiska sammanhang, kan sägas vara M.A.K. Halliday.

Hallidays systemisk-funktionella grammatik koncentrerar sig på funktion. Detta gör att kontexten är det viktiga i den systemisk-funktionella grammatiken och genom kontextglasögonen ses språkets delar i form av fonetik, fonologi, lexikogrammatik och semantik. (Bolander, 2001; Maagerø, 1999; Holmberg & Karlsson, 2006; Halliday, 2004) Detta ger en litet annorlunda bild än den jag tecknar av grammatiken även om de olika delarna i Hallidays grammatik även finns med i min bild av grammatiken (se figur 4).



Figur 4. Min bild av Hallidays systemisk-funktionella grammatik

Den systemisk-funktionella grammatiken använder svenska begrepp. Detta borde vara lättare att lära sig än de tämligen abstrakta begrepp som den traditionella grammatiken rör sig med. Dessutom räknar den systemisk-funktionella grammatiken med en bredare grammatiksyn än till exempel SAG.

Sammanfattningsvis kan sägas att min bild av den externa grammatiken är en relativt bred och nutida bild. Detta eftersom min bild inte endast innefattar något som kan inrymmas under paraplybegreppet syntax, utan även fonetik, fonologi och grafonomi samt också semantik, pragmatik och lexikon. Att jag därutöver även är medveten om andra syner på grammatik gör att jag senare även kommer att kunna ta hänsyn till dessa ifall att jag hittar intressanta spår av någon annan grammatik bland mina resultat.

2.2 Grammatikdidaktik och språklig medvetenhet

När jag har klargjort för vad jag menar med grammatik kan jag nu gå vidare i förgrunden av mitt forskningsfält och diskutera grammatikdidaktik och språklig medvetenhet. Först kan jag konstatera att grammatikdidaktik och språklig medvetenhet är två närliggande begrepp. I den litteratur jag använt mig av talas det vanligen om språklig medvetenhet i sammanhang när det är fråga om yngre elever, medan grammatikdidaktik vanligen anges som term i en omgivning där äldre elever studeras.

Teleman (1991, s. 117) säger att det är ”mycket lättare att göra en genomsnittssvensk intresserad av hur en klocka fungerar än för hur hon själv med hjälp av sitt huvuds grammatik orienterar sig i tiden med olika tidsuttryck”. Detta beror kanske på att många människor har en blockering mot grammatik, (Brodow, 2000, s. 106) eftersom de inte fått ta del av en god grammatikdidaktik. Eller kanske Teleman presenterat sitt stoff på fel sätt för genomsnittssvensken, för enligt Garne (2008, s. 56) förhåller det sig på ett annat sätt med språk och grammatik och intresset för det:

De allra flesta människor, vuxna såväl som barn, är intresserade av språk. Skolan har ett stort ansvar för att stimulera detta intresse och vägleda eleverna så att de iakttar och drar slutsatser, inte lär in detaljer och termer som inte är förankrade i förståelse.

Detta fenomen kanske med Patrik Hadenius (personlig kommunikation, 25 januari 2008) begrepp under en föreläsning är ett uttryck för det nya svenska språkintresset som syns t.ex. genom den s.k. Fredrikeffekten (med hänvisning till Fredrik Lindström). I och med mycket populariserad vetenskap inom området samt genom invandring och miljonsvenskan har det fört med sig att svenskar i Sverige har märkt att de har en historia och ett språk. Kanske det är på det sättet att Teleman hade rätt på sin tid, men att Garne helt enkelt skriver i en ny tid med ett annat intresse för språket.

”När eleverna gjort sina upptäckter får de antagligen själva behov av att veta vad ’det kallas’ och då, men inte förr, introduceras också t.ex. grammatisk terminologi” (Garne, 2008, s.

56). Småningom kan lärare följaktligen ta in terminologin eftersom den är ganska praktisk att använda med de äldre eleverna (Garne, 2008).

Det så kallade Bornholmsprojektet har kritiserats för, att enbart satsa på formen och inget alls på innehållet, vilket kanske kunde ge barnen en orsak och mening till det de håller på med. (Mer om Bornholmsprojektet senare i avsnittet.) Frost (2009, s. 2), en av forskarna inom projektet skriver

Lekarna är upplagda för att ge gemensamma upplevelser av språket. Barnen ges möjlighet att upptäcka språket och att lyssna på formen utan att låta sig distraheras av innehållet. Läraren bör vara den ledande under denna 'upptäcktsfärd'.

Å ena sidan kan jag hålla med om att man kan gå omkring i språket på upptäcktsfärd. Men å andra sidan stämmer även Tornéus (1986) påstående om att det kan leda till allmän förvirring i stället för en spännande upptäcktsfärd i språkets formvärld om lärare använder sig av uppgifter med allt för stora krav. Detta anser jag är en av orsakerna till den "svåra grammatiken".

Sundman (1985) framför att lekar med språket antagligen upplevs som en roligare övningsform än mekaniska övningar i läroboken. Detta medan Garne (2008, s. 54) framhåller att "Det laborativa, undersökande sättet att förhålla sig till språk fortsätter naturligtvis i språkutvecklande anda under hela skoltiden." De första åren i skolan handlar det enligt Aase (2008) mycket om att göra eleven medveten om den intuitiva språkkunskapen, därefter blir den systematiska kunskapen om språk synlig.

Svensson (2005, s. 12) anser att språklekar fyller många funktioner på grund av att de: gör barnen medvetna om språket på olika sätt, underlättar kommande läs- och skrivinlärning, skapar kontakt och gemenskap mellan barn samt leder till att barn och vuxna har roligt tillsammans. Hon (ibid. s. 11) påpekar också att språklekar fyller sin funktion långt upp i skolåldern, eftersom lek med språket är utvecklande även då eleverna kan läsa.

Svensson (2005, s. 11) uttrycker att ”människan leker med språket genom hela livet” medan Tornéus (1986) är litet mer vaksam och konstaterar att vissa barn tycker om att leka med språket medan andra barn tycker att det är tillräckligt att använda det. Detta visar alltså på att Tornéus uppmärksammat att barn är olika vad gäller utveckling av språklig medvetenhet, men att Svenssons uttryck är att alla ändå gör det, om än i olika utsträckning.

Vad är språklig medvetenhet?

Svensson (2005, s. 22) skriver att barns språkliga förmåga kan vara stor, genom att de kan tala tydligt och bilda korrekta meningar men de kan ändå sakna språklig medvetenhet. Vidare anför hon att också det omvända förhållandet kan råda. Detta betyder med andra ord att språklig förmåga och språklig medvetenhet inte är samma sak. Østern (2002) anser att språklig medvetenhet kännetecknas av en förmåga att laborera och leka med språk. ”Språklig medvetenhet innebär att man reflekterar över språket”, nämligen dess form och innehåll (Kowal, 2009, s. 159). Det som Svensson (2005) också konstaterar är att den språkliga medvetenheten är ett oprecist begrepp som innebär många olika typer av språklig medvetenhet. Dessa medvetenhetsnivåer är fonologisk, morfologisk, syntaktisk, semantisk och pragmatisk nivå (Svensson, 1998; Østern, 2002; Koponen, 2006; m.fl.). Dessa olika medvetenhetsnivåer inom den språkliga medvetenheten är följaktligen i stort sett desamma som de olika delarna som konstituerar begreppet grammatik enligt Andersson (1994) se figur 3. (Här kan dock konstateras att Andersson ser begreppet morfologi som en del av syntaxen i stället för att vara en egen fristående del inom grammatikbegreppet.) Däremot sammanfattar också Svensson (2005, s. 18) vad det innebär att vara språkligt medveten. Hon konstaterar att ”För att vara språkligt medveten måste man kunna skilja språket från situationen.”

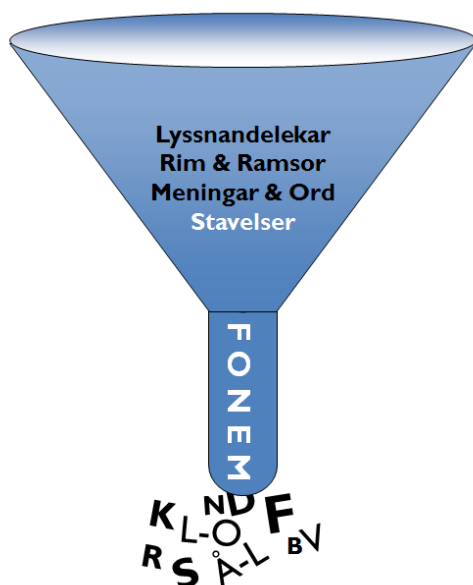
Forskning kring språklig medvetenhet

Enligt Elkonin (1971, s. 139–140) framförde Luria år 1946 vad som senare kommit att kallas glasteorin i boken: *Pathologii grammaticheskikh operatsy* (Concerning Pathology of Grammatical Operations). Men eftersom detta var skrivet på ryska tog det ett tag innan dessa tankar nådde forskare i västvärlden. Glasteorin innebär att språkbrukare ser genom en glasruta av språk. Det vill säga de ser världen genom den, men de ser inte själva rutan. Däremot blir språket småningom synligt vanligen i förskoleåldern, eftersom barnen då brukar börja nå en viss språklig medvetenhet.

Under 1970-talet började forskare intressera sig mer för barns språkliga medvetenhet: detta till exempel med Cazdens (1974) intresse för lek och språklig medvetenhet, men kanske ännu mera i och med att Mattingly 1972 satte läsning och språklig medvetenhet i samband med varandra. Bland annat detta ledde fram till den internationella forskarkonferensen *Linguistic Awareness and Learning to Read* som hölls på University of Victoria, B.C. i Kanada 1979 och rapporterades i Downing och Valtin *Language Awareness and Learning to Read* (1984).

Språklig medvetenhet och då speciellt den fonologiska medvetenheten började intressera forskare världen över under 1980-talet, eftersom bland andra Bradley och Bryant (1983) och Coltheart (1983) började se samband mellan fonologisk medvetenhet och lyckat läslärande. Bryant och Bradley (1985) märkte bl.a. att det finns en länk mellan att kunna rimma och att kunna läsa och stava. Termen språklig medvetenhet började också användas av skandinaviska forskare i början av 1980-talet (Hagtvat, 1990; Svensson, 2005). ”Språklig medvetenhet, eller metaspråklig medvetenhet, konstaterades vara viktig för barnets fortsatta läs- och skrivutveckling. I alla tider har småbarnspedagogiken sysslat med rim och ramsor, men sedan 1980-talet har forskare utarbetat systematiska pedagogiska program för att träna olika aspekter av språklig medvetenhet [...]” (Heilä-Ylikallio, 2003, s. 93)

I bland annat Norden under 1990-talet utarbetades följaktligen olika typer av språkleksböcker för förskolan och de lägre årskurserna i skolan, exempel på sådana är Svensson (1995), Hagtvet (1990), Frost (1995) och Østern (1992). Under 1990-talet utvecklades också Bornholmsmodellen (Häggström & Lundberg, 1994).



Figur 5. Bild av Bornholmsmodellen (Häggström, 2009, s. 8)

Bornholmsmodellen (Häggström, 2009) kan beskrivas som en tratt, där barnen sysslar med olika lyssnandelekar, rim och ramsor, meningar och ord samt stavelser för att slutligen komma till pipen i tratten och klura ut det knepiga med fonemsyntes och fonemsegmentering, det vill säga att dra ihop fonem till ord och att dela upp ord i fonem. (Se figur 5.) Detta görs med relativt korta ord, bestående av två eller tre fonem. Det har dock framkommit kritik mot Bornholmsmodellen, bl.a. påpekanden om att modellen inte arbetar med meningsfulla enheter, utan många gånger endast använder sig av lösryckta ord. Det gör att den inte samklingar med t.ex. Lindös (2002) helhetssyn på språktillägnandet. Detta betyder att modellen inte heller liknar t.ex. Hagtvet och Pálsdóttirs (1992) modell. De (ibid.) beskriver i sin bok *Lek med språket!* att de använder skriftspråket som en

total skriftlig kommunikation, inte som fragmentariska och osammanhängande bokstäver och ljud. Även GGU 2004 (s. 44) håller med om denna helhetssyn: ”De språkliga färdigheterna utvecklas inte isolerade utan integrerade i ett helhetsperspektiv.”

Svensson (1995, s. 27) påpekar att man inte skall undervisa i språklig medvetenhet utan leka fram den, som hon uttrycker saken: ”Bort med alla prestationskrav!” Några år senare kom även Mickos och Carlsons *Språkplantan. Lekar som stimulerar tal- och språkutvecklingen hos barn* (2003), vilken i princip i likhet med några av 1990-talets språkleksböcker är en uppräkningslista av olika lekar och övningar som pedagoger och andra kan använda i sin verksamhet.

Under 2000-talet har det också utkommit en del böcker som vill hjälpa lärare och förskolelärare med barns språkliga utveckling och däribland deras språkliga medvetenhet. Men fastän det fortfarande kommer ut en och annan lekbok är det nu snarare diagnosmaterial som duggar tätare vad gäller språklig medvetenhet inom det skandinaviska språkområdet. Här kan t.ex. nämnas Heilä-Ylikallios och Oker-Bloms *Språkraket* (2006a) med ett *Schema för observation av barns språkutveckling* (2006b), som sträcker sig över förskolan samt årskurs ett och två. Liberg kom samma år ut med en bok med titeln *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Boken innehåller också en språkutvecklingskarta (s. 169). Ett par år innan kom en grupp (Espenakk, Frost, Horn, Solheim, Hansen Wagner, Klepstad Færevaa, Grove, & Løge, 2004) ut med *TRAS: Tidig registrering av språkutveckling*, det vill säga ett material som riktar in sig på 2–5-åriga barns språkutveckling. Ett år innan (2003) kom Skolverkets i Sverige *Språket lyfter!* som senare uppdaterats (2009) och börjat heta *Nya språket lyfter!* med en ytterligare uppdatering (2011a).

Nivåer av språklig medvetenhet

Efter denna snabba genomgång av hur forskare sett på språklig medvetenhet genom åren vill jag stanna upp ett tag vid de olika språkliga medvetenhetsnivåerna. För det första skall jag i likhet med Tornéus (1986) konstatera att svenskan har en morfofonologisk ortografi. Detta innebär att den svenska bokstavsskriften bygger på två principer: fonemprincipen och morfemprincipen (Elbro, 2004). Fonemprincipen betyder att ett fonem (ljud) motsvaras av ett grafem (skrivtecken). Morfemprincipen bygger på att morfem (bestämda betydelsebärande element) skrivs på samma sätt. I sin tur leder detta till att både fonologisk och morfologisk medvetenhet har betydelse för läsandet och skrivandet. Till exempel Svensson (2005) konstaterar att morfologisk medvetenhet har betydelse för stavning och avkodningsförmåga eftersom medvetenheten uppmärksammar elever på ords ursprung. Enligt Svensson (ibid.) finns det ett ömsesidigt beroende mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning. Eller som Frost (2009, s. 3) uttrycker saken: ”På samma sätt som barnens uppfattning om skriftspråket stöder den fonologiska medvetenheten så stöder även den fonologiska medvetenheten barnen i utforskandet av skriftspråket.” Medan Koponen (2006) skriver att fonologisk medvetenhet är en av hörnstenarna i läsning. I det följande förtydligas några av de olika medvetenhetsnivåerna.

Morfologisk medvetenhet är enligt Tornéus (1986) ordkunskap, korsord, ordflätor och stavningsregler samt synonymmer och antonymer. Men Svensson (2005) konstaterar också att denna typ av medvetenhet innebär att veta vad ord är så att även småord som 'i' och 'att' bland morfologiskt medvetna elever räknas som ord. Svensson (ibid.) ger som förslag för att stimulera den morfologiska medvetenheten att pedagoger och elever kan leka språkliga lekar där eleverna skall identifiera stavelser i orden, men detta är endast ett exempel eftersom även den morfologiska medvetenheten är en ganska bred kunskap. Ytterligare exempel finns i de språkleksböcker som tidigare nämnts.

”För att få en god läsförståelse krävs inte bara en god fonologisk medvetenhet utan även en god syntaktisk förmåga. Barn som har problem med att bilda korrekta meningar och som t ex använder omvänd ordföljd ligger i riskzonen för att få problem.” (Svensson, 2005, s. 23) Tornéus (1986) funderar även att en orsak till att den traditionella grammatiken upplevs som svår kan vara en saknad av syntaktisk medvetenhet.

Femåringar har svårt med vissa typer av pragmatisk medvetenhet, medan barn i sju- till tioårsåldern börjar uppskatta ordskämt av olika slag vilket pekar på en pragmatisk medvetenhet (Tornéus, 1986). Syftningen inom pragmatiken kan också vara svårt för yngre barn. Detta speciellt i skrift eftersom man i skriften inte kan peka. (ibid.) ”Att förstå vad olika situationer kräver är språkets pragmatiska sida och den utvecklas under hela livet, förutsatt att individen möter olika språkliga situationer.” (Garme, 2008, s. 57–58) Här kan sedan konstateras att Tornéus (ibid.) märkt att man genom att läsa högt för barn låter dem möta andra språkliga situationer och på det sättet utveckla den pragmatiska medvetenheten. För att dessutom stimulera utvecklingen av språk och begrepp ytterligare kan den vuxne ha ett aktivt samspel med barnet under högläsningen (Lundberg, 2010).

Språklig medvetenhet samt läs- och skrivutveckling

Tornéus noterar redan 1986 (s. 15) ”I modern teoribildning om läsning och läsinlärning har metalingvistisk utveckling kommit att inta en allt mer central ställning.” Lundberg (1994, s. 11) håller med och uppmärksammar ”Det är verkligen få fakta som är mer välunderbyggda än sambandet mellan språklig medvetenhet och läsinlärning.” Detta kunde kanske i dag även sägas om skrivning och skrivpedagogik. Svensson (2005, s. 13) skriver att ifall barnen får många tillfällen i förskolan, skolan och på fritidshemmet att i språklekar upptäcka språkets formsida och se på språket ur ett annat perspektiv, då får de samtidigt en förberedelse för läs- och skrivinlärningen. Garme (2008) märker vidare att det är viktigt att skolan har en bred syn på språk och att eleverna blir vana att också prata **om** språket.

Liberg (2009, s. 21–23) skriver om tre grader av språkligt fokusskifte, det vill säga tre grader av att upptäcka språkets formsida:

1. Den första graden går ut på att stöda lärandet, d.v.s. fokus skiftar från innehåll till form.
2. Den andra graden går ut på att stöda lärandet och höja den språkliga medvetenheten. I denna grad av fokusskifte diskuteras formen med vardagsspråkets hjälp.
3. Den tredje graden går ut på att synvinkeln är densamma som i den andra graden, men att lingvistiska termer nu används.

De som inte utvecklar språklig medvetenhet i någon större omfattning har i allmänhet problem med läsinlärningen konstaterade Tornéus 1986. Detta medan Svensson några år senare (1998) skriver att ”Språklig medvetenhet förebygger läs- och skrivsvårigheter.” Det här eftersom Tornéus (1986) också lägger märke till att många lässvaga elever har metasyntaktiska problem. Läsutvecklingen har enligt Lundberg och Herrlin (2005) fem olika dimensioner. Dessa är: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Av dessa fem dimensioner koncentrerar sig Svensson (2005, s. 23) främst på ordavkodningen när hon framför att ”Om avkodningsförmågan kräver mycket energi av barnet och går långsamt blir det svårt att även fundera över innehållet och att hålla i minnet vad texten handlar om.” Språklig medvetenhet har med andra ord stor betydelse för barns läslärande: blir det en framgångssaga eller en problematisk väg fylld av motgångar? (Tornéus, 1986)

När Magnusson och Naucér (1991) undersökte läsprestationer i slutet av årskurs ett märkte de att det som bäst förutsade dem är dels barnens fonologiska medvetenhet och dels deras syntaktiska förmåga i förskolan. ”Om barn som saknar fonologisk medvetenhet uppmärksammas innan problem uppstår kan åtgärderna (olika språkstimulerande övningar) ge större effekt än om de sätts in senare” (Svensson, 2005, s. 23).

Frost (2009, s. 1) konstaterar med grund i Bornholmsprojektet att de svaga eleverna i försöksgruppen klarar sig betydligt bättre i både läsning och stavning än de svaga eleverna i kontrollgruppen. Det här sker tack vare det förebyggande arbetet i förskolan. Däremot noterar han (ibid.) också att målet med det förebyggande arbetet i förskolan inte är att lära ut bokstäverna, utan att ge insikt och förståelse i såväl talets formsida som det förhållande som ligger mellan språkljud och bokstäver.

Svensson (2005, s. 24–25) skriver att:

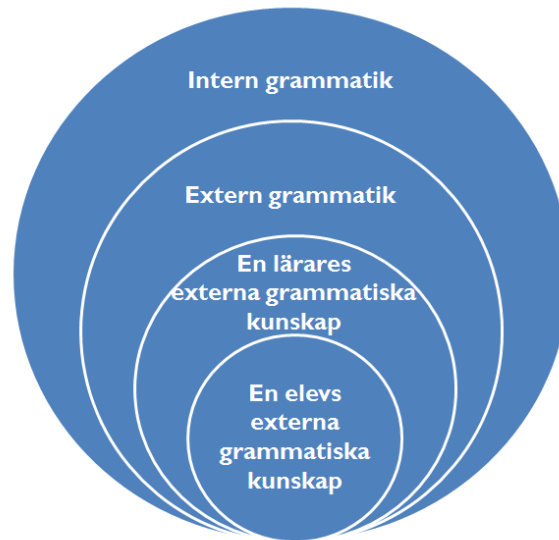
Forskarna är inte helt överens om huruvida det är svårare att dela upp ord i ljud (segmentering) eller dra samman ljud till ord (ljudsyntes). En ljudsyntes kräver att man håller flera ljud i minnet för att kunna smälta samman dem. Korttidsminnet spelar därför en roll vid denna operation. Om barnen ska segmentera måste de kunna skilja ut ljuden i ordet och det är inte enkelt. Språkljuden smälter samman i talet och är inte så rena som de förefaller när man skriver dem. Ett ljud förändras ofta beroende på ljudet som kommer närmast före och efter.

Men både Svensson (2005) och Tornéus (1986) är eniga om att ljudsegmentering och ljudsyntes är svårare än stavelsesegmentering och stavelsesyntes. Tornéus anser att detta beror på att stavelserna bär upp språkets rytm och melodi.

Grammatikdidaktikens vadfråga

Teleman (1991) skriver om en amerikansk stjärnföreläsare som illustrerar vad vi kan om grammatiken på följande sätt (se figur 6, min figur): den största ringen symboliserar alla grammatiska regler som språket består av, eller den så kallade interna grammatiken, den närmast mindre innehåller all nedskrivna grammatisk kunskap, eller den så kallade externa grammatiken, den näst minsta ringen är den externa grammatikkunskap en riktigt välutbildad lärare kan bemästra och den minsta ringen är slutligen det en lärare under väldigt goda förutsättningar kan lära en elev om extern grammatik. Med detta som grund kan man ställa sig frågan: Vad skall den minsta ringen innehålla? En annan viktig fråga

som Boström och Josefsson (2006, s. 44) ställer är: "[...] hur omfattande en språklära bör vara för att eleverna skall kunna förstå och ta till sig innehållet.



