



Lärobokens ordklasser

**En kritisk diskursanalys av fem läroböcker i svenska för
gymnasieskolan**

Therese Rådén och Cecilia Thorsen

**Examensarbete 15 Höskolepoäng
Utbildningsvetenskap 61- 90 Höskolepoäng
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2007**

Arbetets art: Examensarbete 15 Högskolepoäng, Lärarprogrammet 270 Högskolepoäng

Titel: Lärobokens ordklasser – En kritisk diskursanalys av fem läroböcker i svenska för gymnasieskolan

Engelsk titel: Word classes – A critical discourse analysis of five textbooks in the Swedish language at upper secondary level.

Sidantal: 49

Författare: Therese Rådén och Cecilia Thorsen

Handledare: Åke Persson

Examinator: Anita Varga

Datum: September 2007

Sammanfattning

Bakgrund: Under utbildningens gång och i synnerhet under kursen Språkssystemet II har vi reflekterat kring att grammatikmomentet är mer läromedelsturt än andra moment i svenskundervisningen och att läroböcker inte alltid ger en rättvis bild av grammatiken. Mot denna bakgrund ville vi undersöka hur läroböcker presenterar och behandlar grammatik med avgränsningen ordklasser.

Syfte: Syftet med studien var att undersöka hur läroböcker i svenska för A-kursen på gymnasiet behandlar ordklasser ur ett didaktiskt perspektiv samt att granska vilken kunskapssyn läroböckerna förmedlar och vilka konsekvenser de olika framställningarna får för eleven.

Metod: För att uppfylla syftet valde vi kritisk diskursanalys som metod. Det diskursanalytiska perspektivet har gjort det möjligt att svara på studiens syfte och frågeställningar. Genom att studera textens modalitet, sociala och diskursiva praktik har vi kunnat studera hur ordklasser framställs, vilken kunskapssyn läroböckerna förmedlar samt vilka konsekvenser framställningarna får för elevens lärande.

Resultat: Vår undersökning visar att läroböckernas framställningar av ordklasser är faktabaserade och att de förmedlar en traditionell och formaliserad kunskapssyn. De presenterar ordklasserna isolerat och grammatiken är produktorienterad, där reglerna redovisas först och åtföljs av tillrättalagda prototypexempel utan sammanhang. Konsekvenserna av detta kan troligen leda till att eleven upplever grammatikmomentet som avskilt från svenskämnets övriga delar och från det verkliga språket. Samtliga läroböcker har en formaliserad framställning som sannolikt inte leder till ett funktionellt lärande. Analysen visar dock att en av läroböckerna har en mer funktionell kunskapssyn då den har korta, enkla och elevnära beskrivningar med en tydlig typografi. Den för till viss del även en diskussion kring att ordklassindelningen inte är helt oproblematiske.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Syfte	5
Frågeställningar	5
Vad säger styrdokumentet?	6
Definitioner av begrepp	7
Historik	8
Forskningsbakgrund	9
Teoretiska utgångspunkter	11
Metod	12
Notation	13
Tillvägagångssätt	13
Validitet och reliabilitet	14
Urval	14
Resultat och analys	15
Vilka ordklasser behandlas?	16
Hur beskrivs ordklasserna, vad tas upp och vilken terminologi används?	17
Problematiseras och diskuteras ordklassindelningen?	35
Hur behandlar läroböckerna ordklasser? Är de inriktade på funktionellt eller formaliserat lärande?	37
Diskussion	39
Studiens resultat jämfört med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter	40
Avslutande diskussion	43
Förslag till fortsatt forskning	44

Referenslista

Inledning

Vi har under hela vår lärarutbildning, men speciellt under vårterminen 2007, reflekterat över vad meningsfull och relevant grammatisk kunskap egentligen är. I likhet med Nilsson (2000) har vi under våra VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning) upptäckt att lärarna i stor utsträckning använder sig och är styrda av läroböckernas innehåll när de undervisar i grammatik. Men det var först under kursen Språkssystemet II, som vi läste i våras, vi fick upp ögonen för att läroböcker inte alltid ger en rättvis bild av grammatiken. Vi började då reflektera kring hur läroböcker egentligen presenterar och behandlar grammatikavsnittet samt vilken kunskapssyn de förmedlar. Med anledning av detta, tycker vi att det skulle vara intressant att göra en studie kring läroböckers grammatikavsnitt med avgränsningen ordklasser ur ett didaktiskt perspektiv. Eftersom vi båda har ett stort grammatiskt intresse och vi båda skall bli svensklärare, respektive tysk- och engelsklärare var det självklart för oss att välja ämnet grammatik i vårt examensarbete.

