

EXAMENSARBETE

*Hösten 2006*

*Lärarytbildningen*

# Grammatikövningar i tyska och engelska

Utformning i förhållande till styrdokument och  
forskning

**Författare**

Elna Andersson

John Ball

**Handledare**

Gunilla Lindgren



# Grammatikövningar i tyska och engelska

## **Abstract**

Synen på grammatik har förändrats mycket över tid och debatteras än idag. Eftersom grammatik ofta anses som en teoretisk och alltför abstrakt del av språkundervisning har vi valt att med hjälp av kvalitativ metod studera grammatikövningar i två nyutkomna läromedel – i engelska respektive tyska – för gymnasieskolan och ställa dessa övningar i relation till de direktiv som anges i styrdokument samt de resultat som forskning i andraspråkslärande pekar på. Några viktiga faktorer som nämns i forskning och styrdokument kring språkinlärning innefattar kommunikativa mål, elevers behov och förutsättningar, elevinflytande och elevansvar, reflektion, par- och grupparbete samt meningsfull kontext. Resultatet visar i stort att de grammatikövningar vilka undersökts i detta arbete inte motsvarar vad forskning och styrdokument understryker som viktigt när det gäller språkinlärning, i synnerhet av grammatikmoment.

**Ämnesord:** grammatikövningar, språkinlärning, pedagogik, modersmål, andraspråk



# INNEHÅLL

<b>INNEHÅLL</b>	<b>3</b>
<b>1. INLEDNING</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte och problemformulering	6
1.2 Upplägg	6
<b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>7</b>
2.1 Teorier kring inläring av modersmål	7
2.1.1 Behavioristisk lärandeteori	7
2.1.2 Innatism	7
2.1.3 Interaktionism	8
2.2 Teorier kring inläring av andraspråk	9
2.2.1. Behaviorism och andraspråk	9
2.2.2 Innatism och andraspråk	9
2.2.3 Interaktionism och andraspråk	10
2.3 Språkinläring med fokus på grammatik	10
2.3.1 Grammatik	11
2.3.2 Grammatikens historia	12
2.3.3 Grammatikundervisning	13
2.3.3.1 Attityder till grammatiken	13
2.3.3.2 Inlärningsstrategier	15
2.3.3.3 Grammatisk förståelse	16
2.3.3.4 Grammatisk tillämpning	16
2.3.3.5 Grupparbete	17
2.3.3.6 Grammatik på elevernas nivå	18
2.3.3.7 Kommunikation mellan lärare och elev	19
2.3.3.8 Förutsägbar ordningsföljd	20
2.3.3.9 Meningsskapande	21
2.3.3.10 Elevinflytande	22
2.3.3.11 Elevansvar	22
<b>3. EMPIRISK DEL</b>	<b>24</b>
3.1 Material och metod	24
3.2 Analys	26
3.2.1. Uppmuntrar övningarna till kommunikation?	26
3.2.2 Ges eleverna möjlighet att arbeta med grammatiska övningar efter sina behov och förutsättningar?	26
3.2.3 Inbjuder övningarna till elevinflytande och elevansvar?	27
3.2.4 Uppmuntras eleverna till att reflektera kring grammatiska regler i övningarna?	29
3.2.5 Får eleverna möjlighet att arbeta i par/grupp med övningarna?	29
3.2.6 Är övningarna framställda i en meningsfull kontext?	30

<b>4. DISKUSSION</b>	<b>31</b>
<i>4.1 Uppmuntrar övningarna till kommunikation?</i>	<i>31</i>
<i>4.2 Ges eleverna möjlighet att arbeta med grammatiska övningar efter sina behov och förutsättningar?</i>	<i>32</i>
<i>4.3 Inbjuder övningarna till elevinflytande och elevansvar?</i>	<i>33</i>
<i>4.4 Uppmuntras eleverna till att reflektera kring grammatiska regler i övningarna?</i>	<i>34</i>
<i>4.5 Får eleverna möjlighet att arbeta i par/grupp med övningarna?</i>	<i>35</i>
<i>4.6 Är övningarna framställda i en meningsfull kontext?</i>	<i>36</i>
<i>4.7 Konsekvenser för yrkesrollen</i>	<i>36</i>
<b>5. SAMMANFATTNING</b>	<b>38</b>
<b>LITTERATUR</b>	<b>39</b>

## 1. INLEDNING

Antalet elever som läser ett extra språk utöver engelska som är obligatoriskt på gymnasiet har gått ner kraftigt. Enligt oss kan en av orsakerna till detta vara att språkstudier förknippas med omfattande studier i jämförelse med andra möjligheter till kursval. *Grammatik* i språkundervisning anses ofta av eleverna som en svår och tråkig del av språkstudier, vilket kan bero på att den upplevs som abstrakt och teoretisk. Under våra verksamhetsförlagda perioder har vi erfarit att grammatiken är en tung del av undervisningen både för elever och lärare eftersom den kräver mycket arbete. Men även om språkstudier är arbetskrävande för eleverna kan en lärare göra just grammatikundervisningen mer lättillgänglig genom att utveckla arbetssätt i samklang med kursplanedirektiv och forskningsresultat samt koppla undervisningen till elevernas intressen och behov.

Att utgå från elevens behov och kunskaper samt öka elevens inflytande över undervisningen är nämligen förutsättningar för en framgångsrik språkundervisning, enligt både forskning och skolans styrdokument om lärande. Enligt våra erfarenheter utgår läraren ofta ifrån läromedel, som därför till stor del påverkar undervisningen. Läromedlen bör således kunna vara ett stöd och underlätta för läraren att erbjuda eleverna en undervisning som grundar sig i forskning. Med anledning av att träning och förståelse av grammatik generellt anses som en svår del i språkinläringen och att läromedel kan styra en del av språkundervisningen när det gäller lärarens upplägg av undervisningen, vill vi undersöka några läromedels utformning av grammatikövningar. För detta arbete har vi valt två nyutkomna läromedel för undervisning av tyska respektive engelska på gymnasienivå.

Genom att studera teori och empiri om hur man lär språk med fokus på grammatik får vi en forskningsmässig grund att stå på samtidigt som vi bekantar oss med läromedel som används i praktiken. Detta ger oss redskap att kunna använda läromedel och samtidigt ha ett kritiskt förhållningssätt till materialet.

## **1.1 Syfte och problemformulering**

Syftet med examensarbetet är att jämföra grammatikövningar och deras utformning i läromedel med dels de direktiv som anges i skolans styrdokument och dels det som påvisas av forskning kring språklärande som grundläggande förutsättningar. Med detta syfte vill vi fokusera på följande huvudfråga:

- Hur är grammatikövningarna i läromedel utformade?

För att svara på denna fråga kommer vi att ta hjälp av följande underfrågor som präglas av faktorer, vilka får stort utrymme i forskning och styrdokument:

1. Uppmuntrar övningarna till kommunikation?
2. Ges eleverna möjlighet att arbeta med grammatiska övningar efter sina behov och förutsättningar?
3. Inbjuder övningarna till elevinflytande och elevansvar?
4. Uppmuntras eleverna till att reflektera kring grammatiska regler i övningarna?
5. Får eleverna möjlighet att arbeta i par/grupp med övningarna?
6. Är övningarna framställda i en meningsfull kontext?

## **1.2 Upplägg**

Vi inleder med att beskriva teorier om modersmålsinläring (avsnitt 2.1) för att sedan koppla dem till andraspråksinläring (avsnitt 2.2). I avsnitt 2.3 redogör vi först kort för begreppet grammatik och sedan grammatikens historia. Föreläsningens behandlas olika faktorer som beskrivs som centrala för lärande i styrdokument och forskning. Sedan följer den empiriska delen som innehåller material och metod samt en analys (avsnitt 3). I diskussionen (avsnitt 4) tar vi upp de sex underfrågorna och reflekterar över resultaten i förhållande till styrdokument och forskning samt resonerar kring resultatets konsekvenser för yrkesrollen. Avslutningsvis sammanfattar vi uppsatsen (avsnitt 5).



## 2. LITTERATURGENOMGÅNG

Då inga andra referenser anges, används Lightbown & Spadas *How Languages are Learned* (1999) som källa vid vår översiktliga introduktion av teorier och forskning kring språklärande. Detta verk kan ses som en relevant översikt över språkinläring.

Vetenskapliga studier visar på väsentliga likheter mellan lärande av modersmål och andraspråk. Även om skillnader också finns, har forskning om andraspråksinläring i stort influerats av hur barn lär modersmål. Således motiveras inledningsvis en genomgång av teorier om hur modersmål förvärvas samt en redogörelse för några teorier om hur man lär sig andraspråk.

### 2.1 Teorier kring inläring av modersmål

Det finns olika teorier kring barns språkutveckling. Här redogörs för de mest betydelsefulla vad gäller språkinläring genom åren: *behaviorism*, *innatism* (teorin om medfödd språkförmåga) och *interaktionism*.

#### 2.1.1 Behavioristisk lärandeteori

Behaviorister hävdar att imitation, övning, positiv feedback och att skapa vanor är de viktigaste momenten i barns språkutveckling. Lightbown & Spada (1999) menar att behavioristisk lärandeteori kan förklara viss språkutveckling, t.ex. imitation när det gäller tidiglärande i yngre år. Dessa forskare anser dock att behaviorismen inte fullt ut kan förklara barns språkutveckling. Barn som lär ett modersmål väljer vad de vill imitera och öva. Barn är också i olika grad aktiva med att ställa och svara på frågor. De utvecklar ett språk genom att analysera och experimentera, samt hela tiden testa nya betydelser av detta språk.

#### 2.1.2 Innatism

Chomsky utvecklade en teori - innatism - som en reaktion på behavioristisk lärandeteori. Han menade att imitation, övning, rättelser och vanor ej var tillräckliga för att förklara barns språkutveckling; Chomsky hävdade också att barn utvecklar ett korrekt språk utan vare sig rättelser eller imitation. Han ansåg istället att barn lär språk på samma sätt som de lär sig att gå. Chomsky påstod nämligen att barn föds med *Language Acquisition Device* (LAD) i hjärnan som beskriver alla språks universella principer.