Figur 6. Vad vi vet om grammatiken

Strömquist (1993a) anser att grammatikundervisningens mål i skolan är att höja elevernas medvetenhet om att det finns regler som styr språket och att komma fram till en analys av reglerna på det viset att den visar på väsentliga kategorier och egenskaper hos reglerna. Slutligen är målet enligt Strömquist (ibid.) att presentera eller komma fram till ett språk, en terminologi, som är konstruerad så att det på ett tydligt sätt återger analysen. I och med att grammatiken har en servicefunktion gentemot främmande språk, kan enligt Teleman (1972b) även detta ge insikt i hur ett språk fungerar. Även Strömquist (1993b) framhåller att det är viktigt att läraren betonar det generella med grammatisk kunskap och försöker spegla de principer som på ett eller annat sätt gäller alla språk.

Hensjö (1972) uttrycker att grammatikkunskaper inte är samma sak som kunskaper om grammatisk terminologi, på liknande sätt som grammatikundervisning inte är samma sak som undervisning om grammatiska termer. För att litet närmare se vad grammatik är

förutom termer kan man se på Telemans (1972b) konstaterande att en term består av två delar, begreppet och begreppets namn. Begreppen måste redan vara förberedda när eleverna möter de grammatiska termerna (Kroksmark, 1993; Lundberg 1964). För att detta i praktiken skall fungera är det bra att grammatikundervisningen anknyter till elevernas egna ord och uttryck när eleverna talar metaspråk (Strömqvist, 1993a). Strömqvist (1993b) anser att det är viktigt att läraren inte pressar fram vedertagna grammatiska termer eller säger dem själv, utan att läraren i stället lägger upp undervisningen så att eleverna börjar förstå, vilket leder till att eleverna hittar på egna namn på fenomenen. Lindberg (1982) finner det viktigt att till en början inte använda termer i undervisningen utan i stället börja förklara då eleverna börjar fråga.

Cederschiöld och Olander ansåg 1916 (s. 90) att man inom undervisningen i språklära som lärare skall ha en ”stor måttfullhet med indelningar och termer”. Därefter har flera andra med dem ansett det viktigt med relativt få termer, av dessa kan nämnas t.ex. Kahnberg (1982) och Brodow (2000). Däremot verkar det som om terminologin i grammatikundervisningen många gånger anses så viktig att själva analysen passerar obemärkt (Strömqvist, 1993a). Däremot bör också beaktas att ett etikettsystem behövs för att eleverna ska kunna diskutera alternativa formuleringar och att en del termkunskap, främst ordklasser, krävs vid ordboksanvändning (Teleman, 1972b). Teleman (1972b, s. 43) påpekar även att ”insikt utan hjälp av termer är en flyktig upplevelse. Termer utan insikt är en styggelse.” Petterson (1973) håller med i sakfrågan och konstaterar att det är viktigare att eleverna kan utföra grammatiska analyser än att de kan räkna upp grammatiska regler. Även Boström och Josefsson (2006) anser det viktigt att inte göra grammatikundervisningen för snäv och enbart låta den innehålla mekaniskt kunnande av satsdelar och ordklasser, utan att även genom den få en djupare förståelse och insikt för hur människan fungerar.

Lundin (2009) ger exempel på termer som ersatts av andra termer bland de grammatiska termerna i svenskan, bland dessa kan nämnas imperfekt, predikatsfyllnad, reale samt akkusativ- och dativobjekt vars termer är preteritum, predikativ, utrum samt direkt och indirekt objekt. Enligt Körner (1963) finns även felaktigheter inom grammatikämnet som lärs ut på grund av att det är svårt att bryta nedärvda fördomar speciellt när det handlar om medvetna irrläror vad gäller t.ex. felaktiga termer på vissa begrepp. Men som Teleman (1972b) även nämner är det betydligt viktigare att hitta ändamålsenliga begrepp än att fundera på vad begreppen skall döpas till, vilka termer som skall användas.

Termer som är relevanta i den finländska grundskolan för årskurs 1–2 nämns i målet GGU (2004, s. 45) när det gäller *Läsa och skriva* är bl.a. ”lära sig språkliga grundbegrepp såsom språkljud, enskilda bokstäver och alfabetet, stavelser och ord, få ett grepp om helheterna sats, mening och text”. Men här talas det följaktligen om begrepp, inte termer. Dock frågar jag mig själv om det är möjligt att endast använda begreppen och få ett begrepp om vad alfabetet är utan att nämna termen alfabet? Detta eftersom lärare också många gånger måste diskutera detta via eleverna med föräldrar. Med andra ord: vad menar GGU? Detta återkommer jag till i diskussionen.

Grammatikdidaktikens hurfråga

Grammatikundervisningen bör anknyta till elevernas kunskap och erfarenhet (Strömqvist, 1993c). Att undervisningen bör utgå från elevernas erfarenheter är något som även Cederschiöld och Olander (1916) framhöll för snart 100 år sedan. En stor svaghet som länge funnits inom grammatikundervisningen är en för brant inlärningstrappa. Lärare bör därför behandla samma sak flera gånger med en litet större fördjupning varje gång (Ejeman, 1987). Sanningar som är allmänt viktiga i de flesta pedagogiska sammanhang är även viktiga vad gäller grammatikdidaktik. Till exempel är det viktigt för att eleverna skall känna sig motiverade att läraren på förhand berättar vad eleverna ska lära sig och vad de

förväntas kunna, men även att se på hur miljön ser ut t.ex. att titta hur väggarna ser ut om det finns någon grammatik på dem (Boström & Josefsson, 2006). En annan viktig sak är även åskådlighet överlag, något som framhålls av Cederschiöld och Olander (1916), t.ex. att tydligt skriva upp på tavlan. En tredje viktig sak är lärarens attityd till grammatiken; där har Strömquist (1993a) lagt märke till att lärare med en öppnare attityd till grammatik får fler grammatikintresserade elever. Slutligen är det självfallet viktigt att ge mycket beröm och se till att alla elever hänger med (Brodow, 2000).

Grammatiken utgör ett nät eftersom alla delar hör ihop på olika sätt. Detta gör att det inte är överlagt att dela upp grammatiken i småbitar som tas upp utspjutt på ett helt läsår, utan i stället bör man samla grammatikgenomgången till en helhet. I Petterssons (1973, s. 75) sammanfattning lyder det ”korta övningar lämpar sig för repetitioner, inte för inläring.” Strömquist (1993c) framhåller också att ett mål med grammatikundervisningen bör vara att inte isolera syntaxen, utan att visa hur den hänger ihop med andra delar av språket. Även Boström och Josefsson (2006) påpekar att lärare skall visa på att grammatiken är ett system och inte betona alla detaljer och termer utan visa på att det handlar om ett system.

Vad gäller metoder för att underlätta undervisningen finns det ett antal att välja bland när det gäller grammatik. Boström och Josefsson (2006) samt Boström (2004) ansluter sig till lärstilsteorin, men understryker även att utgångspunkten i skolan måste vara de nationella styrdokumentet (Boström & Josefsson, 2006). I styrdokumentet, GGU 2004, tas det upp att undervisningen bör vara funktionell. Det står bl.a. i introduktionen till modersmålsämnet (s. 44)

Inom undervisningen i modersmål och litteratur och även vid samarbete med andra ämnen strävar man efter en integration av flera olika färdigheter i ett funktionellt sammanhang.

Därefter tas funktionalisering upp inom ramen för de olika årskursindelningarna (s. 44–48). Även det att eleverna skall laborera tas upp i GGU 2004 genom att i det centrala

innehållet för årskurs 1–2 (s. 46) ingår ”att laborera utgående från hela texter, meningar, ord, morfem och fonem och på så sätt utveckla den språkliga medvetenheten”. Med utgångspunkt i detta kommer jag nu nedan att redogöra för skillnaden mellan formell och funktionell undervisning.

I en formell undervisning betonas formen på bekostnad av innehållet (Malmgren, 1996) i och med att formsidan i språket särskiljs från innehållssidan. I en formell undervisning tränas formen först tekniskt tills den blir korrekt utförd, därefter kopplas ett innehåll till formen så att färdigheten kan användas i praktiken. Detta gör att undervisningen inte har ett sammanhängande innehåll. (Malmgren, 1988)

Den formella undervisningen har funnits i ca 2000 år (Malmgren, 1988) eller som Thavenius (1991, s. 49–50) uttrycker saken:

Gamla föreställningar och undervisningsmetoder kan ha en häpnadsväckande livskraft utan något stöd i aktuell forskning. Det bästa exemplet på detta är den formella grammatikundervisning som dominerat språkpedagogiken i tvåtusen år med – men också utan – stöd i samtida vetenskap.

En typ av formell grammatikundervisning är den analytiska metoden där lärare använder sig av onaturliga texter och en analys som inte är färdighetsanknuten (Ejeman, 1987; Kahnberg, 1982). Ejeman (ibid.) framhåller även att den grammatikundervisning den generation fått som han tillhör huvudsakligen varit analytisk. Kahnberg (ibid.) anser att kunskaperna till följd av den analytiska metoden i bästa fall blir abstrakta minneskunskaper. En annan typ av formell grammatikundervisning är den syntetiska metoden, vilken kan ses som en motsats till den analytiska metoden (Kahnberg, 1982). Den syntetiska metoden kan låta eleverna på ett konstruktivt sätt bygga ett innehåll genom att t.ex. ha eleverna att fylla i innehåll i luckmeningar (Kahnberg, 1982). Ejeman (1987) konstaterar att den syntetiska metoden innehåller språkbyggnadsövningar till skillnad från den analytiska, men att den

syntetiska metoden fortfarande är formell i förhållande till den induktiva som i denna genomgång kommer att behandlas längre fram.

Malmgren (1996) påpekar att den formella undervisningen fungerade väl på den tid då modersmålet innehöll endast två bitar: språk och litteratur, som kunde hållas skilda ifrån varandra. I dagens läge när ämnet modersmål och litteratur innehåller många moment: att skriva instruktioner, att fabulera, att referera, film, TV, drama, stavning med mera, blir det däremot knepigt om alla delar skall behandlas enskilt.

I den funktionella grammatikundervisningen betonas innehåll och kommunikations-situation (Malmgren 1988). Tanken bakom funktionella övningar är att eleverna bäst lär sig sitt modersmål genom direkt användning (Sletta, 1980). I och med funktionalisering är inte kommunikativ användning och inlärnin g åtskilda, utan i stället får eleverna läsa och skriva i meningsfulla sammanhang, där de använder språkliga redskap (Malmgren 1988). Heilä-Ylikallio och Østern (2001, s. 84), vilka även jag stöder mig på, ser såsom jag vidare på "[...]en konsekvens av en funktionell syn på grammatik, nämligen den laborativa, utforskande och experimentella grammatiken."

Många anser enligt Hemlin (1972) att grammatik är för abstrakt för lägre stadier, men matematiken börjar redan i årskurs 1 och innehåller långt mer abstrakta begrepp än vad eleverna är vana vid. Hemlin uppmärksammar att laborativa arbetsmetoder har gett goda resultat i matematiken, vilket betyder att det antagligen går att göra grammatiken levande för eleverna på ett liknande sätt. Såväl Ejeman och Larsson (1982) som Kahnberg (1982) framhåller att elever bör arbeta med grammatik genom att laborera. Även Hultman (1972) framhåller att elever med en mer formell undervisning i grammatik inte får kunskap om hur de själva gör meningar; eleverna får i stället abstrakta kunskaper och missar möjligheten till laborativt arbete. Dock poängterar Ejeman och Larsson (1982) att språk-

laboration inte automatiskt innebär att eleverna lär sig grammatiska termer. Men Melin (1972b) framhåller att om eleverna lär sig grammatiken utan termer på mellanstadiets lägre klasser genom laborativa övningar, blir det knappast problematiskt att ge dem korrekta termer mot stadiets slut.

Eftersom Lindberg (1982) lägger märke till att barn snabbt blir kunniga upptäckare utan att någon direkt lär dem hur man upptäcker saker, bör barnen i enlighet med Heilä-Ylikallio och Østern (2001) få jobba på samma lekfulla sätt som innan de börjat skolan när de sedan skall utveckla sitt metaspråk i skolan. De (ibid.) påpekar att genom att låta äldre elever göra samma upptäckter som små barn gör när språket blir synligt för dem blir både den externa och den interna grammatiken synlig för eleverna. Även Strömquist (1993b) anser att skolan bör arrangera lärandesituationer eller utnyttja naturliga sådana som leder till att eleverna återupptäcker språket. Detta också eftersom Strömquist (1993a) har kommit fram till att elever anser att grammatik är intressant när de får göra experiment.

Inom det konstruktivistiska synsättet vill man enligt Boström och Josefsson (2006) genomföra detta genom att eleven själv konstruerar sin kunskap i stället för att passivt ta emot den. Det som dock talar emot konstruktivismen är den förtroendeklyfta som uppstår mellan lärare och elev till följd av att eleverna vet att läraren håller inne med information samt att elever har svårt att bygga på sin tidigare kunskap om eleverna inte redan har någon form av kunskap inom området. Här menar dock jag att eleverna har en hel intern grammatik att bygga på, vilket underlättar enormt när de sedan skall gå över till att också se på den externa grammatiken.

Vissa elever kan inte hänga med undervisningen om den ägnas åt abstrakt satslösning. Därför är det enligt Hultman (1972) bättre att ägna undervisningen åt övningar i att bilda meningar i stället, eftersom det då också finns stora chanser att vissa elever inte medvetet

förstår sammanhangen, men då får alla i varje fall en del skrivträning under arbetet. Brodow (2000, s. 123) ger tips om att lärare kan använda enformiga meningar som eleverna sedan på olika sätt bygger ut. Lindell (1982) håller med och anser att grammatiken och det Lindell kallar friskrivningen tillsammans kan utgöra en enhet, åtminstone om det gäller en grammatik där satsdelar läggs till en kärnsats och på detta sätt gör satsen intressantare eftersom den inrymmer fler detaljer.

Strömquist (1993c) stöder metaspråksargumentet och det humanistiska argumentet genom att se på grammatiken som ett kreativt analytiskt redskap, därför anser han att grammatiken skall laboreras med t.ex. genom att bygga ett nytt språk tillsammans med eleverna. Tvärspråklighetsargumentet stöder han (ibid.) genom att han anser att grammatikundervisningen bör beskriva och jämföra fragment av olika språk, både naturliga, såsom svenska, finska och engelska, och artificiella, såsom matematik. Här kan även påpekas att invandrares hemspråk kan användas som en kontrastiv aspekt mot den svenska grammatiken (Brodow, 2000).

Den induktiva metoden visar enligt Boström och Josefsson (2006) på grammatikundervisning som en upptäckandets väg för eleverna. Den induktiva metoden fungerar genom att läraren ger några exempel och eleverna formulerar en regel i motsats till den deduktiva där läraren ger en regel som eleverna följer. Detta innebär att eleverna först lär känna begreppet och lär sig uppmärksamma den språkliga företeelsen. I detta skede granskar de material, gör iakttagelser och skaffar sig erfarenhet genom laborationer. Sedan namnges den språkliga företeelsen eller också formuleras en regel. Slutligen får eleverna arbeta med laborativa tillämpnings- och analyseringsövningar. (Ejeman, 1987)

Den induktiva metoden är en relativt beprövad metod eftersom redan Comenius enligt Kroksmark (1993) använde sig av den induktiva metoden i sitt läromedel *Janua linguarium*

reserata som utkom 1631 genom att utgå från satser med anknytning till elevernas erfarenhetsvärld och komma fram till ett allmänt regelsystem.

För att språklära ska bli en spännande lek anser Ejeman och Larsson (1982) att man borde använda den induktiva metoden genom att lärare och elever utarbetar en egen gemensam lärobok och genom att läraren behandlar lärobokens begrepp först när eleverna gjort arbetsuppgifter en tid och är mogna för begreppen. Ejeman och Larsson (ibid.) anser att alla elever i olika åldrar behöver få laborera med språk i funktionella sammanhang, medan Kahnberg (1982) anser den induktiva metoden vara bra för grundskolans lägre stadier.

Det som är bra med den induktiva metoden är enligt Brodow (2000) att elever lättare kommer ihåg saker de själva kommit på och förstått i stället för att ha pluggat in. Det som däremot kan kännas dåligt för en lärare är det faktum att tålmodiga laborativa övningar inte ger samma känsla att man nått ett visst konkret mål, genom att eleverna som i vissa andra metoder kan sätta rätt etikett på rätt begrepp. I den induktiva metoden måste man vänta på termerna. (Kahnberg, 1982)

Thavenius (1981) undrar varför grammatikundervisningen är mer formell än funktionell och abstrakt snarare än konkret. Han redogör för svaret mycket grundligt, men för att kort sammanfatta det är svaret på det stora hela ett – historien. Om grammatikundervisningen inte skall fortsätta ha ett dåligt rykte om sig måste den enligt Körner (1963) utövas så att eleverna verkligen förstår och så att det är någon mening med den. Heilä-Ylikallio och Østern (2001) framför även att om skolan skall lyckas med sin grammatikundervisning är en funktionell grammatikundervisning en förutsättning. Malmgren (1988, s. 61) konstaterar även som argument för funktionaliseringen att

då man engagerar sig för att undersöka verkligheten och utvidga sina kunskaper om världen runt omkring en, växer de språkliga förutsättningarna och den språkliga uttrycksförmågan.

Här bör lärare dock påminna sig om att det teoretiskt sett existerar fundamentalt olika positioner, men att det i praktisk undervisning kan vara väldigt svårt att stringent undervisa enligt en princip. Som lärare måste man för det mesta göra en kompromiss och ibland rucka på sin egen uppfattning, eftersom praktiken aldrig är teoretiskt renodlad. (Malmgren, 1988)

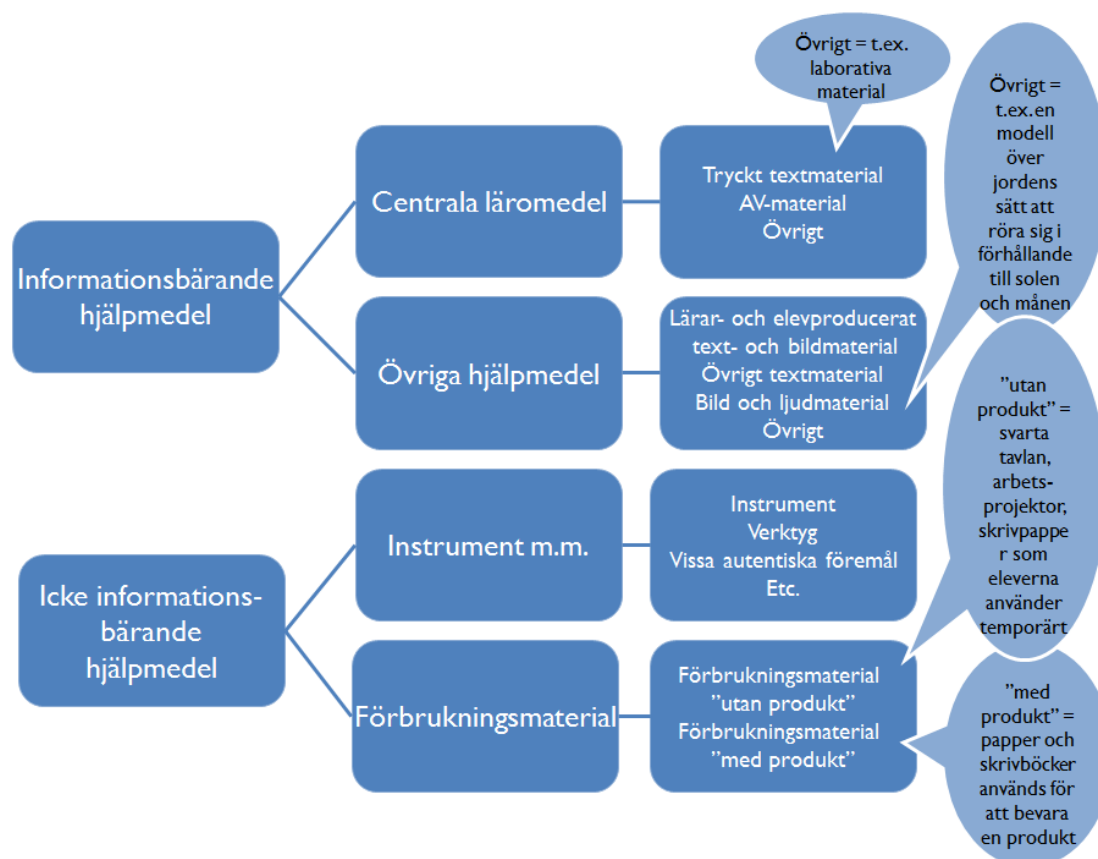
Som sammanfattning kan sägas att ord om hur grammatik och språklig medvetenhet skall undervisas som kommer upp i samband med forskning är här i ett urval: språklekar, undersöka, upptäcka, laborera, experimentera, reflektera, helhetssyn, induktiv och funktionell. (Boström & Josefsson, 2006; Brodow, 2000; Cazden, 1974; Ejeman & Larsson, 1982; Frost, 1995; Garne, 2008; GGU, 2004; Hagtvet, 1990; Heilä-Ylikallio & Østern, 2001; Hemlin, 1972; Hultman, 1972; Häggström & Lundberg, 1994; Kahnberg, 1982; Kowal, 2009; Liberg, 2009; Lindö, 2002; Malmgren, 1988; Mickos & Carlsson, 2003; Sletta, 1980; Strömquist, 1993a; Strömquist, 1993b; Sundman, 1985; Svensson, 2005; Østern, 2002) Här konstaterar jag att de flesta av dessa ord kan gå samman under paraplybegreppet funktionell. Med funktionell menas enligt Malmgren (1988) att innehåll och kommunikationssituation betonas. Vidare finns enligt Liberg (2009) tre grader av språkligt fokusskifte som då kan sägas vara olika grader av undervisning om grammatik eller språklig medvetenhet.

2.3 Läromedel

I detta avsnitt kommer jag först att diskutera olika indelningar av begreppet läromedel. Därefter presenterar jag en del kunskap om utvecklingen av läromedel och läroböcker. Slutligen redogör jag för en del läromedelsforskning.

Förlagsproducerade läroböcker är det som först associeras med begreppet läromedel enligt Korsell (2009). Här nedan följer nu en genomgång av vad läromedel är och vad läroböcker kan vara och hur de två termerna förhåller sig till varandra och även till begreppet pedagogiska texter.

För att börja med begreppet läromedel är det enligt Dahlqvist (1996, s. 376) ett ”pedagogiskt hjälpmedel i undervisningen”. Sålunda ställer sig också Långström och Viklund (2006) bakom begreppet pedagogiskt hjälpmedel och tillägger dessutom att det är något som kan användas direkt i undervisning. Vad gäller hjälpmedel i en skolkontext har Gustafsson (1982) delat in det begreppet i figur 7 nedan.