Flera forskare, däribland Nilsson (2000) och Teleman (1987), menar att grammatikundervisningen fortfarande bedrivs traditionellt och inte har utvecklats trots att vårt språk har förändrats. Med den traditionella grammatikundervisningen avses ”att man lär in en begreppsapparat som innefattar namn på ordklasser, morfologiska kategorier och satsdelar” (Nilsson, 2000, s. 11) och denna metod har under en längre tid varit ifrågasatt av forskare. Även läroböckerna är enligt Teleman (1987) och Brodow (1996) bundna vid den traditionella grammatikens makt. De läroböcker som är traditionellt utformade ger inte eleverna någon vägvisning in i det offentliga språket eller verktyg för att kritiskt granska de texter eleverna kommer i kontakt med i sitt vardagsliv (Teleman, 1991). Hultman (1987) menar att skolgrammatiken i läroböcker borde vara förenlig med hur forskningen beskriver vårt språk. Istället är läroböckernas grammatik en rest av den gamla latinskolans formella grammatik, vilken utgörs av splittrade texter utan sammanhang och djup. Därför har vi för avsikt att undersöka om läroböckernas grammatikavsnitt fortfarande är så traditionellt bundna som Teleman (1987) och Brodow (1996) hävdar.

Syftet med studien är att undersöka hur läroböcker i svenska för A-kursen på gymnasiet behandlar ordklasser ur ett didaktiskt perspektiv. Vi vill också undersöka vilken syn på lärande läroböckerna förmedlar samt vilka konsekvenser de olika framställningarna får för eleven.

Genom att forska om detta ämne är vår förhoppning att vi skall få större kunskap och medvetenhet om läroböckernas presentation och utformning av grammatikavsnittet. Med denna medvetenhet tror vi att vår förmåga att kritiskt granska grammatikundervisningens innehåll ökar. Detta tror vi att vi kommer ha nytta av i vårt kommande yrkesliv. Det är också vår förhoppning att studien kan vara till nytta för andra lärarstudenter och verksamma svensklärare, eftersom man genom att ta del av andras uppfattningar och diskussioner kan bli medveten om sin egen uppfattning och inställning till läroböckers behandling av ordklasser.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur läroböcker i svenska för A-kursen på gymnasiet behandlar ordklasser ur ett didaktiskt perspektiv samt att granska vilken kunskapssyn läroböckerna förmedlar och vilka konsekvenser de olika framställningarna får för eleven. Följande frågeställningar är utvalda för att avgränsa vårt syfte.

Frågeställningar

- Vilka ordklasser behandlas och problematiseras ordklassindelningen?
- Hur beskrivs ordklasserna, vad tas upp, vilken terminologi används och vilka skillnader finns det mellan de olika läroböckerna?
- Hur behandlar läroböckerna ordklasser? Är de inriktade på funktionellt eller formaliserat lärande och vilken betydelse får det för eleven?

Vi kommer endast att studera läroböcker från A-kursen på gymnasiet på grund av att gymnasieskolorna oftast förlägger sin grammatikundervisning till den kursen, samt av utrymmesskäl. Vilka läroböcker vi valt att analysera redovisas under rubriken "Urval".

När vi har undersökt vilken kunskapssyn läroböckerna förmedlar och vilken betydelse det får för eleven, har vi inte den enskilda individen i åtanke utan alla elever som av olika anledningar har skilda grammatiska förkunskaper. Graden av grammatisk förkunskap kan bero på tidigare skolgång, skolans resurser, etnicitet, funktionshinder t.ex. läs- och skrivsvårigheter.

Vad säger styrdokumentet om grammatik?

Vi har valt följande mål som belyser grammatik och kommer att beakta dessa i diskussionsavsnittet:

Kursplan för Svenska A

Mål att uppnå efter avslutad kurs:

Eleven skall

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren
- kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, hädanefter Lpf 94

Mål att uppnå:

Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört ett nationellt eller specialutformat program eller sådant individuellt program som är förenat med yrkesutbildning under anställning, s.k. lärlingsutbildning inom gymnasieskolan eller gymnasial vuxenutbildning

- Kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier

Definitioner av begrepp

Eftersom vissa begrepp i vår studie inte tillhör vardagsspråket kommer vi nedan att definiera ett antal begrepp som är centrala i vårt examensarbete. Vi har valt att placera definitionerna av de olika begreppen tidigt i studien, för att ge läsaren en förförståelse till den kommande texten.

