

LUNDS UNIVERSITET
Språk- och litteraturcentrum
Nordiska språk
Karin Thelander

Kandidatuppsats
Svenska, språklig inriktning
SVEK10
HT 2017

Grammatik för alla?

Hur ser grammatikmomenten ut i gymnasieläromedel
för svenska 2 och hur gagnar de olika lärstilar?



LUNDS
UNIVERSITET

Handledare: Gunlög Josefsson

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Syfte och frågeställningar	4
1.2 Avgränsningar.....	4
2. Teoretisk bakgrund och forskning	5
2.1 Grammatik, grammatikundervisning och tidigare forskning.....	5
2.2 Grammatik i ämnesplanen för svenska 2.....	7
2.3 Läromedel och läromedelsforskning	8
2.4 Inläring och lärstilsundervisning	10
2.4.1 Lärstilsanpassad undervisning	11
2.4.2 Boströms studie <i>Lärande och metod</i>	13
3. Material och metod	14
3.1 Material.....	15
3.2 Metod.....	16
3.3 Reliabilitet, validitet och forskningsetik	17
4. Resultat och slutsatser	17
4.1 Hur grammatiken presenteras och förklaras i läromedlen	18
4.1.1 <i>Svenska impulser 2</i>	18
4.1.2 <i>Människans texter. Språket</i>	21
4.1.3 <i>Fixa grammatiken</i>	24
4.1.4 Sammanfattning och jämförelser	30
4.2 Hur läromedlen gagnar olika lärstilar	31
4.2.1 Läromedlen i relation till analytiska och holistiska inlärare.....	32
4.2.2 Läromedlen och de olika sinnespreferenserna.....	33
4.2.3 Sammanfattning och jämförelser	34
5. Sammanfattande diskussion	35
Litteraturförteckning	38
Primärkällor	38
Litteratur	38
Bilaga: analyschema	41

1. Inledning

”Ska man lära sig så behöver hjärnan vara påslagen” säger von Schantz i en intervju i Utbildningsradion (2010). Detta är rimligen giltigt i än högre grad om en elev känner motstånd mot ett nytt moment. Grammatik är en del av svenskundervisningen som många, både elever och lärare, uppfattar som svår eller tråkig: ämnet kan kännas abstrakt och innefattar många termer (Boström 2004, Boström & Josefsson 2006). Många, inte bara elever, utan även forskare och lärare, har genom åren ifrågasatt varför man ska studera grammatik överhuvudtaget. Men flertalet forskare är eniga om att kunskap om grammatik bland annat hjälper oss att förstå vår naturliga språkförmåga, får oss att se mönster i språket och därigenom lättare förstår andra språk. En annan fördel är att vi genom att studera grammatik får ett språk att tala om språk med (Boström & Josefsson 2006). Boström har i sin doktors-avhandling *Lärande & Metod* (2004) dessutom kunnat statistiskt säkerställa att elevers attityd till grammatikundervisningen till stor del beror på undervisningsmetod. Hon har jämfört traditionell grammatikundervisning, med lärarledd genomgång och övningar moment för moment, med en annan metod som utgår från att alla elever lär på olika sätt. Alla människor har olika *lärstilar* eller sätt att lära sig nya och svåra moment på. Boström använder i sin studie Dunn & Dunns lärstilsmodell som utgår ifrån att alla kan erövra nya och svåra kunskaper, men att det är enklare för inläraren att lära genom sina starka sinnen än genom de svagare. Dunn & Dunn menar att när alla elever i en grupp blir undervisade på samma sätt får en del ta till sig den nya informationen genom sina svagare sinnen och får då en sämre inläringssituation (Dunn 2001). Det här problemet gäller både hur läraren undervisar och hur läromedlen är utformade.

Grammatik är ett i hög grad läromedelsstyrt ämne (Skolverket 2006) och ämnesplanerna för svenska 2 ger i ett internationellt perspektiv ovanligt stort handlingsutrymme för lärare att välja både arbetsformer och läromedel (Estling 2011). Det är därför intressant att studera hur författarna till läromedel för svenska 2 hanterar grammatiken och i vilken utsträckning de adresserar de elever som inte tilltalas av ett mer traditionellt upplägg på undervisning och läromedel. Här borde finnas utrymme för att i någon mån både avdramatisera området för elever och lärare och tilltala olika lärstilar. Tryckta och digitala läromedel har dessutom olika möjligheter till lärstilsanpassning. Det fria tolkningsutrymmet ställer dock stora krav på att lärarna både gör medvetna val av läromedel och pedagogiskt fokus samt att de följer aktuell forskning. Varken grammatikdidaktik eller läromedel är dock särskilt vanligt förekommande ämnen i svensk pedagogisk forskning (Strzelecka & Boström 2014, Svensson 2011).

För att i någon mån bidra till läromedelsforskningen inom grammatikområdet avser jag

med min uppsats att granska hur grammatik presenteras och förklaras i läromedel för svenska 2 samt analysera hur dessa läromedel adresserar olika lärstilar. Jag ämnar studera grammatik-avsnitten i tre av marknadens ledande gymnasieläromedel, som alla innefattar både en tryckt och en digital del. För att genomföra min studie har jag genom kritisk närläsning och utifrån ett analyschema försökt besvara mina frågor. Min studie ger vid handen att läromedlen i olika omfattning och med viss variation ger elever och lärare stöd i grammatikundervisningen men att det inte finns någon mer egentlig lärstilsanpassning i dem. De fungerar därmed inte lika bra för alla lärstilar. Det är också tydligt att de möjligheter den digitala tekniken erbjuder att variera ett material inte utnyttjas i någon större utsträckning.

Uppsatsen inleds i kapitel 2 med en redogörelse för teoretisk bakgrund och tidigare forskning om grammatik och grammatikundervisning, ämnesplanens grammatikinnehåll, förutsättningar för läromedel samt bakgrund till och forskning om lärstilar och lärstilsundervisning. Därefter följer en beskrivning av material och tillvägagångssätt och i kapitel 4 presenterar jag resultaten med de slutsatser jag drar utifrån dessa. Avslutningsvis för jag en sammanfattande diskussion i kapitel 5.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är dels att ge en bild av hur grammatik behandlas och presenteras i läromedel för svenska 2 på gymnasiet och dels att granska om och hur dessa läromedelsavsnitt kan tjäna olika lärstilar. Eftersom alla människor har olika sätt att ta till sig ny kunskap kan valet av hur ett ämne presenteras och förklaras vara avgörande för hur individen tar till sig detta. Jag använder i min studie följande frågeställningar:

- Hur presenteras och förklaras grammatik i läromedel för kursen svenska 2 i gymnasiet?
 - Hur förklaras och presenteras vad grammatik är?
 - Hur förklaras och presenteras de olika delmomenten?
- Hur kan läromedlen gagna olika lärstilar?

1.2 Avgränsningar

Studiens omfattning tillåter inte en granskning av alla läromedel i svenska 2 – jag har därför valt att granska tre av marknadens läromedel. Jag har valt att fokusera på svenska 2 framför övriga kurser både av ovan nämnda skäl och för att innehållet i grammatikundervisningen uttrycks mest specifikt i den ämnesplanen. Jag har därmed också valt bort att studera läromedel som uttryckligen vänder sig till elever i yrkesförberedande gymnasieprogram. Min studie rör hur

läromedlen gagnar olika individers lärstilar men tar inte hänsyn till olika modersmål i klassrummet som påverkande faktor.

2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Nedan ger jag en teoretisk bakgrund och forskningsöversikt till de områden som har betydelse för min undersökning som helhet. Jag kommer först att beröra grammatikforskning, grammatikundervisning (2.1) och ämnesplanen i relation till grammatikundervisning (2.2). Därefter behandlar jag läromedel, såväl tryckta som digitala (2.3) samt lärstilar och lärstilsundervisning i relation till traditionell undervisning (2.4).

2.1 Grammatik, grammatikundervisning och tidigare forskning

Grammatik som begrepp kan innefatta både inre och yttre grammatik. Den inre grammatiken finns i språkbrukarnas hjärnor och ger en intuitiv språkförmåga (Platzack 2011:19). Den yttre grammatiken är en beskrivning av den mentala grammatiken och återfinns i grammatikor (Teleman et al, 1999:1:16). En skillnad görs också mellan *deskriptiv*, förklarande, grammatik, som syftar till att beskriva det faktiska språkbruket, och *normativ* grammatik, som ger rekommendationer om lämpligt och olämpligt språkbruk (Boström & Josefsson 2006:9).

I svenskämnet har grammatik alltid ingått som ett delområde, men omfattning och nytta därav har diskuterats av lärare och forskare. Strzelecka & Boström påpekar i sin undersökning *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska* att den grammatikdidaktiska frågan ”hur” länge hamnat i skuggan av ”vad” och ”varför”. Visserligen har kunskaper om språket och språklig struktur stärkts i och med Gy2011 men forskningen om grammatikdidaktik, det som sker i klassrummet vid grammatikundervisning, är enligt dem fortfarande sparsam (Strzelecka & Boström 2014:9).

Elever å sin sida anser ofta att grammatiken i svenskämnet är svår – för abstrakt och utmanande med sin termrikedom. Tidigare ogynnsamma upplevelser av grammatikundervisning kan väcka negativa associationer eller blockeringar (Brodow 2000:105). Collberg (2013:42–43) konstaterar i intervjuer med gymnasieelever att de ofta upplever grammatikundervisningen som överflödigt i svenskämnet, men däremot som ett viktigt inslag i främmandespråksundervisningen. Bilden av den besvärliga grammatiken nyanseras dock i Boströms studie *Lärande & Metod* (2004), där det blir uppenbart att elevers attityder till grammatik och grammatikundervisning till stor del beror på undervisningsmetoderna. Hon konstaterar i sin studie att elevernas inställning till grammatikmomentet förändras positivt

med metodik som är anpassad till respektive elevs lärstil. Studien refereras i avsnitt 2.4.1. Nyttan av grammatik och grammatikundervisning brukar i svensk i grammatikforskning sammanfattas som Boström och Josefsson (2006:27–40) gör:

- Kunskap om människan – människans språkförmåga tillhör det mänskliga kärna
- Metaspråklig kompetens – grammatiken ger verktyg för observation av eget och andras språk
- Personlig utveckling – kunskap om det egna språket kan öka insikten om tankar och känslor
- Främmande språk – grammatikundervisning i modersmålet underlättar studiet av främmande språk
- Språkfärdighet – språket kan användas mer funktionellt om man behärskar att göra jämförelser av olika språkliga kategorier och deras funktioner
- Språksociologisk kunskap och praktisk kompetens ger mer varierade uttryckssätt, vilket i sin tur ger en gynnsammare maktposition.

Också Tornberg (2009:139) försvarar grammatikundervisningen och menar att språkutveckling och språkanvändning är mångdimensionella företeelser där grammatiken inte ska ses som en isolerad enhet. Även Bolander (2012:28) understryker ett helhetsperspektiv på grammatikstudier och menar att det finns en styrka och glädje i att ”känna det system som är vårt viktigaste redskap, på samma sätt som det kan vara till hjälp att veta en del om människokroppen eller det mänskliga psyket för att förstå sig själv och andra”. Tornberg (2009:154) förespråkar dessutom vikten av att arbeta *kontrastivt*, språkjämförande, med grammatik och menar att strukturerna i det egna språket blir tydliga först när modersmålet kontrasteras mot andra språk. Det perspektivet har dock inget uttalat stöd i styrdokumentet för svenska 2 (Skolverket 2011). Collberg (2013:29) framhåller dessutom hur kommentarerna till ämnesplanen i engelska ”kraftigt avråder från att använda ett kontrastivt angreppssätt i språkundervisningen”. Men Boström och Josefsson (2006:13) är eniga med Bolander och menar att en grammatikbok som ska användas i skolan måste kunna användas vid inläringen av främmande språk, och att sådant som är av kontrastivt intresse då särskilt bör lyftas fram.

Vilken ställning har då grammatiken i gymnasieskolans svenskundervisning och hur ser undervisningen ut? För att få en helhetsbild över grammatikdidaktiken bör man enligt Strzelecka och Boström (2014:10) studera de tre ingående delarna av den didaktiska triangeln: eleven, läraren och ämnet. I sin enkätundersökning *Lärares strategier i grammatikundervisningen i svenska* har de dock valt att fokusera på lärarens roll. I studien har de undersökt

140 lärares uppfattning om vad de utgår ifrån i sin undervisning (klassen, läroplanen, läromedel, intresse etc.), hur de undervisar och vilka pedagogiska överväganden de gör. I undersökningens resultat är det tydligt att den traditionella undervisningen med lärargenomgångar, skrivövningar och läroböcker dominerar. Det är också tydligt att varken individens eller elevgruppens behov i någon större utsträckning styr undervisningen. Dessutom visar sig den bild lärarna ger av hur de genomför sin undervisning inte stämma med praktiken – de säger sig till exempel i hög grad utgå från elevgruppens behov och från styrdokumentet. Strzelecka och Boström (2014:16–23) kan dock konstatera att så inte är fallet i deras faktiska undervisning. Författarna menar att studien pekar på en svag medvetenhet om didaktiskt fokus hos lärarna. De drar också utifrån undersökningen slutsatsen att det inte råder konsensus bland lärare om grammatikens form och funktion i undervisningssituationen.