Figur 7. Gustafssons (1982, ss. 82 & 102–104) indelning av hjälpmedel i en skolkontext

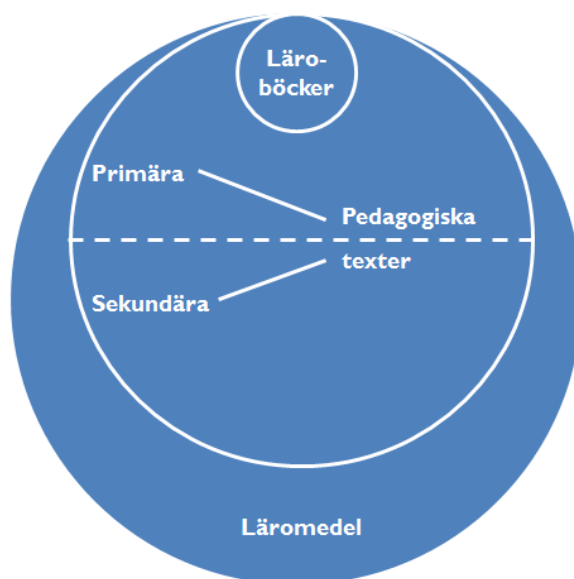
Utgående från denna indelning kunde Gustafsson (1982) konstatera att användningen av informationsbärande hjälpmedel dominerade den undervisning som forskats i. Det finns också forskare (t.ex. Svingby, 1982) som endast räknar de centrala läromedlen som läromedel.

Läromedel är enligt Egidius (2006, s. 236) ”material som används i undervisning och studier såsom läroböcker, kursböcker, övningshäften, laborationsmaterial, planscher, ljud- och videoband osv.” i likhet med Gustafsson (1982) beskrivning av centrala läromedel. Gustafsson (1982, s. 77) använder också en snarlik definition: ”Allt material som används i undervisningen.” Slutligen kan jag konstatera att också Selander (2003, s. 217) står bakom läromedel som ”alla, artefakter som används i en lärandesituation.”

Selander (2003, s. 219) exemplifierar också det han omnämner som basläromedel och konstaterar att det är:

- 1) Faktabok, grundbok, kursbok, basbok, textbok i språk, läslära för låg- och mellanstadiet samt bibel.
- 2) Talböcker enligt punkt 1 för synsvaga och andra funktionshindrade.
- 3) Arbetsinstruktion (ofta förekommande inom tekniska ämnen och yrkesinriktad utbildning) eller faktabok med arbetsinstruktion.

Hansén fastställde 1985 att läroboken är ett element bland flera i begreppet läromedel. Också Selander (2003) noterar att läromedel är ett betydligt vidare begrepp än läroböcker. Här nedan visas Wikmans (2004, s. 20) figur (Figur 8) över hur begreppen läromedel och läroböcker förhåller sig till varandra, samt de närstående begreppen primära och sekundära pedagogiska texter, mer om de pedagogiska texterna i följande avsnitt.



Figur 8. Wikmans (2004, s. 20) förhållande mellan lärobok och närstående begrepp

Pedagogisk text

Pedagogiska texter definierades i mitten av 1980-talet som texter producerade för undervisning. De pedagogiska texterna utgörs av t.ex. textböcker, övningsböcker, läseböcker och videofilmer. Det som är gemensamt för de pedagogiska texterna är att de är framställda för ett visst pedagogiskt syfte. Detta gör att den pedagogiska texten är relativt hårt strukturerad och starkt ansluten till klassrummets undervisning. (Selander, 1988; 1991; 2003)

Den pedagogiska texten är följaktligen texter och bilder eller illustrationer som producerats för användning i utbildningsinstitutioner (Selander, 1991). Detta var då Selanders tidigare definition av vad pedagogiska texter är, men numera är hans definition att ”Pedagogisk text kan både omfatta förproducerat material för eleven och texter som elever själva producerar i lärandesyfte.” (Selander, 2008, s. 94)

Selander (1991; 2003) räknar inte romaner, dikter och dagstidningar till de pedagogiska texterna, det gör däremot Skyum-Nielsen (1995, s. 172). Skyum-Nielsen räknar att det

finns både primära och sekundära pedagogiska texter. Till de primära pedagogiska texterna räknas t.ex. matematikböcker och stordia om vår mat, det vill säga sådana texter som ursprungligen var ämnade för utbildning och lärande. Till de sekundära pedagogiska texterna räknas t.ex. dikter skrivna utan tanke på undervisningssyfte och tidningsledare, det vill säga sådana texter som visserligen kan användas i utbildning och lärande men som inte ursprungligen var ämnade för ändamålet.

Läroböcker

I det närmaste kommer jag nu att diskutera litet om läroböckerna, vilka Levén (1991, s. 7) refererar till som skolans huvudläromedel. En lärobok "[...] till skillnad från läromedel, ses som något mer avgränsat och urskiljbart. En lärobok förblir en lärobok även utanför skolan, medan definitionerna av läromedel ovan medför att en och samma text på en gång kan vara och inte vara läromedel, beroende på om det används i eller utanför skolan." (Selander, 2003, s. 222) Däremot framför Wikman (2004) att begreppet lärobok inte är entydigt. Dock försöker han (ibid., s. 19) med entydighet som värderingsaspekt också ge en definition av termen lärobok. "En lärobok kan [...] ses som en speciell, tillrättalagd text som är tänkt att användas i undervisning. Den förmedlar kunskap och också ett förhållningssätt till vad som räknas som kunskap. [---]Läroböckerna är uttryckligen tänkta att användas för lärande i speciella sociala situationer, dvs. i samband med skolarbete i skolan och i hemmet." (Wikman, 2004, s. 18)

Däremot finns det också inom begreppet läromedel flera olika mindre enheter, vilket Englund (1999) anser det viktigt att skilja mellan. Här ger hon som exempel rena läroböcker, övningsböcker, grammatikhäften och litteraturantologier. Korsell (2009) anser å sin sida att många läromedel tilldelas högre status än läroböcker, hon påpekar vidare att läseböcker många gånger klassificeras som innehållslösa böcker även om hon (ibid.) betraktar dem som skönlitterära.

Enligt Englund (1999; 2006) kan läroboken fungera som ett stöd för nya eller annars osäkra lärare. Dock hittade inte Olkinuora, Mikkilä-Erdmann, Nurmi och Ottosson (2001) något samband mellan dels lärarnas ålder och yrkeserfarenhet dels den utsträckning de satte sin lit till läroboken. Gustafsson (1982) kunde dock notera att lärare som behärskade sitt ämne bättre, uppvisade en mer anpassbar inställning till läromedlet, medan den osäkra läraren litade mer på läromedlet och dess uppbyggnad.

Läroböckerna har en avgörande betydelse för hur läroplanens mål och innehåll förmedlas till lärare, elever och föräldrar. (Bachmann, Sivesind, Afsar & Hopmann, 2004) Toropainen (2008, s. 11–12) preciserar med att läroplanen i princip tillämpas och överförs via två kanaler till klassrummen:

1. via läromedelsförfattarnas tolkning av innehållet, men också via uppgifter som en del av de didaktiska faktorerna
2. via lärarens tolkning av läromedlen och läroplanen men främst genom de didaktiska lösningarna

Lärobokens design är väsentligt för vilken typ av lärande som gynnas och för hur lärandet försiggår (Selander, 2008). En vanlig tes i äldre studier är att läroboken kommer att fastställa målet. Men även i dag vet vi till exempel att den ofta fungerar som grund för prov. (Englund, 1999) Lärarhandledningar och studieböcker hade eventuellt varit bättre väg för att öka elevernas egna kunskapssökande och minska förmedlingspedagogiken än läroböckerna. Men om läroböckerna har gjort detta är det självklart en positiv företeelse. (Ekvall, 2001) Selander (2008) visar också på att det stämmer och att de flesta lärobokstexter tidigare var gjorda för elevers memorering av desamma medan det nu finns alltfler som försöker få eleverna till att gestalta en egen förståelse.

Läroboks- och läromedelsutveckling

”Synen på inläring/lärande och på det pedagogiska arbetet påverkar också synen på pedagogiska texter, deras roll och funktion. Traditionella ’läromedel’ producerades för undervisning.” (Selander, 2003, s. 235) Detta antyder att det nu är en ny tid av lärande och därmed också en ny tid av läromedel. I Finland började följaktligen den egentliga skolboksproduktionen på 1800-talet, men först på 1960- eller 1970-talet började man producera läromedelspaket, hit hör förutom elevens bok även lärarhandledningen och eventuellt också övnings-, arbetsböcker samt bildband och stordiaserier. (Ahtineva, 2000; Korsell, 2006; Ammert, 2011b) Också arbetssätten i skolan förändrades på 1970-talet: från mer föreläsningsliknande former till mer elevaktiva arbetssätt (Korsell, 2006).

Berglund (1991) framför att den informationstekniska nydaningen i och med TV och datorer har kreerat ett bildberoende och en vana med visuell information som läromedelsproducenterna varken har kunnat eller velat blunda för. Olkinuora m.fl. (2001) ser att det nya mediasamhället till trots, är dock läroboken fortfarande ett väsentligt verktyg. Men Selander (2003) och Korsell (2006) konstaterar att datoriseringen och medieutvecklingen självklart inverkar på vad som räknas som läromedel, begreppet läromedel har breddats ytterligare. Korsell (2006) framför också att det ofta dras likhetstecken mellan läromedel och lärobok. Detta märks tydligt när lärare anser att de arbetar *läromedelslöst*, vilket enligt Korsell (ibid.) sedan 1990-talet har betraktats som pedagogiskt korrekt. Eventuellt är det också denna glädje över att arbeta läromedelslöst som gjort att förlagsproducerade läromedel har minskat sedan början av 1990-talet (ibid.).

På grund av de elektroniska mediernas intåg har det de senaste 10–15 åren bedrivits forskning om läromedel, skriver Selander 2003. Wikman (2004) håller med om att digitala läromedel blir vanligare, medan Isaksson (2008b) framhåller att debatten i medier och från

olika samhällsscener under senare år har handlat om läroboken versus IT-läromedel. Stora delar av den forskning som hänför sig till läromedel är ämnesspecifik. (Englund, 1999)

”Läroböckers främsta uppgift är att främja elevers lärande” skriver Wikman (2004, s. 23). Men i läroböckerna har man traditionellt sett inte lärt sig lärandet utan för det har läraren varit ansvarig (Kari, 1990).

Läromedelsforskning

Johnsen (2001) delar in läromedelsforskningen i tre kategorier: processorienterade, användarorienterade och produktorienterade studier. Detta medan Selander (2003, s. 212) modifierar Choppins indelningsgrund från 1992 och redovisar följande indelningsgrund för läromedelsforskning:

- System- och processanalys
- Produktanalys: ämnesdidaktik, kritisk diskursanalys och historiska studie
- Receptions- och läsforskning
- Design: analys och utveckling

Ammert (2011a) å sin sida delar upp läromedelsforskningen i process, struktur och funktion.

Med grund i det explicita syftet: att erhålla ny kunskap om grammatikdidaktik så som den synliggörs i nutida läromedel för grundskolans första årskurser, kan denna avhandling snarast ses vara en produktanalys (enligt Choppins indelningsgrund från 1992 i Selander 2003) eller med Johnsens (2001) kategoribenämning produktorienterad studie, eftersom jag inte kommer att intressera mig för processen bakom läromedlen och inte heller själva användningen av läromedlen utan helt enkelt kommer att undersöka den färdiga produkten och hur den är skaffad. Enligt Ammerts (2011a) indelning i process, struktur och funktion är det snarast funktionen jag vill åt, men en mer allmängiltig funktion än vad vissa specifika lärare och elever använder läromedlen till.

Ändringar i läroplansgrunden leder också till ändringar i läromedlen. Ändå märker forskare en tröghet i läromedelskonventioner, det vill säga tidigare mönster och idéer överlever i nya läromedel oberoende av vad läroplanen föreskriver. Eftersom det är som Berglund (1991) skriver att strama aktualitetskrav inte går att sköta med hjälp av ett så trögörligt informationsmedium som en lärobok. Även tidskriften *KRUT* har ett temanummer som handlar om läromedel med titeln *Läromedel konserverar skolan?* I denna tidskrift skriver Wigerfelt (2006, s. 16–20) en artikel med ovanskriften ”Läromedlen bromsar skolans utveckling” där det då bland annat konstateras att läromedlen konserverar utbildningssystemet.

En orsak till att läromedel kan anses vara tröga är också den gedigna process som ligger bakom varje läromedel. Ullström (2007) ger läromedelsförfattarna en eloge genom att fästa uppmärksamheten på att läromedel i svenska oftast är välskrivna och genomarbetade. Vidare skriver han (ibid., s. 27) också att ”Det är ett komplicerat och tidsödande arbete att skriva läroböcker.” Ett problem som varje läromedelsförfattare möter är stoffträngseln. Den skall enligt Berglund (1991) mötas med en skalpell som gör ett målmedvetet stoffurval. Det som inte får rum är det bättre att lämna därhän än att enligt Berglund (ibid., s. 52) klämma in ”i någon slags språklig stenogramform.”

Enligt förlagen är nio av tio läromedelsförfattare lärare (Korsell, 2009). Ändå är det ovanligt med kurser i läroboks- eller läromedelskunskap i de svenska lärarutbildningarna (Selander, 2003). ”En läroboksförfattare bör egentligen ha både vetenskapsmannens kunskaper, poetens penna och journalistens förmåga att väcka läsarens nyfikenhet” (Fagerström, 1991, s. 34).

Läroboken "gör arbetsbördan mindre för läraren, som inte behöver bli sin egen läromedelsproducent" (Englund 2006, s. 27). Det finns följaktligen mycket gott med läromedel men innan vi går in på det skall jag diskutera litet om vem som väljer och hur de väljer läromedel.

Förhållandena på läromedelsmarknaden är förhållandevis lika i Finland och Sverige, ingetdera landet har längre ett centralt beslutsfattande i riksdag eller regering angående vilka läromedel som får användas (Isaksson, 2005). Reichenberg (2006) påpekar därför att det är viktigt att lärarna själva utarbetar kriterier som de använder sig av när de väljer läromedel. Eftersom det är läroboken som har näst störst inverkan på eleverna är det essentiellt att hela tiden granska och kritisera innehållet i läroböcker (Höglund, 2006).

Oftast när en lärare bestämmer sig för att följa ett läromedel överensstämmer troligtvis lärarens och läromedlets ämnes-, kunskaps- och inlärningssyn (Englund, 1999). I Sverige finner Levén (1991) det uppseendeväckande att blivande lärare får så obetydlig övning i kritisk utvärdering av läromedelsutbudet och i att välja läromedel. Eftersom lärare vanligen har litet tid till förfogande för granskning av läromedel kallas granskningen ibland skämtsamt för "bladderprovet" (Långström & Viklund, 2006, s. 106).

Ett gott läromedel har som Strömquist (1995, s. 8) uttrycker det "ett levande och varierat språk". Berglund (1991) påpekar att språket i boken skall vara rätt för det gällande stadiet. Strömquist (1995) skriver förutom det ovan nämnda att man bör ta fasta på språket i läromedel av två anledningar: dels för läsbarheten, dels för att lärobokstexten har en mönsterbildande effekt. Melander (1995) tar även han fasta på läroboken som mönster för elevtexter och skriver att läroboken skall leda elevernas språkutveckling i lagom dos. Också Fagerström (1991) föreskriver ett vårdat språk i läroböcker.

Långström och Viklund (2006) påpekar att anslagen till läroböckerna är små jämfört med andra skolutgifter. Enligt Föreningen Svenska Läromedelsproducenters beräkningar (i Korsell, 2006) utgörs knappt en procent av den totala kostnaden för en grundskoleelev i Sverige av förlagsproducerade läromedel.

2.4 Sammansmältning av grammatikdidaktik i läromedel

I detta avsnitt redogör jag först för den befintliga diskussionen bland forskare inom området grammatikdidaktik i läromedel och därefter blickar jag framåt mot nästa kapitel, metodkapitlet.

Enligt Brodow (2000) använder sig många lärare av de läromedel eleverna har i grammatikdidaktik och kopierade övningar ur andra förlagsproducerade läromedel. Boström och Josefsson (2006) framhåller dock att dåligt kopierade övningsstenciler inte duger i dagens medievärld, utan att materialet skall vara professionellt och gärna ha litet variation på färg och form. Att läromedel används i just grammatikdidaktik leder till att detta område är intressant att forska i.

Nilsson (2000) framhåller att läromedel som gestaltar grammatiken relativt oproblemiskt tvingas använda sig av konstruerade exempel på grund av att läroboksteorin inte håller om den konfronteras med verkligheten. Till detta lägger Brodow (2000) att dessa texter som utgör föremål för språkundersökningar i första hand borde göras på elevtexter och i andra hand på övrigt autentiskt material. Med utgångspunkten i texterna borde undervisningen sedan leda fram till iakttagelser i språket och även till systematiseringar med försiktig hjälp av lärare (ibid.). Även Ullström (2007) håller med och anser att elevtexter borde spela större roll i grammatikundervisningen. Andra typer av språk som tas upp som lämpligt underlag för grammatikundervisning är barnspråk (Strömqvist, 1993b), eftersom det är så

pass överblickbart och talspråk (Strömqvist, 1993c), för att eleverna då får reflektera över skillnaden mellan talat och skrivet språk.

Hultman konstaterade på 1970-talet (1972, s. 55) att läromedlen är ”de stora konserverande propparna i informationskanalerna från forskning till skola”. På 1980-talet lade Malmgren (1988) märke till att formell undervisning fungerade väldigt bra för att göra läromedel, vilket också gjorde att många lärare som undervisade formalistiskt använde sig av heltäckande läromedel, medan Andersson (1987) uppmärksammade att skolans grammatikböcker behandlade språket på ett formellt sätt som ett objekt bortlyft från språkliga sammanhang. Även under 2000-talet framhåller Nilsson (2000) att det läromedel han granskat i modersmål och litteratur är formalistiskt, medan Brodow (2000) påpekar att läromedlens framställning av grammatik ofta är tråkig och stereotyp samt att merparten läromedel dessutom är för teoretiska och innehåller för få praktiska övningar. Nu undrar jag hur det är med de läromedel jag väljer att undersöka: hurdana är de? Går det att göra funktionella läromedel?

Om läroböckerna i grammatik enligt Nilsson (2000) inte ska uppfattas som obegripliga och meningslösa borde läroböckerna innehålla ett verkligt språk och problematisera grammatiken. Många är de som skrivit om exemplen i grammatikundervisning. Cederschiöld och Olander konstaterade redan 1916 att slående och roande exempel fastnar i elevernas minne. Flera forskare uppmärksammar att grammatikböcker ofta använder ord som rör hem, vardagsliv, hus, kläder, lek, fritid och skola, det vill säga ord för tioåringar som är på en tre-fyraårings nivå, exempelmeningar kan till exempel vara ”Mannen köper en boll” (Ullström, 2000; Pettersson, 1987; Brodow, 2000, s. 120). Samtidigt frågar sig forskarna om det inte kan bli en aning tråkigt för eleverna att enbart fundera på vanliga saker. Även Dahl (2003, s. 7) som skrivit *Grammatik*, vilket kan sägas vara en lärobok i grammatik för

universitetsstuderande påpekar att han vill tacka ”sina gamla medarbetare Pelle, Kalle och Lisa som nu trätt tillbaka av hälsoskäl”.

Pettersson (1987) för i artikeln ”Bärbara substantiv – Om läroböckernas exempel” fram flera aspekter som man bör komma ihåg om man som lärare använder exempel, däribland kan nämnas t.ex. ”ju lättare det är att ta på och lyfta ett föremål, helst hemma, desto mer substantiv är dess namn (eller, fantastiskt nog, föremålet självt!). [...] Den sorteringen är i huvudsak felaktig: *kväll* och *latin* är inte mindre substantiv än *katt*.” (ibid., s. 75) Med detta som bakgrund kan konstateras att lärare bör komma ihåg att visa på de olika aspekterna av t.ex. en ordklassindelning ifall man använder exempel, så att kategorin inte blir platt och innehållslös eller till och med innebär något annat än termen från början avsåg. Han (ibid.) för också fram att eleverna många gånger i och med läroböckernas exempel inte styrs in i den mentala världens ordförråd och inte heller förs de närmare det vuxna språket. Dock konstaterar han (ibid.) även att exempel är bra hjälpmedel när vi lär oss begrepp, eftersom exemplen befriar oss från komplext formulerade definitioner. Detta innebär att det inte är speciellt oroande om läromedlen inte definierar grammatiska begrepp utan i stället litar på välfungerande exempel. Inför analysen kan frågan ställas huruvida grammatiken i läromedlen problematiseras.

För att eleverna skall förstå att orden som går igenom inom grammatikundervisningen används i texter bör läraren även använda texter i grammatikundervisningen och inte endast lösryckta ord (Pettersson, 1987). Helt i samklang med det som jag också tidigare refererade till med både GGU 2004, Lindö (2002) samt Hagtvét och Pálsdóttir (1992) en helhetssyn på språk vid språktillägnande.

Vad jag avser med bland annat grammatikdidaktik och läromedel har jag nu skrivit fram, men mot bakgrund av ovanstående kan jag konstatera att jag inte funnit några empiriska

studier som gjorts på nutida läromedel för grundskolans första årskurser inom området grammatikdidaktik. Därför anser jag en dylik undersökning vara befogad. I följande kapitel preciserar jag mitt syfte med forskningsfrågor och presenterar dessutom de läromedel jag har valt som forskningsobjekt och hur de kommer att analyseras.

3 Metod

Mitt övergripande forskningsintresse är grammatikdidaktik. I denna avhandling har jag valt läromedel som mitt forskningsmaterial. Detta beror på att läromedel dels har en stark ställning i lärande dels att de i viss mån kan sägas styra lärandet, vilket jag tidigare skrev fram. I läromedlen finns följaktligen en del av den kunskap som traderas vidare, vilket betyder att om jag undersöker dem får jag reda på den kunskap om grammatikdidaktik som finns där.

Det explicita syftet med denna licentiatavhandling är att erhålla ny kunskap om grammatikdidaktik så som den synliggörs i nutida läromedel för grundskolans första årskurser.

För att kunna skärpa blicken mot den undersökning som görs i denna avhandling vill jag först precisera syftet bland annat med hjälp av forskningsfrågor och därpå visa på hur materialinsamlingen gått till och vilka avgränsningar av materialet som gjorts. Efter det visar jag hur jag gått tillväga för att söka svar på de olika forskningsfrågorna genom att konstruera och använda mig av analysmodeller. Slutligen avslutas detta kapitel med att diskutera den trovärdighet och tillförlitlighet samt de etiska överväganden som denna avhandling ger anledning till.

3.1 Precisering av syftet

Utgående ifrån det jag diskuterat i föregående kapitel ser jag det som en viktig aspekt att undersöka vilken grammatik som finns i läromedlen, vilket preciseras i den första forskningsfrågan:

- 1) Vilka nivåer av extern grammatik finns representerade i läromedlens uppgifter?