För att förklara LAD utvecklade innatister senare hypotesen om en medfödd *Universell Grammatik* (UG). UG omfattar kortfattat universella grammatiska principer för språk som finns medfödda i barns hjärnor. Barnen lär sig språket genom att upptäcka hur de universella principerna kan användas i modersmålet och lär sig tillämpa dem. Att vuxna pratar med barn och utmanar dem i att kommunicera anser ovanstående skola är av stor vikt för barns språkutveckling. Lenneberg framförde 1967 hypotesen om att barn lär modersmål under en specifik och begränsad period, som enligt honom varade upp till puberteten och kallade den *The Critical Period Hypothesis* (CPH) (Doughty C. & Long M. 2003). Bl. a. Pinker (1995) och Krashen (Doughty C. & Long M. 2003) menar däremot att perioden begränsas till barnets tidigaste år.

### **2.1.3 Interaktionism**

Interaktionister hävdar att barns språk utvecklas i samspel mellan språkmiljön och barnets unikt mänskliga egenskaper. Det finns enligt dem ingen speciell del i hjärnan som innehåller generella principer att utgå från, utan de tänker sig att språkutveckling sker i interaktion med andra mänskliga färdigheter i en given språkmiljö. Interaktionister fokuserar i större utsträckning på miljöns betydelse för språkutveckling än vad innatister gör. Språkutvecklingen beror också på i vilken omfattning s.k. *child-directed speech* - det språk som talas med små barn och som anpassas för barnets nivå för att få dem att förstå lättare - används av vuxna i barnets omgivning (Lightbown & Spada 1999).

Två viktiga namn i denna skola är Piaget och Vygotskij. Piaget (1968) fokuserade på barns lek och samspel med vuxna och utveckling av kognitiv förståelse. Han sade att barn lär modersmål när fysisk interaktion mellan barnet och saker i miljön uppstår; barnet förstår konkreta saker när det ser och rör dem och kan uttrycka dessa begrepp först efter konkretiseringen. Språk ses som ett av flera symbolsystem som utvecklas under barndomen.

Vygotskij hävdade å andra sidan att språk utvecklas helt och hållet i social interaktion med andra barn och vuxna som är på en högre kunskapsnivå. Han ansåg alltså att det är mycket viktigt att barn och vuxna konverserar och lär tillsammans. Då utvecklas barnets språk och kunskaper till nya nivåer (Robbins 2003).

## **2.2 Teorier kring inläring av andraspråk**

Många teorier kring andraspråksinläring, exempelvis behaviorism, innatism och interaktionism, har påverkats av teorier om modersmålsinläring (Lightbown & Spada 1999). Teorierna kring inläring av modersmål kopplas därför nedan till inläring av andraspråk.

### **2.2.1. Behaviorism och andraspråk**

Behaviorister menar att personer som lär ett andraspråk börjar lära det med de vanor som inövats under tiden de förvärvat modersmålet och att dessa kan störa lärandet av andraspråk. Denna skola påstår enligt hypotesen om kontrastiv analys att likheterna språken emellan ej skapar problem; svårigheter uppstår istället när den lärande stöter på skillnader i språken. Lightbown & Spada (1999) gör dock gällande att behaviorism, vanor och hypotesen om kontrastiv analys är otillräckliga för att förklara andraspråksinläring. Gass & Selinker (1993) är av samma ståndpunkt och tar upp att det finns begränsningar med den kontrastiva analysen på grund av att andraspråkinläring inte bara kan förstås som vanor och strukturer som förs över från modersmålet till målspråket. Ett exempel på den kontrastiva analysens begränsningar är att många fel inte kan förutspås med hjälp av den. Exempelvis använder vuxna nybörjare samma enkla strukturer som barn när de lär ett andraspråk.

### **2.2.2 Innatism och andraspråk**

Åsikterna om UG:s relevans för lärande av andraspråk är vitt skilda och debatteras än idag. De flesta som studerar förhållandet mellan UG och andraspråk fokuserar på avancerade lärande och deras språkkunskaper istället för nybörjare. Men det finns forskare som påstår att UG i stort sett förklarar lärande av andraspråk. Exempelvis White (2003) har forskat kring UG och anser att denna medfödda förmåga har stor betydelse för andraspråksinläring. Pinker (1995) däremot menar att förmågan att lära sig sitt modersmål perfekt begränsas till barnets allra tidigaste år, vilket kan ses som ett tecken på att UG börjat avta eller inte längre existerar. Lenneberg (Doughty & Long 2003) hävdade å andra sidan att denna period varar till puberteten.

Annan forskning (Krashen & Terrell 1983), relevant för lärande av andraspråk inom samma skola, har utvecklats av bl.a. Krashen vars idéer innefattar kommunikativ språkundervisning med fokus på funktionell användning av språket i meningsfull interaktion. Dessa tankar har

fått stort genomslag i Sverige på andraspråksundervisning som fokuserar på språket som kommunikationsmedel istället för som en uppsättning av grammatiska regler och ord.

### **2.2.3 Interaktionism och andraspråk**

Interaktionister hävdar att det är viktigt med konversation för andraspråksinläring (Gass 2003). Lightbown & Spada (1999) refererar till t.ex. Long (1983), som fokuserade på *interaktiv konversation* i teorier om andraspråksinläring, istället för att utgå från teorier om modersmål. Interaktiv konversation innefattar begrepp som *input* (allt det språk som en lärande utsätts för) och *intake* (det språk som eleverna tar till sig). Interaktiv konversation har likheter med child-directed speech (se kap 2.1.3), som för vuxna som lär ett andraspråk kallas *modifierad input*, termer som i korthet betyder att språket anpassas till mottagaren av budskapet för att uppnå förståelse. Long (1983) håller med Krashen om att förståelig input (det språk som den lärande förstår) är nödvändig för lärandet, men fokuserar på hur man gör input förståelig. Han anser att modifierad interaktion krävs för att input skall bli förståelig, något som kan innebära att man talar långsammare eller repeterar. Vidare menar han att det är viktigare för inlärare att de interagerar i samtal än att de får ta del av ett förenklat språk. Enligt detta synsätt är det alltså viktigare att läraren kontrollerar om eleven förstått genom att ställa en följdfråga än att språket anpassas efter elevens nivå.

Lantolf (1994) utvecklade Vygotskijs teori om att språkutveckling sker via *social interaktion* mellan individer och alltså är en förutsättning för andraspråksinläring. Lantolf tror på att lärande av andraspråk utvecklas till nya nivåer i muntlig interaktion med andra talare av andraspråket som nämligen har mer kunskap än de själva.

## **2.3 Språkinläring med fokus på grammatik**

Innan vi går in på språkundervisning med fokus på grammatik, inleder vi denna avdelning med att definiera grammatik och ge en historisk tillbakablick på engelska och tyska i skolan. Därefter följer genomgångar av några betydelsefulla faktorer vid språkinläring som lyfts fram i forskning och styrdokument.

### 2.3.1 Grammatik

Hedström (2001) menar att ordet grammatik kan definieras på olika sätt. Det kan stå för en bok, exempelvis en skolgrammatik eller för ett akademiskt studie- och forskningsämne. Men det kan också innebära det grammatiska system som människor har i sitt modersmål. Det kan även betyda det grammatiska system som andraspråksinlärare måste lära sig för att nå upp till den nivå som de behöver för att kunna kommunicera på det nya språket.

Språkundervisning och språkinläring delas ofta upp dels i färdigheten att ”tala”, ”skriva”, ”höra” respektive ”läsa”, dels i inläring av ”ord” och ”grammatik”. Det kan tyckas praktiskt att fokusera på en del i taget när det gäller språkinläring, men det är viktigt att komma ihåg att allt utgör en helhet. Exempelvis hör komponenterna att lära sig att prata och att lära sig att använda språkets grammatiska regler ihop (Batstone 1994). Av kontexten i *Kursplan för moderna språk* (Skolverket 2006/07) och engelska framgår samma inställning till grammatik d.v.s. att den inte är en särskild kompetens utan tillhör den definierade kompetensen ”behärsknigen av språkets form” (Malmberg 2001).

Grammatik är en svår del i språkinläringen för både lärare och elever, eftersom den är abstrakt i jämförelse med ord/fraser och uttal som är förhållandevis konkreta. Den brukar delas in i två komponenter. Den ena är helheten som tillhandahåller de strukturer som kan binda samman ord och satser till meningsfulla yttranden och texter, vilket brukar kallas *syntax*. Ett språks syntax innefattar ofta kongruens och ordföljd. Den andra utgörs av delarna och handlar om ordens form och kallas *morfologi*, exempelvis numerus- och kasusböjning (Hedström 2001).

Eftersom syntaxen skiljer sig mellan olika språk kan synen på grammatik variera mellan olika lärare beroende på vilket språk han eller hon undervisar i. Engelska är t.ex. ett böjningsfattigt språk medan tyska är böjningsrikt (Hedström 2001).

Vi ser på språket som en helhet och på grammatik ur ett holistiskt perspektiv. Grammatiken är enligt oss allestädes närvarande i språket. Vår definition av denna term omfattar därför hela det system som påverkar ordens form och binder samman ord till meningsfulla satser och texter. Definierad på detta sätt blir grammatik en viktig beståndsdel vid inläringen för att andraspråksinlärare skall kunna lära sig att kommunicera och göra sig förstådda på målspråket.

### **2.3.2 Grammatikens historia**

Språkundervisningen har växlat i karaktär genom historien. Därmed har grammatikens ställning påverkats.