Grammatik är, som det framkommer i Strzeleckas och Boströms studie, ett område där lärare lutar tungt mot läromedel. Detta har även tidigare Nilsson och Ullström (2000:13) belagt och de menar att skolgrammatiken har en konserverande tradition som springer ur en mycket gammal formalbildningstradition. Även Boström (2004:156) kan visa att läroböcker och tradition är de viktigaste påverkansfaktorerna för lärarnas grammatikundervisning liksom att de sällan följer forskningen i större utsträckning. Anledningen till det senare anges främst vara tidsbrist. En del lärare anser dessutom att grammatikmomentet borde vara avklarat på grundskolenivå och tar därför inte upp grammatik annat än på förekommen anledning.

Då läromedel utgör en så stark påverkansfaktor på undervisningen är det avgörande vad som tas upp i grammatikavsnitten och hur det görs. Ullström konstaterar i sin närläsning av fem svenskböcker för gymnasiet att perspektivet i grammatikavsnitten ofta är atomistiskt snarare än helhetsinriktat och att det saknas djupare analyser. Upplägget i dem är likartat: ett nytt moment beskrivs i logiska sekvenser med efterföljande exempel. Ullström noterar också att böckerna mycket sällan tar utgångspunkt i elevernas egen språkproduktion och han pekar på problemet med kvardröjande inaktuell terminologi. Beteckningarna ackusativobjekt och dativobjekt har till exempel kvarstått i läromedlen långt efter att språkforskningen släppt dem (Ullström 2000:51, 54, 62–63).

2.2 Grammatik i ämnesplanen för svenska 2

Med ämnesplanerna i Gy2011 fick kunskapen om språket och dess struktur en starkare ställning, vilket också har avspeglats i aktuell forskning (Strzelecka & Boström 2014:9). Samma fokus har dock inte riktats med motsvarande kraft mot det grammatikdidaktiska området. Detta skulle kunna vara en tänkbar konsekvens av att grammatik som delmoment i

svenskämnet nämns utförligare först i ämnesplanen för svenska 2.

I det centrala innehållet i ämnesplanen för svenska 1 nämns endast ”grundläggande språkliga begrepp” som sedan i kommentarmaterialet förtydligas med ”till exempel *sats*, *bisats*, *tempus*, *subjekt* och *predikat*”. I det centrala innehållet för svenska 2 specificeras innehållet i kommentarmaterialet (Skolverket 2011):

Med formuleringen hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken avses ordbildningskunskap samt kunskap om hur fraser, till exempel substantivfraser/nominalfraser eller prepositionsfraser samt bisatser, är uppbyggda och fungerar grammatiskt, till exempel som subjekt och objekt (satsdelar).

I Collbergs studie av grammatikundervisning enligt Gy2011 konstaterar han vid närläsning av ämnesplanerna i svenska att tolkningsutrymmet för grammatikinnehållet i svenska 1 är mycket stort och står i diskrepans till det explicit uttryckta innehållet i svenska 2. Han noterar också att eftersom grammatikkunskaperna specificeras på ett mer omfattande vis först i den kursen kan det uppstå en kunskapsklyfta mellan högskole- och yrkesförberedande program, eftersom de senare inte alltid läser svenska 2 (Collberg 2013:56, 59).

Ämnesplanen och övriga styrdokument ger svenska lärare, till skillnad från många andra länders lärare, stort handlingsutrymme då det gäller att välja arbetsformer och läromedel. Detta ställer höga krav på att läraren förmår göra genomtänkta val (Estling 2011:250). Varken i ämnesplanen eller kommentarmaterialet nämns något om särskilda metoder. Individens behov framstår inte som centrala – formuleringen kring individualisering i kommentarmaterialet är ganska vag: ”Ämnesplanen för svenska gör det möjligt att anpassa stoffet till elevernas olika program och inriktningar eller intressen i övrigt” (Skolverket 2011).

2.3 Läromedel och läromedelsforskning

Läromedel för en blygsam tillvaro i svensk pedagogisk forskning till skillnad från i internationell (Svensson 2011:295). Läromedel är ett brett begrepp och ingen egentlig officiell definition finns, men enligt skolförordningen från 1971 är läromedel ”alla de resurser som kan användas i en undervisningssituation” (Skolverket 2015). Detta är i högsta grad en sanning idag när en flerfald olika medier används i skolans undervisning. Skolverkets rapport från 2006, *Läromedlens roll i undervisningen*, visar att tryckta läromedel och läroböcker fortfarande utgör den dominerande delen av skolans läromedel (Englund 2006:25). I rapporten ingår en nationell enkätundersökning genomförd av Föreningen Svenska Läromedel (FSL) där det framgår att drygt 60 procent av lärarna använder sig av tryckta läromedel och att svenska är ett av de ämnen där lärarna är mest läromedelsstyrda (Skolverket 2006:20–21).

Även Ammert (2011:17) bekräftar att läromedel är viktiga och frekvent använda arbetsredskap för lärarna. För eleverna är dessa många gånger den huvudsakliga källan i mötet med ett ämne och för en del av eleverna dessutom de enda böcker de läser.

Före 1991 granskade staten alla läromedel, men så sker inte längre. Det är därmed upp till den enskilde läraren, eller ännu oftare lärarlaget, att bedöma vilket läromedel de ska välja (Ammert 2011:17). Valet av läromedel styrs av skolans ekonomiska möjligheter, lärarnas pedagogiska grundsyn och ämneskompetens. Läroplan, kursplaner och betygskriterier är andra viktiga faktorer. Även eleverna har en viss påverkansmöjlighet då lärare inte sällan väger in deras reaktioner på läromedlen vid inköpsbeslut (Englund 2006:10, 25).

Läromedelsförlagen är aktörer på en fri marknad med stark konkurrens. Att ta fram nya läromedel, tryckta såväl som digitala, är kostsamt för förlagen och efterfrågan styrs av skolornas begränsade läromedelsanslag. För att undvika kommersiella felsatsningar föregår grundliga marknadsundersökningar utvecklandet av nya läromedel. För att läromedelsproducenterna ska överväga nya pedagogiska angreppssätt krävs en påvisad marknadspotential (Kågerman Hansén & Whitling 2011:101, 112–113, Skolverket 2006: 142–144). Utan statlig granskning och med ekonomiska incitament som förlagens största drivkraft är det därför än viktigare med läromedelsforskning.

Den lärare som ändå vill ha alternativ till förlagsproducerade läromedel får lägga ner mycket tid på att skapa eget material. Det är dessutom svårt att välja i ett enormt informationsflöde och det kan vara dyrt ur ett rättighetsperspektiv (*Skolministeriet* 2009). Dessa faktorer bidrar till att köpta läromedel fortsatt har en stark ställning, och färre än två procent av lärarna väljer att arbeta utan läromedel, enligt enkäten från FSL (Skolverket 2006:20).

Skolverket konstaterar i sin läromedelsrapport att läromedel både kan motverka och stötta en individanpassad undervisning. De kan fungera som en sammanhållande kraft för hela elevgruppen, men de är dock mindre ofta anpassade till elevers olika förutsättningar och behov. Läromedlen kan ändå främja en individualiserad undervisning genom att eleverna självständigt kan arbeta med lärobokens övningsuppgifter (Skolverket 2006:11–12).

Digitala läromedel ger med ljuduppläsning, hyperlänkar, interaktiva övningar och annat i potentiellt högre grad möjlighet att tillfredsställa olika behov. Eleven kan välja var hen vill börja sina studier och de digitala läromedelsdelarna kan därmed fungera bättre för de elever som inte är tränade att läsa långa sammanhängande texter. Ett interaktivt läromedel kräver dessutom mer av egen aktivitet och ställningstagande (Selander 2011:80, 82). När det gäller digitala läromedel är det dock viktigt att komma ihåg att målgruppen, som utgör en generation av ”digitalt födda”, har stor digital vana och ofta mycket kunskap om och krav på digitala

produkter (Diaz 2012:84). Gärdenfors använder Larssons sex kriterier för bedömning av teknikstöttat lärande och menar att tekniken ska (Gärdenfors 2010:230):

- stödja interaktivitet
- ge eleverna återkopplingar
- använda narrativa former när materialet presenteras
- kunna anpassas efter individuella lärstilar
- erbjuda former för samarbete
- stödja metakognition.

Att tekniken ska stödja interaktivitet kan betyda att ett digitalt läromedel ger användaren möjligheter att påverka programmets förlopp. Det finns många nivåer av interaktivitet: att bara göra en lärobok tillgänglig på internet innebär inte att den är interaktiv – det blir lätt ”bok på burk”. Att tekniken ska ge eleverna återkopplingar innebär att eleverna får någon typ av feedback när de använder läromedlet, till exempel via en automatisk rätningsfunktion. I mer avancerade tillämpningar anpassar sig läromedlet till exempel vad gäller kunskapsnivå eller hastighet beroende på elevens prestationer eller så kommenterar en virtuell lärare elevens arbete. Kravet på narrativa former i digitala läromedel innebär att de ska erbjuda många varianter i presentationen av materialet: text, tal, bild och film. En lärstilsanpassning (mer i 2.4.1) innebär att ett material kan presenteras på olika sätt för olika lärstilspreferenser. En del elever föredrar till exempel bilder och diagram, medan andra vill ha en mer berättande presentation. Att läromedlet ska kunna erbjuda olika former för samarbete innebär att det inte, som ofta är fallet, bygger på att en ensam individ arbetar med materialet. Det kan istället innebära att det digitala läromedlet erbjuder chatt, forum och liknande som möjliggör samarbeten. Det sista kriteriet, att tekniken ska stötta metakognition, innebär att eleven får hjälp att se sitt lärande utifrån och identifiera förbättringsområden. Det kan också handla om att eleverna kan lägga upp sina lösningar på ett forum tillgängligt för elever och lärare och på så sätt jämföra dem. Gärdenfors (2010:230–234) menar att digitala läromedel som uppfyller dess sex kriterier bättre kan gynna förståelse och vara mer motiverande än de som bara uppfyller några få av kriterierna. Med möjligheter till en datorsimulerad verklighet, *virtual reality*, finns det inte heller något som säger att teknikstöttat lärande nödvändigtvis måste ske framför en dator.

2.4 Inläring och lärstilsundervisning

I all inläring är motivation en viktig komponent. Människor föds med en naturlig lust att lära

men hur och vad vi lär bäst kan se olika ut. Lust, vilja och behov att lära är grundläggande faktorer för att en inläringssituation ska bli framgångsrik och frågan om hur man skapar motivation är av avgörande betydelse för skolan (Boström & Josefsson 2006: 99–100, Gärdenfors 2012:21).

Som Boström (2004:21) visar sker det som hon beskriver som traditionell grammatikundervisning ofta genom att läraren bearbetar innehållet i ett moment med en genomgång och med att eleverna läser och gör ett antal skrivövningar. I bästa fall finns det utrymme för diskussion. Denna så kallade *förmedlingspedagogik* har fördelar och nackdelar: till fördelarna hör att eleverna får hjälp att strukturera en kunskapsmassa, baskunskapskraven blir tydliga och alla elever hör innehållet samtidigt och får därigenom en gemensam referensram som grund för gemensamma reflektioner. Men förmedlingspedagogiken kritiserar också för att på ett osjälvständigt vis överföra lärarens tankar till eleverna. Metoden kan ”innebära en reproduktion av kunskap och tänkande snarare än produktion och kreativitet” (Boström 2004:38–39).

2.4.1 Lärstilsanpassad undervisning

En annan pedagogik, som istället för att utgå från läraren och momentet, utgår från elevens behov och motivationsfaktorer i inläringssituationen, är *lärstilsmetodiken*, eller lärstilsmetodiker, för det finns ett flertal. Jag kommer att använda mig av forskarparet Dunns lärstilsmodell, *The Dunn & Dunn Learning Style Model*. Deras definition av lärstil är ”hur en individ koncentrerar sig, bearbetar och behåller nytt och svårt material” (Boström 2004:53). Dunn fastslår att alla kan lära sig något nytt men att varje individ lär sig på sitt eget sätt. En viktig utgångspunkt i pedagogiken är också att det är lättare att lära sig genom sina starka sinnen än sina svaga. När alla elever i en klass undervisas genom samma metod blir en del undervisade genom sina starka sinnen och en del genom sina svaga, vilket är till de senares nackdel (Dunn 2001:5). Problemet gäller både lärarens undervisning och hur läromedlen är utformade.

Dunn & Dunns lärstilsteori utgår från att alla individer har biologiska och utvecklingsbara karaktärsdrag som gör att likadana instruktioner, metoder, källor, miljöer och andra kringförhållanden för en del skapar effektiva inlärningsförutsättningar, men för andra ineffektiva. De flesta individer har en lärstilpreferens och styrkan på denna preferens kan mätas med hög tillförlitlighet. Ju tydligare en preferens är, desto viktigare blir det med lärstrategier som passar eleven. Om instruktioner, handledning och material anpassas efter individens lärstil förbättrar det resultatet i kunskapsämnen och individens attityd till lärande. Bejaktar man individens preferenser avseende miljö, metod och resurser lyckas man statistiskt sett bättre i

inläringssituationer än om dessa inte tillgodoses. Ju mindre framgångsrik en elev är, desto viktigare är det att ta hänsyn till lärstilpreferensen. De flesta lärare och elever kan lära sig att använda teorin om lärstilar metodiskt och praktiskt (Dunn 2001:7–15, Boström 2004:54).