Eftersom Selander (2008) anser att läromedel ofta inbjuder till vissa sätt att jobba och komplicerar för andra anser jag att den andra forskningsfrågan gärna kan innehålla en fingervisning om den grammatikdidaktiska hurfrågan. Den andra forskningsfrågan lyder därför:

- 2) Vilka typer av uppgifter finns representerade i läromedlens grammatikdidaktiska del?

Slutligen har mitt material förmåga till jämförelse och en intressant vinkel som kunde jämföras i materialet är de olika graderna av språkligt fokusskifte såsom Liberg (2009) beskriver dem. Den sista frågeställningen är därför:

- 3) Hur kan olika grader av språkligt fokusskifte jämföras i de olika läromedlen?

I min forskning tas det nationella styrdokumentet GGU 2004 relativt för givet, eftersom det samklingar med det den nyare didaktiska litteraturen anser. Jag är väl medveten om att läroplansgrunderna inte är neutrala i sina hållningar, men jag har ändå valt att i denna forskning ställa mig bakom dokumentets föreställningar vad gäller grammatikdidaktik.

Eftersom mitt syfte innehåller en granskning av läromedel, eller pedagogiska texter, är den kunskapsansats jag närmast ansluter mig till hermeneutiken. Jag ser snarast hermeneutiken ur det perspektiv som Westlund (2009) beskriver den, som en allmän tolkningslära. Detta innebär även att jag tolkar de pedagogiska texterna för att förstå dem ur ett grammatikdidaktiskt perspektiv, ur den grammatikdidaktiska förförståelsen som jag tecknade i föregående kapitel. Följaktligen är detta inte en hermeneutisk brukstextanalys i sig själv, sådan som t.ex. Hellspong (2001) beskriver den, även om jag helt klart försöker förstå ett perspektiv i en typ av brukstexter. Utgående från den grammatikdidaktiska förförståelsen konstruerar jag analysmodeller deduktivt för de olika forskningsfrågorna. Westlund (ibid., s. 69) skriver vidare även att kvantitativa data kan leda tolkningen vidare, något som jag tagit fasta på och i viss mån använder mig av. I de två första

forskningsfrågorna, även om materialet, läromedlen, i studien är av kvalitativ art översätts ibland vissa resultat till kvantitativa data för att i viss utsträckning kunna visualiseras för att se drag i olika läromedel.

3.2 Materialinsamling och -avgränsning

I denna undersökning behandlas materialet läromedel och med det menas det som Gustafsson (1982) benämner 'centrala läromedel', Selander (2003) benämner 'basläromedel' eller 'pedagogiska texter', Skyum-Nielsen (1995) benämner 'primära pedagogiska texter, medan Englund (1999) liksom jag endast benämner det läromedel och sedan delar in läromedel i till exempel: läroböcker, övningsböcker, grammatikhäften, litteraturantologier och lärarhandledningar.

För att kunna göra denna undersökning avgränsade jag mitt forskningsfält till en del i det föregående kapitlet, genom att endast behandla läromedel i ämnet modersmål och litteratur. Men för att forska kring läromedel i modersmål och litteratur behöver jag göra ytterligare avgränsningar. Den första avgränsningen i detta kapitel har att göra med att endast läromedel som är utgivna kring och efter år 2000 tas med, det vill säga läromedel som främst kan tänkas röra sig utifrån GGU 2004. Den andra avgränsningen innebär att endast läromedel som riktar sig till årskurs ett och två undersöks. Detta på grund av dels indelningen i GGU 2004 inom modersmål- och litteraturämnet som sammanför årskurserna ett och två till en helhet dels det faktum att de flesta nya läroböcker börjar i årskurs 1 och sedan byggs ut uppåt i årskurserna efterhand. Den tredje avgränsningen som görs innebär att läromedel från Svenskfinland och Sverige granskas, på grund av områdets språkliga karaktär. Den fjärde och sista avgränsningen innebär att så kallade läromedelspaket som inbegriper någon form av läslära granskas, det vill säga det som Ammert (2000), Korsell (2006) och Ammert (2011b) konstaterade att introducerades på 1960- och 1970-

talet och består av t.ex. elevens bok, lärarhandledning, övningsbok, arbetsbok och stordiaserier. Detta eftersom dessa eventuellt kan sägas styra lärandet i klassrummen i viss mån, vilket jag tror att till exempel diagnostiseringsmaterial inte gör i lika hög grad. Dessutom ger ett likartat material möjligheter till jämförbarhet.

Materialinsamlingen gick till så att jag själv inventerade vilka läromedel som är utgivna på svenska av förlag i Finland, medan jag för Sveriges del gjorde så att jag kontaktade en hel del läromedelsförlag med ett budskap om att jag ville bekanta mig med just deras läromedel för en undersökning. Orsaken till att jag använde just begreppet läromedel när jag kontaktade förlagen var att jag ville se det så brett som möjligt och inte till exempel få endast språkleksböcker. De läromedelsförlag som kontaktades den 13 maj 2009 i Sverige syns nedan i tabell 1. Av dessa svarade ungefär hälften och vissa skickade också läromedel till mig som jag gick igenom och undersökte huruvida de kunde vara jämförbara med de finlandssvenska läromedlen.

Tabell 1. Kontaktade förlag

Argument förlag
Beta pedagog
Bilda förlag
Bonnier Utbildning AB
Elevdata i Malmö AB
Fortbildningsförlaget
Gleerups Utbildning AB
Liber AB
Natur & Kultur
Specialpedagogiska skolmyndigheten
Utbildningsradion AB
Adastra läromedel
Gammofon Barnmedia AB

Eftersom de finlandssvenska läromedlen var av typen läromedelspaket med tillhörande läsebok eller litteraturbok (som vid tidpunkten för undersökningen uppfyllde kriterierna) *Läseboken*-serien och *Litteraturboken*-serien, försökte jag hitta ett liknande paket från Sverige (för att erhålla jämförbarhet). Valet blev serien *Kom och läs!*. Jag anser att serien *Kom och läs!* är jämförbar med de finlandssvenska serierna på grund av att de också är så kallade läromedelspaket och också består av både lärarhandledningar och uppgiftsböcker.

För att närmare förstå vilken typ av undersökningsmaterial som använts finns det även preciserat i Tabell 2.

Tabell 2. Undersökningsmaterial (för uppgifter om sidantal se Bilaga A)

Läromedelspaket	Läslära	Lärrarhandledning	Arbetsbok	Läxbok
Ducander- Ekholm, Y & Kurman, A. (2005-2006) Läseboken	Läseboken 1a Läseboken 1b Läseboken 2a Läseboken 2b	Lärboken 1a Lärboken 1b Lärboken 2a Lärboken 2b	Arbetsboken 1a Arbetsboken 1b Arbetsboken 2a Arbetsboken2b	-
Heilä-Ylikallio, R., Kaihovirta-Rosvik, H., Rantala, B. & Østern, A.-L. (2004-2005) Litteraturboken	Poetens penna* Valters fotspar†	Tjugotre poetiska landskap‡ Sjutton stigar att trampa upp§	-	-
Annell, B., Håkansson, G., Lundberg, I. & Nilsson, M. (1999-2000) Kom och läs!	Förstagluttarna A** Förstagluttarna B Förstagluttarna C Mer om Moa och Mille A†† Mer om Moa och Mille B	Lärrarhandledning 1 Lärrarhandledning 2	Tutti Frutti †† Extra Gott §§ Mums mums ***	Förstagluttarnas läxbok Moas och Milles andra läxbok

* Första delen för eleverna i serien *Litteraturboken*, hänvisas till som "läslära 1 i serien *Litteraturboken*"

† Andra delen för eleverna i serien *Litteraturboken*, hänvisas till som "läslära 2 i serien *Litteraturboken*"

‡ Första lärrarhandledningen i serien *Litteraturboken*, hänvisas till som "lärrarhandledning 1 i serien *Litteraturboken*"

§ Andra lärrarhandledningen i serien *Litteraturboken*, hänvisas till som "lärrarhandledning 2 i serien *Litteraturboken*"

** Den första läsläran för eleverna i serien *Kom och läs!* (A-versionen innehåller minsta andelen text och de största bilderna, B-versionen är en mellanversion och C-versionen innehåller en hel del text, medan bilderna är krympta för att få med all text)

†† Den andra läsläran för eleverna i serien *Kom och läs!* (A-versionen innehåller minsta andelen text och de största bilderna medan B-versionen innehåller betydligt mer text och förminskade bilder)

†† Den första av två arbetsböcker som hör hop med läsläran *Förstagluttarna* i serien *Kom och läs!*, hänvisas till som "arbetsbok 1a i serien *Kom och läs!*"

§§ Den andra av två arbetsböcker som hör hop med läsläran *Förstagluttarna* i serien *Kom och läs!*, hänvisas till som "arbetsbok 1b i serien *Kom och läs!*"

*** Arbetsboken som hör hop med läsläran *Mer om Moa och Mille* i serien *Kom och läs!*, hänvisas till som "arbetsbok 2 i serien *Kom och läs!*"

Från och med nu med tydligheten som riktmärke kommer jag i framtiden att hänvisa till dessa böcker som t.ex. ”läslära 1 i serien *Litteraturboken*” och liknande eftersom det annars kan bli många boknamn för läsaren att hålla reda på.

3.3 Konstruktion och användning av analysmodeller

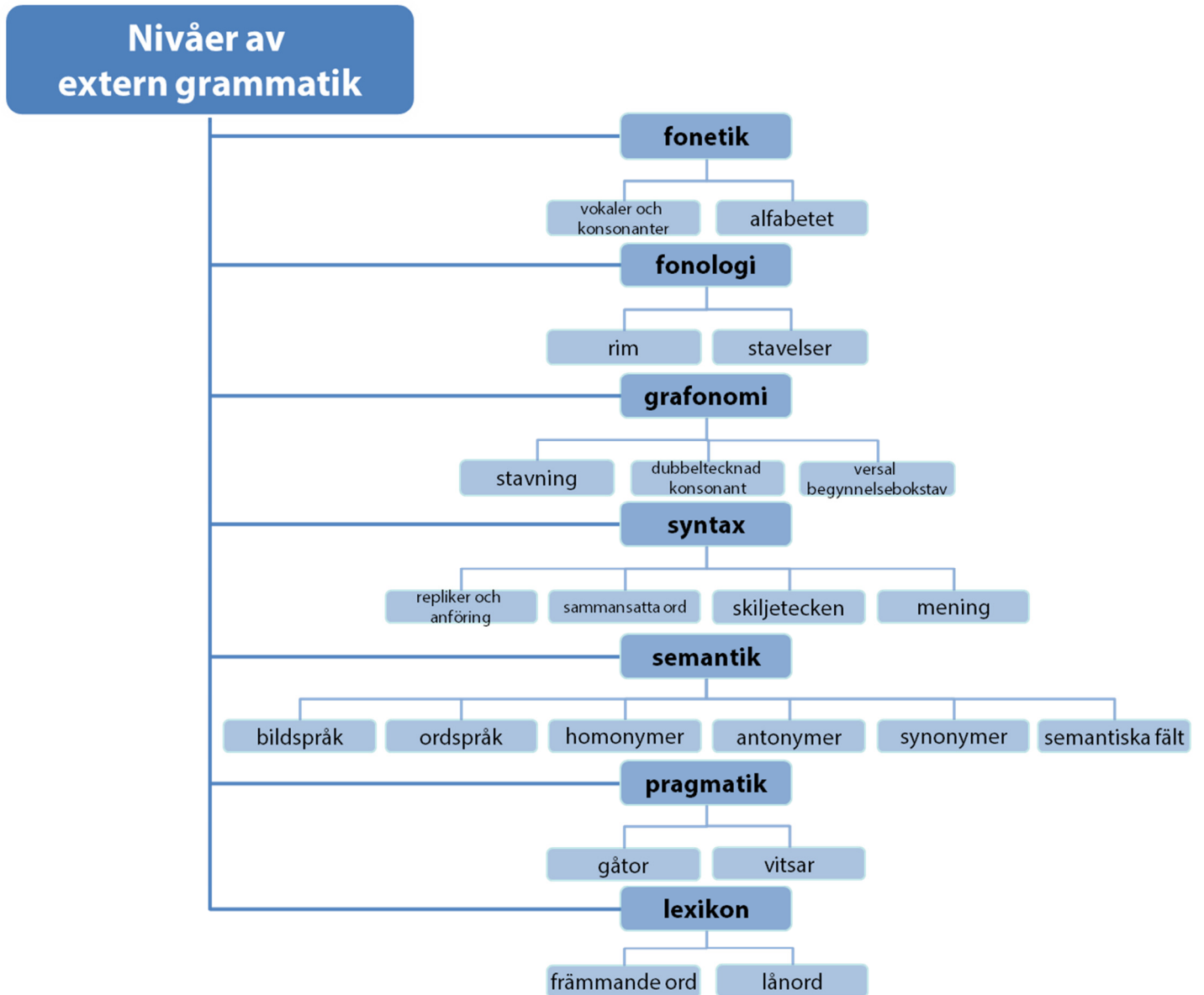
I detta avsnitt visar jag först hur de olika analysmodellerna konstruerats för de olika forskningsfrågorna med grund i den teori som presenterades i föregående kapitel och därefter diskuterar jag hur de olika analysmodellerna används. Med andra ord används främst en deduktiv logik.

Konstruktion av analysmodell för nivåer av extern grammatik

Den breda bild jag har av grammatiken, som jag skrev fram i föregående kapitel, är den bild jag utgår ifrån när jag skapar min analysmodell för den första forskningsfrågan (se figur 3)

Inom vart och ett av dessa områden: fonetik, fonologi, grafonomi, syntax, semantik, pragmatik och lexikon kan man också räkna in många olika fenomen. Allt har en betydelse och en funktion d.v.s. semantik och pragmatik, men allt kan ändå inte räknas in under dessa rubriker. Därför har jag gjort en avgränsning som syns här nedan, jag har härmed försökt få med metaspråkssynliggörande på olika sätt. I detta räknar jag inte in läsning och läsförståelse, även om man också kunde se det som olika delar av grammatiken. Jag har utgått från vad Østern (2002) och Tornéus (1986) tar upp under olika liknande rubriker och sedan jämfört dessa områden med de områden jag utgår ifrån i min grammatikbild. För en utförligare beskrivning i tabellform av utarbetandet av analysmodellen för den första forskningsfrågan, se bilaga B. I figur 9 återfinns den färdiga analysmodellen. Här skall dock inte de underliggande orden som vokaler och konsonanter, rim och stavning ses

som kategorier, utan snarast som exempel på vad som räknas in i en kategori så som fonetik, fonologi och grafonomi.

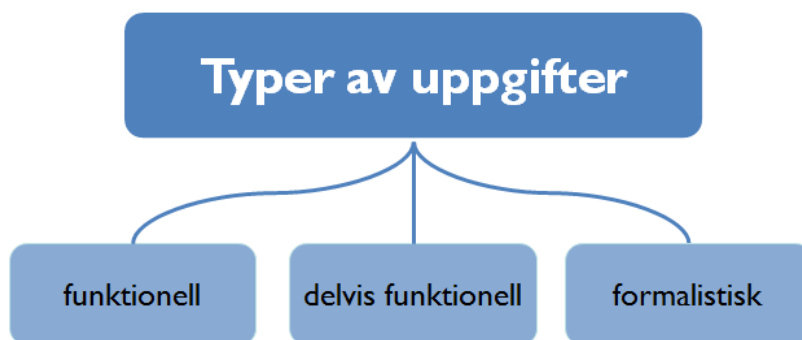


Figur 9. Analysmodell för nivåer av extern grammatik

Konstruktion av analysmodell för typer av uppgifter

För att konstruera en analysmodell för den andra forskningsfrågan har jag försökt se på de olika uppgifternas karaktär vad gäller funktionalitet. För en utförligare beskrivning i

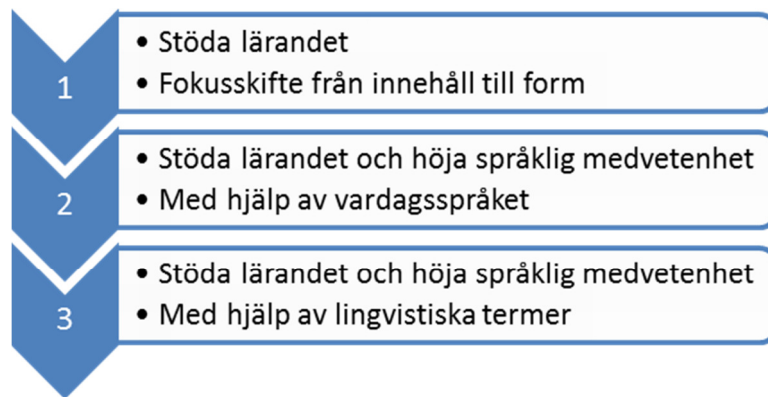
tabellform av utarbetandet av analysmodellen för den andra forskningsfrågan, se bilaga C. Det vill säga de uppgifter där innehåll och kommunikationssituation betonas räknas som funktionella. Tecken på en laborativ, utforskande och experimentell grammatik är också något som räknas som en funktionell grammatikdidaktik. Sedan finns det formalistiska uppgifter där varken innehållet eller kommunikationssituationen betonas. Eftersom lärare enligt Malmgren (1988) bör påminna sig om att det teoretiskt sett existerar fundamentalt olika positioner, men att det i praktisk undervisning kan vara väldigt svårt att stringent undervisa enligt en princip, finns det även en mellankategori, en delvis funktionell kategori, där de uppgifter hamnar som inte kan sägas betona både innehåll och kommunikationssituation, men dock det ena av dessa två. I figur 10 återfinns den färdiga analysmodellen.



Figur 10. Analysmodell för typer av uppgifter

Konstruktion av analysmodell för grader av språkligt fokusskifte

Analysmodellen för den tredje forskningsfrågan är helt och hållet utarbetad utgående från det Liberg (2009, s. 21–23) skriver om tre grader av språkligt fokusskifte, det vill säga tre grader av att upptäcka språkets formsida. I figur 11 återfinns den färdiga analysmodellen.



Figur 11. Analysmodell för grader av språkligt fokusskifte

Användning av analysmodeller

På grund av forskningsfrågornas art använder jag de första två analysmodellerna genom att ge exempel på de olika kategorierna och sedan sammanfatta med ett diagram per forskningsfråga, i enlighet med att kvantitativa data kan leda tolkningen vidare. I diagrammen anges antalet belägg för olika kategorier i olika konstellationer av de olika läromedlen. Med ett belägg menas här ett exempel på en typ av uppgift på en sida i ett läromedel. För att närmare förstå vad som menas med ett exempel på en typ av uppgift hänvisar jag till de exempel som ges i resultatredovisningen för de första två forskningsfrågorna i nästa kapitel. Vissa belägg kan följaktligen vara väldigt likartade, dock räknas helt identiska belägg som ett enda belägg, medan de räknas i diagrammen som två skilda belägg om de befinner sig i kvalitativt litet olika uppgifter eller t.ex. är så långa att de befinner sig på olika sidor i läromedlen.

Den tredje analysmodellen använder jag genom att först identifiera jämförbara grammatiska moment i de olika läromedlen, vilket innebär att en företeelse på ett eller annat sätt kan identifieras i åtminstone två av läromedelspaketet. De grammatiska moment jag identifierat är traditionell grammatik i form av ordklasser samt synonymer och antonymer. Här undersöker jag sedan hur dessa förhåller sig till olika grader av språkligt fokusskifte.

3.4 Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska överväganden

I detta avsnitt diskuterar jag först trovärdigheten med hjälp av Larssons (2005) indelning därefter tillförlitligheten och slutligen diskuterar jag på vilka sätt undersökningen tillmötesgår de etiska principer som Forskningsetiska delegationen (2009) ställt upp.

Trovärdighet

Validiteten eller trovärdigheten kan enligt Larsson (2005) i kvalitativa studier delas in i fem kriterier, som dock överlappar varandra i viss mån. Dessa är diskurskriteriet, heuristiskt värde, empirisk förankring, konsistens och det pragmatiska kriteriet, vilka här står som grund för mitt upplägg.

Diskurskriteriet innebär att det är viktigt med argumentation på grund av att interaktionen spelar en stor roll i konstruktionen av våra föreställningar. I min studie tillämpar jag detta genom att i det andra kapitlet visa vilka föreställningar om grammatikdidaktik jag står bakom och vilka jag eventuellt inte anser har lika högt värde. Detta kan t.ex. exemplifieras med den kritik jag framför mot Bornholmsmodellen.

Nästa kriterium är det heuristiska värdet, vilket innebär att en studie bör ge någon form av teoritillskott. Min studie ger teoritillskott genom att konstruera och använda analysmodeller för systematisering bland annat genom att både använda de kvalitativa data som existerar och genom att omtolka dem till kvantitativa och på det sättet se fler mönster. Genom de modeller jag konstruerat och använder mig av märks nya betydelser hos det material jag undersöker.

Det tredje kriteriet, empirisk förankring, implicerar överensstämmelse mellan verklighet och tolkning samt att forskaren har belegg för det han hävdar. I och med att jag citerar de läromedel jag använder som material anser jag att läsaren tämligen lätt kan se om jag har belegg för det jag hävdar.

Att just de data jag undersöker har förankring i verkligheten i den nutida finlandssvenska skolan visas i en undersökning av Paro och Ruuhinen (2013). Nedan har jag gjort upp en tabell (Tabell 3) över de läseböcker som enligt Paro och Ruuhinen (ibid.) används i Svenskfinland i tabellen finns även markerat de läromedel som ingår i min undersökning.

Tabell 3. Använda läseböcker i Svenskfinland 2011– 2012 (Paro & Ruuhinen, 2013)

Bok	Utgivningsår	Användning	Förlag och ort
Läseboken 1a och b*	2005	77 %	Schildts & Söderströms, Helsingfors
Ljudboken 1a och b	2005	49 %	Schildts & Söderströms, Helsingfors
Poetens penna†	2004	26 %	Söderströms, Helsingfors
Läs med oss (Olas, Elsas och Leos bok)	1985	19 %	Natur och Kultur, Stockholm
Annas bok & Björns bok	1994	12 %	Schildts, Helsingfors
Vi läser	1989	8 %	Almqvist & Wiksell, Stockholm
Ettans svenska: Vi läser	1979	4 %	Söderströms, Helsingfors
Språkstigen: På väg med Erik och Malin	1992	3 %	Söderströms, Helsingfors
Läståget	2010	3 %	Beta Pedagog, Skällinge
Full rulle med Trulle	2001	3 %	Gleerups, Malmö
Kom och läs! Första gluttarna A, B och C‡	1999	2 %	Natur och Kultur, Stockholm
Kiwiböckerna	2001	2 %	Bonnier, Stockholm
Bodils läsebok	2006	2 %	Uppsjö Läromedel, Vaxholm

* Ingår i denna undersökning

† Ingår i denna undersökning

‡ Ingår i denna undersökning

Det fjärde kriteriet, konsistens, har att göra med att det skall finnas "[...] så få motsägelser som möjligt mellan tolkningen (helheten) och enskilda data (delarna)." (Larsson, 2005, s. 31) Här märker jag att min tolkning med hjälp av teoretiskt baserade analysmodeller även kan göra att jag bortsett från vissa delar om än omedvetet. Däremot bör undersökningen också utgå från en del teori, eftersom jag svårligen kan undersöka begrepp som grammatik utan att använda mig av någon form av definition för grammatik. Dock finns publikationerna att få tag på så att i princip vem som helst kan göra en egen tolkning, däremot blir ju denna tolkning alltid beroende av det tolkande subjektet och den förförståelse som det tolkande subjektet grundar sin tolkning på.