Grammatik- och översättningsmetoden har sina rötter i slutet av 1700-talet, då latinet och grekiskan var bildningsspråk, och genomsyrade språkundervisningen fram till 1940-talet. De moderna språken (franska, engelska och tyska) infördes i praktiken i de svenska läroverken genom 1856 års läroverksstadga och formades av metoden att kombinera undervisning av grammatiska regler med översättningsövningar. Fokus låg på språkliga paradig och grammatisk analys. Undervisningen skedde på svenska och med undantag av isolerade satser eller texter enbart översatte man till och från målspråket. När studenterna läste litteratur talade man i huvudsak om språket. Kommunikation på målspråket fanns inte med i undervisningen. De som hade privilegiet att ta del av undervisning i andraspråk på lärosätena var unga män som tillhörde samhällets elit (Tornberg 2000). Inte förrän 1905 fick flickor möjlighet att studera vid läroverk och på 1920-talet även vid gymnasiet (Richardsson 2004).

Direktmetoden fick stor spridning i Sverige på 50- och 60-talet. Metoden uppstod i protest mot grammatik- och översättningsmetodens ensidiga inriktning på språkets form. Istället lades tonvikten på språkets användning. Eleverna uppmuntrades till att själva upptäcka och tillämpa andraspråkets regler. Grammatiken spelade i direktmetoden en underordnad roll. Reglerna skulle läras in på ett omedvetet sätt och fokus låg på hur språket lät och verkligen användes.

Därefter präglades språkundervisningen av den audiolingvala metoden, som utvecklades i slutet av 50-talet i USA och är svårare att kategorisera än de ovan två nämnda metoderna. Det centrala var att öva muntlig språkfärdighet d.v.s. att använda språket, men man undervisade med hjälp av grammatiska strukturer som skulle läras in genom imitation och upprepning för att målspråkets vanor skulle övas in och befastas. Grammatiken ingick som en självklar del när eleverna genom strukturupprepningar skulle lära sig det nya språkets vanor (Tornberg 2000).

Ett tecken på förändring gällande synen på grammatik kom med Lgy 70 (Läroplan för gymnasiet 1970) där det framhölls att grammatikens roll i undervisningen var funktionell och kommunikativ, d.v.s. man skulle utgå från uttrycksbehoven istället för traditionella begrepp

som grammatik och ordförråd. Det praktiska syftet överordnades det teoretiska (Malmberg 2001).

Den kommunikativt inriktade språkundervisningen har när det gäller synen på grammatik utvecklats i flera stadier. Krashen & Terrell (1983) ansåg att man inte borde lägga tid på grammatik i undervisningen, eftersom det ändå inte påverkade elevernas språkutveckling. Det centrala var istället de kommunikativa aktiviteterna som skulle medföra att studenterna automatiskt lärde sig grammatiken.

Även i Lgr 70 (Läroplan för grundskolan 1970) är grammatikens roll nedtonad. Men sedan i början av 1980-talet har mycket hänt inom forskningen när det gäller språkinlärning (Malmberg 2001). Efter inställningen till grammatik som något mindre betydelsefullt kom en reaktion mot denna attityd, vilken ledde till ett intresse för hur man kan få grammatikundervisningen i fas med det man vetenskapligt vet om hur studenter lär språk i allmänhet och grammatiska strukturer i synnerhet (Hedge 2000). Även om kommunikation är viktig idag vet man att grammatiken också är en betydande del för att kunna uppnå en mera avancerad språkbehärskning (Tornberg 2000).

### **2.3.3 Grammatikundervisning**

Dagens syn på språkinlärning i kursplanerna kan beskrivas med medvetenhet å ena sidan och användningsmöjligheter å andra sidan (Malmberg 2001). Men traditioner menar Eriksson & Jacobson (2001) gör att formell grammatikundervisning fortfarande har stort utrymme i språkundervisningen.

#### **2.3.3.1 Attityder till grammatiken**

Antalet elever som fullföljer sina studier i ett andraspråk på gymnasiet har gått ner. Om man vill lyckas med att hålla kvar eleverna som läser andraspråk från grundskolan till gymnasiet, anser Eriksson & Jacobsson (2001) att man måste ha en annan inställning till språkfel och se felen som en del i utvecklingen. Även Lightbown & Spada (1999) påpekar att utveckling av *interlanguage* (inlärarens språk på väg från modersmål till målspråk) från en nivå till en annan ibland kan gå från korrekt språk till inkorrekt. Således kan en ökning av fel betyda att personens språk är på väg att utvecklas och att han eller hon förstår mer än vad läraren tror. Malmberg (2001) poängterar vidare att även om det finns ”Mål att uppnå” är språk inte som

matematik, med klara linjer mellan rätt och fel. Språk kan fungera i en kommunikativ situation trots att det inte är helt korrekt utformat (Malmberg 2001).

En fokusering på grammatik definierad enbart som regler och förbud kan göra att eleverna inte vågar säga saker på andraspråket i rädsla att göra fel. Strömquist (1993) har också samma ståndpunkt och framhåller några mål för grammatikundervisningen i skolan: ett av dem är att visa eleverna hur man kan ”labba” med grammatiken d.v.s. använda grammatiken som ett kreativt analytiskt redskap. Eriksson & Jacobsson (2001) understryker dock att det skall finnas möjlighet för de som vill utveckla sitt språk så att det blir i stort sett grammatiskt korrekt, men de andra eleverna som inte kommer lika långt skall inte behöva känna sig misslyckade, utan få känna att de lyckas när de kan göra sig förstådda.

Brodow m.fl. (2000) har gjort en undersökning kring attityder till grammatik, i vilken de har intervjuat 32 lärare som undervisar i grundskolans senare år och gymnasieskolan. Lärare uppgav i intervjuerna kring elevers attityder till grammatik att många elever har negativa erfarenheter av grammatik och är övertygade om att det är något som är omöjligt att förstå och lära sig. Dessa negativa attityder beror ofta på abstraktionsgraden och termrikedomen. För att eleverna skall känna att de lyckas i sina språkstudier är det bland annat viktigt att undervisningen ligger på rätt nivå. Detta uttrycks i *Kursplan för moderna språk* (Skolverket 2006/07) och *Kursplan för engelska* (Skolverket 2006/07), där det står det vid varje delfärdighet att varje elev ska utveckla sin förmåga, d.v.s. alla skall få vara med och utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Enligt Eriksson och Jacobsson (2001) har inställningen till hur man bäst hjälper eleverna med grammatiken förändrats och den integreras därmed i kommunikationsövningar i både tal och skrift. Genom exempelvis dialoger i läromedel lär sig eleverna vanliga grammatiska mönster även om de inte kan förklara varför det blir som det blir. Några år tidigare skrev dock Strömquist (1993) att det då fortfarande fanns många lärare som såg grammatikundervisningen som enbart ett lingvistiskt moment med exempelvis formlära och syntax. De elever som får ta del av sådana lärares grammatikundervisning får snäva grammatikkunskaper. Risken med sådan undervisning är också att eleverna får en negativ inställning till språket. Lärare som däremot har en mer öppen attityd till grammatikmomentet och lyfter in andra syften, som att använda språket, får elever som är mer intresserade av grammatik. Lightbown & Spada (1999) skriver dock att undervisning som är baserad på



grammatik också kan bidra till språklig utveckling även om undervisning där man fokuserar på betydelsen är att föredra.

### 2.3.3.2 Inlärningsstrategier

*Kursplan för moderna språk* (Skolverket 2005/06) fastställer att språkundervisningen skall utveckla elevernas olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga. En av de angivna kompetenserna är medvetenhet om hur språkinläring går till, vilket innefattar inlärningsstrategier.

Enligt Nunan (1999, s.171) definieras inlärningsstrategier som följer: ”Strategies are the mental and communicative procedures learners use in order to learn and use language. Underlying every learning task is at least one strategy.”

Projektet STRIMS - Strategier vid inläring av moderna språk – är en studie utförd i Sverige som handlar om elevers tankar kring hur de löser språkuppgifter och hur dessa bidrar till individuella strategier för språkinläring. Det finns många olika inlärningsstrategier, och därför finns ingen entydig modell för hur en elev lyckas med språkinläringen. Som lärare bör man vara medveten om att man kan hjälpa eleven genom att ge förslag på olika strategier som kan användas för att lösa en uppgift (Malmberg m.fl. 2000). Därefter måste eleven själv prova sig fram. Genom att eleven blir mer medveten om sin egen språkinläring, blir den då också mer medveten i klassrumsaktiviteterna. Detta kan leda till att eleven kan påverka undervisningen så att den blir mer meningsfull (Tornberg 2000).

Strategier kan delas in på olika sätt. O'Malley & Uhl Chamot (1990) talar om strategier som *metakognitiva* (t.ex. att ta ut nyckelord i en text), *kognitiva* (t.ex. att använda bilder för att förstå) och *socialt medierande* (t.ex. problemlösning i grupp). Oxford (1990) delar in strategier i *direkta* och *indirekta*. Direkta strategier innefattar exempelvis att memorera, analysera och resonera samt att göra intelligenta gissningar, medan indirekta syftar på samarbete och att utvärdera det egna lärandet. Linnarud (1993) lyfter fram att vissa strategier är mer effektiva än andra. Goda inlärare har i större omfattning en helhetssyn på språket och kopplar samman språkets små delar till en helhet. I deras personlighet ligger även att de kan leva med osäkerhet och ej blir oroliga när de inte förstår allt.

### **2.3.3.3 Grammatisk förståelse**

Eriksson och Jacobsson (2001) refererar till Hjelms undersökningar angående elevers förståelse av tyskundervisning efter tre års språkstudier på gymnasiet. Resultaten visade att en relativt stor del av eleverna inte förstod grammatikundervisningen, vilket ledde till att de hade dåligt självförtroende när det gällde tyskstudierna och därför hade lagt av med ämnet när de började gymnasiet. Hjelms slutsatser av undersökningarna var att lärare behöver fokusera på att hjälpa de svagpresterande eleverna med att förstå begreppet grammatik. För att uppnå detta ansåg han att lärare behöver utveckla alternativa arbetssätt och mer medvetet lyfta upp de kommunikativa målen över grammatikundervisningen. Samma sak gäller för engelska men där är lärare mer vana vid att inrikta sig mer på hörförståelse och tal för de elever som inte får ut något av grammatikundervisning. Engelskan är inte lika formrik som exempelvis tyskan, där det är svårt att undvika grammatikförklaringar.