Inom lärstilsteorin tar man hänsyn till hur inlärare tar till sig ny och komplicerad information och skiljer då på *analytiker* och *holistiker*. Analytiska inlärare lär sig genom att gå från delarna till helheten och genom steg-för-steg-förklaringar i logiska sekvenser. De är noga med detaljer och kan lära sig sådant som de egentligen inte är intresserade av om det krävs. Översatt till grammatikundervisning innebär inläringssättet att en analytisk inlärare vill börja med de enskilda reglerna och genom att ta dem steg för steg skapa en förståelse för helheten. Holistiska inlärare har ett annat angreppssätt: de lär sig genom att gå från helheten till delarna och de vill se tydliga samband mellan delarna. De börjar gärna inläringen med en berättelse och de har stor hjälp av bilder, symboler och mönster. De vill också vara aktivt engagerade och behöver förstå varför de ska lära sig något. Forskning visar att majoriteten, 55 procent, av vuxna föredrar holistiskt strukturerat material vid inläring och att 28 procent lär sig bättre med ett analytiskt strukturerat material (Dunn 2001:10, Boström & Josefsson 2006:105–106).

I Dunn & Dunns lärstilsteori kombinerar man kunskapen om hur inlärare uppfattar och sorterar information, analytiskt eller holistiskt, med hur olika fysiska, emotionella och sociala faktorer kan påverka inläraren. Det kan handla om hur ljud och ljus, temperatur, sittställning, motivation, uthållighet, ansvar, struktur och sociala faktorer påverkar men framförallt om *sinnesförmågor* eller *sinnespreferenser* (Dunn 2001:16). Lärstilsteorin räknar med fyra olika sinnen som kan vara till hjälp i en inläringssituation: syn, hörsel, känsel samt hela kroppen (Boström & Josefsson 2006:106). De fyra sinnespreferenserna för inlärande är *visuellt*, *auditivt*, *taktilt* och *kinestetiskt* lärande.

En **visuell** inlärare lär sig genom att bearbeta bilder eller genom läsning – man skiljer mellan bildvisuella och textvisuella inlärare. En visuell elev använder gärna skriftliga frågor, antecknar ofta och läser sedan anteckningarna som repetition. Visuella inlärare har lätt att ta till sig traditionell undervisning. Inga genusskillnader föreligger i den här gruppen, som statistiskt sett utgör den minsta. En **auditiv** elev däremot lär sig bäst genom att lyssna och för därför sällan anteckningar under lektionerna. Flertalet auditiva inlärare tycker också om att själva prata eller resonera om ett stoff – de är både auditiva och verbala, ofta uppfattade som sociala och pratsamma. Flickor är auditiva i högre grad än pojkar. De **taktila** eleverna kräver att händer och fingrar är aktivt engagerade i en inläringssituation. Fler pojkar än flickor är taktila, vilket också gäller för gruppen **kinestetiska** individer som har en optimal inläringssituation när de är i rörelse. Detta är elever som ofta vid genomgångar sitter och klottrar och

skriver, men sällan läser igenom vad de skrivit (Dunn 2001:11, Boström 2004: 118, 206, Boström & Josefsson 2006:107–109).

Vilken lärstil en individ har kan kartläggas i testet Productivity Environmental Preference Survey (PEPS). I testet får inläraren ta ställning till drygt tvåhundra påståenden som gäller miljömässiga, emotionella, sociala, fysiska och psykologiska faktorer för att definiera sin lärstil (Dunn 2001:17–41). En individs lärstil är inte konstant utan kan förändras genom livet och är därmed ständigt utvecklingsbar (Boström 2004:64).

2.4.2 Boströms studie *Lärande och metod*

Det finns enligt Boström elva olika lärstilsmodeller med varierande omfattning på forskningsbakgrund men den teori Boström använder i sin tidigare nämnda doktorsavhandling *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik* är The Dunn & Dunn Learning Style Model. Boström motiverar valet med att den modellen har mest gedigen forskningsbakgrund, bäst validerade analysinstrument, är översatt till svenska förhållanden, ger konkreta metodiska tips, tar utgångspunkt i elevernas styrkor och behov samt omfattar många faktorer. Modellen visar att inläring är en komplicerad process och hon påpekar att lärstilar ”bör ses som en syntes av olika metoder, alltså inte en ny undervisningsmetod, utan en vägvisare för vilken metod som kan vara till nytta för den enskilde eleven med utgångspunkt i dennes sätt att lära” (Boström 2004:51–53, 62–63).

Boström (2004:15) studerar i *Lärande & Metod* lärstilar i samband med grammatikundervisning i traditionell kontra lärstilsanpassad undervisning. Hennes intention är att undersöka om gymnasieelever och vuxenstuderande påverkas av grammatikundervisning baserad på varje individs egen lärstil samt påvisa eventuella konsekvenser. Boström studerar prestationer, minnesbehållning, attityder, förståelse för nyttan av grammatikstudier, bedömning av momentet i sig samt eventuella skillnader mellan åldersgrupperna. Studien omfattar undervisning i svenskämnet i nio skolklasser. Klasserna indelades i experiment- och kontrollgrupper där en grupp enbart får traditionell grammatikundervisning, en andra grupp får traditionell undervisning först och går sedan över till lärstilsanpassad. Den tredje gruppen börjar med lärstilsanpassad undervisning och övergår därefter till traditionell och den fjärde gruppen får enbart lärstilsanpassad undervisning (Boström 2004: 16, 92, 175). Inför studien fick alla elever definiera sin egen lärstil med hjälp av PEPS-testet.

Boström gjorde kunskapstester före studiens start, i slutet av den och fem veckor efter studiens upphörande. Efter genomförandet kunde Boström säkerställa att inslag av metodik utifrån en lärstilsanpassning gav statistiskt signifikanta resultat i form av förbättrade

prestationer för alla grupperna förutom den gymnasieklass som startade med lärstilsanpassad grammatikundervisning och sedan bytte till traditionell. Hon kunde också visa att de elever som arbetat utifrån sina inlärningsstilar fick mer positiva attityder till grammatik än de som undervisades traditionellt (Boström 2004:128, 136, 142). De visuella eleverna uppskattade lärstilsanpassad grammatikundervisning mest och de kinestetiska minst, men Boström konstaterar också att de visuella eleverna uppskattar traditionell undervisning mest av alla grupper – de är vinnare i alla undervisningsformer trots att de statistiskt tillhör den minsta gruppen (Boström 2004: 142–143, 152, 184). Vidare konstaterar hon (2004:146) att traditionell undervisning resultatmässigt gynnar taktila och kinestetiska elever allra minst medan lärstilsanpassad undervisning gynnar auditiva elever minst. Det framkommer i studien att lärstilsanpassad grammatikundervisning inte är något för alla: en del upplevde att undervisningen i klassrummet blev stökig när alla tilläts agera efter sin lärstil (Boström 2004: 158). Lärarna i studien kunde också konstatera att med lärstilsanpassat material behövde de mer tid för att förbereda genomtänkta lektioner (Boström 2004:166).

Boström (2004:169) noterar att en vinst med att arbeta lärstilsanpassat är att eleverna förstår att inläring kan handla om varierade sätt att lära sig. Hon menar också utifrån sina resultat att framgång i ett moment föder förståelse och lust att gå vidare. Studien visar att eleverna som arbetade utifrån sina lärstilar fick en mer positiv inställning till grammatik och bättre resultat samt visade större förståelse för nyttan av grammatik (Boström 2004:199). Hon frågar sig dock i vilken mån andra aktörer i skolsystemet förstår vikten av en mer varierad och lärstilsanpassad utbildning och då särskilt för de icke-visuella inlärarna som numerärt utgör en majoritet. Enligt Boström är det av största vikt att pedagoger och läromedel kan definiera metoder för att de elever som inte lär sig bäst visuellt ändå får en god inläringssituation och kan känna lust i lärandet och därigenom även stärka sin visuella förmåga. Strzelecka och Boström konstaterar också att grammatikundervisningen i praktiken ser väldigt likartad ut trots att det finns många sätt att variera den (Strzelecka & Boström 2014:23). Boström (2004:49, 169–170, 176) poängterar i sin avhandling att vikten av variation och individualisering är viktigare än en viss pedagogik. Men oavsett väg framhäver hon behovet av ytterligare didaktisk grammatikforskning i Sverige.

3. Material och metod

För att undersöka hur grammatiken och dess beståndsdelar presenteras och förklaras i läromedel för svenska 2 och i vilken mån dessa adresserar olika lärstilar har jag gjort en kvalitativ textanalys av läromedlen utifrån ett gemensamt analyschema.

3.1 Material

I undersökningen studerar jag tre läromedel för kursen svenska 2. Läromedlen är ett urval från de fem marknadsledande läromedelsförlagen och ett av de valda läromedlen är dessutom marknadsledande försäljningsmässigt. Urvalet har jag gjort efter avstämning med marknads- och säljavdelning på ett av förlagen. Jag har dock inte haft direkt tillgång till försäljningsstatistik då denna inte är tillgänglig för branschutomstående. De läromedel jag granskar är:

- *Svenska impulser 2* av Carl-Johan Markstedt och Sven Eriksson, Sanoma Utbildning
- *Människans texter. Språket* av Bengt Sjöstedt och Tomas Jeppson, Studentlitteratur
- *Fixa grammatiken* av Helga Stensson, Ann-Sofie Lindholm och Pär Sahlin, Natur & Kultur

Jag granskar i undersökningen både de tryckta och digitala delarna av läromedlen. Då fokus ligger på presentation och förklaringar av grammatik samt tillämplighet för olika lärstilar är det läromedlet så som eleven upplever det, elevmaterialet, jag undersöker – inte eventuella lärarhandledningar. De valda läromedlen får här en kort presentation för att sedan presenteras utförligare i kapitel 4.

Svenska impulser 2 från 2012 är författad av Carl-Johan Markstedt, lärare och museipedagog, och Sven Eriksson, gymnasielärare i svenska. Boken är avsedd för kursen svenska 2 på gymnasieskolans högskoleförberedande klasser. Den ingår i en serie med kursspecifika läroböcker, *Svenska impulser 1–3*. Läromedlets första upplaga kom 2010, inom ramen för tidigare läroplan. Denna upplaga, utkommen för att fungera med Gy 2011, är det läromedel i undersökningen med störst marknadsandel och försvarar därmed sin plats i studien.

Människans texter. Språket från 2011 är skriven av Bengt Sjöstedt, forskare med svenskdidaktisk inriktning och före detta lärare och rektor. Medförfattare är Tomas Jeppson, svensklärare på gymnasiet. Boken som helhet kan användas i alla kurserna svenska 1–3, men alla avsnitt i boken är färgkodade för den kurs författarna rekommenderar den för. Det grammatikavsnitt jag granskar är markerat för svenska 2. Boken utgör tillsammans med *Människans texter. Litteraturen* och *Människans texter. Antologin* ett läromedelspaket för alla kurserna svenska 1–3.

Fixa grammatiken från 2014 är författad av Helga Stensson, Ann-Sofie Lindholm och Pär Sahlin. Läromedlet, som är skrivet för kursen svenska 2, ingår i serien *Fixa svenskan* som tillsammans med övriga delar, *Fixa litteraturen 1 och 2*, *Fixa språket 1 och 2* samt *Fixa genren*, utgör ett komplett läromedelspaket för svenska 1–3.

3.2 Metod

Den textanalytiska metod jag använder för bearbetning av mitt material är kritisk närläsning (Lagerholm 2005:88). Som stöd för närläsningen har jag mot bakgrund av genomgången litteratur tagit fram ett analyschema (se bilaga).

För att kunna besvara mina forskningsfrågor har jag valt en systematisk strategi vid läsning inför och bearbetning av materialet. Först har jag gjort en relativt bred litteraturgenomgång och dokumenterat delar relevanta för undersökning och analyschema. Vid inläsningen av forskning och teori har jag löpande försökt formulera frågor att ställa till materialet. Jag har även själv gjort ett PEPS-test (se 2.4.1) och tagit del av lärstilsanpassat material (Dunn 2001, Boström & Josefsson 2006). Därefter har jag gjort ett första utkast till analyschema med kategoriseringar för de delar i materialet jag behöver studera för att besvara forskningsfrågorna. Jag har sedan testat mitt analyschema på ett av läromedlen och modifierat schemat varefter jag genomfört analyser på de andra två läromedlen.

Analyschemat utgörs av två delar som motsvarar studiens två frågor: en som rör hur grammatiken, i delar och som helhet, presenteras och förklaras och en som rör i vilken omfattning läromedlen gynnar olika lärstilar. Den del som ägnas presentation och förklaringar är, förkortad, drag uppdelad i delavsnitten:

- **Innehåll:** Hur stor del utgör grammatikavsnittet? Vilka deldiscipliner behandlas? Förklaras begreppet grammatik? Motiveras nyttan av grammatikkunskaper? Stämmer innehållet med ämnesplanen? Vilka ordklasser behandlas? Vad tas upp i syntaxavsnitten? Är terminologin aktuell? Vilken typ av förklaringar används? Används kontrastiva exempel? Ger läromedlet uttryck för en deskriptiv eller normativ grammatiksyn?
- **Form:** Hur är grammatikavsnitten disponerade? Hur läsvänlig är texten? Vilka typer av texter används? Förekommer bilder eller filmer och om så, vilken funktion har dessa? Hur är de digitala delarna utformade?
- **Övningar:** Hur är övningarna utformade? Vad är det för typ av övningar? När förekommer övningar?