Det femte och sista kriteriet, det pragmatiska kriteriet, försöker när det gäller det praktiskt-hermeneutiska kunskapsintresset "[...] förbättra kommunikationen genom att bidra med tolkningar, världsbilder som kan skapa plattformar för förståelse mellan människor. Här torde frågan om validitet ligga i tolkningen genom sina kvaliteter förmår skapa en sådan grund för 'samtalet' eller ej." (Larsson, 2005, s. 32) Min förhoppning är att denna undersökning skall kunna bidra med sådan förståelse mellan människor vad gäller grammatikdidaktik i läromedel, främst diskuteras detta i det sista kapitlet, diskussionskapitlet.

Tillförlitlighet

Vad gäller tillförlitligheten anser jag att jag tillmötesgått den genom att bl.a. förklara mina val av teorier i det andra kapitlet. Jag är här ovan så öppen som möjligt med hur jag valt ut mina data, men med beaktande av integriteten hos de människor som hjälpt mig med insamlingen av materialet. Slutligen kommunicerar jag resultaten så noggrant jag kan med förbehåll för att det också skall finnas en struktur som gör att det känns värdefullt att läsa resultaten. Dock måste jag konstatera att det är omöjligt att mäta samma sak två gånger i en föränderlig värld.

Etiska överväganden

Här redogör jag för hur jag tillämpar Forskningsetiska delegationens (2009) etiska principer. Den nämnda delegationen delar in sina etiska principer i tre delområden: respekt för den undersökta personens självbestämmanderätt, undvikande av skador samt personlig integritet och dataskydd.

När det gäller det första delområdet kan jag konstatera att jag tydligt vill föra fram att det är texterna i de valda läromedlen som undersöks, inte författarna eller deras avsikter med texterna. Detta innebär att jag undersöker publicerade texter och inte personer, vilket gör att detta delområde inte är relevant för denna undersökning. Det andra delområdet hör till viss del ihop med det första åtminstone i den mån att det är personer som man försöker skydda ifrån skador av olika slag. Det tredje och sista delområdet, personlig integritet och dataskydd, kan vidare indelas i tre nya delar: hur forskningsmaterialet ska skyddas och hållas konfidentiellt, huruvida forskningsmaterialet skall sparas eller förstöras samt forskningspublikationer.

Vad gäller den första av dessa delar lägger jag märke till att orsaken till att jag inte presenterar min korrespondens med olika förlag närmare är att jag försöker tillgodose kravet på konfidentialitet. Den andra av delarna innebär att jag efter att denna undersökning är slutförd kommer att förstöra den del av mitt forskningsmaterial som har att göra med förlagskorrespondansen. Detta på grund av att jag inte frågat om tillstånd till att spara materialet och dessutom innehåller materialet sådana uppgifter som inte kan anonymiseras. Däremot är läromedlen publicerade, vilket gör att alla kan ta del av de läromedel som faktiskt valts ut genom avgränsningar för denna undersökning. Den tredje och sista delen, forskningspublikationer, torde inte vålla problem eftersom jag igen undersöker publicerade texter och inte egentligen personerna bakom texterna eller de personer som hjälpt till med insamlingen av läromedlen.

4 Resultat

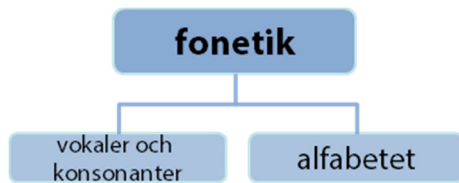
I föregående kapitel skrev jag fram mina forskningsfrågor utgående från mitt övergripande forskningsintresse grammatikdidaktik och det explicita syftet med denna licentiatavhandling. Detta resultatkapitel struktureras med hjälp av mina forskningsfrågor:

- 1) Vilka nivåer av extern grammatik finns representerade i läromedlens uppgifter?
- 2) Vilka typer av uppgifter finns representerade i läromedlens grammatikdidaktiska del?
- 3) Hur kan olika grader av språkligt fokusskifte jämföras i de olika läromedlen?

I och med mina tre forskningsfrågor delar jag även in mitt resultatkapitel i tre delar: nivåer av extern grammatik, typer av uppgifter och grader av språkligt fokusskifte. I slutet av avsnitten *4.1 Nivåer av extern grammatik* och *4.2 Typer av uppgifter* sammanställer jag den kunskap som framkommit i samband med de två första forskningsfrågorna bland annat genom att illustrera den kvantitativt. Slutligen sammanfattar jag kort resultatet inför det femte och avslutande kapitlet.

4.1 Nivåer av extern grammatik

Med avstamp i den analysmodell jag presenterade i föregående kapitel (se figur 9) kommer jag nu att redovisa hurdana uppgifter jag betraktar som exempel på de olika kategorierna. Jag utgår från analysmodellens struktur (figur 9): med början uppifrån modellen och jobbar nedåt i modellen. Därefter sammanfattar jag nivåerna av extern grammatik i läromedlen i ett stapeldiagram där de olika bokpaketens olika årskurser syns i förhållande till nivåerna av extern grammatik. Slutligen diskuterar jag kort den helhetsbild som framkommer.



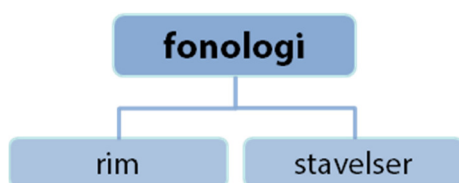
Figur 12. Till min bild av fonetiken räknas vokaler, konsonanter och alfabetet.

I arbetsbok 1a i serien *Kom och läs!* finns en uppgift på s. 110 där det står: ”Här fattas vokalerna. Skriv dem med röd penna.” Under uppgiftsbeskrivningen följer ett alfabet med alla konsonanter uppräknade i blått, medan det för varje vokal finns en rad där det då är tänkt att eleven skall fylla i vokalerna.

I läsläran 1b i serien *Läseboken* (s. 41) finns en uppgift där eleverna skall skriva orden i alfabetisk ordning. Detta är kanske inte en helt lätt uppgift eftersom alla ord börjar på samma bokstav, men den underlättas en del genom att den bokstav eleverna behöver titta på är skriven med fet stil och annan färg:

gris **g**ul **g**od **g**ammal **g**nida glimma

Denna uppgift kan sägas öva den alfabetiska ordningen och räknas i denna genomgång till alfabetet, vilket i uppställningen ovan räknas till fonetiken.



Figur 13. Till min bild av fonologin räknas rim och stavelser.

I arbetsboken 1a i serien *Läseboken* finns på sidan 11 en uppgift där eleverna får rimma:

1. Slå upp sidan 19 i *Läseboken*. Kan du rimma?

en _____ i en soppa

ett _____ i en damm

en _____ på en planka

en _____ i ett hörn

Här får eleverna hjälp med rimmen i sin läsebok så tillvida att andra delen av rimmet återfinns i läsläran i motsvarande avsnitt.

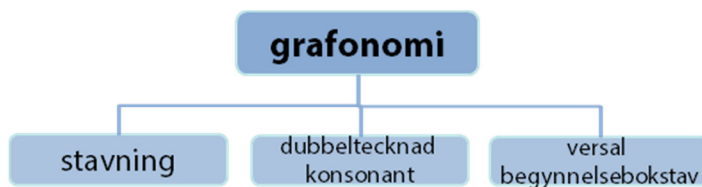
I *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 1 (s. 21) finns under rubriken ”Musik:” en uppmaning till att leka med klappar och stavelser:

Klappa ett av älsklingsorden på magnetavlan (eller på s. 10–11 i Poetens penna)

Gissa, vilket det var?

Vilka två älsklingsord har lika många klappar (=stavelser).

Hurudan musik har ditt älsklingsord?



Figur 14. Till min bild av grafonomin räknas stavning, dubbeltecknad konsonant och versal begynnelsebokstav.

Stavningen har en traditionell ådra i arbetsbok 2 i serien *Kom och läs!*. På sidan 22 finns bl.a. en ruta där en traditionell stavningsramsa tränas (se figur 15) och därefter skall eleverna skriva av meningarna i sin skrivbok och göra en ram runt.

ALLTID stavas ALLTID med två L.
ALDRIG stavas ALDRIG med två L.

Figur 15. Traditionell stavningsramsa i arbetsbok 2 i serien *Kom och läs!* (s. 22)

Slutligen skall de skriva och berätta om något som de alltid gör och något som de aldrig gör.

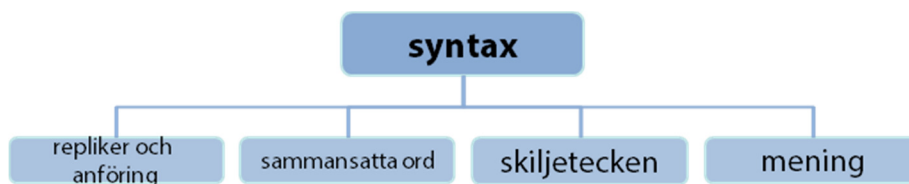
För att göra eleverna uppmärksamma på dubbeltecknad konsonant presenteras i serien *Kom och läs!* i häftet *Extra gott* den andra arbetsboken för årskurs ett (s. 26) följande övning:

Ordet **klass** stavas med två s. Leta på sidan 106 efter fler ord som skrivs med två likadana bokstäver efter varandra.

Hur många hittade du? _____

Skriv sex av dem.

I *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 2 (s. 87) finns en uppgift där eleverna tillsammans med läraren tittar på ord: ”Titta på geografiska namn. Till exempel världsdelarna skrivs med stor bokstav.” Här poängteras följaktligen att vissa ord skrivs med versal begynnelsebokstav, på andra ställen i mitt material kan det gälla att meningar skrivs med versal begynnelsebokstav.



Figur 16. Till min bild av syntaxen räknas repliker och anföring, sammansatta ord, skiljetecken samt mening.

I *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 2 (s. 71–72) sätts fokus på repliker och anföring genom följande text:

Titta på replikerna i dikten. Hur märker Topelius ut att jaget frågar och Maja svarar? (Tankstreck, talstreck, pratminus, citattecken.)

Vill man så kan man jämföra direkt och indirekt anföring. Minneshjälp för läraren:

- I direkt anföring skriver man exakt vad personen har sagt.

Lasse undrade:

– När kommer våren?

– När kommer våren? undrade Lasse.

Lasse undrade: ”När kommer våren?”

- I indirekt anföring återges det som sades utgående till exempel från skribentens perspektiv. Det sagda refereras till, men återges inte exakt: Jag hörde att Lasse funderade på när våren skulle komma.

I arbetsbok 2a i serien *Läseboken* (s. 60) finns följande uppgift:

3. Fågelnamnen i ramen är sammansatta av två ord. Dela upp namnen i två ord. Bilda annorlunda fågelnamn av orden.

fisk tärna	talgoxe
skrattmås	domherre
blåmes	silltrut
duvhök	koltrast

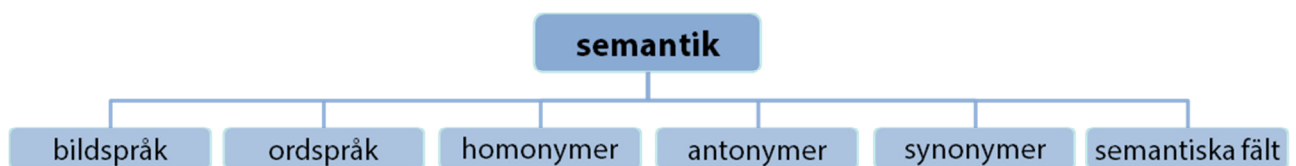
Figur 17. Sammansatta fågelnamn i *Läseboken 2a* Arbetsboken (s. 60)

Efter uppgiften finns också ett exempel inskrivet: 'fiskoxe'.

Under rubriken Titta på ord i *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 2 (s. 33) står det:

! Vad säger utropstecknet? Var har Topelius satt ut utropstecken?

I arbetsbok 2a *Läseboken* (s. 9) finns en uppgift där eleverna skall bilda meningar med orden **tradition**, **pyssla** och **meditera**. Denna uppgift kunde eventuellt räknas in under lexikon som en utvidgning av elevernas lexikon, men i detta fall har jag valt att räkna uppgiften som en uppgift för meningsbildande.



Figur 18. Till min bild av semantiken räknas bildspråk, ordspråk, homonymer, antonymer, synonymer och semantiska fält.

I arbetsboken 2a *Läseboken* (s. 34) finns en uppgift där eleverna skall göra ordbilder genom att fylla i ord, därefter skall även en av ordbilderna illustreras. Det finns en exempelordbild ”Stora som hus” och efter den skall eleverna själva fylla i:

Svarta som _____

Vit som _____

Torr som _____

Snabb som _____

Vacker som _____

Denna uppgift kan sägas träna elevernas bildspråk, det vill säga en del av språkets semantiska sida.

I *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 2 (s. 59) står det under mellanrubriken

Ordspråk:

Att äta upp kakan och ha den kvar.

I Moppe handlar det om kringlan. Äta upp eller spara?

Vad uttrycker ätandet? Vad uttrycker sparandet?

Detta är något jag räknar in under rubriken semantik, närmare bestämt exemplet ordspråk.

I arbetsbok 1b i serien *Kom och läs!* finns en uppgift på sidan 20 där det står:

Snäll är motsatsen till **elak**. Sådana ord kallas motsatsord.

Hitta på egna motsatsord.

Efter det följer ännu ett exempel med: snabb och långsam, samt ett antal ord som eleven skall hitta på motsatsord till: tråkig, söt, smutsig, natt, kall, våt och ledsen. Denna uppgift räknas enligt mitt sätt att se det in under semantiken och exemplet kan sägas vara antonymer.

I arbetsbok 2b i serien *Läseboken* (s. 5) finns en uppgift där eleverna skall söka efter ett annat ord för fru i en text. Detta kan alltså räknas som en synonymuppgift, vilket enligt min syn räknas in under semantikens område.

I arbetsbok 1a i serien *Kom och läs!* finns en uppgift på sidan 61 där det står:

Läs orden. Stryk under det som går att äta.

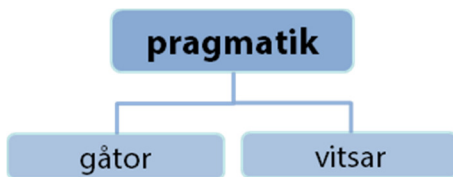
mos tak dator ris

katt tomat sås lok

mat krok morot kram

kniv ost kaka leka

Denna uppgift räknar jag in under semantikens område, med exemplet semantiska fält.



Figur 19. Till min bild av pragmatiken räknas gåtor och vitsar.

I läslära 1b i serien *Läseboken* (s. 50) gäller det att gissa gåtor. Sidan börjar med en fågelgåta av Elsa Beskow:

Ett konstigt namn man mig har gett:
 Ett stycke först av fett.
 Och andra hälften må du tro,
 är tung och bölar som en ko.
 Men själv jag flyger snabb och lätt.
 Få se nu om du gissar rätt!

Därefter får läsaren gissa två andra gåtor:

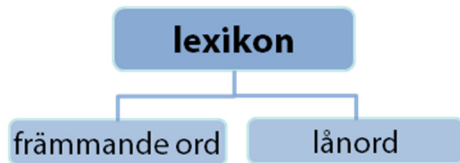
Både dag och natt går jag över samma vatten men jag blir aldrig våt. Vem är jag?
 Jag har ben men jag kan inte gå. Jag bär mat men jag kan inte äta. Vem är jag?
 Detta sker genom att välja rätt svar från en ruta (se figur 21):

lampan
munnen
bordet
taket
bron
nyckeln

Figur 20. Svartalernativ i läslära 1b i serien *Läseboken* (s. 50)

I *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 1 (s. 75) finns en vits, för att läraren skall kunna berätta den för eleverna.

Vits: Lilla Kalle hade för vana att glömma pennor, papper, häften – ja det mesta med skolarbetet. Läraren förmanade vänligt men blev alltmer uppgiven. En gång när Kalle igen en gång hade glömt läxan utbrast läraren: ”Kalle, Kalle olycksfödde pojke!” till vilket Kalle svarade: ”Herren prövar blott, han ej förskjuter!”



Figur 21. Till min bild av lexikon räknas främmande ord och lånord.

I arbetsbok 1a i serien *Läseboken* (s. 59) finns en uppgift där eleven kanske utvidgar sitt lexikon och kanske också tänker på hur lexikonet fungerar en liten stund. Uppgiften består i att skriva benämningar på släktingar.

pappas bror = _____ mammans pappa = _____

Därefter kommer ännu en uppmanande fråga: ”Kan du fler?”.

I *Litteraturboken*-seriens lärarhandledning 1 (s. 21) finns en dialog läraren kan föra om ord. Den beskrivs på följande sätt:

Samtala om ord. Vem har bestämt att ord heter så? Berätta att språket egentligen är en konstruktion. Människorna har kommit överens om att stol heter stol och bord heter bord och inte tvärtom.

Nya ord kommer hela tiden in i språket t.ex. datortermer och gamla ord kan försvinna t.ex. hantverk, gamla redskap. Folkkulturarkivet samlar på gamla ord.

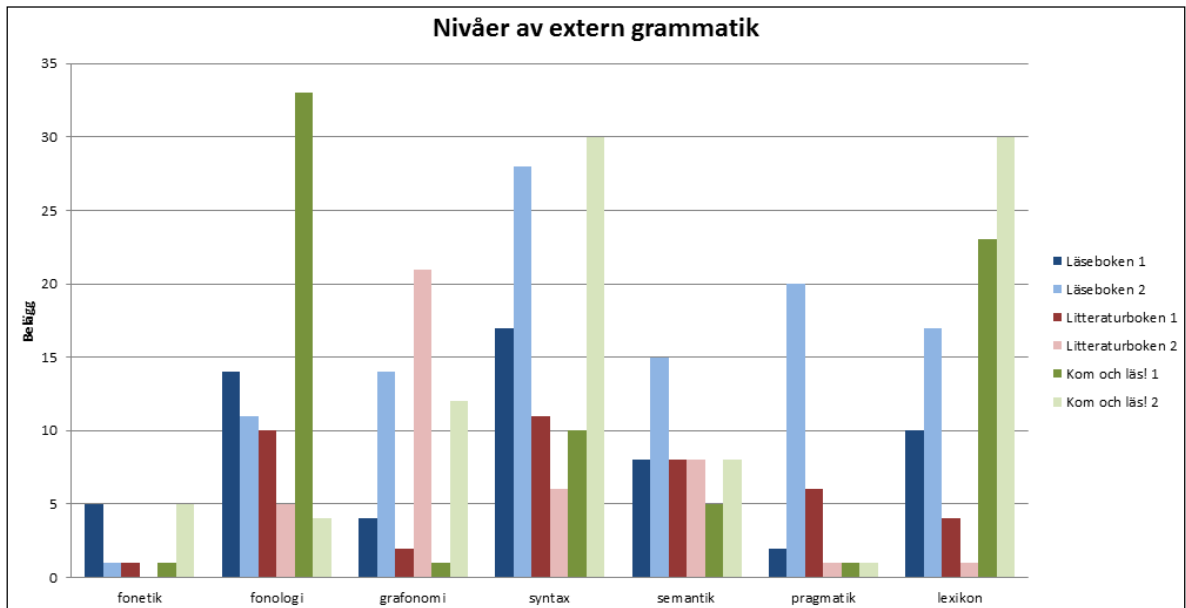
Lånord kommer från andra språk. Ibland vill folk hellre använda ett ord på ett annat språk t.ex. finskans lippis i stället för keps på svenska.

Fundera på: Bonusord. Snälla ord. Fula ord. Glada ord. Sura ord. Busord.

Här är följaktligen lexikonet i fokus och läraren diskuterar tillsammans med eleverna om t.ex. lånord.

Sammanfattning

Nedan följer nu ett diagram över hur beläggen av de olika nivåerna av extern grammatik fördelar sig över de olika böckerna (figur 22).



Figur 22. Belägg för nivåer av extern grammatik

I alla de undersökta läromedlen återfinns en mindre andel fonologi i del två än i del ett, medan förhållandet på grafonomins område är det omvända. Här kan en anledning vara att eleverna tillåts stegvis växa in i skriftspråket med hjälp av att undervisningen först tar fasta på den fonologiska kunskap de har i sitt eget språk i början och sedan småningom överför eleverna mot den grafonomiska kunskap de behöver för att erövra ett skriftspråk. I serien *Kom och läs!* märks väldigt mycket fonologi i årskurs ett, vilket till stora delar beror på att en liknande aktivitet upprepas många gånger. I arbetsbok 1a återfinns nämligen aktiviteten rimläsning hela 29 gånger.

I *Läseboken* för årskurs 2 finns väldigt mycket syntaxuppgifter i arbetsböckerna. En ganska stor del av dessa uppgifter är sådana där eleverna ombeds att bilda och skriva meningar utgående från några ord. I *Kom och läs!* för årskurs 2 finns också väldigt många syntaxuppgifter, men här är orsaken en annan. I *Kom och läs!* börjar författarna introducera ordklasserna och många av syntaxuppgifterna har på ett eller annat sätt med ordklassintroduktionen att göra.

I serien *Läseboken* finns betydligt fler uppgifter innehållande semantik och pragmatik i årskurs 2 än i årskurs1.

Lexikonuppgifter är något som verkar vara mer frekvent i serierna *Läseboken* och *Kom och läs!* än serien *Litteraturboken*. I de serier där lexikonuppgifter är mer frekventa är det även här på grund av att det finns rätt många likartade uppgifter. I serien *Läseboken* uppmanas eleverna ofta i arbetsböckerna att söka efter något specifikt ord i ordlistan som finns i slutet av läsläran och sedan skriva ner de olika betydelser som ordet har. I serien *Kom och läs!* återfinns däremot liknande uppgifter i lärarhandledningarna där läraren ombeds att gå igenom och förklara specifika ord och begrepp som sedan återfinns i texterna i läsläror. Dessa typer av uppgifter är inte på samma sätt satta i system i *Litteraturboken*, vilket ger färre lexikonuppgifter i den serien.

4.2 Typer av uppgifter

I likhet med upplägget för resultatet för den första forskningsfrågan kommer jag nu att redovisa hurdana uppgifter jag betraktar som exempel på de olika kategorierna utgående från den analysmodell jag presenterade i föregående kapitel (Figur 10) med bas i Bilaga C. Jag utgår även här från analysmodellens struktur: med början från funktionell, via delvis funktionell till formalistisk. Därefter sammanfattar jag typerna av uppgifter i läromedlen i ett stapeldiagram där de olika bokpaketens olika årskurser syns i förhållande till nivåerna av extern grammatik. Slutligen diskuterar jag kort den helhetsbild som framkommer.