Haapamäki (2002) skriver att grammatik kommer av grekiskans *gramma* som betyder 'bokstav' eller 'det skrivna'. Grammatik är ett begrepp som är mångtydigt och därför krävs det en definition av vad som avses med begreppet grammatik. Strömqvist (1993) menar att grammatik vanligtvis syftar på de regler och principer som reglerar ordformer, fraser och satser, men också det innehåll eller betydelse som de olika delarna i språket bildar, d.v.s. sammansatt betydelse eller det som också kallas semantik. Begreppet grammatik kan innefatta ytterligare ett flertal betydelser. Strömqvist (1993) ger dock följande specificering av begreppet grammatik:

- a) Grammatik är de regler och principer som styr hur man konstruerar ordformer och hur man kombinerar dessa till fraser och satser samt de motsvarande reglerna och principerna för hur man konstruerar betydelse.
- b) Grammatik är beskrivning och eventuellt förklaring av (delar av) (a)
- c) Grammatik är råd, föreskrifter, förbud o. dyl rörande hur man bör konstruera ordformer, fraser och satser, samt vad dessa ordformer, fraser och satser bör betyda.

(Strömqvist i Kroksmark, Strömqvist, Strömqvist, 1993, s. 24)

Vidare menar Strömqvist (1993) att alla människor från det att man är litet barn har en inre grammatik, vilken motsvarar den specificering av begreppet som finns under (a). Den grammatik som man tillägnar sig i skolan motsvarar specificeringarna i både (b) och (c). Specificeringen av grammatik som finns i (c) motsvarar det som kallas språkvård eller språkriktighetsperspektivet (Strömqvist, 1993).

Indelningen av ord i ordklasser kommer från antikens grammatik. Denna indelning har kritiserats genom tiderna och det finns än idag ingen indelning som är allmänt accepterad bland språkforskare. Dock finns det en huvudprincip för indelningen av ord i ordklasser, vilket innebär att man skiljer på böjliga och oböjliga ord. De oböjliga ordklasserna är: infinitivmärket *att*, prepositioner, konjunktioner, subjunktioner och interjektioner samt (med några undantag) adverb. De böjliga ordklasserna är: verb och nomen som i den klassiska grammatiken brukar delas in i substantiv, adjektiv, pronomen och räkneord. Hultman (2003) påstår emellertid att det inte finns någon indelning som täcker alla ord, eftersom orden inte klart kan delas in i bestämda ordklasser. Vissa ord kan inte passa in i mönstret och kan beroende på vilken synvinkel man har se ut att höra till flera ordklasser (Hultman, 2003). Emellertid menar Hultman (2003) och Josefsson (2005) att ordens indelning i ordklasser styrs efter morfologi (böjning), funktion och betydelse.

Vi använder begreppen formaliserad och funktionaliserad undervisning i vår uppsats och i en formaliserad undervisning skiljer man på form och innehåll, menar Malmgren (1996). Eleverna tränar språkets delar upprepade gånger separat innan de får koppla dem till helhet och innehåll. I den funktionaliserade språkundervisningen betonas innehåll och kommunikation och att eleverna kan praktisera de kunskaper de besitter (Malmgren, 1996).

Begreppet metaspråk innebär att eleverna behöver ett språk om språket, d.v.s. eleverna

behöver besitta en grammatisk terminologi för orden de kan för att lättare kunna förstå hur språket fungerar (Bolander, 2001). Även Molloy (1996) tar upp att barn redan i tidig ålder kan sitt modersmåls grammatik, men de behöver kunna sätta termer för orden, d.v.s. tillägna sig ett metaspråk.

Englund (1999) skriver att ett läromedel i grundregel kan vara vad som helst. Det finns ingen läromedelsdefinition i Lpo 94, menar Juhlin (2000), utan man får gå till förarbetet (SOU 1992:94, Kapitel 6, bilaga 1) för att finna definitionen: ”Läromedel är sådant som lärare och elever väljer att använda för att uppnå uppsatta mål” (s. 170). Vi har dock valt att inte granska alla läromedel utan vi kommer endast att undersöka de läroböcker som Juhlin (2000) benämner som ”elevens bok” (d.v.s. de böcker som eleverna oftast får varsitt exemplar av och arbetar utifrån).