Den del av analyschemat som koncentrerar sig på i vilken grad läromedlen tilltalar olika lärstilar, och som grundar sig på Dunn & Dunns lärstilsteori, är uppdelad i avsnitten:

- **Tänkande:** Tillfredsställs ett analytiskt angreppssätt i läromedlet? Tillfredsställs ett holistiskt angreppssätt? Om ja, på vilka sätt?

- **Sinnespreferenser:** Gagnar läromedlet auditiva, visuella, taktila och kinestetiska sinnespreferenser? Om ja, på vilka sätt?

Analysschemat med samtliga frågor återfinns i bilagan, men är där rensat från undersökningsdata.

3.3 Reliabilitet, validitet och forskningsetik

I all forskning är reliabilitet och validitet grundläggande. Validitet innebär att forskaren verkligen undersökt det som avses. Reliabiliteten avser undersökningens tillförlitlighet – hur väl genomtänkt och genomförd en undersökning är (Lagerholm 2005:29–30). För min undersökning har det varit av avgörande betydelse att det analyschema jag tagit fram besvarar mina frågor på ett så uttömmande sätt som möjligt för en kvalitativ närläsning. Jag har därför, som jag tidigare beskrivit, gjort kontinuerliga avstämningar mot genomgången litteratur och mot mitt primärmaterial. Jag har också under hela processen stämt av min undersökning mot mina forskningsfrågor. Då det rör sig om en kvalitativ närläsning utgör förstås mina tolkningar av vad som är relevant information i det studerade materialet en möjlig, men hanterbar, felkälla.

Jag har kontaktat alla tre förlagen och förklarat min avsikt med min studie. Eftersom läromedlen alla är tillgängliga för allmänheten har jag inte ansett det nödvändigt att kontakta författarna eller anonymisera dem i studien.

4. Resultat och slutsatser

I det här avsnittet redovisar jag resultaten från min studie och de slutsatser jag drar ur den. Jag utgår från analyschemat för att granska hur grammatik presenteras och förklaras i läromedlen för svenska 2 och för att identifiera i vilken mån läromedlen gagnar olika lärstilar. Först redovisar jag hur grammatikmomenten presenteras och förklaras i respektive läromedel med en jämförande sammanfattning sist. Därefter redovisar jag hur de olika sätten att presentera och förklara grammatik relaterar till olika lärstilar och gör en jämförelse mellan de tre läromedlen. Jag refererar till *Svenska impulser 2* som SvI2, *Människans texter. Språket* som MTS och *Fixa grammatiken* som FG.

4.1 Hur grammatiken presenteras och förklaras i läromedlen

Här redovisar jag resultatet läromedel för läromedel. Presentation och förklaring av grammatik och delmoment innebär att jag analyserar **innehållet** i sig, den **form** författarna valt att

presentera innehållet i samt hur **övningarna** är utformade. För varje läromedel inleder jag först med en kortare generell presentation.

4.1.1 Svenska impulser 2

Läromedlet SvI2 består av en tryckt bok och, mot extra kostnad, en digital kopia på boken med uppläsning av text och textföljning som tilläggfunktioner. Läromedlet har, enligt författarna i förordet, sitt fokus i berättandet och litteraturen. Grammatik nämns överhuvudtaget inte där, utan gör entré i sista kapitlet, *Språkets byggstenar*. Av totalt 483 sidor ägnas 17, knappt 4 procent, åt grammatik. Författarna uttalar i grammatikavsnittet en deskriptiv syn på grammatiken och tar avstånd från ”den ’preskriptiva’ grammatiken” från förr, då syftet ofta var att föreskriva normer” (Markstedt & Eriksson 2012:455).

Innehållet i läromedlets grammatikkapitel omfattar avsnitten ”Varför läsa grammatik?”, ”Nivåer i språket”, ”Morfologi”, ”Ordbildning”, ”Syntax” och sist ”Översikt över satsleden och deras form”. Morfologiavsnittet är relativt detaljerat men behandlar inte ordbildning, som istället fått egen rubrik. Syntaxavsnittet omfattar fraslära men minimalt med satslära och ordklasser behandlas inte alls i läromedlet. För sats- och ordklasslära är eleverna hänvisade till *Svenska impulser 1*, där det finns en avslutande relativt kortfattad ”Grammatiköversikt” med tillhörande övningar. Författarna hänvisar uttryckligen i del 2 till del 1 för den som vill repetera grundläggande grammatiska begrepp (Markstedt & Eriksson 2012:456). De förutsätter därigenom att momenten tagits upp i den tidigare kursen, vilket kan vara problematiskt om så inte skett eller om *Svenska impulser 1* inte finns tillgänglig. För att eleven ska få med sig grammatiken som SAG definierar den, ”ordklass- och böjningslära (inklusive ordbildningslära) samt syntax” (Teleman et al., 1999:1:32) krävs alltså att hen kan tillgå grammatikavsnitten från bägge kursernas läromedel. Undervisning om ordklasser nämns inte explicit i ämnesplanerna för svenska 1 eller 2, så det är i praktiken möjligt för läromedelsförfattarna (även till andra läromedel) att placera det momentet i valfri kurs. Däremot uttrycker ämnesplanerna att kunskap om satser ska ingå både i svenska 1 och svenska 2, men här har Markstedt och Eriksson valt att låta detta ingå i *Svenska impulser 1* och hänvisa till det avsnittet i läromedlets andra del.

I läromedlets inledning, ”Varför läsa grammatik?”, motiveras nyttan av grammatik-kunskaper. Författarna inleder med att fastslå att läsaren redan är en kompetent språkanvändare men att det ändå finns ett antal anledningar att läsa grammatik. De argumenterar med att eleven ska studera grammatik för att lära hur det egna språket är uppbyggt, för att kunna tolka när språkkänslan säger att något är fel, för att kommunikationen ska fungera mer

friktionsfritt och för att få en genväg till att lära nya språk. Författarna definierar grammatik som ”beskrivningen av hur ett språks ord, fraser, satser och meningar byggs och används av de människor som talar och skriver språket” men nämner inte explicit inre eller yttre grammatik (Markstedt & Eriksson 2012:455).

Språkets hierarkiska struktur beskrivs i det korta stycket ”Nivåer i språket” som ”ett system där mindre delar kombineras till större” (Markstedt & Eriksson 2012:456) men också i ingressen till kapitlet ”Syntax”. Ord, fraser, satser, meningar och texter nämns men författarna hoppar över den minsta beståndsdel, fonemen. I ett senare avsnitt om attribut respektive adverbial omnämns i löpande text att det inom fraser på primär nivå kan finnas fraser på sekundär nivå. Ingenstans åskådliggörs de hierarkiska förhållandena med hjälp av någon typ av illustration eller satsanalys – språkets nivåer torde därmed kunna riskera att inte bli så uppenbara för läsaren.

I det följande morfologiavsnittet går författarna igenom rotmorfem och grammatiska morfem (böjnings-, fuge- och avledningsmorfem). Därefter följer avsnittet ”Ordbildning” som behandlar hur nya ord bildas via avledning, sammansättning och förkortning. Sedan följer ”Syntax”, som framförallt fokuserar på fraser. Här trycker författarna på att fraser är användbara eftersom de visar hur orden i en sats hör ihop. För att identifiera fraserna rekommenderas att antingen ändra ordföljd eller att ersätta fraserna med pronomen. Sedan presenterar författarna nominal-, adjektiv-, verb-, prepositions-, adverb- och infinitivfras. Varje frastyyp beskrivs kortfattat med några få exempel samt med angivandet av hur de förkortas (NP, AdjP, PP, AdvP, VP och InfP). Efter detta går författarna ifrån frasernas form och introducerar deras funktion i satsen. För att illustrera den används genomgående en exempelsats: *Den rödhåriga flickan leker mycket ivrigt med sin nya frisbee på den välsköta gräsmattan* (Markstedt & Eriksson 2012:465–466). Funktionerna beskrivs endast med löpande text, utan att illustreras grafiskt eller genom att frasförkortningarna ovan används i satsanalys. Detta kan, enligt min bedömning, göra förklaringarna något mer svårbegripliga (Markstedt & Eriksson 2012:465):

Den rödhåriga flickan är en nominalfras med substantivet *flickan* som huvudord. Hela frasen fungerar som subjekt i satsen. Subjektsledet utgörs alltså av nominalfrasen *den rödhåriga flickan*.

Efter avsnittet om frasernas funktion anger författarna att exempelsatsen ”innehöll fraser som visade sig fungera som subjekt, predikat, adverbial och prepositionsobjekt” (Markstedt & Eriksson 2012:466) men att några satsdelar saknas: direkt objekt, indirekt objekt, predikativ, agent och attribut. Nästa avsnitt, ”Fler funktioner”, presenterar dessa kortfattat i löpande text.

Författarna tar i SvI2 inte upp något om huvudsatser, bisatser eller ordföljd och sats-

scheman varken beskrivs eller används. Förutom att författarna anger *predikatsfyllnad* som en alternativ term till predikativ så är terminologin genomgående aktuell och i överensstämmelse med grammatikforskningen. Sist i grammatikkapitlet i SvI2 kommer översikten över satsleden och vilken form de kan anta – för övrigt diskuteras inte förhållandet funktion och form. Förklaringar av begrepp och fenomen görs genomgående utifrån en övergripande förklaringsbild (fraser förklaras utifrån syntax), men ofta kortfattat och inte alltid så tydligt. Författarna problematiserar sällan sina förklaringar och de arbetar överhuvudtaget inte kontrastivt med språkjämförelser trots att de argumenterar för grammatikundervisning med bland annat främmandespråksargumentet.

Den **form** författarna valt är kortare textavsnitt med komprimerad information där ny-introducerade begrepp följs av övningar. Varje nytt avsnitt inleds med en kort ingress som sätter begreppsområdet i ett sammanhang. Inga sammanfattningar förekommer. På sidorna förekommer det ibland gula tipsrutor med hänvisning till vidareläsning och gröna rutor med termförklaringar. Texten är utformad efter en förväntad läsordning och eleven får basfakta men ingen fördjupning. I läromedlet förekommer inga bilder men textstyckena är korta och antalet rubriker och övningar är många. Texterna i sig är dock ofta komprimerade och kräver läsvana och eftersom texterna aldrig kompletteras med någon typ av illustration blir förklaringarna ofta svåra att hänga med i. Exempel- och övningstexter hämtas från tidningar men eleverna uppmanas också i stor utsträckning att själva producera exempel. Endast vid ett tillfälle förekommer en text från skönlitteraturens värld – vilket är lite oväntat med tanke på den starka förankring läromedlet sägs ha i skönlitteratur. Den digitala delen av läromedlet har utöver uppläsning och textföljning inga ytterligare funktioner – någon egentlig interaktivitet som Gärdenfors (2010:230–234) beskriver förekommer inte.

Övningarna i SvI2 finns som ”Undersök” och ”Skriv” och till samtliga har eleven tillgång till facit. Övningarna är varierade till sin karaktär – det kan handla om att undersöka olika typer av morfem i givna ord, ta ut och klassificera sammansättningar ur skönlitterär text, komma på förkortningar eller, mer problematiserande, beskriva för- och nackdelar med förkortningar. Att undersöka frastyper i tidningsrubriker och tidningsnotiser förekommer också samt att undersöka fraser och funktion på primär och sekundär nivå. Till ganska lika delar utgörs uppgifterna av rena drilluppgifter och träning i kontext. De flesta övningar är ensamövningar – endast undantagsvis förekommer det att eleverna ska byta egenskrivna texter med varandra eller diskutera ett problem.

4.1.2 *Människans texter. Språket*

MTS består av en tryckt bok med tillhörande digital version. Den senare ingår vid köp av boken och utgörs av boken i digitalkopia med inläst text och textföljning samt möjlighet att anteckna i läromedlet. I den digitala delen finns extra övningar utöver bokens samt sammanfattningar. Författarna tar enligt baksidestexten avstamp i ”litterära, faktainriktade och vetenskapliga texter” för att träna elevens förmåga att producera egna texter som förberedelse för högre studier (Sjöstedt & Jeppsson 2011). Grammatikkapitlet ingår i läromedlets avsnitt ”Svenskans bruk och uppbyggnad”, tillsammans med det föregående kapitlet ”Språkriktighet”, som rekommenderas för svenska 1. Det rena grammatikkapitlet utgör 34 av bokens 521 sidor, 7 procent. I språkriktighetskapitlet slår Sjöstedt och Jeppsson (2011:154) fast att det finns många ”exempel på hur språkfel med tiden har blivit språkriktigt” och konstaterar att de hellre diskuterar bra och dåligt språk än rätt eller fel. I det egentliga grammatikkapitlet sägs dock att eleven ska få ”studera vilka regler som finns” (Sjöstedt & Jeppsson 2011:174), vilket kan tolkas som en normativ ansats.