I kategoriseringen av hur-frågan har jag försökt se på de olika uppgifternas karaktär vad gäller funktionalitet. Det vill säga de uppgifter där innehåll och kommunikationssituation betonas räknas som funktionella. Sedan finns det formalistiska uppgifter där jag varken kan

se att innehållet eller kommunikationssituationen betonas. Slutligen finns det en delvis funktionell kategori där de uppgifter hamnar som inte kan sägas betona både innehåll och kommunikationssituation, men dock det ena av dessa två. En laborativ, utforskande och experimentell grammatik är också något som räknas som en funktionell grammatikdidaktik.

Funktionell

I läslära 2a i serien *Läseboken* återfinns på s. 23 en uppgift som lyder som följer ”1. Sök i texten andra ord för pojke och vänlig”. Denna uppgift anser jag vara funktionell på grund av att uppgiften har ett innehåll och att kommunikationssituationen inte är explicit men antagligen kan räknas vara muntlig, vilket jag anser vara funktionellt i denna situation.

I *Litteraturbokens* lärarhandledning 1 finns på s. 21 en uppgift där eleverna får laborera.

Laborera med ordet ord. Vad heter ord på finska, engelska osv.

Vilka nya ord kan du bilda med bokstäverna i ordet ord?

(o, ro, do, dr, oro...)

Har du tänkt på att ord rimmar på mord. Hitta på galna sammansättningar t.ex. älsklingsord-älsklingsmord, ordbok – mordbok, ordlista – mordlista, ordspråk – mordspråk o.s.v.

Denna uppgift är funktionell eftersom den har ett innehåll, men också en kommunikationssituation som endera består av lärare – elev eller elev – elev, kommunikationen är liksom i föregående uppgift även här muntlig.

I *Kom och läs!* Arbetsbok 1a finns många rimmande verser, en för varje bokstav i alfabetet. De verserna har jag även i räknat som funktionella eftersom de har ett innehåll och lockar till kommunikationssituationen högläsning. En av dessa verser är (s. 66):

Jag pussa' en groda, det blev ingen prins.

Då kan man ju undra om prinsar finns,

prinsessor och prinsar i praktfulla slott?

Att pussa på grodor är inte så gott.

Delvis funktionell

I arbetsbok 1b i serien *Läseboken* (s. 25) finns följande uppgift:

5. Vad är det här för flickor? Hitta fyra flicknamn i bokstavsraden.

hejceciliaochcamillassysterclarissacatarin

Figur 23. Bokstavsrad arbetsbok 1b i *Läseboken*, s. 25

I denna uppgift skall eleven själv hitta innehållet i den till synes meningslösa raden av bokstäver. Däremot är kommunikationssituationen litet tårta på tårta, eftersom man kan tänka sig att eleven kanske ringar in namnen när denne hittar dem, men under uppgiften finns även fyra rader där det antagligen är tänkt att eleven skall skriva namnen så att läraren sedan skall kunna läsa och ”rätta” dem. Dessutom finns det följaktligen ingen kommunikationssituation utöver den att eleven skriver och antagligen läraren läser.

I serien *Kom och läs!* arbetsbok 2 finns en uppgift på sidan 31 med motsatsord.

Kall är motsatsen till varm, stor är motsatsen till liten.

Sådana ord kallas motsatsord.

- Byt ut de överstrukna orden i meningarna mot ett motsatsord. Välj bland motsatsorden i rutan.

ogilla	ovanliga
alla	rätt
mamma	andras
flickor	rättvis
skrattade	tråkiga
glad	

Mille gillade ~~vanliga~~ ovanliga ~~kalasmedroliga~~ _____ lekar.

Marjam såg ~~ledsen~~ _____ ut.

Hon hade ~~sjalen~~ för ögonen så att ~~ingen~~ _____ skulle se

att hon ~~grät~~ _____.

Det var ~~fel~~ _____ sorts musik och så var det ~~killar~~ _____ med,

sa Marjams ~~pappa~~ _____.

Moa tyckte att han var ~~orättvis~~ _____.

Hon hade köpt en present till Marjam för ~~egna~~ _____ pengar.

Moa hoppades att Marjam skulle ~~gilla~~ _____ presenten.

- Läs meningarna för en kamrat. Vad hände med berättelsen?

Figur 24. Uppgift med motsatsord *Kom och läs!* arbetsbok 2, s. 31

Denna berättelse har självklart ett innehåll men däremot anser jag att kommunikations-situationen blir en upprepning för en andraklassare. Eftersom orden redan står i rutan och först skall hitta till rätt rad och dessutom ännu skrivs på raden. Däremot är slutet av uppgiften funktionellt med att läsa meningarna för en kamrat och fundera över vad som hände med berättelsen.

Formalistisk

I arbetsbok 2b i serien *Läseboken* finns en uppgift med verbböjning på sidan 12:

6. Använd orden i rutan. Skriv dem i rätt form i spalterna.

göra	ge	krypa	ligga	sitta	stjäla
------	----	-------	-------	------------------	--------

<i>Ja</i> g sitter	<i>Ja</i> g satt	<i>Ja</i> g har suttit
--------------------	------------------	------------------------

Figur 25. Uppgift med verbböjning på sidan 12 i arbetsbok 2b i serien *Läseboken*

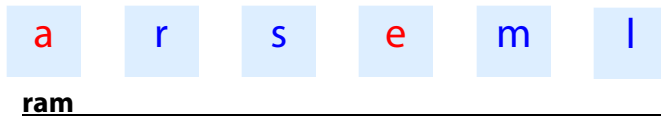
Denna uppgift anser jag är helt och hållet formalistisk eftersom den inte på något sätt har ett innehåll, utan bara verb uppräknade på måfå. Dessutom har den knappast heller en kommunikationssituation annat än den att eleven skall skriva rätt och läraren skall rätta.

I arbetsbok 1a i serien *Kom och läs!* (s. 37) finns en ordbyggnadsuppgift:

Bygg ord av de här bokstäverna och skriv.
Ta minst en röd bokstav i varje ord.

o	m	s	l	i
---	---	---	---	---

sol

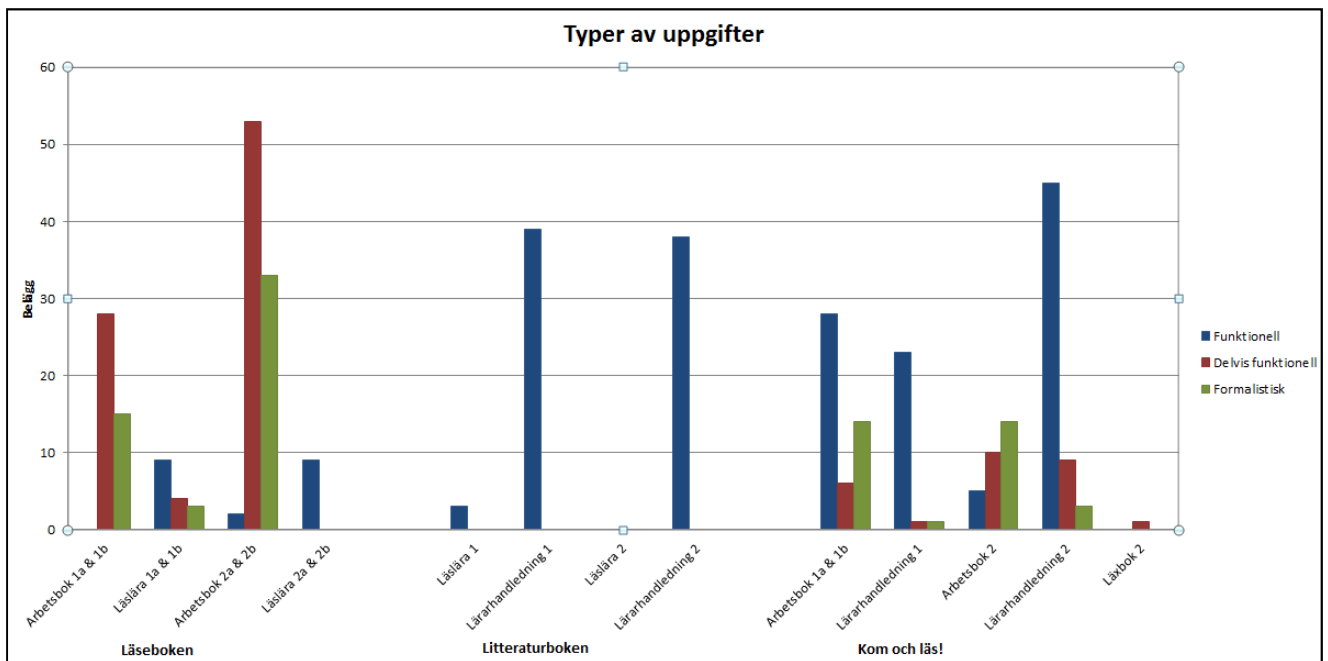


Figur 26. Ordbyggnadsuppgift i arbetsbok 1a i serien *Kom och läs!*, s. 37

I denna uppgift finns heller inget innehåll, bokstäverna står inte för något innan eleverna hittar orden. Det finns inte heller någon kommunikationssituation annan än att eleven skall skriva för att läraren skall kunna läsa.

Sammanfattning

Nedan följer nu ett diagram över hur beläggen av de olika typerna av uppgifter fördelar sig över de olika böckerna (figur 27).



Figur 27. Belägg för de olika typerna av grammatikuppgifter

Arbetsböckerna verkar inte innehålla lika mycket funktionella uppgifter som lärarhandledningarna. Undantaget märks i arbetsbok 1a i serien *Kom och läs!* Detta undantag beror på att det i denna arbetsbok finns 28 uppgifter som kan sägas locka till läsande av rim och jag ser denna läsning som funktionell. Uppgifterna är väldigt likartade och helt kvalitativt vore det därför möjligt att betrakta dem en uppgift, men eftersom rimmen är återkommande har jag valt att betrakta dem som skilda varje gång de dyker upp.

Den totala avsaknaden av delvis funktionella och formalistiska uppgifter i *Litteraturboken* har förmodligen att göra med att författarna i lärarhandledning 2 (s. 23) påpekar att de har ambitioner att ge lärarna många förslag på funktionella uppgifter utgående från texterna i läslära 2.

4.3 Grader av språkligt fokusskifte

De grammatiska moment jag identifierat som jämförbara i de tre läromedelspaketen är traditionell grammatik i form av ordklasser samt synonymer och antonymer. Här undersöker jag först hur ordklasserna förhåller sig till olika grader av språkligt fokusskifte och därefter hur synonymer och antonymer förhåller sig till olika grader av språkligt fokusskifte.

Ordklasser

Den enda serien som tar upp ordklasser medvetet för eleven med lingvistiska termer är den sverigesvenska *Kom och läs!*. Serien tar i arbetsboken till årskurs två upp de tre stora ordklasserna, eller innehållsorden, det vill säga substantiv, adjektiv och verb. Orsaken till detta inte ingår i de finlandssvenska dito kan vara att ordklasserna i GGU 2004 tas upp först i spektret årskurs tre till fem. Dock kan också nämnas att i Sverige enligt den

nuvarande läroplanen (Skolverket, 2011b) tas ordklasserna inte heller upp i årskurs ett till tre utan först i spektret fyra till sex.

Genomgången börjar med att i arbetsboken för årskurs två till serien *Kom och läs!* ges sex ord till synes utan att hänvisa till någon specifik text eller liknande. Detta gör följaktligen att de är lösryckta ord och eleverna får snarare ett ordboksperspektiv på ordklasser än det perspektivet att ordklasser även används i texter. Efter att ha gett dessa sex exempel berättar författarna genast att orden i ramen är adjektiv. Det innebär med andra ord att knappast väntar till att eleverna börjar fråga vad dessa ord gemensamt heter utan det presenteras genast. Därefter ger de en definition ”De beskriver hur någon eller något kan vara.” (s. 36 *ibid.*) Efter det berättas att ”Adjektiv kan ändra form, t ex glad gladare gladast” (*ibid.*). Exempelen är även illustrerade för att lätta upp det hela. Slutligen ges en uppgift där eleverna skall ändra adjektivens form och skriva de ord som fattas. Här är det med andra ord fråga om en komparationsövning i sin ”ursprungsform”. Det som är tydligt här är att det som ges är ordklassens betydelse när författarna definierar ordklassen, medan de bortser från det faktum att ordklasser även har en liknande form och funktion. Däremot får eleverna själva se att ordklasser har en liknande form när de får ändra på adjektivens form.

Nästa ordklass som tas upp i Arbetsbok 2 i serien *Kom och läs!* (s. 57) är verben. De presenteras med fyra tvåordsmeningar så att eleverna här åtminstone får en liten vink om att verb används i meningar. Men även här ges termen så gott som direkt, efter att eleverna fått ta del av definitionen ”De understrukna orden i meningarna talar om att något händer.” (*ibid.*) kommer påståendet att ”Sådana ord kallas VERB.” (*ibid.*) Av detta följer att eleverna knappast kan se hela ordklassen verb. Här tar jag hjälp av grammatikern Halliday (vars grammatik återfinns i kortform i bl.a Mulvad, 2009) och kan jag konstatera att om jag liknar Hallidays term process med termen verb i den traditionella grammatiken, ser jag helt tydligt att det ”att något händer” endast gäller för en liten del av verben, närmare bestämt

de som har att göra med den fysiska världen eller görandet. Här glöms med andra ord en stor del av verben bort närmare bestämt verb som har med världen av abstrakta relationer eller varandet att göra och verb som har med medvetandets värld eller kännandet att göra. Sedan följer en uppgift där eleverna skall ringa in tio verb i en ruta med lösryckta ord och slutligen välja fem av dessa verb och skriva meningar med dem. Här ges dock varken bland exemplen eller bland orden eleverna skall välja ut verben bland några som helst hjälpverb, vilket dock är en relativt vanlig grupp i ordklassen verb. Inte heller här utvidgas verben till att omfatta något annat än de materiella processtyperna, eller om man så vill jämföra med verben. Två sidor senare i samma bok (s. 59) kommer det fram att också verben kan ändra form. Här skall eleverna skriva verbens preteritumform, men för att hålla sig till elevernas nivå använder författarna sig av ”rätt verbform” och har i stället börjat meningarna med ”Igår”. Om denna uppgift står det också i lärarhandledning 2 till serien (s. 71), men här används ordet imperfekt i stället för det numera korrekta preteritum.

Den tredje och sista ordklassen bland innehållsorden, substantiv, tas också den upp med term i arbetsbok 2 (*Kom och läs!* s. 64) på ett relativt liknande sätt som de övriga ordklasserna i samma bok. Här kan jag dock dra klara paralleller till Pettersson (1987) eftersom här helt klart endast framförs sådana substantiv som man kan bära. Den första meningen på sidan är ”Ord för saker, djur, människor och växter kallas SUBSTANTIV, t ex boll, hund, pojke, träd.” Här tas definitivt inga obärbara substantiv upp. Likadant fortsätter det också i den första övningsuppgiften här gäller det att bland arton ord i en ruta leta efter de sju substantiven och skriva dem på raden under, helt i enlighet med formalismen. Vidare framförs i nästa uppgift att eleven kan sätta en, ett eller flera framför substantiv. Vilket är sant i de fall som tas upp som exempel på substantiv på denna sida, men däremot inte sant för alla substantiv eftersom många substantiv normalt inte böjs i genus (ex. Caroline) och numerus (ex. latin).

Slutligen som en slags samlande och avrundande av ordklassgenomgången i arbetsbok 2 i serien *Kom och läs!* (s. 70) får eleverna titta på en bild som sträcker sig över en hel sida och ”Samla fem substantiv, fem adjektiv och fem verb från bilden.” Här får eleverna själva försöka pröva sina definitioner och själva välja ut ord ur de olika ordklasserna. Men i och med att kanske ingen hjälpt dem med att skapa korrekta definitioner blir även denna uppgift ett relativt platt fall, eftersom de inte söker efter ordklasser för det kan de knappast göra utan att få veta vad en ordklass är.

För att sedan se hur de andra bokserierna använder ordklasserna kan nämnas att serien *Läseboken* ofta tar upp liknande saker som *Kom och läs!* men däremot väljer författarna här att inte presentera termerna eftersom de kanske är medvetna om att de inte har egentliga ordklassdefinitioner. De diskuterar följaktligen liknande saker som i *Kom och läs!*, men använder sig uteslutande av vardagsspråk. Bland dessa uppgifter kan t.ex. nämnas en som om den skulle finnas serien *Kom och läs!* antagligen hade haft ordet verb utskrivet fastän det bara är en liten del av verben även här:

3. Läs orden tyst för dig själv. Skriv de ord som berättar vad du kan göra.

spy ylle mura hus lura frysa bur rysa

Figur 28. Ordram från s. 17 i serien *Läseboken* arbetsbok 1b.

På ett liknande sätt finns även ”adjektivuppgifter” som t.ex. denna (*Läseboken* arbetsbok 2a, s. 32):

2. ”Samla” ord som beskriver. Svara på frågorna.

Hurdant är havet?

Hurdana är äggen?

Hurdana är insekterna?

Hurdant är ditt hår?

Hurdan är din mun?

Självklart hittas även i denna serie en ”substantivuppgift” (*Läseboken* arbetsbok 2a, s. 57):

4. Hur heter det när de är fler än en?

Efter det finns sju bilder med tillhörande ord varav det första är ett exempel där det står blomma – blommor därefter kommer krona, flicka, flagga, gunga, klocka och snäcka som ord som skall böjas i pluralform.

I serien *Litteraturboken* kan jag konstatera att jag inte överhuvudtaget finner uppgifter av detta slag i de undersökta delarna eller någon annan typ av uppgift som verkar förbereda eller rikta elevernas uppmärksamhet mot ordklasser. Detta innebär att ordklasserna i de undersökta delarna av *Litteraturboken* inte befinner sig på någon av de tre nivåerna.

Synonymer och antonymer

För att exemplifiera hur de olika böckerna tar sig an ett annat grammatiskt fenomen använder jag här exemplet synonymer – antonymer. Ingen av de tre bokserierna anser jag att befinner sig med detta på nivån att endast stöda lärandet utan alla vill också höja den språkliga medvetenheten, men detta sker på olika sätt i olika böcker.

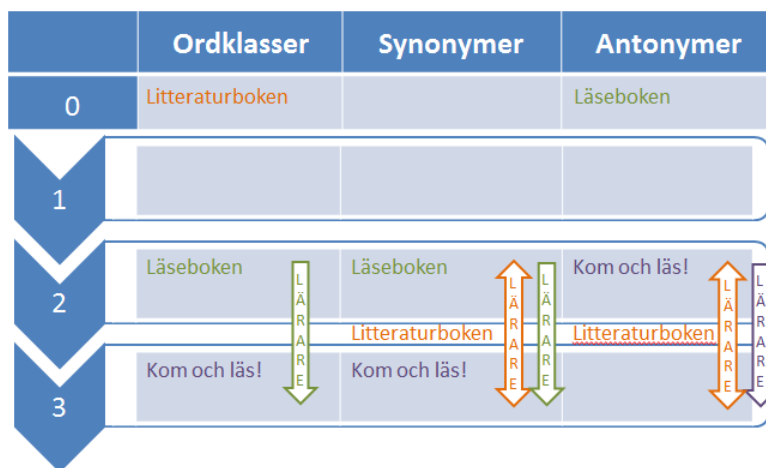
I serien *Läseboken* diskuteras synonymbegreppet många gånger i bokserien för årskurs ett. Begreppet tas upp elva gånger (arbetsbok 1a: s. 43, 57 & 61; arbetsbok 1b: s. 7, 12, 16, 24, 31, 35, 41 & 77). Detsamma gäller för den andra årskursen där det tas upp tolv gånger (arbetsbok 2a: s. 14, 36, 40, 44 & 48; arbetsbok 2b: s. 5, 44, 45, 50, 54, 70 & 86). Det som däremot inte sker i denna serie är att detta fenomen skulle tas upp med en lingvistisk term: synonym. Utan i alla de fall så sker detta med vardagsspråkets hjälp, om eleven inte förstås har en lärare som tar in termen.

I serien *Litteraturboken* diskuteras begreppen och termerna synonymer och antonymer samtidigt (lärrarhandledning 2, s. 83). Termerna ges åt läraren i lärrarhandledningen som kan välja att använda sig av dem eller inte.

I serien *Kom och läs!* tas synonymerna fram i arbetsbok 1b (s. 19 & 28) liksom också antonymerna (arbetsboken 1b, s. 20). Här tas synonymerna upp med sin lingvistiska term medan antonymerna inte gör det.

Sammanfattning

Här nedan följer en figur (Figur 29) där jag ger en överblick över de olika graderna av språkligt fokusskifte i de undersökta läromedelsserierna. Sammanfattningsvis kan sägas om grader av språkligt fokusskifte att det som fungerat allra bäst att jämföra är synonymerna eftersom de behandlas i alla de undersökta läromedlen. Medan ordklasserna saknas helt i *Litteraturboken* och antonymerna saknas helt i *Läseboken*. Eftersom *Litteraturboken* tar upp synonymerna och antonymerna i en lärarhandledning blir det självklart lärarens val att ta ställning till huruvida hen tar upp begreppen med hjälp av vardagsspråk eller med hjälp av lingvistiska termer. Detta medan *Kom och läs!* och *Läseboken* vanligen tar upp dylika saker i arbetsböcker för elever, vilket gör att läraren inte vare sig kan eller behöver ta ställning till om de ska tas upp med term eller inte eftersom det redan är bestämt ifall termen står i arbetsboken.



Figur 29. Grader av språkligt fokusskifte i de olika läromedelsserierna

4.4 Sammanfattning av resultat

Utgående från de tre analysinstrument jag uppgjort för de tre forskningsfrågorna jag önskar besvara har jag kunnat konstatera följande. För den första forskningsfrågan som gäller nivåer av extern grammatik märks att likartade uppgifter oftast är orsaken till att någon av nivåerna blir högre frekvent i läromedlen. För den andra forskningsfrågan som gäller typer av uppgifter kan noteras att det verkar som om de flesta funktionella uppgifter återfinns i lärarhandledningar. För den tredje forskningsfrågan som gäller grader av språkligt fokusskifte kan beaktas att de olika läromedlen är ense om att synonymer ska tas upp med en hög grad av språkligt fokusskifte redan i årskurs ett och två, medan ordklasser och antonymer inte har samma enighet vad gäller graden av språkligt fokusskifte i årskurs ett och två av dessa läromedel.

5 Diskussion

På grund av mitt intresse för grammatikdidaktik har jag velat se hur den synliggörs i läromedel för grundskolans första årskurser. De resultat jag har sett kommer jag i det närmaste att diskutera och tolka utgående från den teori som jag presenterade i de begynnande delarna av avhandlingen. Därefter ser jag kritiskt på den metod jag använt mig av. Slutligen diskuterar jag denna avhandlings framtidsutsikter där jag bland annat grannar kring möjligheter och planer för nya läromedel.

5.1 Tolkande resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag först kort varförfrågan i förhållande till teori, därefter tolkar jag mina resultat för de tre forskningsfrågorna. I den avslutande delen i avsnittet kopplar jag mitt forskningsområde till det pågående arbetet med en ny nationell läroplan för Finland. Slutligen sammanfattar jag delar av vilken ny kunskap denna avhandling tillför forskningsfältet.