Tornberg (2000) refererar till Reiss studie (1985), i vilken skillnaden mellan framgångsrika elever och mindre framgångsrika elever visade sig bestå i att de förra hade klart för sig hur de arbetade med olika uppgifter, medan de mindre framgångsrika eleverna gav otydliga förklaringar på hur de arbetade. Således är det viktigt att eleverna blir medvetna om hur de löser uppgifter för att förstå grammatik.

Ellis (2000) skriver att det tar tid för lärare att utveckla en relation mellan form och funktion. Lärare bör därför sträva efter att medvetandegöra språkets form när man arbetar med grammatik - något som är en tidskrävande process - och inte utforma övningar som kräver att eleverna skall producera något de precis har fått förklarat för sig.

Grammatiskt medvetandegörande uppgifter låter studenterna formulera regler genom diskussion där eleverna förhandlar sig fram till dem. Man ger eleverna tillräckliga exempel så att de kan upptäcka regeln som gäller. Övningar av detta slag kan förmå studenter att använda sina kognitiva förmågor och ge dem förtroende för sin förmåga att använda induktiv metod, d.v.s. upptäcka reglerna på egen hand (Hedge 2000).

### **2.3.3.4 Grammatisk tillämpning**

Inom forskningen för språkinläring används termen *deklarativ kunskap* för den kunskap vi har om språkets regler och uppbyggnad medan *procedurkunskaper* handlar om hur vi kan

använda språket i kommunikation (Tornberg 2000). Enligt Pienemanns forskning är det inte tillräckligt att veta hur reglerna ser ut och fungerar för att de skall komma till nytta i kommunikationen. Flera villkor måste vara uppfyllda för att regeln skall kunna tillämpas. Det handlar om språkutvecklingsmässig mognad, förståelse för funktionen av regeln och återkommande behov av regeln i kommunikation (Pienemann 1998).

I undervisningen är det lätt att hoppa över led. Lärarna är ofta inte medvetna om att deklarativ kunskap och procedurkunskaper ligger på helt olika nivå. För att eleverna skall kunna använda reglerna som de lärt sig krävs både tid och upprepning att öva reglerna i egen kommunikation innan de förankrats och automatiserats så att de går använda. Grammatisk förståelse medför alltså inte i sig förmågan att använda de former som man förstått korrekt. Men den grammatiska förståelsen kan bilda en referensram som kan bidra till den språkliga utvecklingen senare (Tornberg 2000).

I STRIMS-studien lyfts risken med styrda uppgifter fram. Av en undersökning, där aktiviteten avslutades med att eleverna fick göra ett antal styrda uppgifter framgår det visserligen att eleverna tycker de börjar kunna det grammatiska lärandeobjekt som fokus låg på, men att de sedan visar sig ha brister i sina kunskaper. Risken ligger däri att lärare ofta litar på eleverna när de säger sig ha förstått trots att inte kunskapen är riktigt förankrad. Således bör styrda övningar och uppgifter som t.ex. ifyllnadsuppgifter bara vara steg på vägen för att nå målet att kunna tillämpa den grammatik som läraren avser att lägga fokus på (Malmberg m.fl. 2000). Thornbury (1999) är av likartad uppfattning och har kommit fram till att en av de viktiga reglerna gällande grammatikundervisning är användningen av funktionellt språk och beskriver hur grammatiken ska underordnas språkanvändningen med följande ord:

Teach grammar in order to facilitate the learners' comprehension and production of real language, rather than as an end in it self. Always provide opportunities for learners to put the grammar to some communicative use.

(Thornbury, s.153)

### **2.3.3.5 Grupparbete**

Cohen (1994) utvecklade begreppet *Cooperative learning* och visade med forskning att det finns flera fördelar med arbete i grupp. Han anser att samarbete kan göra att undervisningen blir mer effektiv. För många elever kan det vara svårt att analysera språkets formella uppbyggnad på egen hand, men samarbete kan underlätta processen. Dock poängterar Cohen

även att om grupparbete är effektivt eller inte beror på faktorer såsom elevernas inställning och vilja att hjälpa varandra.

I en undersökning som ingår i STRIMS kom man fram till samma sak som Cohen, när man lät elever samarbeta och undervisa varandra. Genom undersökningen drogs slutsatserna att eleverna lär sig mycket av att arbeta tillsammans (Malmberg m.fl. 2000). Malmqvist (2005) har studerat problemlösning i grupp och är även hon positiv till arbete i grupp. I sin studie kom hon fram till att gruppdiskussioner höjer både den kvantitativa och kvalitativa nivån på den skriftliga output som inlärarna producerar i grupp i jämförelse med individuellt producerade texter. Sullivan (2000) menar att arbete i smågrupper, d.v.s. tre till fem personer har flera fördelar. Ellis (2000) är av samma åsikt gällande grupparbete och poängterar att detta arbetssätt bl.a. kan bidra till att elevernas talade språk förbättras; de får fler tillfällen att öva språket och motiveras genom denna träning att lära sig. Det kan även leda till en positiv stämning i klassrummet, något som enligt Krashen befrämjar språkinlärning, och därmed underlätta en snabbare andraspråksinlärning.

Inom grupparbete finns det olika arbetssätt. Sullivan (2000) framhåller att när eleverna arbetar i grupp bör de ibland få möjlighet till valfrihet gällande diskussionsämne och diskussionspartners. De bör också få möjlighet att välja om de vill redovisa diskussionen inför läraren och klassen. Grupparbete ger frihet från lärarens kontroll och därmed självständighet. Det ger dessutom ökad jämlikhet eftersom lektionen inte blir lika lärarledd.

#### **2.3.3.6 Grammatik på elevernas nivå**

Inlärarna är den verkliga anledningen till att lärare undervisar. Lärarna måste således sträva efter att ta reda på så mycket som möjligt om studenterna genom att observera dem, läsa deras arbeten och lyssna på dem. Vad som utvinns av dessa iakttagelser måste sedan få stort inflytande på undervisningens metoder och material (Woodward 2001). Tornberg (2000) understryker att oberoende av ålder och språklig bakgrund tycks visserligen alla genomgå en likartad språkutveckling, men detta innebär inte att alla lär sig lika fort och lika bra.

I Molander Beyers undersökning (2005) framkom det att man inte hade använt sig av metoden att ta reda på vad elevernas behov för att låta detta få inverkan på utformningen av undervisningen. En av orsakerna till det stora antalet bortval av tredjespråkstudier på både

högstadiet och i gymnasiet visade sig nämligen vara att många elever tyckte att det var ett för stort hopp mellan grundskola och gymnasium och att tempot var för högt.

Även enligt forskning av Brodow m.fl. (2000) kring elevers problem med grammatikinläring är ett av de främsta hindren att grammatik är teoretiskt och abstrakt. Detta kan bero på att eleverna ännu inte är mogna för den nivå av teoretiskt tänkande och analys som undervisningen innehåller. Pienemann (1998) är av samma åsikt och lyfter fram att elever endast kan använda sig av sådana grammatiska regler som de är mogna för. Om grammatikundervisningen ligger på en för komplicerad nivå finns det en risk att eleverna inte bryr sig om att försöka lära sig de regler och strukturer som lärare försöker förklara för dem. Thornbury (1999) poängterar att en av de grundläggande reglerna i grammatikundervisningen är att undervisning bara ska ske av den grammatik som är nödvändig. Således bör alltså undervisningen inte heller ligga på en för låg nivå och behandla sådant som eleverna redan behärskar. Läraren måste alltså alltid vara noggrann med att kontrollera vad de olika eleverna redan kan för att kunna utforma undervisningen efter varje elevs behov.

Eriksson (1993) skriver att erfarenhet visar att lärare ofta håller gemensamma genomgångar och övningar trots att alla eleverna inte ligger på samma nivå i en grupp. Vidare hävdar hon att denna undervisning blir värdelös för många elever. Av praktiska skäl kan det dock ibland vara nödvändigt att ha gemensamma genomgångar, men att varje elev sedan måste få göra övningsmomenten efter sina individuella behov. Eriksson & Jacobsson (2001) har samma idé och menar att träning av grammatik genom övningsböcker kan vara till nytta om eleverna jobbar med moment efter sina behov. Risken med styrda övningar är dock att inläraren är nöjd om svaret stämmer med facit. För att få eleverna att tänka efter kan läraren i stället göra ett tillägg till övningarna och låta dem formulera egna regler.

#### **2.3.3.7 Kommunikation mellan lärare och elev**

Tornberg (2000) refererar till Säljö (1995) som skriver att det kan finnas ett kommunikativt problem i undervisningen som förklarar varför eleverna inte kan lösa uppgifterna. De förstår nämligen inte alltid vad läraren problematiserar, eftersom läraren ofta bestämmer situation, innehåll och förlopp utan att involvera eleverna i denna process.

En studie av Hjelm (1989) visar just att eleverna inte alltid har de kunskaper och begrepp som lärare förutsätter, exempelvis när dessa försöker förklara grammatiska begrepp. För de elever som inte var särskilt framgångsrika i språkinlärningen innebar grammatik ett virrvarr av ord som saknade innehåll. Studien, som behandlade tysk grammatik, visade att eleverna istället utvecklat alternativa teorier om grammatiken som var delvis eller helt felaktiga. I sådana fall är risken att undervisningen stjälper istället för hjälper (Tornberg 2000).

STRIMS-studien visar liknande resultat där man kan se att även gymnasieelever har svårt med terminologin (Malmberg m.fl. 2000). En lärare måste alltså fundera på i vilken utsträckning grammatisk terminologi bör användas. Men naturligtvis kan mer termer användas i kommunikationen med avancerade lärande med analytisk förmåga (Hedge 2000). När Brodow m.fl. (2000) intervjuade lärare tog de flesta upp just den grammatiska terminologin som ett hinder för inläring. De ansåg att antalet termer i undervisningen bör begränsas. Istället ska eleverna lära sig att behärska några få termer i taget.