Innehållet i kapitlet omfattar grammatik i vid bemärkelse med både fonologi och textlära utöver ordklass- och böjningslära samt syntax. De ingående huvudavsnitten är ”Språkets strukturer”, ”Svenskans ljud”, ”Ord”, ”Ordklasser”, ”Fraser” och ”Satslära”. Läromedlet uppfyller, och går med avsnittet om textlära utöver, ämnesplanernas krav för grammatikinnehåll i svenska 2. Någon introduktion till vad grammatik är får eleven dock inte. I den korta inledande texten till grammatikkapitlet sägs att ”Språk består av ljud, som kan sättas ihop till ord. Orden kan kombineras så vi får fraser, som kan bli satser. [...] Men vi kan inte kombinera ljud, ord, fraser, satser och meningar hur som helst. [...] I detta kapitel får du studera vilka regler som finns för detta i svenskan” (Sjöstedt & Jeppsson 2011:176). Här finns inga resonemang om yttre eller inre grammatik. Någon reell motivering till grammatikstudier ges inte heller utöver regelstudiet.

Första avsnittet, ”Språkets strukturer”, behandlar fonem och morfem och hur dessa byggs till ord, satser, fraser och meningar – i stort en upprepning av det första stycket. Sedan kommer ”Svenskans ljud”, där författarna återigen går igenom fonem men också prosodi och grafem – en något förvirrande disposition i början på kapitlet. Nästa avsnitt är ”Ord”, som tar upp ordbildning genom sammansättning, avledning och förkortning samt denotation och konnotation.

I fjärde avsnittet, ”Ordklasser”, inleder Sjöstedt och Jeppsson med att ge en historisk bakgrund till ordklassindelning som fenomen. Därefter motiveras och förklaras ordklassindelningen (Sjöstedt & Jeppsson 2011:181):

Hur vi än väljer att dela in språket så blir det mycket lättare att tala om texter när vi har uttryck för deras olika delar, under förutsättning att vi använder samma begrepp. Hur orden böjs, vad de betyder och vilken funktion de har i språket är grunden för indelningen. Ett sådant sätt att se på språket kallas grammatiskt.

Att författarna väljer att utveckla sin argumentation och förklara sin språksyn enbart här känns enligt min mening lite märkligt – detta skulle kunna ingå i en inledning.

I avsnittet anges tio ordklasser: substantiv, adjektiv, verb, adverb, pronomen, räkneord, prepositioner, konjunktioner, subjunktioner och interjektioner. Ordklassindelningen varken diskuteras eller problematiseras och precis som författarna till SvI2 avstår Sjöstedt och Jeppsson från att ta upp vilka ordklasser som är öppna och slutna. I ordklassgenomgången undviks ofta gängse termer: begreppet *deklinations* nämns inte när en genomgång av det faktiskt görs, författarna väljer *böjning* framför *kongruens*, verbens *konjugationer* nämns inte under avsnittet om starka och svaga verb där inte heller oregelbundna verb nämns. Inte heller *tema* förklaras, vilket blir underligt när det sedan kommer en övning som heter ”Ta ut verbens tema” (Sjöstedt & Jeppsson 2011: 190). I en övning nämns *imperfektform* trots att författarna för övrigt använder *preteritum* (Sjöstedt & Jeppsson 2011:190). Anmärkningsvärt är också att författarna helt undviker att ta upp finita och infinita verbformer, något som torde få konsekvenser för elevens förståelse för satsanalys. I ett läromedel vars författare uttalat vill träna eleverna för högskolan blir de många utelämningsarna och frånvaron av förklaringar till vedertagna termer och begrepp en brist.

Efter avsnittet om ordklasser följer ”Fraser”. Författarna definierar fraser med att ”ord kan kombineras till fraser, som i sin tur är delar av satser. Fraser är alltså (oftast) delar av satser [...]” (Sjöstedt & Jeppsson 2011:200). De förklarar frasbegreppet, men nämner inget om attribut. Därefter redogör författarna för nominalfrasen och verbfrasen och mycket kort för ”fler fraser”: adjektiv-, adverb- och prepositionsfraser (infinitivfraser nämns inte). Avsnittet är mycket kondenserat och erbjuder inga övningar.

Sista och längsta avsnittet ”Satslära” omfattar meningar, satser med huvudsats och bisats, de primära satsdelarna samt även styckena ”Sammanhang i text”, ”Textbindning”, ”Varierad meningsbyggnad” och ”Styckeindelning”. I stycket om huvudsats och bisats tar författarna inte upp hur eleven kan identifiera satstyperna men nämner att ”en bisats börjar vanligtvis med ett bindeord, det vill säga en konjunktion, eller ett relativt pronomen” (Sjöstedt & Jeppsson 2011: 202). Att det står konjunktion istället för subjunktion måste tas som ett rent feltryck, men ett olyckligt sådant då detta är den enda ledtråden till identifiering av bisatser eleven får. Inget avsnitt behandlar heller satsanalys i någon större utsträckning. Varje satsdel behandlas helt isolerat som i exemplet nedan (Sjöstedt & Jeppsson 2011:204):

Indirekt objekt

- Tillhör satsens predikatsled och är en bestämning till verb. Bara vissa verb kan ha indirekt objekt, till exempel *ge, köpa, skicka, tillåta*
- Svarar på frågan *Åt/för/till vem? + resten av satsen*
- Består ofta av substantiv eller pronomen.

Hantverkaren lagade fönstret åt husägaren.

Eleverna får genomgående endast en exempelmening per begrepp, vilket ställer stora krav på snabb förståelse. Att efter en sådan komprimerad genomgång göra satsanalys i övningarna torde inte vara helt enkelt. Eleverna får inte heller via texten någon egentlig uppfattning om språkets hierarkier förutom i det korta inledande avsnittet till ”Fraser” (se ovan) och i en informationstung illustration placerad i frasavsnittet (Sjöstedt & Jeppsson 2011: 201):

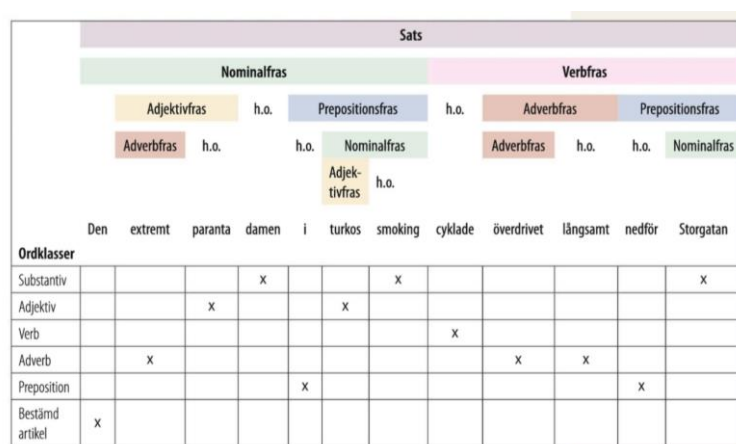


Bild 1. Schematisk bild över satsen med ingående fraser och ordklasser.

Läromedlet tar inte upp något om ordföljd och satsscheman i kapitlet ”Satslära”. I avsnittet om de olika satsdelarna undviker författarna att kategorisera olika adverbial, formellt och egentligt subjekt nämns inte och den äldre termen *predikatsfyllnad* används som term i övningar i boken trots att den löpande texten använder termen *predikativ*. De förklaringar till nya begrepp eleverna får är ofta helt isolerade, förenklade och nästan aldrig problematiserande. Inte heller görs några språkjämförelser i läromedlet.

Författarna har valt en **form** för MTS där text varvas med bild på i stort sett varje uppslag. Efter introduktion av viktigare begrepp följer övningar. I den digitala delen finns ytterligare övningar och hela texten är inläst med textföljningsmöjligheter. I boken finns inga sammanfattningar men på webben finns summariska innehållssammanfattningar i powerpointformat. Nyckelbegrepp skrivs ut men själva sammanfattningarna är inlästa.

I bokens text finns en klart förväntad läsordning och texterna med sin höga informations-täthet kräver läsvana även om sidorna kan uppfattas som ganska luftiga typografiskt sett. Texterna är uteslutande hämtade från äldre skönlitteratur (Swift, Bellman och Strindberg) och

har obefintlig anknytning till elevernas värld. I övningarna får dock eleverna producera och använda egna texter.

Bilder förekommer flitigt, som dekor och för att ge luftighet, men de saknar oftast egentlig funktion. Undantaget är illustrationen ovan samt en bild på en stege som illustrerar hur språkets struktur ser ut (Sjöstedt & Jeppsson 2011:175). I de digitala delar som går utöver bokens innehåll (extraövningar och sammanfattningar) används varken bilder eller filmer. Graden av interaktivitet är i den digitala delen mycket låg: här finns inga narrativa inslag och inga möjligheter till samarbete (se avsnitt 2.3).

Till **övningarna** i boken finns det inget facit vilket kräver lärarnärvaro om eleverna ska kunna veta om de gjort rätt. Många av bokens övningar förutsätter att eleven använder SAOL och en del kräver diskussion för att besvaras. Det förekommer öppna frågor som ”Vad är typiskt för substantiv, verb och adjektiv?” eller ”Varför lär vi oss som småbarn först substantiv, tror du?”, vilka uppmuntrar eleverna att själva formulera förklaringar. Här finns också en del i någon mån kreativa övningar där elever själva ska skapa texter och exempel. Bokens övningar känns mer varierade och är lättare att förstå än de digitala extraövningarna. De interaktiva övningarna är visserligen självriktande men det går inte att påverka övningarnas utformning beroende på resultat. Eleven får inte några kommentarer till sina resultat och att de helt saknar instruktioner gör att de inte alltid är helt lätta att förstå (Sjöstedt & Jeppsson 2011):



Bild 2. Skärmbild på substantivövning i bokens digitala del.

De digitala övningarna fungerar helt separat från boken och kan göras i valfri ordning. De består av luckövningar, ifyllnadsövningar, flervalsfrågor och para-ihop-övningar och är genomgående isolerade drillövningar till skillnad från bokens övningar. Det går lätt att gissa för att få rätt svar.

4.1.3 Fixa grammatiken

FG är ett rent grammatikläromedel på 113 sidor för svenska 2 och ingår i *Fixa svenskan*-serien. Utöver läroboken finns det möjlighet att köpa till en digital version av boken med

textinläsning och extraövningar. Arbetssätt och struktur för läromedlet presenteras på bokens baksida (Stenson et al., 2014):

Serien *Fixa svenskan* presenterar en arbetsmodell för hela svenskämnet. Modellen utgår från mönster i språket och litteraturen och består av en tydlig och återkommande struktur: efter faktakunskaper och övningar finns examinerande uppgifter och bedömningsstöd.

Författarna uttrycker i bokens inledning att den grammatiska vetenskapen tidigare var mer normativ men att modern grammatisk vetenskap är deskriptiv (Stenson et al., 2014:6). Här tar de inte entydigt ställning, men att författarna vill representera modern språkvetenskap torde vara ett rimligt antagande. I de kommande kapitlen anger de dock vad som är rätt och fel vid ett antal tillfällen (Stenson et al., 2014:38, 41, 56, 72), helt utan hänsyn till språkbruk och kontext och i strid med ämnesplanens kommentarer (Skolverket 2011).

Läromedlet **innehåller** ett första inledande avsnitt som heter ”Vad är grammatik?”. Därefter kommer de fyra grammatikkapitlen: ”Ordens uppkomst – om ljud och ordbildning”, ”Ordens sortering – om ordklasser”, ”Ordens roller – om syntax” och ”Svenska, typ – om språktypologi”. Sist kommer ”Uppslaget”, en termordlista med förklaringar och ”Bedömningsstöd”, som är tänkt för att eleven ska förstå betygssystemets kravnivåer i grammatik. Vart och ett av de fyra grammatikkapitlen avslutas med ett uppslag med examinerande uppgifter och därefter med en ”Workshop” med lite mer undersökande och kreativa uppgifter. De grammatiska deldiscipliner som ingår i boken är fonologi, morfologi, semantik, ordklasser, fraslära, satslära och språktypologi – en ambitiös tolkning av vad som ska ingå i grammatikundervisningen för svenska 2. I sammanhanget är det dock intressant att notera att de grundläggande språkliga begrepp som kommentarmaterialet för svenska 1 anger, ”till exempel *sats, bisats, tempus, subjekt och predikat*” (Skolverket 2011), inte finns i *Fixa-seriens Fixa språket 1*. Om den lärare som använder *Fixa*-serien i sin svenskundervisning inte de facto plockar in delar från FG eller kompletterar på annat sätt kan eleverna som enbart läser svenska 1 riskera att hamna i den kunskapsklyfta Collberg diskuterar (Collberg 2013:59).

Läromedlets första avsnitt, ”Vad är grammatik?”, ägnas åt att förklara vad grammatik är och varför man ska studera det, med fokus på den inre grammatiken. Det finns även en övning för att eleven ska kunna testa sin inre grammatik. Avsikten tycks vara att ge eleverna ett positivt avstamp inför grammatikstudierna – att eleven ska kunna förstå och utgå från att de redan kan mycket grammatik. Under rubriken ”Vad ska man ha grammatiken till?” inleder författarna med ett exempel från Haruki Murakamis roman *Norwegian Wood* för att illustrera varför man ska lära sig grammatik: ”Tja, i det dagliga livet kanske man inte har så stor an-

vändning av det', sa jag. 'Men det ger faktiskt en sorts träning i att förstå saker och systematisera kunskap' ” (Stenson et al., 2014:9). Därefter ger författarna en rad argument för att studera grammatik: den utvecklar tänkandet, det är spännande att förstå språket som är det mest mänskliga av allt och grammatikkunskaper utvecklar förmågan att beskriva språk och språkregler. De fortsätter med att grammatiken är ett redskap för att kartlägga och tala om språk, att den befämjar inläring av andra språk och att grammatikkunskaper ger ett metaspråk, ett språk om språket (Stenson et al., 2014:9). Att eleverna ska känna sig motiverade inför grammatikundervisningen tycks vara själva fundamentet för FG.