Historik

För att förstå varför grammatikmomentet fortfarande har en stark ställning i dagens svenskundervisning är det viktigt att gå tillbaka i historien och undersöka hur grammatiken uppstod. Den klassiska grammatiken uppstod då det talade latinet stod långt ifrån det skrivna latinet några århundraden efter Kristi födelse. Detta innebar att de som skulle lära sig skriftspråket i stort sett fick lära sig ett främmande språk och på grund av det utvecklades grammatiken (Nilsson, 2000). Latinet utvecklades till ett formaliserat språk där regler kom att styra språkinläringen, vilket syns i det första grammatiska verket som kom till omkring 100 år f.Kr. i Alexandria av Dionysios Thrax:

När vi lär oss grammatik börjar vi med namnen på de minsta ljudelementen, som man kallar bokstäver; därefter tar vi bokstävernas form och (ljud)värde. När vi lärt detta, går vi vidare till stavelserna och deras förändringar, och när vi kan det, till ordklasserna (nomina, verb och bindeord) tillika med deras förändringar; till lång och kort kvantitet, accent, genus, kasus, singularis och pluralis, modala ändelser och tusen andra ting av samma slag. När vi fullt behärskar allt detta, men icke förr, börjar vi att skriva och läsa. (Dionysios Thrax i Thavenius, 1981, s. 214)

Skriftspråket fick en stark ställning och den formaliserade kunskapssynen medförde att det kom att förknippas med grammatik. Skolans undervisningsspråk var fram till mitten av 1800 talet latin och på grund av det kom undervisningen att domineras av latinets språksyn, vilken var starkt formaliserad (Nilsson, 2000).

Nilsson (2000) skriver att Dionysios verk har haft en avgörande roll för innehållet i skolans grammatikundervisning. Redan då lades grunden för att grammatikens olika moment skulle bedrivas isolerat och utan kontext, och där endast formen tränas. Thavenius (1981) skriver följande om Dionysios Thrax verk:

Det utmärkande för den är att ordet urskiljs som den grundläggande enheten och isoleras från sina kontexter. Orden kan analyseras på olika sätt; man kan dela upp dem i sina beståndsdelar bokstäverna resp språkljuden; man kan klassificera dem och dela upp dem i ordklasser; man kan se hur de böjs och ställa upp paradigm för böjningen. (Dionysios Thrax i Thavenius, 1981, s. 214)

Den svenska grammatiska traditionen bygger på Dionysos verk och principer för ordklassindelning. De ordklasser vi har idag härstammar från denna grammatik med undantag för att substantiv och adjektiv tillsammans bildade en ordklass, vilket även adverb och interjektioner gjorde.

Enligt Haapamäki (2002) kom de första svenska grammatikorna ut först i slutet av 1600 talet. Men det var långt senare som man började undervisa i grammatik. Under den tiden gjordes många grammatiska upptäckter, men i skolan bevarade man den gamla traditionen, vilken inte påverkades av forskningen. Den klassiska skolgrammatiken befinner sig i mångt och mycket fortfarande i denna tradition. Precis som de gamla grammatikorna delar vi in ord i ordklasser och satser i satsdelar. Men traditionen innebär också att rena felaktigheter och vilseledande beskrivningar lever vidare samt att den blundar för ny forskning och viktiga grammatiska företeelser (Teleman, 1987).

Modersmålspråket kom från mitten av 1800 talet att ersätta latinet som undervisningspråk, men modersmålsundervisningen bibehöll latinets tre argument för grammatik som har varit ledande genom historien, enligt Nilsson (2000):

- Formalbildningsargumentet som innebär att de grammatiska formerna skall läras in innan eleverna får ta del av läsning och skrivning och tillämpa de formella färdigheterna.
- Främmandespråksargumentet motiverade grammatiken med att kunskaper om modersmålets grammatik skulle skapa gynnsammare förutsättningar för eleven att lära sig ett nytt främmande språk.
- Språkriktighetsargumentet innebär att eleverna genom grammatikstudier skulle lära sig att uttrycka sig rätt i modersmålet.