Jag har inte undersökt detta material med tanke på varförfrågan, vilket innebär att jag inte kan ta ställning till hurdana argument som ligger bakom grammatikdidaktiken i de olika läromedlen. Däremot säger min fingertoppskänsla efter att ha granskat läromedlen ur andra synvinklar att det starkaste argumentet bakom de flesta undersökta läromedel kan vara metaspråksargumentet.

Det finns ett brett spektrum av nivåer av extern grammatik i alla de undersökta läromedels-paketen. Eftersom detta med hjälp av Strömqvists (1993a) uttalande om att lärare, och då kanske också läromedel, med en bred bild av grammatiken ger många grammatik-intresserade elever. En av författarna till serien *Kom och läs!*, Ingvar Lundberg, är också en av forskarna bakom Bornholmsmodellen. Detta kan vara en bidragande orsak till just

denna series breda grammatiksyn och många uppgifter som lockar fram elevernas språkliga medvetenhet.

Den fonologiska och syntaktiska medvetenheten, vilka bägge är viktiga för läs- och skrivutvecklingen i de diskuterade årskurserna, satsas på i alla tre läromedelspaket. Det jag dock också märkt i läromedlen som kan påverka läs- och skrivutvecklingen är att andelen belägg för grafonomi är större i årskurs två än i årskurs ett. För att fastställa detta resultat statistiskt signifikant skulle dock behövas ett betydligt större material. Men om det är som det verkar, får eleverna på detta sätt småningom växa in i en skriftkultur, vilket är helt i samstämmighet med det jag i teoridelen fört fram.

Flera av forskarna jag hänvisade till i det andra kapitlet företrädde en helhetssyn på språk och språktillägnande (Lindö, 2002; Hagtvét & Pálsdóttirs, 1992). Även GGU 2004 står bakom denna helhetssyn. Detta var dock något som inte Bornholmsmodellen och forskarna bakom den tog i beaktande. Att forskaren Ingvar Lundberg är hopkopplad både med Bornholmsmodellen och serien *Kom och läs!* kan vara en orsak till att den serien inte har de språkliga färdigheterna integrerade i ett helhetsperspektiv och inte använder sig genomgående av lärande i funktionella sammanhang, vilket t.ex. serien *Litteraturboken* är ett bättre exempel på.

Det finns betydligt fler muntliga uppgifter i lärarhandledningarna till serierna *Litteraturboken* och *Kom och läs!* än i Läseboken. Det exakta hur står inte alltid utskrivet i lärarhandledningarna, men de flesta gånger verkar tanken vara att det rör sig om diskussioner eller andra muntliga genrer. Ibland kan skrivandet i en arbetsbok för en ung elev bli som tårta på tårta av en muntlig planeringsprocess och många gånger har texterna inte heller någon tänkt mottagare, förutom den verkliga läraren som går igenom

arbetsböckerna och ser vad eleven skrivit. I många fall känns de muntliga uppgifterna mer funktionella än skriftliga uppgifter som inte verkar vara helt genomtänkta.

Fler formalistiska uppgifter och delvis funktionella uppgifter hittas vanligen i de läromedel som kan kallas arbetsböcker. Detta medan de läromedel som har grammatikuppgifter i sina lärarhandledningar ofta där har fler funktionella uppgifter. Undantaget från detta är serien *Kom och läs!* som har väldigt många rim för eleverna att läsa i sin Arbetsbok 1a, och rimläsning är något som jag räknar som tämligen funktionellt. Att mitt resultat innehåller fler funktionella uppgifter i lärarhandledningar och fler formalistiska eller delvis funktionella uppgifter i arbetsböcker går hand i hand med det som Ekvall (2001) konstaterar om att lärarhandledningar kan vara en bättre väg för att öka elevernas kunskapssökande och minska förmedlingspedagogiken. Dock kan resultatet i denna undersökning sägas precisera Malmgrens (1988) tanke om att formell undervisning är lättare att anpassa för ändamålet att tillverka läromedel. Det verkar utgående från denna undersökning inte vara möjligt att säga vad som direkt är lättare att anpassa för att tillverka läromedel, men det förefaller som om lärarhandledningar fungerar som en bättre väg än arbetsböcker ifall läromedelsförfattare vill satsa på funktionell undervisning.

När jag ser på vilka årskurser och länder de olika läromedlen riktar sig till och vilka av dem som innehåller temat ordklasser på ett eller annat sätt verkar överblicken inte helt logisk. De första två böckerna i serien *Kom och läs!* sägs rikta sig till årskurserna ett och två, och eftersom serien är producerad i Sverige kunde jag tänka mig att den främst riktar sig till den svenska skolmarknaden som då borde följa Sveriges läroplan. I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011b) omnämns dock inte ordklasser som tema i årskurserna ett till tre utan ordklasserna blir i läroplanen aktuella först i spektret årskurs fyra till sex. De tänkta mottagarna till den andra delen av *Litteraturboken* sägs i baksidestexten till lärarhandledningen vara årskurs ett till tre, och eftersom serien är producerad i Finland

kan det tänkas att det då snarast är den finländska läroplanen som ligger närmast som underlag. I GGU 2004 är en del av det centrala innehållet i spektret årskurs tre till fem ”att känna till ordklasser” (ibid., s. 50), vilket då kunde ses som en orsak till att den enda undersökta serien som kunde ha anledning till att behandla ordklasser är också det enda läromedel som inte behandlar ordklasser.

När jag ser på att forskare såsom Kroksmark (1993) och Lundberg (1964) beskriver att begreppen i grammatiken ska vara förberedda innan eleverna möter termerna, kan jag konstatera att så blir knappast fallet i serien *Kom och läs!*, eftersom termerna introduceras väldigt tidigt i serien. Dessutom finns det alltid en möjlighet för elever att läsa en hel bok den dag de får boken i sin hand, vilket då gör att möjligheten för läraren att förbereda eleverna på begreppet innan kanske inte är möjligt eftersom de kan läsa om substantiv i seriens arbetsbok 2 innan läraren har hunnit förbereda eleverna på begreppet.

I motsats till vad som framkom i Reichenbergs (2006) undersökning återfinns det inte mer grammatik i de finlandssvenska läromedlen oberoende om grammatik tolkas som den bild jag har av grammatik eller om det tolkas som traditionell grammatik bestående av främst ordklasser och satsdelar. Med min bild av grammatiken återfinns ungefär lika stort antal uppgifter med grammatik i serierna *Läseboken* och *Kom och läs!*, medan antalet uppgifter i serien *Litteraturboken* är färre. Vad gäller ordklasser återfinns de främst i den sverigesvenska serien *Kom och läs!* och inte alls eller mer återhållet i de finlandssvenska serierna.

I avsnittet *Grammatikdidaktikens vadfråga* i underkapitlet 2.2 *Grammatikdidaktik och språklig medvetenhet* diskuterade jag det faktum att jag inte helt förstod vad GGU 2004 menade med att ”lära sig språkliga grundbegrepp såsom språkljud, enskilda bokstäver och alfabetet, stavelser och ord, få ett grepp om helheterna sats, mening och text”. I *Grunderna*

för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014a) återfinns också det att eleverna ska bekanta sig med ”begreppen språkljud, stavelse, ord, sats, mening, punkt, rubrik, text och bild.” Detta innebär att jag i min tolkning nu lutar mot att de bägge läroplansgrunderna avser att det är termerna med Telemans (1972b) term som avses. Jag antar att det är lättast att eleverna får bekanta sig både med begreppet och begreppets namn, när det gäller sådant som stavelser och alfabet. Däremot framhålls i dokumentet (Utbildningsstyrelsen, 2014a) att språkundervisningen ska stödja språkmedvetenheten samt att flerspråkighet ska användas som en resurs, något som samklingar väl med metaspråksargumentet och tvärspråkighetsargumentet inom grammatikdidaktiken. Helt i enlighet med den forskning jag tagit del av framhåller dokumentet även att ”Undervisningen ska basera sig på en social och funktionell syn på språket” (ibid.). Dessutom framhålls (ibid.) att ”de språkliga strukturerna ska studeras i språkliga sammanhang och inom textgenrer som är lämpliga för den aktuella åldersgruppen”, vilket också det överensstämmer med det forskare som Pettersson (1987), Ullström (2000) och Brodow (2000) framhåller för att undervisningen inte ska bli tråkig för eleverna på grund av för enkelt språk i de exempel och texter som undersöks och analyseras.

Eftersom det tidigare inte har gjorts jämförelser med tanke på grammatikdidaktik i läromedel har denna studie bidragit med modeller genom vilka det går att se på grammatik i läromedel. Dessutom har studien även medfört en del intressanta empiriska resultat som bidrar till att förstå till exempel vilka typer av läromedel som lämpar sig för olika typer av undervisning.

5.2 Kritisk metoddiskussion

I och med att jag i mitt syfte anger läromedel som mitt forskningsmaterial har jag sedermera försökt hitta sådana att undersöka, dock kan det hända att jag kunnat hitta dessa

lättare om jag redan i skedet när jag kontaktade olika förlag hade haft det klart för mig att det var just läromedelspaket som skulle komma att bli mitt material.

Att använda tre läromedelspaket gör det enligt mig möjligt att få kunskap om hur den grammatiska kunskap som traderas i Svenskfinland ser ut. Det är något som vore svårt att säga något om med enbart ett läromedelspaket som undersökningsmaterial. Dock vore det även svårt att utföra undersökningen med många fler än tre läromedelspaket och 3193 sidor, eftersom en del forskningsfrågor enbart är kvalitativa till sin karaktär.

I min genomgång har jag inte valt att se på uppgifterna i läromedlen på distinkt olika sätt beroende av i vilken typ av läromedel de befinner sig. Därför jämförs uppgifter i till exempel arbetsböcker och lärarhandledningar. Däremot syns det i delar av resultatet i vilka typer av läromedel de olika uppgiftstyperna återfinns, vilket också utgör en del av resultatet.

Jag undersöker med hjälp av egentillverkade analysinstrument, som inte använts av någon annan forskare tidigare har jag lagt märke till att dessa kan ändras beroende på hur jag som forskare ser på mitt ämne. Dock försöker jag inte dra allt för långtgående slutsatser eftersom mina analysinstrument inte är helt entydiga. Detta kan t.ex. sägas om indelningen av de exempel som återfinns inom min första forskningsfråga, dessa kunde säkerligen ordnas på annat sätt, men jag har valt att ordna mina resultat så nära de så kallade språkleksböckernas indelning som möjligt. Inte desto mindre har jag noggrant bearbetat och beskrivit analysinstrumenten så att de skall kunna vara användbara för andra forskare att öppna upp för den grammatikdidaktik som finns i läromedel i framtiden.

5.3 Med utsikt mot framtiden

I detta avslutande avsnitt vill jag se framåt genom att först presentera en del idéer jag om undersökningar som kunde göras, sedan berätta om planer som jag för egen del har för avsikt att förverkliga och därefter föra fram några tankar som denna forskning har gett upphov till vad gäller utformandet av ett nytt läromedel. Slutligen redogör jag för en tanke som jag hoppas att väldigt snart blir verklighet om den inte redan är det.

Med avstamp i den kunskap jag erövrat i och med främst denna avhandling, men även min magisteravhandling, kan jag konstatera att det finns många nya frågor som väckts i processen. Däribland kan nämnas frågan om vad en forskare kunde få reda på om samma läromedel som fungerar som material i denna avhandling undersöktes och jämfördes med en annan typ av forskarglasögon.

En spännande undersökning som delvis redan är gjord är att undersöka fortsättningen av läromedelsserierna med tanke på grammatikdidaktik. Jag har inte undersökt detta i serierna *Läseboken* och *Kom och läs!*, men däremot har jag utfört en kortare undersökning av serien *Litteraturbokens* del tre och fyra (Doktar, 2013), det vill säga böckerna *Huvudet kallt* med lärarhandledningen *Åtta riktmärken* och *Trolltrumman* med lärarhandledningen *Tusen trollformler*. Undersökningens slutsats är bland annat att de undersökta läromedlen har en utvecklingspotential vad gäller en förstärkning på syntaxens område och även fler förslag till språklaboration.

Molloy (2007) skriver om att det funnits ett gap mellan forskning och skola, vilket är något jag planerar att ta fasta på som riktning i min framtida forskning. I en kort artikel har jag även undersökt två relativt nyutkomna läromedel för årskurs tre, *Språkresan 3*, och årskurs fem, *Prima 1 Språk*, för den finlandssvenska skolan. (Doktar, 2011) I denna lilla

undersökning upptäckte jag att grammatikdidaktiken i de undersökta läromedlen, åtminstone vad gäller hurfrågan hör hemma på 1950-talet, vilket helt klart gjorde mig bekymrad.

Eftersom läromedel är viktiga för att konkretisera styrdokumentet (Skolverket, 2006) och styrdokumentet i nuläget till dessa delar verkar bygga på forskningen, kan jag nu konstatera att läromedel vore en god väg att gå för att överbrygga det gap som Molloy (2007) hänvisar till.

I nuvarande situation har jag kunskap om att det finns goda läromedel ur ett grammatikdidaktiskt perspektiv för årskurs ett och två. Därför planerar jag att i min kommande doktorsavhandling göra en kritisk studie där jag tillsammans med undervisande lärare konstruerar och prövar ut ett nytt läromedel i grammatik för de mellersta årskurserna i grundskolan för Svenskfinland.

I Sjöbloms (2008) undersökning framkommer det att lärarna tycker att grammatiken i högre grad kunde bli en del av den tematiska undervisningen, men att lärarna för det första skulle behöva mera kunskap på området, för det andra en klarare bild av vad som förväntas av dem, och för det tredje och sista även en dialog kring grammatik med övriga språklärare. I motsats till detta visar undersökningen (ibid.) även att funktionsriktad grammatik är fullt möjligt att integrera i tematiska arbeten.

Förhållanden som hittills framkommit i min forskning och som jag vill ta fasta på inför konstruerandet av ett nytt läromedel är: att förhålla sig till de argument för grammatikundervisning som i dag är aktuella, att se på grammatiken som ett system i stället för lösryckta delar, att använda verkligt språk i form av elevtexter, barnspråk, talspråk och övriga typer av autentiskt material, att integrera grammatiken i tematisk

undervisning samt att satsa på lärarhandledningar innehållande uppgifter för elever i stället för arbetsböcker eftersom lärarhandledningar verkar gå lättare hand i hand med funktionell undervisning.

En tanke jag hoppas att snart blir (om den inte redan blivit) en del av den nutida pedagogiska praktiken är det sätt varpå jag använder grammatikbegreppet. Detta dels för att ordklasser och satsdelar inte borde vara lösryckta delar av språkundervisningen dels för det faktum att det påverkar elevernas grammatikintresse, vilket Strömqvist (1993a) skriver fram.

Litteratur

- Aase, L. (2008) ”Norskfaget – en arena for konkurrerende dannelsessyn” S. 121–146. I: Halvorsen, E.M. *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktiskt mandfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ahlström, K.-G. (1972) ”Inlärningspsykologiska synpunkter på grammatikundervisningen” S. 56–65. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.
- Ahtineva, A. (2000) *Oppikirja – Tiedon välittäjä ja opintojen innoittaja? Lukion kemian oppikirjan – Kemian maailma 1 – tiedonkäsitys ja käyttökokemukset*. Åbo: Turun yliopisto.
- Aitakari, H. (2011) *Peruskoulun äidinkielen oppikirjan neljä vuosikymmentä. Neljännen luokan suomenkielisten oppikirjojen tehtävyyypit ja -luokat sekä tehtävien vaativuus viestinnän tason perusteella*. Esbo: Äidinkielen Opetustieteen Seura.
- Ammert, N. (2011a) ”Inledning” S. 17–22. I: Ammert, N. (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Ammert, N. (2011b) ”Om läroböcker och studiet av dem” S. 25–41. I: Ammert, N. (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Andersson, E. (1994) *Grammatik från grunden. En koncentrerad svensk satslära*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Andersson, L.-G. (1987) ”Talets signalord.” S. 12–20. I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. & Hopmann, S. (2004) *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS. Online: 20.10.2015.
<http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/Hopmann.pdf>
- Beckman, N. (1920) *Modersmålsundervisning. Pedagogiska kåserier, memoarer och undersökningar*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners.
- Berglund, L. (1991) ”Att tänka på vid läroboksvalet” S. 39–64. I: Berglund, L. (red.) *Lärobok om läroböcker*. Stockholm: Läromedelsförfattarnas förening.
- Bolander, M. (2001) *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm, Liber.
- Borstrøm, I., Klint Petersen, D. & Elbro, C. (1999) *Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling*. København: Center for Læseforskning vid Københavns Universitet. Online: 26.5.2010
<http://pub.uvm.dk/1999/laesebog/>

- Boström, L. (2004) *Lärande & Metod: Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006) *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, B. (2000) ”En undersökning av svensklärarens attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning” S. 67–134. I: Brodow, B., Nilsson N.-E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1985) *Children's Reading Problems. Psychology and Education*. Oxford, Storbritannien: Blackwell.
- Bø, I. & Helle, L. (2002) *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cazden, C.B. (1974) “Play and Metalinguistic Awareness: One Dimension of Language Experience.” I: *The Urban Review*, Volym 7, Nummer 1. S. 28–39.
- Cederlund, K. (2005). *Bilden i textboken - om att analysera illustrerad text ur ett läsförståelseperspektiv*. C-uppsats – specialpedagogik. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Cederschiöld, G. & Olander, V. (1916) *Riktlinjer för modersmålsundervisningen*. Lund: Gleerups.

- Coltheart, M. (1983) "Child development: Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading." I: *Nature* 301. 3 februari 1983. s. 370. London: Nature Publishing Group.
- Dahl, Ö. (2003) *Grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlqvist, F. (1996) "Läromedel" S. 376–377. I Lundgren, U.P. (red.) *Pedagogisk Uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Lärarförbundets förlag och Informationsförlaget.
- Dahlqvist, T. (2006) "Böcker döljer genuskonflikter" S. 60–78. I: *KRUT. Läromedel konserverar skolan? Nr 123/124 (3-4/2006)*. Göteborg: Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift.
- Doktar, C. (2011) "På upptäcktsfärd genom grammatikdidaktik i nyutkomna läromedel" S. 4–6. I: von Numers-Ekman, K. (red.) *Arena för modersmål och litteratur 2/2011. Medlemsblad för Svenska modersmålläroreningen i Finland r.f.*
- Doktar, C. (2012) "Svårt + tråkigt = grammatik? Grammatiken är i ständig förändring vilket är en utmaning för klasslärare." S. 16. I: *Vasabladet 17 november 2012*.
- Doktar, C. (2013) "I grammatikdidaktikens kalejdoskop. Med fokus på ett nyutkommet funktionellt finlandssvenskt läromedel." S. 24–37. I: Slotte-Lüttge, A. & Heilä-Ylikallio, R. (red.) *Pippi på läromedel. Publikation från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi*. Vasa: Åbo Akademi.

- Downing, J. & Valtin, R. (Ed.) (1984) *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer.
- Egidius, H. (2006) *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, G. (1987) ”Språklära” S. 279–288. I: Ejeman, G. (red.) *Svenska i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ejeman, G. & Larsson, M. (1982) ”Mål och bakgrund” S. 440–443 I: *Svenskämnet i skolan*. Stockholm: Liber.
- Ekvall, U. (2001) ”Den styrda och styrande läroboken” S. 43–80. I: Melander, B. & Olsson, B. (red.) *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004) *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elkonin, D.B. (1971) ”Development of Speech”. S. 111–185. I: Zaporozhets, A.V. & Elkonin, D.B. (red.) *The Psychology of Preschool Children*. Cambridge, MA, USA: The MIT Press.
- Englund, B. (1999) ”Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande” S. 327–348. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige 1999 nr 4*. Online 26.5.2010 <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/englund.pdf>
- Englund, B. (2006) ”Vad har vi lärt oss om läromedel? – En översikt över nyare forskning.” S. 17–27. I: Fischer, L. & Samuelsson, C. (red.) *Läromedlens roll i undervisningen* –

Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap. Stockholm: Skolverket. Online 7.10.2010 <http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f007500700070003d00300026006d003d0031003200260077003d004e00410054004900560045002500320038002500320037006d0075006c00740069002b00700068002b0077006f007200640073002b002500320037002500320037006c0025004500340072006f006d006500640065006c0025003200370025003200370025003200370025003200390026006f0072006400650072003d006e00610074006900760065002500320038002500320037006400610074006500770065006200250032004600440065007300630065006e0064002500320037002500320039/target/Record%3Fupp%3D0%26m%3D12%26w%3DNATIVE%2528%2527multi%2Bph%2Bwords%2B%2527%2527l%25E4romedel%2527%2527%2527%2529%26order%3Dnative%2528%2527dateweb%252FDescend%2527%2529>

Espenakk, U., Frost, J., Horn, E., Solheim, R.G., Hansen Wagner, Å.K., Klepstad Færevaa, M., Grove, H. & Løge, I.K. (2004) *TRAS: Tidig registrering av språkutveckling: Handbok: om språkutveckling.* Herning, Danmark: Special-pædagogisk.

Faarlund, J.T. (1980) "Grammatikk i skolen?". S. 75–82. I: Hertzberg, F. & Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus.

Fagerström, G. (1991) "Jag – en läroboksförfattare" Ss. 34-38. I: Berglund, L. (red.) *Lärobok om läroböcker.* Stockholm: Läromedelsförfattarnas förening.

Finska Notisbyrån (2012) *Skolorna har förlegade läromedel i grammatik*. Online: 12.6.2012
<http://www.abounderrattelser.fi/news/2012/06/skolorna-har-forlegade-laromedel-i-grammatik.html>

Forskningsetiska delegationen (2009) *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.

Frost, J. (1995) *Sproglege till styrkelse av sproglig bevidsthed*. Köpenhamn: Psykologisk.