Efter det inledande motiverande avsnittet om grammatik kommer ”Ordens uppkomst – om ljud och ordbildning”, där författarna grundligt går igenom upp fonologi med underrubrikerna ”Fonem”, ”Konsonanter och vokaler”, ”Fonem och bokstäver” och ”Prosodi”. ”Morfologi” som avhandlas därefter innefattar hur fonem bildar morfem, olika sorters morfem och ordbildning genom avledning, förkortning och sammansättning. Därefter kommer ett avsnitt om ordens betydelse som tar upp synonymer och homonymer.

Det därpå följande kapitlet ”Ordens sortering” ägnas ordklasser och de nio som tas upp är substantiv, pronomen, adjektiv, verb, adverb, prepositioner, konjunktioner och subjunktioner, interjektioner samt räkneord. Författarna reflekterar kring att ordklassindelningen och antalet ordklasser inte är något givet varken i svenska eller i andra språk. De delar också in ordklasserna i böjliga och oböjliga såväl som öppna och slutna.

Nästkommande kapitel är ”Ordens roller – om syntax”. I det inledande stycket förklarar författarna att det inte går att förstå ordens roller i texter genom att enbart dela upp dem i ordklasser eftersom en ordklass kan ha olika funktioner. Man behöver enligt dem ”analysera språket och se hur ord bygger upp större enheter” och de förklarar att syntax är ”läran om hur ord samspelar i meningar, satser och fraser” (Stenson et al., 2014:38, 41, 56, 72). Efter denna inledning kommer avsnittet ”Mening och sats” som behandlar skillnaderna mellan dessa begrepp. Författarna definierar en sats med att den består av ett predikatsled och ett subjektsled men ger en förenklad förklaring när de säger att predikatsledet ”berättar vad som görs” och att subjektsledet ”är den som gör något i satsen” (Stenson et al., 2014:68). Därefter beskriver författarna skillnaden mellan huvudsats och bisats och förklarar BIFF-regeln. För att åskådliggöra skillnad på huvud- och bisatser illustrerar författarna dessa genomgående med olikfärgade remsor, i exemplet här dessutom med inringade relativa pronomen (Stensson et al., 2014:69):



Bild 3. Olikfärgade remsor som ska illustrera skillnader mellan huvud- och bisats.

Under rubriken "Konsten att inleda en bisats" redogör författarna för olika bisatstyper och förklarar att bisatsinledarna är viktiga för att en text ska bli lätt att läsa och förstå, eftersom de åskådliggör olika samband i texten. Under rubriken "Vanliga skrivfel som beror på huvudsats och bisats" visar författarna genom att ange "Fel" och "Rätt" vid exempelmeningar att bisatser aldrig ska stå ensamma och att huvudsatser aldrig får följa på varandra – ett tydligt normativt exempel (Stensson et al., 2014:72).

Nästa avsnitt, "Satslösning", fokuserar på att först lära eleven att skilja ut subjektsled och predikatsled från varandra genom att identifiera att gränsen går vid det finita verbet. Sedan följer en genomgång av hur en mening analyseras med subjektsled, predikatsled, direkt och indirekt objekt, olika typer av adverbial, predikativ, agent och formellt och egentligt subjekt. Först härefter har författarna placerat avsnittet "Fraser" där fras definieras med "en fras är en del av en sats där orden hör ihop" och "en fras består av ett huvudord tillsammans med ett ord som närmare beskriver huvudordet" (Stensson et al., 2014:78). Författarna gör en genomgång av alla frastyper och introducerar också knepet med att hitta fraserna genom att ändra ordföljd eller ersätta fraserna med pronomen. I det långa frasavsnittet går författarna även igenom ordföljd och svenskan som SVO- och V2-språk med de svårigheter detta förknippas med för andraspråkstalare. Därefter förklaras och illustreras satsscheman ingående.

I sista delen, "Svenska, typ – om språktypologi" jämförs svenskan med andra språk i en intervju med Mikael Parkvall, lingvist på Stockholms universitet. Det här kapitlet, som går utöver ämnesplanens krav, har potential att ge en del riktigt språkintresserade elever nya insikter men känns också lite som ett extrakapitel.

Genomgående i läromedlet tar författarna avstamp i större sammanhang, för att sedan förklara moment för moment, och de arbetar löpande kontrastivt. När nya moment presenteras avstår författarna ofta från att förenkla – vid flera tillfällen för de in problematiserande moment i sina förklaringar, som när synonymer ska förklaras: "Man brukar säga att *synonymer* är ord som betyder samma sak, men det stämmer inte riktigt. Det är nämligen väldigt få ord som har exakt samma betydelse" (Stensson et al., 2014:22). Den termapparat författarna använder är uppdaterad och konsekvent – det enda undantaget är att verb som

satsdel ibland benämns just *verb* och ibland *predikatsled*. Den avslutande delen av boken, termordlistan ”Uppslaget”, ger en tydlig bild av relevanta begrepp och vad de står för.

Den **form** författarna valt för upplägget är tydlig: kapitlen inleds alla med stycken där kapiteltemat sätts i ett större sammanhang. Korta, men ändå välfungerande, ingresser inleder delavsnitten och genomgående motiverar författarna de stora delmomenten. Nya begrepp som introducerats följs av övningar och varje kapitel följs av examinerande övningar och den lite friare ”Workshop”. I texterna förekommer inga sammanfattningar men ”Uppslaget” kan användas som en sorts sammanfattning över bokens innehåll.

Läromedlet ger i sin helhet den mest grundliga grammatiska genomgången av de tre och det känns som om FG vänder sig till motiverade elever med hög ambitionsnivå. Korta meningar och tydliga rubriker gör texten relativt lättläst trots bokens omfattning. De texter och exempel som förekommer är antingen hämtade från en elevnära verklighet: musik, film, kompisituationer och digital teknik. Eleven får också ofta producera egna texter och exempel. I boken finns i stort en förväntad läsordning men i den digitala delen kan övningarna göras i vilken ordning som helst.

Bilder förekommer på varje till varannat uppslag och bild och text är i harmoni. Oftast används bilderna som dekoration och för att göra sidorna luftiga men de anknyter alltid till innehållet. Ibland stärker de förståelsen, som i exemplet nedan där en ordklassbyrå får illustrera öppna och slutna ordklasser (Stensson et al., 2014:69):



Bild 4. En byrå som ska illustrera öppna och slutna ordklasser.

I bokens layout används olika färger för att signalera faktarutor, examinerande övningar och workshop. Film förekommer inte någon gång i den digitala delen av FG och graden av interaktivitet är inte heller i detta läromedel speciellt hög (se nästa stycke).

Övningarna är många och jämnt fördelade. Det finns övningar i den löpande texten efter

nyintroducerade moment men också ett avslutande examinerande övningsavsnitt efter varje kapitel. Detta följs dessutom av en ”Workshop” med kreativa och undersökande uppgifter. Det är relativt stor variation på övningarna i boken: drilluppgifter, textövningar, mer kreativa övningar, grupp- och diskussionsövningar och i ett fall ett sorts uppdrag där eleverna uppmanas ge sig ut på jakt efter verklighetens språk och hitta nominalfraser i dagstidningar, romaner, annonsblad eller på nätet. Ett stående inslag bland övningarna är *gibbrisk* ordföljd – här får eleven testa sin språkkänsla på konstruerade nonsensord och -meningar. Dessa övningar kan kanske fungera tydliggörande för en del elever men skulle också kan nog också upplevas lite abstrakta. I den digitala delen av läromedlet finns utöver bokens övningar ytterligare sådana. Dessa digitala övningar är generellt lättförståeliga trots väldigt korta instruktioner. Precis som bokens övningar känns de varierade. De utgörs av olika typer av drillövningar (luckövningar, flervalsfrågor, para-ihop-övningar och klicka-på-rätt-svar-övningar), frågor på texten och begreppsträning. Övningarna kan göras i valfri ordning och det gäller också de test som finns för de större temaområdena. Efter testet får eleven uppmuntrande kommentarer av typen "Bravo, du har mycket bra koll på uppgifterna!" eller "Du behärskar en del av uppgifterna. Gör uppgifterna en gång till så kommer ditt resultat att förbättras!" (Stensson et al., 2014). Svaren till övningarna i de digitala delarna varken förklaras eller sätts i kontext – det finns bara rätt och fel vilket ibland leder till tvetydigheter och det förstärker dessutom det normativa inslaget (*Fixa grammatiken* 2014):

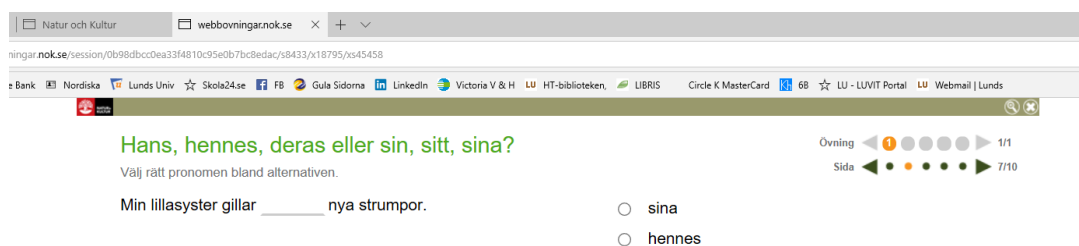


Bild 5. Skärmbild på pronomenövning i bokens digitala del.

När det finns digitala extraövningar markeras detta i den digitala versionen av boken, men det omvända gäller inte: i den tryckta boken ges ingen indikation på att mer material finns digitalt. Att eleven får tillgång till extraövningarna förutsätter dels att skolan har köpt digitallicens och dels att läraren vet vad som finns där och kan tipsa om övningarna. De digitala övningarna är självständiga och i den här delen av FG ligger även facit till bokens övningar, med undantag för ”Workshop” och de examinerande avslutande frågorna. Här krävs istället hjälp från läraren för att eleven ska veta om hen har svarat rätt.

4.1.4 Sammanfattning och jämförelser

Jag kan konstatera att SvI2 är ett läromedel som med komprimerade förklaringar och avsaknaden av ordklass- och satsdelsavsnitt ställer höga krav på elevens förkunskaper. Här kan krävas kompletterande material beroende på kunskaper eller på hur läraren i den tidigare svenskursen undervisat. Det är stort fokus på fraser, men frånvaron av genomgång av satser och den knapphändiga genomgången av satsdelar torde försvåra elevens förståelse i syntaxavsnittet. Terminologin är uppdaterad och de texter som används får anses ligga nära elevens värld. Bilder och filmer används inte och den digitala delen erbjuder ingen egentlig variation förutom textuppläsningen. Materialet ger, enligt min bedömning, en bild av en elev som jobbar på själv snarare än i dialog med omgivningen.

Även MTS ställer höga krav på förkunskaper med sina knapphändiga genomgångar och förklaringar. Att författarna genomgående undviker vedertagna begrepp, eller ibland använder felaktiga, rustar inte heller eleverna för framtida studier. Fraser behandlas bara i förbigående och för övrigt ger författarna inte eleverna möjlighet att få någon verklig förståelse för språkets hierarkiska struktur. Bokens övningar, som bjuder på god variation, tycks mer genomarbetade än texten i övrigt. Den digitala delen får betecknas som mycket enkel och skulle kunna betecknas som "ett första generationens digitala läromedel" (Gärdenfors 2010:224) både vad avser gränssnitt och funktionalitet.

FG är ett omfattande grammatikläromedel med hög ambitionsnivå som trots denna bjuder på relativt lättlästa textsidor med mycket bilder och övningar. Det finns en uppenbar vilja hos författarna att motivera grammatikkunskaper löpande och att ge eleven en viss helhetsförståelse innan delmomenten introduceras. Begreppsapparaten är uppdaterad och genomgående jämför författarna svenskans konstruktioner med andra språks. Övningarna är många och varierade och de texter och exempel som ges är hämtade från en elevnära värld. Den digitala delen ger utökade möjligheter med inläst text och fler övningar, men ger ändå inte prov på någon högre grad av interaktivitet.

FG är det av läromedlen som ger eleven den grundligaste grammatikgenomgången både i tryckt och digitalt format. Både SvI2 och FG försöker motivera nyttan av grammatikkunskaper och, om än i olika utsträckning, förklara vad grammatik är medan MTS inte ägnar det mycket kraft. Texter och exempel är både i SvI2 och FG hämtade från en av eleverna välkänd värld medan de i MTS uteslutande kommer från äldre skönlitteratur. Det är bara FG som i större utsträckning arbetar med uppgifter som kräver fler än en person för att lösas. Fraser är ett centralt område både i FG och SvI2 men inte alls på samma sätt i MTS, och endast FG av de tre tar upp ordföljd och satscheman. I MTS är terminologin varken uppdaterad eller

konsekvent, vilket inte gäller för de övriga.