Forskningsbakgrund

Vi har läst en mängd olika forskningsresultat av olika läromedelsstudier, för att komma fram till vilken forskningsbakgrund som är relevant för vår studie. Men det var nästan omöjligt att finna forskning som behandlade läroböckers grammatikavsnitt. Efter ett omfattande sökande påträffade vi emellertid några studier. Dessa studier innefattade läroböcker från grundskolans tidigare och senare år samt gymnasiet, men de innehöll inga preciserade metoder. Dock låg fokus på ordklasser d.v.s. inte grammatik i allmänhet utan det område vi angett i vårt syfte och frågeställningar. Vi har således inte studerat några forskningsresultat som har ett diskursanalytiskt angreppssätt eller som omfattar alla ordklasser, vilket har gett oss tillfället att undersöka ett relativt outforskat område.

Juhlin (2000) har skrivit en avhandling om läromedlens innehåll och användning, där hon hävdar att val och användning av läroböcker, i de tidigare läroplanerna, varit hårt reglerade av staten. Vidare skriver Juhlin (2000) att trots att det genomförts förändringar i styrdokumentet har det inte haft någon större inverkan på traditionen kring läroböckernas innehåll och användning. Det pågår en diskussion om att läroböckerna är för styrande i undervisningen, vilket innebär att lärobokens innehåll blir riktgivande i undervisningen (Englund, 1999). Även Nilsson (2000) ifrågasätter läroböckernas inflytande. Han menar att vissa moment i svenskundervisningen är mer läromedelsstyrda än andra, t.ex. grammatikavsnittet. Enligt Brodow (1996) vill inte lärare och förlag att grammatikavsnitten i läroböckerna skall disponera mindre utrymme än de traditionellt har haft:

Traditionens makt har jag själv fått känna på när jag skrivit läromedel i svenska för grundskolan och gymnasieskolan. När jag har försökt tona ner behandlingen av ordklasser och satsdelar, har jag fått

bakläxa av granskande lärare och därmed förlag. På det sättet har jag motvilligt medverkat till att konservera ett formellt grammatikstudium. (Brodow, 1996, s. 304-305)

Brodow (2000) mötte samma motstånd i sin studie *En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning*. Många av de intervjuade lärarna upplevde att för ingående diskussioner samt nya metoder var förvirrande. Troligtvis kan dessa åsikter bero på att många lärare är rädda för att eleven inte skall uppnå målen i kursplanen och läroplanen samt att den traditionella formaliserade grammatikkunskapen är lättare att mäta och bedöma. Även Juhlin (1995) påpekar att läraren uppfattar läroboken som en garanti för måluppfyllelse.

Eftersom grammatikmomentet ofta är läromedelsstyrt anser Nilsson (2000) att det är viktigt att granska läroböcker. Nilsson (2000) har i sin läroboksgranskning kommit fram till ett antal problemområden kring hur läroböcker tar upp ordklasser. Exempelvis tar han upp indelningen av ordklasser och att den kan vara problematisk då ”undantag och gränfall ofta vållar bekymmer” (s. 31). Nilsson önskar att läroböckerna skulle diskutera vilken ordklass ett ord skall tillhöra och göra eleverna uppmärksamma på att ”ordklassindelningen är en teoretisk konstruktion” (s. 31). Sammanfattningsvis hävdar Nilsson (2000) att läroböcker traditionellt endast preciserar ordklasser och antalet, men att de inte problematiserar begreppen. Han menar därför att de undersökta läromedlen tillhör formalbildningstraditionen.

Pettersson (1987) har gjort en undersökning av tre läroböcker på mellanstadiet: *Svenska tillsammans 1* (1978), *Hermods svenska för mellanstadiet* (1975) och *Svenska tillsammans 3* (1980). Studien belyser läroböckernas prototypexempel av substantiv, adjektiv och verb. Ullström (2000) har gjort en liknande studie, vilken är baserad på fyra läroböcker från gymnasiet: *Fakta och färdigheter* (1981), *Språk och litteratur 1* (1981), *Svenska timmar* (1992) och *Svenska uppslag* (1994). Dessa läroböckers grammatikavsnitt beskriver inte ett funktionellt språk utan ett konstruerat språk som har anpassats till läroböckernas mönster. Detta innebär enligt Pettersson (1987) att eleven inte får verktyg för att studera sitt eget språk eller någon insikt i den vuxna litteraturens språkbruk. Eleven får dessutom ett ordlisteliknande förhållande till språket snarare än en förståelse för hur orden används i ett textsammanhang. Både Pettersson (1987) och Ullström (2000) menar att det verkar som om läromedelsförfattare har använt sig av uppslagsverk när det gäller att ge exempel på substantiv. De flesta läroböcker beskriver fler konkreta substantiv som t.ex. boll, ring, hus, kläder och skola, medan man utelämnar de ord som eleverna använder. Konkreta substantiv får ofta mer utrymme än abstrakta. Dock menar Ullström (2000) att skillnaden mellan abstrakta och konkreta substantiv diskuteras av samtliga läroböcker.