En annan anledning till att den strukturerade undervisningen inte alltid ger så mycket som lärare avser, kan vara att eleverna inte tar in det som läraren lägger tonvikt vid utan ser eller hör andra saker som i sammanhanget kan verka mindre viktigt. Input är en term som används och betyder allt språk som eleverna utsätts för, vilket skiljer sig från intake som är det eleverna tar till sig. Ny information tolkas av eleverna, och tolkningen bearbetas sedan för att eventuellt integreras. Eleverna lär sig alltså inte alltid det lärare försöker att lära dem eftersom de kanske saknar erfarenheter och kunskaper om området ifråga (Tornberg 2000).

#### **2.3.3.8 Förutsägbar ordningsföljd**

Pienemann (1998) hävdar att det finns belegg för att vissa grammatiska element lärs in i en förutsägbar ordningsföljd som är oberoende av inlärares ålder eller språkliga bakgrund. Denna ordningsföljd kan heller inte påverkas genom undervisning. Detta kan man förklara med att vårt korttidsminne är begränsat i fråga om hur mycket språk vi kan hålla kvar där. I utvecklingen av den språkliga kompetensen i ett andraspråk passerar vi olika stadier, där varje påföljande stadium är mer komplext än det tidigare och där komplexiteten ses i förhållande till korttidsminnets begränsningar. Att lära sig ett andraspråk innebär således att vi måste bemästra en rad tankeoperationer efter varandra. För att vi skall kunna tala andraspråket

flytande, måste dessa tankeoperationer bli mer eller mindre automatiserade, så att de inte överbelastar vårt korttidsminne, innan vi kan gå vidare till nästa stadium.

Tornberg menar dock att problemet med forskningen är att man vet för lite om hur den förutsägbara ordningsföljden gällande grammatiska element ser ut. Som lärare är det viktigt att vara medveten om att denna naturliga ordningsföljd inte nödvändigtvis stämmer överens med den grammatiska planeringen i läromedlen. Läraren bör därför låta eleverna producera fritt för att se var de är i den egna språkliga ordningsföljden för att kunna möta dem på deras nivå (Tornberg 2000).

### **2.3.3.9 Meningsskapande**

Barth-Nordström (1991) jämför inlärningssituationen i skolan med en naturlig självvald inlärning utanför skolan. I den naturliga inlärningen är avsikten redan från början klar. Om man i provandet och testandet misslyckas blir det en utmaning att klara uppgiften. I skolan är det istället läraren, läroboken eller kursplanen som formulerar problemen, som eleverna ofta inte förstår. När man misslyckas i skolan får man dåliga betyg. Detta kan leda till dåligt självförtroende och en negativ inställning till lärande.

En av svårigheterna för skolan är att underlätta inhämtning av kunskaper så att dessa upplevs meningsfulla för eleverna. Eleverna måste kunna se hur kunskaperna kan användas utanför skolan för att de skall vara relevanta. Det finns alltid en risk att detta samband blir oklart och att eleverna ser undervisningen, i detta fall grammatiken, som något som sker i klassrummet med resultaten på proven som mål. Språkundervisningen hamnar då långt ifrån det sammanhang där språket används utanför skolan (Tornberg 2000). Eriksson (1993) bedömer att systematisk grammatikundervisning är viktig för huvudparten av engelskstuderande tonåringar men poängterar även hon att den måste motiveras och relateras till elevernas värld.

Även Hedge (2000) framhåller att lärare måste sträva efter att grammatiken framställs i en kontext som är relevant för eleverna för att göra undervisningen meningsfull:

The contexts in which grammar is embedded need to be generally useful and appropriate to the needs of the learner group. In this way grammar becomes generative and students can transfer it to relevant situations.

(Hedge 2000, s.159)

Man kan skapa kontext genom bilder, dialog, en text, musik, film etc. Texterna bör exempelvis vara autentiska och dialogerna relatera till elevernas intressen där de ges möjlighet att upptäcka regler och använda dem (Hedge 2000).

### **2.3.3.10 Elevinflytande**

I *Läroplan för de frivilliga skolorna* (Lpf 94) står det att eleverna skall ha inflytande och vara delaktiga i undervisningen. Detta kan för många verka självklart men forskning visar att så inte alltid är fallet. Av *Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen* (1996) framgick det att språkundervisningens upplägg fortfarande till stor del styrdes av lärare och läroböcker. Läroboken avgjorde ofta lektionernas innehåll och kommunikationen styrdes av läraren. Enligt undersökningen tyckte eleverna att denna undervisning var tråkig och förutsägbar. Däremot visade Skolverkets rapport att i de exempel på undervisning där eleverna fick inflytande i innehåll och arbetssätt och där de ofta fick arbeta i grupp bidrog detta till ökad aktivitet, självförtroende och god stämning i klassrummet.

Hedge (2000) ger exempel på en metod där eleverna tränar en grammatisk regel genom att i friare aktiviteter – exempelvis via diskussion - producera målet med övningen. Det finns dock ett problem med det okontrollerade, fria momentet. Man kan skapa ett moment som skall övas och läras, men om alternativ till formen finns som är korrekta, så kanske eleverna inte använder formen som övningen var ämnad för. Detta gäller särskilt för samtals- och diskussionsövningar.

De flesta forskare är överens om att eleverna bör ha inflytande på undervisningen för att gemensamma grammatikgenomgångar skall bidra till inläring. I detta sammanhang lyfter Ericsson (1989) fram exempel på elevinflytande som innebär att korta genomgångar varvas med aktiviteter då eleverna själva får producera ord eller meningar.

### **2.3.3.11 Elevansvar**

*Kursplan för moderna språk* (Skolverket 2006/07) poängterar mer än tidigare att eleverna skall ta ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga. Men redan tidigare delgav Jörgen Tholin (1992) lärare av sitt arbetssätt där han strävar efter att eleverna själva tar ansvar. Ett elevplanerat arbete innebär stora förändringar för både lärar- och elevrollen. Tholin framhåller



att ett elevplanerat arbetssätt tar tid och därför bör ske gradvis. Genom olika arbetssätt kan man vänja eleverna vid att ta mer ansvar för sin egen inläring. Det kan handla om exempelvis att låta dem prova olika arbetssätt för grammatik. Det innebär också att eleverna blir medvetna om sin egen språkinläring, utvecklar olika strategier och själva får sätta upp sina egna mål med arbetet. Planering och utvärdering är viktiga komponenter i strävan efter att eleverna skall se språkinläring som huvudsyftet med aktiviteterna i klassrummet. Genom frågor kring vad eleverna förväntar sig att lära sig och vad de lärde sig tränas eleverna i detta arbetssätt att inläringen är det viktiga.

### 3. EMPIRISK DEL

I detta kapitel redovisar vi hur vi har gått till väga i vår undersökning gällande material och metod. Därefter redogör vi för våra resultat utifrån de sex underfrågorna i vår problemformulering.

#### 3.1 *Material och metod*

För att kunna undersöka hur grammatikundervisningen ser ut idag valde vi att göra en litteraturstudie av grammatikövningar i läromedel. Läromedel är till för att användas i skolan och språkundervisningen planeras mer eller mindre utifrån böckerna. Således valde vi att undersöka läromedel som är ett någorlunda konkret exempel på hur man i skolan arbetar med grammatik i språkundervisningen. Det finns olika faktorer som problematiserar en undersökning av grammatikövningar. Även om läromedlen spelar stor roll i upplägget av undervisningen så kan andra faktorer, exempelvis lärarens syn på och presentation av grammatiken, påverka. Det är inte heller helt enkelt att analysera grammatikövningar eftersom att det är komplicerat att söka beskriva grammatiken för ett språk och svårt att nå fram till en fullständigt sanningsenlig bild:

...attempts to describe the formal system of English can only be idealizations as the system is less precise than most people imagine. It is actually very difficult to give rules to some aspects of grammar.

(Hedge 2000, s.152)

I vår undersökning gör vi en litteraturstudie av läromedel för undervisning av tyska och engelska på gymnasienivå. Grammatikövningarna i det tyska läromedlet *Optimal 1 Sprachheft Basis* finns under rubriken Grammatik. I det engelska läromedlet *Beeline for English* finns ingen uttalad rubrik med grammatikövningar men rubriken Language kan kategoriseras som den mest grammatikorienterade av de olika rubrikerna för skilda former av övningar. Grammatiken finns även integrerad som en komponent i andra övningar i böckerna, men dessa undersöks inte i detta arbete. Det blev nödvändigt att begränsa antalet övningar i denna undersökning och fokus lades på de övningar där tyngdpunkten ligger på grammatik.

Som vi har visat står forskningsresultat och lärandeteorier i samklang med skolans kursplaner för engelska och moderna språk (tyska). Med dessa som bakgrund analyserar och diskuterar

vi grammatikövningarna. Även om forskning och styrdokument tar upp fler faktorer som påverkar språkinlärning begränsar vi oss till följande sex underfrågor:

1. Uppmuntrar övningarna till kommunikation?
2. Ges eleverna möjlighet att arbeta med grammatiska övningar efter sina behov och förutsättningar?
3. Inbjuder övningarna till elevinflytande och elevansvar?
4. Uppmuntras eleverna till att reflektera kring grammatiska regler i övningarna?
5. Får eleverna möjlighet att arbeta i par/grupp med övningarna?
6. Är övningarna framställda i en meningsfull kontext?

Frågorna är utformade kring några faktorer som lyfts fram i forskning och styrdokument om andraspråksinlärning. En viktig anledning till val av faktorer var även att de skulle vara relevanta för grammatikundervisning och kunna undersökas i grammatikövningar i läromedel.