Gemensamt för alla tre läromedlen är att de digitala delarna i olika utsträckning känns tämligen ouppdaterade och att de inte utnyttjar den potential mediet har. De digitala övningarna har genomgående knappa instruktioner och saknar förklaringar för rätt och fel svar. Film- och bildmediet används överhuvudtaget inte och det saknas förutsättningar för samarbete eller möjligheter att påverka innehållet efter kunskapsnivå.

4.2 Hur läromedlen gagnar olika lärstilar

I det här avsnittet kommer jag att analysera hur de tre läromedlen gagnar olika lärstilar. Först kommer jag att repetera hur elever med olika lärstilar och sinnespreferenser föredrar att lära sig och därefter kommer analysen av hur de olika lärstilarna adresseras.

Analytiska inlärare vill gå från delar till helhet med steg-för-steg-förklaringar. De är faktainriktade, noga med detaljer och tycker om god struktur. De är ofta snabba i uppfattningen och kan bli uttråkade om undervisningen är för långsam. De har en stark inre motivation och kan lära sig sådant som egentligen ligger utanför deras intressesfär. **Holistiska** inlärare däremot vill lära sig genom att starta med helheten för att sedan ta delarna och de vill få en god sambandsförståelse. Bilder och symboler fungerar bra för dem och de börjar med fördel inläringen med en berättelse. Holistiker måste förstå varför de ska lära sig något för att bli engagerade.

En **visuell** inlärare lär sig genom att använda synen. Det kan vara genom att läsa och skriva eller genom att bearbeta bilder, filmer, diagram och tankekartor. Hen antecknar mycket och repeterar gärna med anteckningar. En visuell elev använder hörsel och tal i en inlärnings-situation. Hen arbetar gärna med skriftliga frågor och har lätt att ta till sig traditionell undervisning. Den **auditiva** eleven lyssnar hellre, pratar gärna själv och tycker om att resonera högt för att förstå. De antecknar inte så gärna. Ljudinspelningar, frågetävlingar och diskussioner fungerar bra för dem. En **taktil** inlärare vill att händer och fingrar är aktivt engagerade när de ska lära sig något nytt och de skriver, ritar och klottrar ofta, men utan att använda detta för repetition. Det handlar istället om att händerna ska vara aktiva i inlärnings-situationen. Bords-spel, pussel och dataspel passar den taktila. Sist har vi **kinestetiska** inlärare som lär sig som bäst när de är i rörelse, 'learning-by-doing'. Känslor och inlevelse är viktiga för inläringen och kinestetiker vill ha konkreta upplevelser och aktiviteter. Metoder som gagnar dem är golvspel, tipspromenader, charader och likande (Dunn 2001, Boström 2004, Boström & Josefsson 2006).

Inför analysen finns det anledning att reflektera över hur digitala läromedel fungerar för

taktila och kinestetiska elever. Boström och Josefsson (2004:108) menar att dataspel passar den taktila inläraren – men definierar inte var gränsen går för vad som tillfredsställer taktilas önskan om att händerna ska vara aktiva i en inläringssituation. Digitala läromedel erbjuder olika nivåer av aktiviteter – fungerar till exempel en dra-och-para-ihop-övning för taktila eller är det för lite engagemang för händerna? Detsamma gäller kinestetiker – är de hjälpta av att kunna lyssna på ett nytt moment medan de rör sig eller är det att gå runt och uppleva något som är det avgörande för inläringen? Litteraturen ger inget egentligt stöd när det gäller digitala läromedel (och inte just dataspel) för taktila och kinestetiker. De förslag som ges till alternativa läromedel för taktila och kinestetiker är olika slag av fysiskt material, exempelvis kort eller golvspel (Dunn 2001:58–59, Boström 2004:108).

4.2.1 Läromedlen i relation till analytiska och holistiska inlärare

Alla de tre granskade läromedlen har ett **upplägg på innehållet** som i stort går från del till helhet och därmed är effektivast för analytiker. FG tar i större utsträckning än de andra avstamp i helhetsbeskrivningar i introducerande avsnitt, men bygger ändå sedan kunskapen moment för moment. Kanske kan ändå läromedlet tillfredsställa holistikernas vilja att börja med en helhet. I så fall torde FG ur den aspekten passa lite bättre även för holistiska elever. Att arbeta med elevernas **motivation** inför ett nytt ämne är avgörande för holistiker, som måste förstå den **personliga nyttan**, men det är inte alls så viktigt för analytiker. MTS varken förklarar vad grammatik är eller motiverar varför eleven ska lära sig det och adresserar ur den aspekten inte holistiker. De två andra läromedlen, i synnerhet FG, är starkare vad gäller motivation. Alla läromedlen har också en tydlig **struktur** på innehållet i böckerna vilket borde tilltala analytiker. I de digitala delarna av SvI2 och FG går det att angripa övningarna i vilken ordning som helst vilket kan gynna holistiska inlärare. Å andra sidan är övningarna oftast **isolerade** från ett sammanhang vilket kan ha motsatt effekt för den gruppen, som gärna vill ha ny information serverad i en **kontext**. **Drillövningarna** torde fungera bäst för analytiker. Analytiker vill också ha precisa **instruktioner**, vilket de får i varierad grad i läromedlen: SvI2 är mest precis i instruktionerna i boken medan både MTS och FG har en hel del ganska öppna frågor. Speciellt övningsdelen ”Workshop” i FG, som är lite mer kreativ och problematiserande, tilltalar förmodligen holistiker bättre än analytiker. I de digitala övningarna för de två läromedel som har det, FG och SvI2, förekommer inga eller mycket knapphändiga instruktioner och inga förklaringar eller motiveringar till rätt svar ges. Här blir troligen knappast varken analytiker eller holistiker helt nöjda ur de aspekterna. Att **facit** inte alls finns i MTS är nog besvärande för analytikergruppen som kanske å andra sidan uppskattar de

omedelbart självvärtande digitala övningarna där exakt rätt svar ska ges utan diskussion. Det saknas också facit i FGs ”Workshop” och examinerande övningar vilket förstås kan vara frustrerande för alla elever.

Två av läromedlen, MTS och SvI2, har väldigt komprimerade **texter** som kräver hög **läsvana**. Detta torde fungera fint för analytiker, medan holistiker kanske finner FGs något luftigare texter lättare att ta till sig. Deras tålmod med texter som inte känns nära den egna världen, som de äldre skönlitterära i MTS, är förmodligen begränsat. Här har både SvI2 och FG modernare och mer elevangelägna texter och exempel. Däremot får eleverna i hög grad själva delta i producerandet av exempel och texter både i MTS och FG, men inte alls i SvI2. Detta är i någon mån ett **kreativt inslag** som anger lite friare ramar, vilket holistikerna torde uppskatta. För att ytterligare tillfredsställa den stora gruppen holistiker hade läromedlen gärna kunnat använda **humor** och **anekdotiska inslag** mer. Det är endast FG som i någon mån använder lätt anekdotiska texter. De **normativa** inslag som finns i FG och i MTS uppskattas kanske av analytiker, som vill ha **fakta** och gärna vill veta rätt svar. Både MST och SvI2 är dock snåla med antalet **exempel** när ett nytt begrepp introducerats vilket kan vara svårt för både holistiker och analytiker.

4.2.2 Läromedlen och de olika sinnespreferenserna

Applicerar jag de olika sinnespreferenserna på det tre läromedlen är det lätt att konstatera att dessa troligen fungerar bra för **visuella** inlärare. Det är mycket text, i fallet med SvI2 helt utan bilder, och trots att texterna både i MTS och SvI2 är väldigt informationstäta borde de kunna fungera väl för läsvana visuella elever. FG bjuder dessutom på många möjligheter att skriva egna texter och exempel, MTS i något mindre grad och SvI1 bara en gång. I MTS kan eleven dessutom anteckna i det digitala läromedlet. Både böckerna och de digitala delarna ger rikliga möjligheter till att repetera nya kunskaper i olika sorters övningar. Bilder, som är viktiga för många visuella, förekommer inte alls i SvI2 men i hög utsträckning i de båda andra. Bilderna i FG är också i hög grad funktionella och kan användas för att öka förståelsen av nya moment.

Auditiva elever har stor nytta av att kunna lyssna på alla tre läromedlen med hjälp av textuppläsningen – en avgörande skillnad mot enbart tryckt material. Dock är förstås väldigt komprimerade texter och få förklarande exempel, som i extremfallet med SvI2, svårt både att läsa och att lyssna på. Även böckernas övningar läses upp, vilket inte är fallet med de extra digitala övningar som finns i MTS och FG. Den auditiva får också möjlighet att prata och resonera själv i de grupp- och diskussionsövningar som förekommer i dessa två läromedel, men inte alls i SvI2. Pratspel och frågetävlingar förekommer dock inte i något av läromedlen.

Taktila inlärare skulle kunna ha nytta av inläsningarna de också, förutsatt att inlärande fungerar om de kan hålla händerna sysselsatta utan att detta för den skull behöver vara ett läromedel i sig enligt diskussionen i 4.2. Detsamma gäller hur man väljer att betrakta användandet av tangenter och mus när digitala läromedel nyttjas. Förstärks minnet av ett moment om man gör en dra-och-para-ihop-övning med musen till exempel? För de taktila som får en förbättrad inlärningsupplevelse bara av att involvera datorn är det förstås en vinst med digitala läromedel i sig. Det gäller i än högre grad då det går att konstatera att endast ett av det tryckta läromedlet, MTS, återkommande erbjuder en övningsform som skulle kunna fungera taktilt: att använda SAOL, i tryckt eller digitalt format. Inget av läromedlen tillhandahåller någon typ av spel eller datorspel.

Kinestetikerna har, inte förvånande, ännu mindre att hämta. Dock borde det gälla för dem som för de taktila, att om det räcker att kunna lyssna och vara i rörelse samtidigt, har även de möjligheter med uppläsningarna. Endast en övning som ger prov på något typ av uppdrag förekommer i ett av läromedlen, FG: när eleverna uppmanas ge sig på jakt ut efter verklighetens språk för att hitta nominalfraser. För övrigt ges inget underlag till rollspel, charader, tipspromenader eller annat som skulle tilltala den här gruppen. Film, som även skulle tilltala visuella och auditiva, används inte heller i något av de digitala läromedlen. Detsamma gäller datorspel och simuleringar som kanske skulle kunna tillfredsställa både taktila och kinestetiska inlärare.

4.2.2 Sammanfattning och jämförelser

Det går utifrån min undersökning att konstatera, precis som Boström och Josefsson (2006;105–106) gör, att gruppen analytiker verkar vara de inlärare som troligen har lättast att ta till sig grammatikinnehållet i de tre läromedlen. Likaså, som även Boström (2004:142–143, 184) konstaterade i sin avhandling, är de elever med visuell sinnespreferens mest gynnade av läromedlen. Detta gäller i än högre grad de textvisuella än de bildvisuella, som egentligen adresseras endast i FG.

Det torde också gå att anta att läromedlen trots sin blygsamma interaktiva höjd i de digitala delarna ger de auditiva en förstärkning enbart genom det faktum att texterna går att lyssna på. Detta kan också, beroende på hur taktila och kinestetiker kan utnyttja uppläsning (se 4.2), vara till fördel för dessa. Detsamma gäller för de taktila inlärare som är hjälpta av att få använda en dator överhuvudtaget i en inläringssituation – de digitala övningarna kan i någon mån stärka deras inlärningsmöjligheter.

Av läromedlen är det främst FG som tillgodoser behoven hos både analytiker och holis-

tiker. Läromedlet är gagnar nog för visuella inlärare och kan fungera för auditiva också. Men precis som i de andra läromedlen, som även är svagare för holistiker, finns här inte mycket för taktila och kinestetiska frånsatt den eventuella hjälp de har av inläsning och digitala övningar. Jag ansluter till Boströms (2004:204) uppfattning om att det finns mycket utrymme att förbättra läromedlen visavi auditiva, taktila och kinestetiska inlärare. Detta gäller såväl tryckta som digitala läromedel.

Boström (2004:112) konstaterar i sin studie att en stor grupp elever har blandad lärstil, 56%. Dessa behöver variation i undervisning och i läromedel för att få en optimal inlärnings-situation. Ju fler lärstilar som adresseras i ett material desto bättre för dem. Detta gäller förstås även material som inte är specifikt lärstilsanpassat men som bjuder på variationsmöjlighet. I Boströms (2004:168) elevenkät framkom tydligt faktorn variation som viktig för att eleverna på ett bra sätt ska kunna ta till sig ny och svår kunskap.

5. Sammanfattande diskussion

Syftet med min studie har varit att granska hur grammatik behandlas och presenteras i läromedel för svenska 2 på gymnasiet, samt att se hur tillämpliga läromedlen är för olika lärstilar. Studien har visat att det relativa tolkningsutrymme som ämnesplanen medger för grammatikundervisning har utnyttjats olika av författarna till de tre läromedlen (se 4.1.1–4.1.3). MT svarar mot ämnesplanens innehållsliga krav och går med avsnittet om textlära utöver dessa. FG gör en väldigt ambitiös tolkning i sitt breda upplägg medan SvI2 inte behandlar ordklasser och endast avhandlar satslära i begränsad omfattning. FG är det mest omfattande läromedlet, både tryckt och digitalt. De övriga två behandlar grammatikområdet mer summariskt, i synnerhet SvI2, som i stort marginaliserar grammatiken. Skillnaderna i omfattning och hur ämnet behandlas appellerar möjligen till olika lärare på olika sätt. Mer grammatik som i FG kan kräva mer av läraren, men det kan också verka motsatt: en i ämnet osäker eller kanske ointresserad lärare kan få mer stöttning av ett mer omfattande läromedel än ett med magrare innehåll. Å andra sidan kan ett mer marginaliserat grammatikinnehåll understödja en uppfattning att området inte är så viktigt.