Frost, J. (2009) *Medvetenhetens intåg... Att förebygga med hjälp av språklekar*. Online: 9.10.2009 <http://www.bornholmsmodellen.nu/doc/teori.pdf>

Garne, B. (2008) "Rum för språk". S. 49–61. I: Oker-Blom, G., Westerholm, A. & Österholm, N. *Rum för språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Online: (26.5.2010) http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/4647_7_rum_for_sprakutveckling.pdf

GGU (2004) *Se Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 (2004) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Gustafsson, C. (1982) "Läromedlens styrande funktion i undervisningen. En empirisk studie" S. 75–106. I: Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. *Läroplaner och*

- läromedel. En konferensrapport.* Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Haapamäki, S. (2002) *Studier i svensk grammatikhistoria.* Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hagtvét, B.E. (1990) *Skriftspråksutveckling genom lek – Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvét, B.E. & Pálsdóttir, H. (1992) *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M.A.K. (2004) *An Introduction to Functional Grammar.* London: Arnold.
- Hansén, S-E. (1985) ”För få läroböcker speglar vår finlandssvenska miljö” S. 85–88. I: *Svenskbygden 5/1985.* Helsingfors: Svenska folkskolans vänner
- Hedström, K.E. (2001) ”Grammatikinläring”. S. 69–79. I: Ferm, R. och Malmberg, P. (red.) *Språkboken: En antologi om språkundervisning och språkinläring.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber.
- Heilä-Ylikallio, R. (2003) ”Att förstå och tillämpa läroplanen i modersmål och litteratur i åk 1–2.” I: Hannén, K. & Saloranta, O. (red.) *De första skolåren. Om undervisning och lärande i årskurserna 1–2 i den grundläggande utbildningen.* S. 89–106. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Heilä-Ylikallio, R. & Oker-Blom, G. (2006a) *Språkraket – Lärarhandledning.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Heilä-Ylikallio, R. & Oker-Blom, G. (2006b). *Schema för observation av barns språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. (2001) ”Språkteori och funktionell grammatik”. I: Østern, A.-L. *Svenska med sting!* S. 81–94. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hellspong, L. (2001) *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hemlin, G. (1972) ”Några reflektioner kring svenskundervisningen på grundskolans mellanstadium” S. 19–25. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.
- Hensjö, P.-O. (1972) ”Val av grammatisk terminologi i språkundervisningen” S. 71–72. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.
- Hertzberg, F. (1995) *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2006) *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hovdhaugen, E. (1980) ”Den tradisjonelle grammatikken. Utvikling og relevans for grunnskolenes morsmålsundervisning.” S. 11–14. I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus.

- Hultman, T.G. (1972) ”Ta isär eller sätta ihop?” S. 45–55. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.
- Hultman, T.G. (1980) ”Ta isär eller sätta ihop?” I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* S. 83–95. Oslo: Novus.
- Häggström, I. (2009) *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing- Read AB.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994) *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read AB
- Höglund, C.-M. (2006) ”Kritisk granskning är ett måste”. S. 54–58. I: *KRUT. Läromedel konserverar skolan? Nr 123/124 (3–4/2006)*. Göteborg: Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift.
- Isaksson, C. (2005) *FINLAND vs SVERIGE – En jämförande studie av förutsättningar och resultat för elever i finska och svenska skolor*. Stockholm: Föreningen Svenska Läromedel och Grafiska Företagens Förbund. Online 15.9.2010: https://svenskalaromedel.se/media/2637/rapport_finland_sverige.pdf
- Isaksson, C. (2008a) ”Mer än en bok – Läroboken är det viktigaste redskapet”. S. 6. I: *...om läroboken. Häfte 1. Läroboken – det viktigaste redskapet*. Stockholm: Föreningen Svenska Läromedel. Online 6.2.2008: www.fsl.se/pdf/hafte1.pdf.

- Isaksson, C. (2008b) "Var är debatten? Aldrig har det varit så tyst om läroboken". S. 7–8 ...om läroboken. Häfte 1. *Läroboken – det viktigaste redskapet*. Stockholm: Föreningen Svenska Läromedel. Online 6.2.2008: www.fsl.se/pdf/hafte1.pdf.
- Iversen, H.M., Otnes, H. & Skarbø Solem, M. (2007) *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen.
- Iversen Kulbrandstad, L. (2001). Grunnskolefaget norsk og målet om innblikk i andre kulturar. I: Selander, S. & Skjelbred, D. (red): *Fokus på pedagogiske tekster 3. Fem artikler om vurdering av lærebøker*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Johnsen, E.B. (2001) *Textbooks in the Kaleidoscope*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Online 4.11.2011 <http://www-bib.hive.no/tekster/pedtekt/kaleidoscope/index.html>.
- Johnsson Harrie, A. (2009) *Staten och läromedlen : En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Online 30.9.2010 <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:217963/FULLTEXT02>.
- Julkunen, M.-L. (1991) "Text Types and Teaching of Concepts in Finnish School Books" S. 11–34. I: Julkunen, M.-L., Selander, S. & Åhlberg, M. (red.) *Research on Texts at School*. Joensuu: University of Joensuu. Research Reports of the Faculty of Education.
- Kahnberg, A. (1982) "Metoder i undervisningen om språkets former" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. S. 450–455. Stockholm: Liber.

- Kari, J. (1990) "Die Erarbeitung von Lehrplänen im Zusammenhang mit Lernmaterialien für Schüler und Lehrer" S. 17–26. I: Ekola, J, Kari, J. & Kangasniemi, E. *Zur Fragen der finnischen Lehrpläne und Lehrmaterialien. Drei Kolloquiumsbeiträge*. Jyväskylä: Pädagogisches Forschungsinstitut.
- Karlsson, S. (2005) *Läsundervisningen i Svenskfinland i början av 2000-talet*. Vasa/ Helsingfors: Åbo Akademi/Utbildningsstyrelsen.
- Koponen, H. (2006) "Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen" S. 32–59. I: Grünthal, S. & Pentikäinen, J. *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsingfors: Otava.
- Korsell, I. (2006) "Vad menas med läromedel?" S. 5–14. I: *KRUT. Läromedel konserverar skolan? Nr 123/124 (3–4/2006)*. Göteborg: Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift.
- Korsell, I. (2009) "En didaktisk diamant" S. 45–48. I: Mathiasson, L. (red.) *Pedagogiska magasinet – Medel för lärande. Nr 4*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Kowal, I. (2009) "Bedömning av metaspråklig medvetenhet. En longitudinell studie" S. 157–171. I: Juvonen, P. *Språk och lärande – Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. Stockholm: ASLA. Online 24.5.2010: www.did.uu.se/carolineliberg/documents/asla08.pdf.
- Krokmark, T. (1993) "Om språklära i skolan – En tillbakablick" I: Krokmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. S. 45–57. Lund: Studentlitteratur.

- Körner, R. (1963) *Svenskundervisning. 2 Grammatik och språkteori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Larsson, S. (2005) "Om kvalitet i kvalitativa studier". S. 26–33. I: Hasselgren, B. (huvudredaktör) *Nordisk pedagogik Nr 1/2005*. Oslo: Universitetsförlaget i samarbete med Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning.
- Levén, S. (1991) "Förord" S. 7. I: Berglund, L. (red.) *Lärobok om läroböcker*. Stockholm: Läromedelsförfattarnas förening.
- Levén, S. (2003) *Lärares attityder till läromedel. Rapport om enkätundersökning bland lärare om läroböcker och läromedel*. Stockholm: Föreningen svenska läromedel. Online: 27.5.2010 http://svenskalaromedel.se/media/2582/attityder_laromedel_2003.pdf.
- Liberg, C. (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2009) "Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv" S. 11–26. I: Juvonen, P. *Språk och lärande – Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. Stockholm: ASLA. Online 24.5.2010 www.did.uu.se/carolineliberg/documents/asla08.pdf.
- Lindberg, E. (1982) "Upptäckter i språket" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. S. 445–449. Stockholm: Liber.

- Lindell, E. (1982) "Vad är ett bra språk? Hur får man det?" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. S. 348–352. Stockholm: Liber.
- Lindholm, C. (2007a) *Språklabba. Ett exempel på transformation av grammatikdidaktik från teori till praktik*. Vasa: Åbo Akademi i Vasa, Pedagogiska fakulteten. Online 9.11.2011: <http://www.vasa.abo.fi/users/carolind/avhandling07.pdf>.
- Lindholm, C. (2007b) "Språklabba. Att prata om grammatik är för tråkigt, därför vill jag hellre skriva om Språklabba." S. 6–7. I: von Numers, K. ARENA för modersmål och litteratur. Medlemsblad för Svenska modersmålläraförbundet i Finland r.f. 2/2007.
- Lindö, R. (2002) *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, M. & Ohlander, S. (1971) *Allmän grammatik*. Lund: Gleerup.
- Lundberg, G. (1964) *Att undervisa i svensk språklära*. Lund: Gleerups.
- Lundberg, I. (1994) "Språklig medvetenhet – en källa till glädje och en väg till skriftspråket." S. 6–13. I: Häggström, I. & Lundberg, I. *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read AB.
- Lundberg, I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005) *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. (1982) ”Inledning: Läromedlen i skolan och deras samhälleliga funktioner” S. 9–15. I: Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. *Läroplaner och läromedel. En konferensrapport.* Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Lundin, K. (2009) *Tala om språk. Grammatik för lärarstudier.* Lund: Studentlitteratur.
- Långström, S. & Viklund, U. (2006) *Praktisk lärarkunskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Maagerø, E. (1999) ”Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon” S. 33–63. I: Berge, K., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.) *Å skape mening med språk.* Oslo: Landslaget for norskundervisning & Cappelen.
- Magnusson, E. & Naucmér, K. (1991) ”Hur ser läsutvecklingen ut hos normalspråkiga och språk- störda barn under de första skolåren?” S. 118–136. I: Hene, B. & Wahlén, S. (red.) *Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 15–16 november 1990.* Uppsala: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Malmer, G. (1990) *Kreativ matematik.* Solna: Ekelunds.
- Malmgren, L.-G. (1988/1996) *Svenskundervisning i grundskolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Mattingly, I. (1972) ”Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness” S. 133–147. I: Kavanagh, J.F. & Mattingly, I.G. (Ed.) *Language by Ear and by Eye. The Relationships between Speech and Reading.* Cambridge, MA, USA: The MIT Press.

- Melander, B. (1995) "Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet. En översikt över svensk språkforskning kring läroböcker" S. 12–46. I: Strömquist, S. *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Melin, L. (1972a) "Grammatikundervisningens mål" S. 9–18. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.
- Melin, L. (1972b) "Grammatiken på högstadiet" S. 55–71. I: Högström, Å. (red.) *Svenskläraryrskrift 1972*. Lund: Gleerups.
- Melin, L. (1992) "Textbindning i läroböcker" S. 21–27. I: *Språkvård 1992 nr 1*. Stockholm: Svenska språknämnden.
- Mickos, A. & Carlson, I. (2003) *Språkplantan : Lekar som stimulerar tal- och språk-utvecklingen hos barn*. Helsingfors: Samfundet Folkhälsan i Svenska Finland.
- Molloy, G. (2007) *Skolämnet svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Mulvad, R. (2009) *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag. Funktionel lingvistik*. Köpenhamn: Alinea.
- Myhill, D. (2011) "Grammar for Designers: How Grammar Supports the Development of Writing" S. 81–92. I: Ellis, S. & McCartney, E. *Applied Linguistics and Primary School Teaching*. Cambridge, Storbritannien: Cambridge University Press.

- Nilsson, N.-E. (2000) ”Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv” S. 28–46. I: Brodow, B., Nilsson N.-E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, N.-E. (2005) ”Låt eleverna undersöka sitt eget språk”. S. 65–74. I: Ask, S. *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus. Svenskläraryrskriftens årsskrift*. Stockholm: Svensk-läraryrskriften.
- Nilsson, N.-E. & Ullström, S.-O. (1997) ”Förord” S. 5–6. I: Nilsson, N.-E. & Ullström, S.-O. *Skolgrammatik i fokus. Om skolgrammatik i läromedel vid grundskola och gymnasieskola*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Olkinuora, E., Mikkilä-Erdmann, M., Nurmi, S. & Ottosson, M. (2001) *Multimediaoppimateriaalin tutkinuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Paro, C. & Ruuhinen, P. (2013) *Läsundervisningen i årskurs 1 i Svenskfinland läsåret 2011–2012*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi i Vasa, Pedagogiska fakulteten.
- Pettersson, R. (1991). *Bilder i läromedel*. Tullinge, Sverige: Institutet för Infologi.
- Pettersson, Å. (1973) ”Grammatikundervisning – tro och vetande” S. 62–81. I: Högström, Å. (red.) *Svenskläraryrskriften 1973*. Lund: Gleerups.

- Pettersson, Å. (1987) ”Bärbara substantiv. Om läroböckernas exempel.” S. 63–78. I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Reichenberg, M. (2006) ”Analys av läroböcker i modersmålet” S. 179–232. I: Hertzberg, V. (red.). *Skolans blick och textens röst – om svenskspråkiga läromedel för den finlandssvenska grundskolan i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Richthoff, U. (1982) ”Laborativt arbete med språkets former” S. 459–463. I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. Stockholm: Liber.
- SAG (1999) Se Teleman & al
- Saxén, R. (1949) *Modersmålet. Lärobok i svensk grammatik*. Helsingfors: Söderströms.
- Selander, S. (1988) *Lärobokskunskap: Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur
- Selander, S. (1991) ”Pedagogic Text Analysis” S. 35–88. I: Julkunen, M.-L., Selander, S. & Åhlberg, M. (red.) *Research on Texts at School*. Joensuu: University of Joensuu. Research Reports of the Faculty of Education.
- Selander, S. (2003) ”Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning”. S. 181–256 I: Statens offentliga utredningar, SOU 2003: 15 *Läromedel –specifikt– Betänkande om*

- läromedel för funktionshindrade*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.
- Selander, S. (2008) ”Pedagogiska texter – ett sätt att designa lärprocesser” S. 81–95. I: Rostvall, A.-L. & Selander, S. *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Selander, S. & Rostvall, A.-L. (2008) ”Design och meningsskapande – en inledning” S. 13–27. I: Rostvall, A.-L. & Selander, S. (red.) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Sjöblom, H. (2008) Litteraturundervisning och ämnessyn i modersmål och litteratur. En kvalitativ undersökning bland 13 modersmållärare inom den grundläggande utbildningen (åk 7–9). Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. (Pro gradu-avhandling) Online 26.5.2010 <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/40083/litterat.pdf?sequence=1>
- Skolverket (2003) *Språket lyfter!* Stockholm.
- Skolverket (2006) *Läromedlens roll i undervisningen – Grundskollärares val användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284:2006. Stockholm.
- Skolverket (2009/2011a) *Nya språket lyfter!* Stockholm.
- Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.

- Skyum-Nielsen, P. (1995) "Analyzing Educational Texts" S. 170–181. I: Skyum-Nielsen, P. (ed.) *Text and Quality: Studies of Educational Texts*. Copenhagen: Scandinavian University Press.
- Sletta, O. (1980) "Grammatikken ut av morsmålsopplæringen? Noen synspunkter, med et apropos til forsøket Norsk i sammenholdte klasser." S. 39–56. I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus.
- Sohlberg, P. & B.-M. (2001/2009) *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- Stensmo, C. (2007) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, S. (1995) "Läroboksspråk – mönster eller monster?" S. 7–11. I: Strömquist, S. *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Strömqvist, G. (1993a) "Om klasslärometodik och svenskans beskrivning" S. 7–21. I: Kroksmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, G. (1993b) "Språkiakttagelser i svenska i grundskolan – Några uppslag" S. 31–43. I: Kroksmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

- Strömqvist, S. (1993c) ”Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning” S. 23–29. I: Kroksmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundman, M. (1985) ”Synpunkter på en svensk grammatik för den svenska skolan i Finland” S. 63–71. I: Brunell, V., Loman, B., Schybergson, A., Sundman, M. & Tandefeldt, M. *Grundskolans läromedel i svenska som modersmål*. Jyväskylä: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Svensson, A.-K. (1995/2005) *Språkglädje. Språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A.-K. (1998) *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Svingby, G. (1982) ”Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll” S. 165–208. I: Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. *Läroplaner och läromedel. En konferensrapport*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Teleman, U. (1972a) ”Val av grammatisk modell” S. 26–38. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.
- Teleman, U. (1972b) ”Val av grammatisk terminologi i svenskundervisningen” S. 39–44. I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup.

- Teleman, U. (1987) ”Det skolgrammatiska arvet. En inledning.” S. 7–11. I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden & Esselte Studium.
- Teleman, U. (1991) *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999) *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thavenius, J. (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, J. (1991) ”Traditioner och förändringar”. S. 44–51. I: Malmgren, G. & Thavenius, J. *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2007) ”Grammatikk og skriveutvikling – hva sier den britiske EPPI- oversiktsstudien?” S. 167–179. I: Matre, S. & Løkensgard Hoel, T. (red.) *Skrive for nåtid og framtid, 1. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Tornéus, M. (1986) *På tal om språk. Språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Toropainen, O. (2008) *Niondeklassare skriver brev – om svenskspråkiga elevers kommunikativa skriv- färdigheter i finska*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Ullström, S.-O. (2000) ”Skolexempel på gymnasiegrammatik” S. 47–66. I: Brodow, B., Nilsson N.- E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Ullström, S.-O. (2007) ”Läroboken som lärare – Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasie-skolan” S. 125–145. I: Sigrell, A., Einarsson, J., Hedqvist, R., Kåreland, L., Lundgren, B. & Munck, K. *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*. Online 15.9.2009
http://www.educ.umu.se/forskning/smdi/konferenser/vaxjo/bok_sigrell.pdf

Utbildningsstyrelsen (2014a) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Årskurs 1–2. Modersmål och litteratur. Svenska och litteratur*. Online 11.8.2015
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428780/oppiaine/739610>

Utbildningsstyrelsen (2014b) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Årskurs 3–6. Modersmål och litteratur. Svenska och litteratur*. Online 11.8.2015
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428781/oppiaine/739610>

Utbildningsstyrelsen (2014c) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Årskurs 7–9. Modersmål och litteratur. Svenska och litteratur*. Online 11.8.2015

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428782/oppiaine/739610>

Westlund, I. (2009) ”Hermeneutik” I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) S.62–80. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Wigerfelt, C. (2006) ”Läromedlen bromsar skolans utveckling” S. 16–20. I: *KRUT. Läromedel konserverar skolan? Nr 123/124 (3-4/2006)*. Göteborg: Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift.

Wikman, T. (2004) *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag

Åsberg, R. (2001) ”Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik.” S. 270–292. I: *Pedagogisk forskning i Sverige Årg 6 Nr 4*. Mölndal: Göteborgs universitet. Online 15.10.2011 <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/aasberg.pdf>

Østern, A.-L. (2002) *Språkglädje och språklig medvetenhet. Lekar och övningar för en- och flerspråkiga barn*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Bilagor

Bilaga A: Undersökningsmaterial med uppgift om sidantal

Bilaga B: Utarbetande av analysmodell för forskningsfråga 1

Bilaga C: Utarbetande av analysmodell för forskningsfråga 2

Bilaga A:

Undersökningsmaterial med uppgift om sidantal

Läromedelspaket	Läslära	Lärohandledning	Arbetsbok	Läxbok
3193 sidor totalt	1473 s. tot.	1082 s. tot.	574 s. tot.	64 s. tot.
Ducander- Ekholm, Y & Kurman, A. (2005-2006) Läseboken	Läseboken 1a (99 s.) Läseboken 1b (131 s.) Läseboken 2a (139 s.) Läseboken 2b (151 s.)	Lärohandledning 1a (116 s.) Lärohandledning 1b (146 s.) Lärohandledning 2a (180 s.) Lärohandledning 2b (186 s.)	Arbetsboken 1a (67 s.) Arbetsboken 1b (80 s.) Arbetsboken 2a (78 s.) Arbetsboken 2b (104 s.)	-
Läseboken: 1477 s. tot.	520 s. tot.	628 s. tot.	329 s. tot.	-
Heilä-Ylikallio, R., Kaihoviirta-Rosvik, H., Rantala, B. & Østern, A.-L. (2004-2005) Litteraturboken	Poetens penna (136 s.) Valters fotspår (145 s.)	Tjugotre poetiska landskap (106 s.) Sjutton stigar att trampa upp (124 s.)	-	-
Litteraturboken: 511 s. tot.	281 s. tot.	230 s. tot.	-	-
Annell, B., Håkansson, G., Lundberg, I. & Nilsson, M. (1999-2000) Kom och läs!	Förstagluttarna A (128 s.) Förstagluttarna B (128 s.) Förstagluttarna C (128 s.) Mer om Moa och Milles A (144 s.) Mer om Moa och Milles B (144 s.)	Lärohandledning 1 (124 s.) Lärohandledning 2 (100 s.)	Tutti Frutti (135 s.) Extra Gott (31 s.) Mums mums (79 s.)	Förstagluttarnas läxbok (32 s.) Moa och Milles andra läxbok (32 s.)
Kom och läs!: 1205 s. tot.	672 s. tot.	224 s. tot.	245 s. tot.	64 s. tot.

Bilaga B:

Utarbetande av analysmodell för forskningsfråga 1

	fonetik	fonologi	grafonomi	syntax	semantik	pragmatik	lexikon
Østern 2002		Metafonologi Rim, ramsor, ord, stavelser, ljud		Metamorfologi och metasyntax Dela och sätta ihop ord, långa och korta ord, sammansatta ord, meningsbildande	Semantik semantiska kartor, synonymer, antonymer, homonymer, analogi och metafor	Metapragmatisk medvetenhet drama, berättande, vitsar och gåtor, att förstå att instruera och följa instruktioner samt tal och tanke – inre bildskapande	
Tornéus 1986		Fonologisk medvetenhet Ljud, ramsor	Kategorin saknas hos Tornéus, men kunde vara lämpligare för stavningsregler som i hennes översikt räknas som morfologi	Morfologisk medvetenhet Ordkunskap, stavningsregler, synonymer och antonymer Syntaktisk medvetenhet Språklära, interpunktion	Kategorin saknas hos Tornéus, men kunde vara lämpligare för synonymer och antonymer som i hennes översikt räknas som morfologi		
Min utvidgning	Vokaler och konsonant er, alfabetet		Stavning, dubbeltecknad konsonant, versal begynnelsebokstav	Repliker och anföring,	Ordspråk		Främmande ord och lånord
Min avgränsning		Ljud: språkljuden består av vokaler och konsonanter och hänförs till fonetikens område, ett område som saknas i Østerns (2002) indelning		P.g.a. inga belägg i materialet utgår: dela och sätta ihop ord, långa och korta ord	Analogi och metafor förs ihop till exempel på bildspråk	På grund av svåravgränsning i materialet utgår: drama, berättande, att förstå att instruera och följa instruktioner samt tal och tanke – inre bildskapande	

Bilaga C:

Utarbetande av analysmodell för forskningsfråga 2

	Formell (deduktiv)	Delvis funktionell	Funktionell (induktiv)
Malmgren 1988, 1996	formen betonas på bekostnad av innehållet, form och innehåll särskiljs		innehåll och kommunikationssituation betonas
Ejeman 1987; Kahnberg 1982	Analytisk: lärare använder sig av onaturliga texter och en analys som inte är färdighetsanknuten Syntetisk: konstruktivt sätt bygga ett innehåll genom att t.ex. ha eleverna att fylla i innehåll i luckmeningar		
Sletta 1980			eleverna bäst lär sig sitt modersmål genom direkt användning
Hultman 1972	formell undervisning i grammatik inte får kunskap om hur de själva gör meningar		bilda meningar i stället för satslösning
Ejeman 1987	läraren ger en regel som eleverna följer		läraren ger några exempel och eleverna formulerar en regel
Heilä-Ylikallio och Østern 2001			laborativ, utforskande och experimentell grammatik
Min sammanfattning	Formen betonas och onaturliga texter används för analys	Form ligger i fokus samtidigt som antingen innehåll eller kommunikationssituation betonas	Innehåll och kommunikationssituation betonas genom språkanvändning samtidigt med att även formen ligger i fokus eller tydliga tecken på en laborativ, utforskande och experimentell grammatik