Undersökningen är kvalitativ då vi har begränsat oss till grammatikövningar i två läromedel - det tyska läromedlet innehåller 11 avsnitt och det engelska läromedlet 19 avsnitt med grammatik - och analyserar dem djupgående utifrån de sex underfrågorna. Risken med begränsningen till två läromedel är att studien kan bli smal och att den långt ifrån återger hela sanningen, men det kan ändå ge en fingervisning om hur läget ser ut inom ämnet. Valet av undersökningsmaterial kan motiveras med att vi ville studera nyutkomna läromedel för att kunna jämföra med dagens forskning kring grammatik. Vi har därför valt läromedel för gymnasiet som innehåller grammatikövningar och har publicerats de senaste två åren. Vi ville undersöka exempel på läromedel för olika språk, för att se om det finns skillnader. Ett tyskt och ett engelskt läromedel valdes, eftersom det är intressant att jämföra tyska med engelska med tanke på att tyskan är ett mer formrikt språk. Dessutom är det inom dessa ämnen vi syftar att bli lärare. Valet av böcker var slumpmässigt men vi kom i kontakt med dem under vår VFU-period.

## 3.2 Analys

I följande kapitel undersöker vi grammatikövningars utformning i ett tyskt och ett engelskt läromedel utifrån underfrågorna i problemformuleringen.

### 3.2.1. Uppmuntrar övningarna till kommunikation?

I båda läromedlen får eleverna arbeta med övningar som kan bidra till att de lär sig ord och fraser som de kan använda i kommunikation. Målet med övningarna verkar dock vara att eleverna lär sig korrekt grammatiskt språk, något som är överordnat kommunikation. I båda böckerna handlar det exempelvis om att lära sig rätt former av verb, att sätta in rätt pronomen eller artiklar i meningar och att bilda meningar. Däremot uppmuntras inte eleverna att kommunicera när de arbetar med övningarna, förutom i ett exempel i det engelska läromedlet. Denna övning innehåller ett kommunikativt moment och går ut på att eleverna konstruerar frågor som de sedan skall öva i muntlig kommunikation, t.ex.

- (1)            **A** Do you know how to ask questions? Ask me...  
                  I where I live. –Where do you...?

**B** Practise questions in pairs...

(Tyllered & Johansson 2006, s.8)

I den engelska boken är beskrivningar av grammatiska regler kortfattade och kan ses som ett försök att bidra till att eleverna inte fokuserar på regler utan på tillämpning. I den tyska boken är grammatikgenomgångarna mer utförliga, vilket skulle kunna tyda på att fokus ligger på språkets grammatik.

### 3.2.2 Ges eleverna möjlighet att arbeta med grammatiska övningar efter sina behov och förutsättningar?

I förordet i det tyska läromedlet står det:

- (2)            Det är inte troligt att du hinner lösa alla uppgifter och göra alla övningar i boken. Dessutom känner du säkert igen och kan en del från dina tidigare tyskstudier. Du måste själv ansvara för att du gör just de moment som du behöver för att komma vidare i din språkinläring.

(Skärbäck & Johansson 2004, s. 3)

I det tyska läromedlet finns alltså många grammatikuppgifter i varje kapitel, vilket medför att det finns möjlighet för de elever som har behov av att repetera mer, att göra många övningar inom samma grammatikmoment. I den tyska boken finns dessutom längst bak extra grammatikövningar med facit, som eleverna kan arbeta med om eleverna vill repetera ytterligare. Eleverna kan alltså kontrollera vilken nivå de ligger på för att ta reda på vilka moment de måste öva mer på. I det engelska läromedlet är det däremot mer begränsat med övningar i boken, men det kompletteras istället av ett Worksheet, i vilket möjligheten att öva mer finns. Om de engelskstuderande skall ha samma förutsättningar som de tyskstudierande krävs det ett separat facit och en minigrammar för att eleverna själva skall kunna kontrollera sina kunskaper. I båda böckerna finns en notis vid varje moment om att det finns fler övningar att arbeta med.

Eleverna har olika behov och förutsättningar. Det finns vissa elever som har behov av att öva mycket och denna möjlighet ger båda läromedlen. I båda läromedlen finns information vid varje moment om att det finns ytterligare övningar att arbeta med. Det finns dock ingen större variation i vare sig utformning/upplägg eller svårighetsgrad mellan övningarna i böckerna, vilket betyder att elevernas olika nivåer och inlärarstrategier inte tillgodoses i någon större utsträckning. Ett typiskt exempel på en övning i det engelska läromedlet är att eleverna först får en kort instruktion och sedan skall konstruera meningar efter att de fått ett exempel, t.ex.:

- (3)            **A** Write negative sentences which contain **not/n't**.  
Sometimes you have to put in **do, does** or **did** as well.

**Examples:**

Sam was a bad worker. → Sam wasn't a bad worker.

1 Sam owned a small petrol station. → .....

(Tyllered & Johansson 2006, s. 17)

### ***3.2.3 Inbjuder övningarna till elevinflytande och elevansvar?***

I förordet i det tyska läromedlet lyfter författarna fram att det är i elevernas eget ansvar att göra de moment som de själva behöver för att komma vidare (Se exempel 2 ovan) och att de själva kan ta reda på vilken nivå de ligger på genom att kontrollera sig själva. Således uppmuntras eleverna till att själva ta ansvar för sin inläring. Något liknande anges inte i den

engelska boken och författarna förmedlar inte till eleverna att de har eget ansvar i arbetet med uppgifterna.

Övningarna i båda böckerna ger i sig inte någon möjlighet till elevinflytande som är värd att nämna. Uppgifterna är i högsta grad styrda, och meningarna är oftast redan färdigkonstruerade, exempelvis:

(4) **B** What is the missing word?

1 (*Was* or *were*; *has* or *have*?) The man escaped yesterday but the police.....alerted and.....been looking for him in the area.

(Tyllered & Johansson 2006, s. 57)

I den tyska boken finns det enstaka fall där eleverna får skapa egna meningar eller delar av meningar även om övningarnas utformning fortfarande är angivna i form av exempelvis antal ord och ord som meningarna måste innehålla, t.ex.:

(5) 7. Skriv meningar i presens med följande verb. Skriv meningar om dig själv och använd minst 5 ord i varje mening.

tro	berätta
åka	komma
le	stå
ge	fråga
förklara	läsa

(Skärbäck & Johansson 2004, s. 17)

Samma sak gäller för den engelska boken bortsett från att det inte finns möjlighet att arbeta kreativt med egna meningar. (Se exemplet ovan)

Uppgifterna i böckerna är upplagda på liknande sätt, d.v.s. först ges en beskrivning av regeln, därefter exempel på regeln, och till sist uppgifter där regeln tränas. Eleverna ges inte möjlighet till olika arbetsätt i någon större utsträckning och de får därmed inte chans till inflytande över hur de skall arbeta i de olika momenten. Den variation som finns är omkonstruktion av meningar eller översättnings- och ifyllnadsmoment.

### **3.2.4 Uppmuntras eleverna till att reflektera kring grammatiska regler i övningarna?**

Övningarna i läromedlen behandlar olika grammatiska moment, och när eleverna arbetar med uppgifterna kan det vara så att en del elever reflekterar för att kunna lösa uppgifterna. Men generellt ges eleverna först reglerna med exempel och får därefter öva genom ett antal uppgifter (deduktiv metod), vilket inte uppmuntrar till reflektion. Se exempelvis följande exempel, som föregås av en beskrivning av svaga verb med exempel:

(6) 1. Sätt in rätt form av verbet i meningarna.

a. Ich habe ihn nicht ... (hören)

(Skärbäck och Johansson 2004, s. 25)

Det finns ett undantag i det engelska läromedlet som inbjuder till mer reflektion över grammatiska regler där eleverna själva får ”upptäcka” grammatiken, vilket kan ses som en induktiv metod. I denna övning får eleverna först ett antal exempelmeningar men ingen regelbeskrivning. Därefter får de utifrån dessa reflektera och dra egna slutsatser för att kunna lösa ett antal uppgifter som syftar till att de skapar en egen regel, t.ex.

(7) **A** Look at the examples. The underlined words are adjectives.

1 Luke is tall, his father is taller, but his younger brother is still the tallest.

**B** With the help of the examples in A above, fill in the missing words in the rules.

1 Short adjectives consisting of.....or sometimes.....syllables take the endings **-er** and **-est**.

(Tyllered & Johansson 2006, s.106)

### **3.2.5 Får eleverna möjlighet att arbeta i par/grupp med övningarna?**

Den enda uppgiften som kräver samarbete finns i det engelska läromedlet. I denna övning skall eleverna arbeta i par med att ställa frågor till varandra (Se exempel 1). Möjligheten att arbeta i smågrupper ges ej.

Bland de tyska övningarna finns det inga grammatikuppgifter där eleverna skall arbeta i par/grupp. I förordet talar man om att många av uppgifterna i boken skall lösas i par eller mindre grupper. Trots det finns det inga par- eller gruppövningar bland uppgifterna under rubriken Grammatik.

### **3.2.6 Är övningarna framställda i en meningsfull kontext?**

I den engelska boken föregås grammatikövningarna av en text som behandlar olika ämnen, t.ex. i form av skönlitteratur, poesi eller faktatext. I ungefär en tredjedel av uppgifterna finns det en koppling till texten. Kring övningarna finns det i dessa fall en autentisk kontext. Däremot finns det inget som säger att denna kontext är kopplad till elevernas intressen och känns meningsfull för dem.

När man övar grammatik i de övningar som undersökts i den tyska boken behandlas de i lösryckta meningar. De framställs därmed varken i en meningsfull eller i en autentisk kontext eftersom det inte finns någon innehållsmässig koppling mellan meningarna eller till en text i tillhörande textboken. Följande utdrag ur boken visar ett sådant exempel:

- (8)           6. Übersätt till tyska.
- a.   Vad heter du?
  - b.   Hon springer snabbt.
  - c.   Behöver Ni något, herr Budding?