Det har konstaterats att läromedel när det gäller grammatik har stor påverkan på lärarnas undervisning i ämnet (se 2.1). Två av läromedlen i min studie, MTS och SvI2, ger prov på traditionell grammatikundervisning med färdighetsträning moment för moment och med en god portion drillövningar (se 4.1.1, 4.1.2). Endast FG arbetar medvetet med att stärka elevernas självförtroende inför momentet genom att trycka på den inre språkkänslan och

genom att knyta an till elevernas kunskaper om andra språk. Författarna adresserar här tydligt behovet av motivation inför grammatikstudierna. I detta tilltalar de troligen holistiker i en högre grad än vad övriga läromedel gör (se 4.2.1).

Inget av läromedlen uppvisar någon medveten anpassning till olika lärstilar, annat än möjligen genom textuppläsningen, vilken kan gagna auditiva, taktila och kinestetisk inlärare (se 4.2.4). Läromedlen appellerar troligen allra mest till de visuella inlärarna, den grupp Boström (2004:152, 201) konstaterar är vinnare oberoende av undervisningsmetod. Boström (2004:204) kan i sin studie visa att eftersom prestationer, minnesbehållning och attityder till grammatikundervisningen förbättras med lärstilsundervisning borde detta motsvaras av ett ändrat innehåll i läromedlen. Även jag vill poängtera hur angeläget det är att lärare och läromedelsförfattare kan hitta metoder för att de elever som inte lär sig bäst visuellt ska få en god inlärningssituation. Strzelecka och Boström (2014:23) konstaterar också att det finns många sätt att variera grammatikundervisning och de poängterar vikten av variation snarare än användandet av en viss pedagogik.

I min studie är det tydligt att det digitala mediet inte utnyttjas i tillräcklig grad för att adressera behoven av variation eller tala till olika lärstilar (se 4.1.4). Auditiva, taktila och kinestetiska inlärningsstilar borde gagnas särskilt av möjligheterna med digital teknik. Genom en mer uppdaterad och anpassad teknik borde övningar, simuleringar, datorspel och liknande på ett helt annat sätt kunna tillfredsställa de icke-visuella lärstilarna (och förstås även de visuella) och dessutom erbjuda variation i inlärningen. Sådana lösningar är förstås kostsamma för förlagen och för att de ska våga sig på dyra lösningar måste det finnas en efterfrågan från lärarhåll. Det i sin tur kräver att lärarna har kunskap om och intresse av lärstilar och varierad undervisning samt kan se möjligheterna med ny teknik. Då krävs också att de följer forskningen. Som Boström (2004:196) påpekar: ”Om svensklärare i praktiken skulle kunna utveckla grammatikundervisningen, måste det finnas en stor variation av innehåll i läromedlen samt olika forum där den grammatikdidaktiska debatten kan hållas levande”. Detta ställer i sin tur krav på ytterligare didaktisk grammatikforskning i Sverige (Boström 2004:170).

Det samhälle vi lever i ställer stora krav på individers förmåga att ständigt förnya arbetsmetoder och att anpassa sig till nya kunskapskrav. Detta gäller för lärare liksom för många andra yrkesgrupper med en redan tung arbetsbörda. Bra grammatikläromedel som erbjuder varierad undervisning är förstås en god hjälp, men lärarens eget intresse att hålla sig uppdaterad och tala till fler än en grupp inlärare kräver ett aktivt ämnesengagemang. Kanske behövs inte bara grammatikdidaktisk forskning och läromedelsforskning utan även forskning

om hur lärarens roll förändras löpande och hur den enskilde läraren ska hantera alla utmaningar – pedagogiska, administrativa och sociala? Trots allt håller läraren i nyckeln till elevernas motivation och dennes val av läromedel, pedagogiskt fokus och metod blir avgörande för hur ämnesupplevelsen för eleven blir.

Litteraturförteckning

Primärkällor

Markstedt, Carl-Johan & Sven Eriksson, 2012: *Svenska impulser 2*. 2. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning.

Sjöstedt, Bengt & Tomas Jeppsson, 2011: *Människans texter. Språket*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Stensson, Helga, Ann-Sofie Lindholm & Pär Sahlin, 2014: *Fixa grammatiken*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Litteratur

Ammert, Niklas, 2011: Inledning. I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert, 17–22. Lund: Studentlitteratur.

Bolander, Maria, 2012: *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.

Boström, Lena, 2004: *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping: Jönköpings högskola. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:347375/FULLTEXT01.pdf> (2017-09-20).

Boström, Lena & Gunlög Josefsson, 2006: *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Brodow, Bengt, 2000: En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*, red. Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson, & Sten-Olof Ullström, 67–143. Lund: Studentlitteratur.

Collberg, Philippe, 2013: Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy 2011. I *Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet*, 2013:1. <http://portal.research.lu.se/ws/files/5642981/4091589> (2017-09-04).

Diaz, Patricia, 2012: *Webben i undervisningen: digitala verktyg och sociala medier för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dunn, Rita, 2001: *Nu fattar jag! att hitta och använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Books.

Englund, Boel, 2011: Vad gör läroböcker? I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. red. Niklas Ammert, 279–294. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Boel, 2006: Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning. I *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, 17–27. Rapport 2006:284. Stockholm: Skolverket.

Estling Vannestål, Maria, 2011: Läroboken i en digital värld. I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert, 87–114. Lund: Studentlitteratur.

Gärdenfors, Peter, 2010: *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.

I love språk: Har du hittat din lärstil, människa? 2010. Utbildningsradion.
<https://uraccess.net/products/155194>, (2017-09-20).

Kågerman Hansén, Malin & David Whitling, 2011: Sedan är det väl bara att trycka. I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert, 63–85. Lund: Studentlitteratur.

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

Nilsson, Nils-Erik, 2000: Grundskolans grammatikundervisning i ett läromedelsperspektiv. I *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*, red. Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson, & Sten-Olof Ullström, 67–143. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Nils-Erik & Sten-Olof Ullström, 2000: Att reflektera genom texten. I *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*, red. Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson, & Sten-Olof Ullström, 67–143. Lund: Studentlitteratur.

Platzack, Christer, 2011: *Den fantastiska grammatiken: en minimalistisk beskrivning av svenskan*. Stockholm: Norstedt.

Selander, Staffan, 2011: Didaktisk design av pedagogiska texter. I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert 87–114. Lund: Studentlitteratur.

Skolministeriet: Läroboken – har den spelat ut sin roll? 2009. Utbildningsradion.
www.ur.se/id/150149 (2017-09-20).

Skolverket, 2006: *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 2006:284. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, 2011: Kommentrar till ämnesplan för svenska, <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve#anchor2> (2017-09-04).

Skolverket, 2011: Ämnesplan för svenska, <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve> (2017-09-04).

Skolverket, 2015: *Vad är läromedel?* https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-ar-laromedel_1.181690 (2017-09-16).

Strzelecka, Elzbieta & Lena Boström, 2014: *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Härnösand: Mittuniversitetet. <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:790558/FULLTEXT01.pdf> (2017-09-14).

Svensson, Ann-Christine, 2011: Hur används läroboken? I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert, 295–313. Lund: Studentlitteratur.

Teleman, Ulf, Staffan Hellberg, Erik Andersson & Lisa Holm, 1999: *Svenska akademiens grammatik. 1, Inledning; Register*. Stockholm: Svenska akademien.

Tornberg, Ulrika, 2009: *Språkdiradaktik*. Malmö: Gleerup.

Ullström, Sten-Olof, 2000: Skolexempel på gymnasiegrammatik. I *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*, red. Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson, & Sten-Olof Ullström, 67–143. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Analyschema, del 1: hur grammatik presenteras och förklaras i läromedlen (b=bok, d=digital del)	<i>MTS</i> b	<i>MTS</i> d	<i>SvI2</i> b	<i>SvI2</i> d	<i>FG</i> b	<i>FG</i> d
INNEHÅLL						
Andel grammatik i läromedlet, %, jämfört med övrigt innehåll						
Vilka grammatiska deldiscipliner tas upp? (Vad omfattar grammatikdelarna?) Kan återfinnas på andra ställen än under "grammatik"						
Stämmer urvalet med ämnesplanen för svenska 2?						
Finns introduktionsavsnitt om grammatik?						
Förklaras vad grammatik är? (inre, yttre)						
Ges några argument för/motiveringar till att lära grammatik? Vilka?						
Hur många ordklasser tas upp? Vilka?						
Definieras, problematiseras eller diskuteras ordklasserna?						
Åskådliggörs språkets hierarkiska struktur?						
Fraser - hur definieras de och vad tas upp?						
Satslära - definition och vad tas upp?						
Tas något om ordföljd upp?						
Används satsscheman?						
Förklaras eller tydliggörs skillnaden på form och funktion?						
Hur förklaras huvudsatser? Vad tas upp?						
Hur förklaras bisatser? Vad tas upp?						
Terminologi - aktualitet och överensstämmelse med forskning?						
Atomistiska förklaringar (isolerade exempel)?						
Holistiska förklaringar?						
Kontrastiva förklaringar?						
Problematiserande förklaringar?						
Deskriptiv ansats						
Normativ ansats						

Forts.

FORM (DISPOSITION, TEXT, BILD, INTERAKTIVITET)						
Hur ser dispositionen ut i grammatikavsnitten? (struktur, varje ordklass för sig, formlära före satslära, text först sedan exempel, ingresser, sammanfattningar...)						
Text och ämne strukturerat efter progression? /förväntad läsordning?						
Basfakta parallellt med fördjupning?						
Läsvänlighet? (typsnitt, luftiga texter, signal om nivå på fakta, introducerande texter, sammanfattningar)						
Läsvänlighet - informationstäthet? (många och långa bestämmingar, satsförkortningar, passiva satser etc.).						
Vilken typ av texter används i exempel och övningar?						
Används eller initieras elevproducerade texter?						
Förekommer bilder?						
Bilder och text i harmoni/bilder valda med tanke på funktion? Karaktärisera bilderna!						
Grad av interaktivitet – låg, medium, hög?						
Ger eleverna återkopplingar (om annan återkoppling än vid övningar - annars plocka bort)						
Virtuella lärare eller lärkompis?						
Den interaktiva delen använder narrativa presentationer av materialet (tal, bild, film eller kombinationer).						
Den interaktiva delen erbjuder former för samarbete						
Den interaktiva delen stödjer metakognition.						
ÖVNINGAR						
Hur ser övningarna ut? Generellt						
Tillämpningar efter varje nytt moment?						
Tillämpningar separat?						
Repetitionsuppgifter (drill)						
Träningsuppgifter (ord eller annat i kontext)						
Gruppuppgifter						
Diskussionsuppgifter						
Uppdrag						
Lucktexter för ifyllnad.						
Flervalsfrågor						
Para-ihop-övningar						
Klicka-på-övningar						
Korsord						
Övningar med kreativa inslag						
Självrättande övningar						
Facit						

Analyschema, del 2: Lärstilsanpassning i de olika läromedlen (b=bok, d=digital del)	MTS b	MTS d	SvI2 b	SvI2 d	FG b	FG d
TÄNKANDE						
<i>Tillfredsställer analytiker</i>						
Upplägg: från del till helhet						
Steg-för-steg-förklaringar						
Precisa instruktioner						
Fakta						
Progressionsstruktur						
Hög informationstäthet, läsvana krävs						
Förväntad läsordning						
Normativa beskrivningar						
<i>Tillfredsställer holistiker</i>						
Upplägg: Helheten först, delarna sen (induktiv metod)						
Basfakta varvas med fördjupning						
Ingen förväntad läsordning						
Material som ger variation						
Hög textrörlighet						
Problematiserande förklaringar						
Motiveringar						
Texter från och om elevernas värld						
Elevskrivna texter						
Ingresser, sammanfattningar?						
Få ordförklaringar när det behövs (ex gm länkar)						
Används humor/anekdoter						
Bilder/färger						
Förstå personlig nytta						

Forts.

SINNESPREFERENSER						
<i>Auditiv lärstil - att höra</i>						
Möjlighet lyssna						
Muntliga instruktioner						
Diskussionsövningar						
Pratspel						
Muntliga frågetävlingar						
<i>Visuell lärstil - att läsa</i>						
Möjlighet läsa						
Skriftliga instruktioner						
Skrivövningar						
Repetitionsövningar						
Möjlighet att stryka under i läromedlet (digitalt)						
Tankekartor						
Bilder						
Rörlig bild						
Långa sammanhängande texter						
<i>Taktil lärstil - att använda händerna</i>						
Möjlighet lyssna under rörelse						
Egna experiment						
Aktivera händerna						
Möjlighet anteckna i läromedlet						
Spel (pussel, bords- och dataspel)						
<i>Kinestetisk lärstil - att använda hela kroppen</i>						
Möjlighet lyssna under rörelse						
Fysiska inslag						
Lägre informationstäthet						
Konkreta upplevelser						
Dramatisering, rollspel						
Golvspel						
Fältstudie						
Charader						
Tipspromenader						
Uppdrag						