I sin studie av läroböckernas adjektiv kom Pettersson (1987) fram till att de oftast hade en mer romantisk och litterär ton samt att adjektiven var av en mer exotisk karaktär och inte så barnsliga som substantiven. Men trots det är inte de undersökta adjektiven tillräckliga för att beskriva ett verkligt språk. När det gäller verb menar Pettersson (1987) att de representeras av triviala vardagsord som tillhör vardagslivet, vilka knappast utvecklar elevernas ordförråd. Läroböckerna tar inte heller upp så många hjälpverb och oregelbundna verb.

Pettersson (1987) hävdar att läroböckernas prototypexempel av substantiv, adjektiv och verb ger en missvisande bild av ordklasserna:

Ger man så homogena och konturskarpa bilder av ordklasserna redan på mellanstadiet, så blir eleverna ännu mer förvirrade när de måste ompröva sina gamla föreställningar på högre stadier; de är redan tillräckligt mystifierade av konflikten mellan bokens konstiga beskrivning och den korrekta beskrivning

som deras egen hjärna innehåller. (s. 75)

Vidare menar Pettersson (1987) att eleverna inte får någon vink om att läroböckernas exempel är konstruerade för att passa in i regelverket. De är anpassade så till den milda grad att ordklasserna bildar egna små öar som inte har någon förbindelse med varandra. Inga tvetydiga exempel existerar utan de måste vara odiskutabla substantiv, verb eller adjektiv. När läroböckerna endast presenterar sådana exempel, anser Pettersson (1987) att eleverna inte får några verktyg att göra grammatiska iakttagelser av eget och andras språkbruk. Vidare framhåller Pettersson (1987) att läroböckernas problematik ligger i att de håller fast vid den etablerade grammatiska traditionen.

Teoretiska utgångspunkter

Det finns åtskilliga argument för varför skolan skall undervisa eleverna i grammatik, men Teleman (1987) tycker att det är viktigt att grammatiken överensstämmer med vår språkliga verklighet. Vi ställer oss frågande till om grammatikavsnitten i läroböcker baserar sig på elevernas språkliga verklighet. Vår förförståelse är att det som tas upp i läroböcker, d.v.s. vilka ordklasser som tas upp, hur de behandlas och presenteras, huruvida de är inriktade på funktionellt eller formaliserat lärande, avspeglas i undervisningen. Vi har valt följande teoretiska utgångspunkter som kommer att ligga till grund för vår undersökning, analys och diskussion.

Den första teoretiska utgångspunkten är begreppen formaliserat kontra funktionaliserat lärande. Enligt både Malmgren (1996) och Svedner (1999) innebär en formaliserad språkundervisning att man tydligt skiljer på form och innehåll. Språket och språkfärdigheter tränas systematiskt genom att färdigheterna bryts ned till delfärdigheter och tränas separat. Efter eleverna har tränat delarna ett flertal gånger kopplas de till helhet och innehåll. Tornberg (2000) benämner dock den formaliserade undervisningen för grammatik som produkt, vilket innebär att man koncentrerar sig på formsystemet där de olika delarna analyseras. Utifrån detta kan man få kunskap om hur hela systemet är uppbyggt. Men om analysen får stanna i detta stadium leder det till en statisk kunskap. I den funktionaliserade språkundervisningen betonas enligt Malmgren (1996) innehåll och kommunikation och att eleverna kan praktisera de kunskaper de besitter. Tornberg (2000) väljer att kalla den funktionaliserade grammatiken för processinriktad grammatik, vilket innebär att användandet står i fokus.