(Skärbäck & Johansson 2004, s. 17)



## 4. DISKUSSION

Dagens syn på språkinläring i styrdokument och forskning kan beskrivas som medvetenhet å ena sidan och användningsmöjligheter å andra sidan. Eriksson & Jacobson (2001) menar att traditioner gör att formell grammatikundervisning fortfarande har stort utrymme i språkundervisning. Hur ser då grammatikövningarna ut i två nyproducerade läromedel? När vi diskuterar resultatet utgår vi från underfrågorna i undersökningen. Detta görs inledningsvis och följs sedan av Konsekvenser för yrkesrollen i kapitel 4.7.

### 4.1 Uppmuntrar övningarna till kommunikation?

Att använda språket i kommunikation är centralt i både kursplaner och forskning, men i de undersökta grammatikövningarna ligger inte fokus på kommunikation. Endast en kommunikativ övning fanns i den engelska boken, och den kan ses som ett undantag:

- (1)            **A** Do you know how to ask questions? Ask me...  
                  I where I live. –Where do you...?

**B** Practise questions in pairs...

(Tyllered & Johansson 2006, s. 8)

Även om eleverna övar språket verkar det som att målet med övningarna är att eleverna får öva sig på korrekt grammatiskt språk. Enligt Strömqvist (1993) är risken med en undervisning där man ser grammatiken som ett lingvistiskt moment att eleverna får en snäv och negativ inställning till grammatik. En inställning till grammatik som regler och förbud, istället för som ett kommunikativt medel, kan medföra att elevernas rädsla att göra fel hindrar dem från att uttala sig. Strömqvist menar att grammatikundervisning med andra syften såsom användning gör att eleverna blir mer intresserade av grammatik. Malmberg (2001) poängterar att språk kan fungera i en kommunikativ situation även om det inte är helt korrekt utformat. Lightbown & Spada (1999) menar också att det är fördelaktigt att fokusera på språkets betydelse, men att undervisning som är baserad på grammatik också kan bidra till språklig utveckling. Således bör grammatikövningarna vara utformade så att eleverna fokuserar på användningen. Men elever lär på olika sätt, och man kan inte säga att några inte lär något med traditionella, grammatikövningar. Elever har olika behov, och Eriksson & Jacobsson (2001) anser att, möjligheter skall finnas för de elever som vill uppnå ett näst intill korrekt språk även

om dessa elever ofta är i minoritet. Det bör alltså finnas övningar för dem där de kan fokusera på grammatiska moment. Eriksson (1993) hävdar att systematisk grammatikundervisning är viktig så länge den kan motiveras.

I den engelska boken är beskrivningar av grammatiska regler inte lika utförliga som i den tyska, vilket kan ses som en inställning till grammatik där man inte fokuserar på regler utan tillämpning. Detta kan eventuellt förklaras med att engelskan inte är lika formrik som tyskan. I den tyska boken är grammatikgenomgångarna mer utförliga och kan tolkas som att man fokuserar på språkets grammatik. Eriksson & Jacobsson (2001) skriver dock att det är svårt att undvika grammatikförklaringar i ett sådant formrikt språk som tyskan. Men de tycker ändå att man skall lyfta upp kommunikativa mål och refererar till en studie av Hjelm, enligt vilken det är viktigt att hjälpa svagpresterande elever att förstå grammatik genom att just göra grammatikundervisningen mer kommunikativ.

#### ***4.2 Ges eleverna möjlighet att arbeta med grammatiska övningar efter sina behov och förutsättningar?***

Enligt styrdokumentet skall eleverna ges möjlighet att arbeta efter sina förutsättningar och behov. För att eleverna skall kunna göra det måste det finnas variation gällande svårighetsgrad och typer av uppgifter. Det bör också finnas ett stort utbud av uppgifter så att eleverna själva kan välja hur mycket de vill arbeta med grammatikuppgifter.

Om eleverna inte får möjlighet att testa olika arbetssätt kan de inte bli medvetna om olika strategier för inläring, och därmed inte ta ställning till sitt eget lärande gällande grammatik. Grammatikövningarna i böckerna erbjuder exempelvis inte strategier som att använda bilder för att förstå eller arbeta med problemlösning i grupp (O'Malley & Uhl Chamot 1990). I de undersökta läromedlen finns det inte någon större variation av typer av uppgifter.

- (3)            **A** Write negative sentences which contain **not/n't**.  
Sometimes you have to put in **do, does** or **did** as well.

**Examples:**

Sam was a bad worker. → Sam wasn't a bad worker.

I Sam owned a small petrol station. → .....

(Tyllered & Johansson 2006, s.17)

I det tyska läromedlet finns det ett stort antal uppgifter och således många träningsmöjligheter för de elever som vill arbeta mycket med grammatikmoment. Denna möjlighet finns inte i samma utsträckning i det engelska läromedlet.

### **4.3 Inbjuder övningarna till elevinflytande och elevansvar?**

En rapport av Skolverket visar att elevinflytande i innehåll och arbetssätt skapar goda förutsättningar för lärande såsom ökad aktivitet, självförtroende och god stämning (Tholin 2001).

Eftersom grammatikuppgifterna i böckerna i stort kan anses vara styrda ges eleverna inte mycket chans till inflytande, exempelvis:

(4) **B** What is the missing word?

1 (*Was or were; has or have?*) The man escaped yesterday but the police.....alerted and.....been looking for him in the area.

(Tyllered & Johansson 2006, s. 57)

I STRIMS- studien påtalar man risken med styrda uppgifter eftersom eleverna uppfattar att de behärskar ett grammatiskt moment när de egentligen inte gör det. Således bör styrda uppgifter endast vara ett sätt att utvecklas mot att kunna använda grammatik (Malmberg m.fl. 2000).

Däremot poängterar man i den tyska boken redan i förordet vikten av att eleverna själva tar ansvar för vilken nivå de ligger på och arbetar efter sina behov.

(2) Det är inte troligt att du hinner lösa alla uppgifter och göra alla övningar i boken. Dessutom känner du säkert igen och kan en del från dina tidigare tyskstudier. Du måste själv ansvara för att du gör just de moment som du behöver för att komma vidare i din språkinläring.

(Skärbäck & Johansson 2004, s. 3)

I det engelska läromedlet har man valt att endast ta med färre uppgifter i boken. Dessa kompletteras av Worksheet. Detta medför att författarna har valt ut de grammatikuppgifter som de anser viktiga att ta med i förstahandsmaterialet och överlåter alltså inte detta val till eleverna.

Eleverna bör få inflytande över arbetet med grammatik för att kunna arbeta efter sina behov. Det bör vara upp till eleverna hur de vill arbeta med grammatik, och målet är att de själva skall bli medvetna om vad som är bästa sättet för dem att ta ansvar för sin språkinläring. Innan de kan ta ställning till sitt eget lärande måste de få testa olika arbetssätt och medvetandegöras angående inlärningsstrategier. Även om det är upp till eleverna hur de vill arbeta menar Linnarud (1993) att vissa strategier är mer effektiva än andra. De elever som har en helhetssyn på språket är mer framgångsrika. Således bör lärare lägga upp undervisningen som en helhet. Även om grammatikuppgifterna inte inbjuder till elevinflytande ligger det i lärarens uppdrag att se till att eleverna får inflytande i undervisningen.

#### **4.4 Uppmuntras eleverna till att reflektera kring grammatiska regler i övningarna?**

Tornberg (2000) refererar till en studie som visar på hur viktigt det är för förståelsen av grammatik att eleverna blir medvetna om hur de löser uppgifter, eftersom detta skiljer framgångsrika elever från mindre framgångsrika. I den tyska boken föregås oftast grammatikövningarna av en regelbeskrivning som sedan övas i ett antal uppgifter som exempelvis följande:

- (6) 1. Sätt in rätt form av verbet i meningarna.  
a. Ich habe ihn nicht ... (hören)

(Skärbäck och Johansson 2004, s. 25)

Regelbeskrivningar finns även i den engelska boken, men är korta och inte lika vanligt förekommande. Detta arbetssätt bidrar oftast inte till att eleverna reflekterar över grammatiska regler. Hedge (2000) skriver att grammatiskt medvetandegörande uppgifter innefattar att eleverna själva får skapa regler genom att reflektera och dra slutsatser. Eleverna ges exempel som de kan utgå ifrån i upptäckten av regeln, vilket kallas induktiv metod. I det engelska läromedlet ges endast eleverna ett tillfälle att arbeta utefter induktiv metod.

Grammatikövningarna i böckerna innebär ofta att eleverna skall producera ord eller meningar direkt efter att de har fått regeln förklarad för sig. Men Rod Ellis (2000) tror ej att denna metod leder till att språkets form blir medveten för eleverna. Det tar tid att ta in en grammatisk regel och sedan använda den. Genom t.ex. att låta eleverna diskutera och reflektera i smågrupper kan eleverna medvetandegöras om språkets form; något som är en

lämplig fortsättning jämfört med om de direkt skall producera någonting efter att de har fått en grammatisk regel förklarad för sig i en så kallad deduktiv metod. Inga möjligheter till diskussion och reflektion i smågrupper ges i någon av läroböckerna.

#### **4.5 Får eleverna möjlighet att arbeta i par/grupp med övningarna?**

Ellis (2000) anser att det finns flera fördelar med grupparbete och att det kan bidra till att eleverna t.ex. motiveras att lära sig och att en positiv stämning skapas. Cohen (1994) lyfter fram att det finns andra fördelar med arbete i grupp, men att faktorer såsom elevernas inställning och vilja att hjälpa varandra har stor betydelse för att grupparbete skall bli framgångsrikt. När eleverna har rätt attityd kan grupparbete medföra att undervisningen blir mer effektiv. Han menar också att det kan hjälpa de som har svårt att analysera språkets uppbyggnad på egen hand. Enligt Hjelm's studie (Eriksson & Jacobsson 2001) finns det många elever som inte förstår grammatikundervisningen och han menar därför att lärare måste hjälpa de svagpresterande eleverna. Lantolf (1994), inspirerad av Vygotskij, hävdar att social interaktion är en förutsättning för andraspråksinläring och att elever utvecklas genom verbal interaktion med andra som har mer kunskap än dem själva.

Trots att författarna i den tyska boken nämner i förordet att det förekommer många uppgifter i boken som skall göras i par eller smågrupper så finns det inga sådana grammatikövningar. Inte heller i den engelska boken förekommer par- eller gruppövningar med undantag för en övning, som följande exempel:

- (1)           **A** Do you know how to ask questions? Ask me...  
                  I where I live. –Where do you...?

**B** Practise questions in pairs...

(Tyllered & Johansson 2006, s. 8)

Med tanke på att såväl forskning som styrdokument poängterar vikten av samarbete i grupper borde läromedlen innehålla övningar som lämpar sig för grupparbete. Detta gäller i högsta grad även grammatikövningar eftersom forskning har visat att grupparbete underlättar för de svagpresterande eleverna att förstå grammatik.

#### **4.6 Är övningarna framställda i en meningsfull kontext?**

I *Optimal 1 Sprachheft Basis* framställs övningarna inte i någon meningsfull eller autentisk kontext. I *Beeline for English* finns det autentiska texter som följs av uppgifter. Cirka en tredjedel av grammatikövningarna knyter an till en sådan autentisk text. Men dessa texter är valda av författarna och behöver inte automatiskt vara meningsfulla för eleverna.

Om man inte framställer språket som en helhet i ett sammanhang finns risken, menar Tornberg (2000), att språkundervisningen hamnar långt ifrån kontexten utanför skolan. Att lägga upp undervisningen som en helhet innebär exempelvis att grammatiken inte tas ur sitt sammanhang utan finns i en kontext som knyter an till elevernas tillvaro. Genom att framställa grammatiken i en kontext som är relevant för eleverna anser Hedge (2000) att man kan göra undervisningen meningsfull. Kontext kan man skapa genom bilder, dialog, en text, musik, film m.m.

#### **4.7 Konsekvenser för yrkesrollen**

Läromedel bör kunna vara ett stöd för läraren i undervisning som grundar sig i forskning och styrdokument. Grammatikövningarna i läromedlen genomsyras av traditionell undervisning där man fokuserar på formen. Forskning visar att undervisning där man fokuserar på användning av språket är fördelaktig. Det finns dock inga bevis för att undervisning där formen är central inte kan vara givande för eleverna även den. I styrdokument lyfts de kommunikativa målen fram, men detta speglar inte övningarna i de undersökta böckerna, vilket kan ge konsekvenser för yrkesrollen. Eftersom undervisningen måste baseras på styrdokumentet blir inte läromedlet ett stöd för läraren utan kan istället bidra till konflikt. Lärare som ser diskrepansen mellan läromedel och styrdokument/forskning kan försättas i en problematisk situation i undervisningen, när det gäller huruvida läraren skall använda läromedlet eller ej, eftersom skolan ofta inte har ekonomiska resurser att köpa in nya böcker.

Om läraren bestämmer sig för att använda sig av ett material vars upplägg inte stöds av forskning och styrdokument fullföljer denne inte sitt uppdrag. Detta drabbar i sin tur eleverna som inte får den undervisning som de har rätt till. Om läraren å andra sidan väljer att skapa ett nytt material utefter styrdokument och forskning skulle det kunna leda till utbrändhet och utfrysning av kollegor med en annan syn på lärande och som därför förespråkar en användning av mer traditionella läromedel.

För att lärarens situation skall vara hållbar är en medelväg troligtvis lösningen, d.v.s. att man kombinerar läromedel och annat material. Hursomhelst måste läraren förhålla sig kritisk till läromedel och i vilken omfattning de skall användas. De övningar som har brister kan ersättas eller kompletteras med annat material. Även om övningarna är färdigkonstruerade har läraren möjlighet att påverka hur han eller hon vill arbeta med uppgifterna.

## 5. SAMMANFATTNING

Teorier om att modersmål har betydelse för andraspråksinlärning stöds i olika omfattning av språkforskare, och i litteraturdelen ger vi exempel på sådana. Synen på grammatik har förändrats, och dess historik har betydelse för dagens attityder till grammatik. Aktuell forskning och styrdokument tar upp olika faktorer som är viktiga när det gäller språk- och grammatikinlärning. I denna uppsats väljer vi att fokusera på kommunikativa mål, elevers behov och förutsättningar, elevinflytande och elevansvar, reflektion, par- och grupparbete samt meningsfull kontext.

Läromedel som innehåller grammatikövningar speglar en del av hur man undervisar grammatik. Således undersöker vi, utifrån faktorerna ovan, grammatikövningars utformning i två nyproducerade läromedel som är avsedda för undervisning i tyska och engelska på gymnasienivå. Genom en kvalitativ metod kommer vi fram till att grammatikövningarna i de undersökta läromedlen inte i någon större utsträckning är utformade i förhållande till styrdokument och forskning. De präglas istället av den traditionella grammatikundervisningen där man fokuserar på formen. Grammatikövningarna i böckerna är enligt vår analys inte i fas med forskning och styrdokument.



# LITTERATUR

## Primärlitteratur:

Skärbäck G. & Johansson N. (2004). *Optimal, Sprachheft Basis*, Malmö, Gleerups Utbildning AB.

Tyllered M. & Johansson C. (2006). *Beeline for English*. Malmö, Gleerups Utbildning AB.

## Sekundärlitteratur:

Barth Nordström B.M.(1991). *Medvetet lärande*. Stockholm: Natur och kultur.

Batstone R. (1994). *Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.

Bergström I. m.fl. (1995). *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning om klassrumserfarenheter*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

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

Cohen E. (1994). *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Second Edition. New York: Teachers College Press.

Davidson B. & Patel R. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Doughty C. & Long M. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Padsdow: Blackwell Publishing.

Ellis Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis Rod (2000). *The study of language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson R. & Jacobsson A. (2001). *Språk för livet*. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson R. (1993). *Teaching language learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Forskning om undervisning i främmande språk* (2005), Larsson Ringqvist E. & Valfridsson I. (red.). Växjö: Växjö University Press.
- Gass S.M. (2003). "Input and interaction". I Doughty C. & Long M. *The handbook of second language acquisition*. Padsdow: Blackwell Publishing.
- Gass S. M., Selinker L. (1993). *Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hedge T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford : Oxford University Press.
- Hedström K. (2001). "Grammatikinläring". I Fern R. & Malmberg P. (red.). *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.
- Hyltenstam K. & Abrahamsson N. (2003). "Maturational Constraints in SLA". I Doughty C. and Long M. (red.). *The handbook of second language acquisition*. Padsdow: Blackwell Publishing.
- Krashen S. & Terrell T. (1983). *Natural approach – Language acquisition in the classroom*. Trowbridge. Redwood Burn Limited.
- Kroksmark T., Strömquist G., Strömquist S. (1993). *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf J.P. & Appel G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: New Jersey.

Larsen-Freeman D. (2001). "Teaching grammar". I Celce-Murcia M. (red.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle; Thomson learning.

Larsson Ringqvist E. & Valfridsson I. (red.) (2005). *Forskning om undervisning i främmande språk*. Växjö: Växjö University Press.

Levihn U. m.fl. (1991). *Språkpedagogik*. Malmö: Gleerups.

Lightbown P. M. & Spada N. (1999). *How languages are learned*, second edition. Oxford University Press.

Linnarud M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund, Studentlitteratur.

*Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 : gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Skolverket (2006). Stockholm: Skolverket.

Malmberg m.fl. (2000). *I huvudet på en elev - projektet STRIMS*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Malmberg P. (2001). "Språksynen i dagens kursplaner." I Ferm R. & Malmberg P. (red.). *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.

Malmqvist A. (2005). "Problemlösning i grupp- några iakttagelser från språkklassrummet." I Larsson Ringqvist E. & Valfridsson I. (red.). *Forskning om undervisning i främmande språk*. Växjö: Växjö University Press.

Molander Beyer M. (2005). "Vad händer med de moderna språken?" I Larsson Ringqvist E., Valfridsson I. (red.). *Forskning om undervisning i främmande språk*. Växjö: Växjö University Press.

Nunan D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, Heinle & Heinle Publishers.

O'Malley J. & Uhl Chamot, A. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Newbury House.

Piaget, J. (1968). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerup Bokförlag.

Pienemann M. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Co.

Pinker S. (1995). *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: Harper Perennial.

Richardsson, G. (2004) *Svensk utbildningshistoria – skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Robbins D. (2003). *Vygotsky's and A.A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics*. Westport: Praega Publishers.

*Sociocultural Theory and second language learning* (2000), Lantolf J. P. (red.). Oxford: Oxford University Press.

*Språkboken* (2001), Ferm R. & Malmberg P. (red.). Stockholm: Liber Distribution.

Strömqvist G. (1993). "Om klasslärometodik och svenskans beskrivning". I Kroksmark T., Strömqvist G., Strömqvist S., *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Sullivan P.N. (2000). "Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom". I Lantolf J. P. (red.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

*Svenska skrivregler*. Svenska Språknämnden. (2005). Solna: Almqvist & Wiksell.

*Teaching English as a second or foreign language* (2001), Celce-Murcia M. (red.). Third edition. Boston: Heinle & Heinle; Thomson learning.

Tholin J. (2001). "Elevplanerad språkundervisning för 2000-talet - några personliga reflektioner". I Ferm R. & Malmberg P. (red.). *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.

Thornbury S. (1999). *How to Teach Grammar*. Charlbury: Bluestone Press.

Tornberg T. (2000). *Språkdiraktik*, 2:a upplagan. Kristianstad: Kristianstads boktryckeri AB.

*Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen*. Skolverket (1996). Stockholm: Liber distribution.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Internetkällor:**

*Kursplan för Engelska*. Skolverket (2006/07).

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=EN&extraId=>. Hämtad: 13/11-06.

*Kursplan för Moderna Språk*. Skolverket (2005/06).

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=11&id=3874&extraId=2087>. Hämtad: 13/11-06.

*Kursplan för Moderna Språk*. Skolverket (2006/07).

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=MSPR&extraId=>. Hämtad: 13/11-06.