Den andra teoretiska utgångspunkten är metaspråksargumentet, d.v.s. att eleven behöver ett språk om språket. Bolander (2001) tycker att man behöver en grammatisk terminologi för att lättare kunna beskriva språkliga fenomenen. De grammatiska begreppen är till hjälp när eleven skall förstå hur språket fungerar. Terminologin i olika läroböcker varierar, vilket kan framstå som förvirrande för eleverna, men trots det är det nödvändigt att ha en viss terminologi för att kunna föra en dialog med andra människor kring språket. Men Bolander (2001) menar att grammatikstudier bör leda till något mer än att eleverna endast skall behärska terminologin. Studierna skall också hjälpa eleverna så att de kan använda grammatiken som redskap i sitt eget språkbruk. Även Molloy (1996) menar att barn redan i tidig ålder kan sitt modersmåls grammatik utan att kunna sätta ord på det som de behärskar. Molloy (1996) anser därför att skolans grammatikundervisning bör ge eleven ett metaspråk. Dock räcker inte enbart terminologin utan det teoretiska behöver även konkretiseras och göras synligt, för att det skall bli användbart för eleven.

Den tredje teoretiska utgångspunkten har vi valt att kalla för problematisering av begrepp. Josefsson (2005) säger att problematiken kring grammatiska begrepp och dess indelning, beror på att det inte finns enhetliga regler för hur de skall klassificeras. Josefsson (2005) tar ordklasserna som exempel och menar att det finns tre kriterier att utgå från när man skall bestämma deras tillhörighet. De tre kriterierna är:

- Morfologi (böjning)
- Funktion
- Betydelse (s. 27)

Även Nilsson (2000) menar att:

Det är troligt att en beskrivning som närmar sig språkvetenskapens, där man diskuterar hur man med hjälp av morfologiska, syntaktiska och semantiska kriterier försöker dela in orden i olika kategorier skulle kunna hjälpa eleverna att utveckla ett mer kritiskt tänkande och en större språklig medvetenhet. (s. 37)

Vidare menar Nilsson (2000) att endast en identifiering av ordklasser inte är tillräckligt utan läroböckerna bör också problematisera begreppen. Då detta inte sker blir resultatet att terminologiupprepning genomsyrar undervisningens innehåll. Vi kommer dock inte att titta på varje ords indelning utifrån dessa tre kriterier, utan endast på om läroböckerna problematiserar och diskuterar de grammatiska begrepp som är oklara, exempelvis antalet ordklasser och vilka benämningar som skall användas. Även Strömquist (1993) har liknande teorier om att grammatiken bör problematiseras i skolan och lyfter fram att grammatik skall vara ett kreativt analytiskt redskap, vilket kan visa på mönster i språket. Den skrivna grammatiken bör enligt Strömquist (1993) ge en medvetenhet om grammatikens principer och en analys av dem.

Metod

Det finns en mångfald av olika sorters texter och läroboken är en av dessa. Läroboken skiljer sig från andra texter då den är utformad efter speciella pedagogiska och didaktiska riktlinjer. Den är också skriven för att passa in i skolan som institution (Selander 1988). Inom forskning måste man välja en metod som tillvägagångssätt för att uppnå syftet med sin undersökning. För att uppnå syftet i vår studie har vi valt att göra en textanalys som är inspirerad av den kritiska diskursanalysen. Enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000) är endast textanalys som metod är otillräcklig. Man behöver även ha ett tvärvetenskapligt perspektiv som visar på förhållandet mellan text och samhälle. I studien sätter vi därför texterna i förhållande till forskning, grammatisk tradition och till skolan. Nedan följer en redogörelse för dessa metoder.

Med textanalys avses att undersöka ”vad har tagits med, vad har uteslutits, vad betonas och vad tonas ned” (Johansson & Svedner, 2001, s. 35). Det som framkommer i textanalysen sätts sedan i relation till t.ex. samhällets krav eller en viss kunskapssyn (Johansson & Svedner, 2001). Resultatet har sedan ställts i relation till om läroböckerna är inriktade på formaliserat eller funktionaliserat lärande.

En diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Det finns flera olika sorters diskursanalyser, men

vi anser att valda delar av den kritiska diskursanalys som är baserad på Faircloughs teorier är samstämmig med studiens syfte. Vi har valt att utgå från Faircloughs modell där varje diskurs består av tre dimensioner:

- texten och dess egenskaper
- en diskursiv praktik (textskapande och textkonsumtion), som undersöks med inriktning produktions- och konsumtionsprocessen.
- den sociala praktiken, d.v.s. samhällsperspektivet (Winther Jørgensen & Phillips 2000).

Kritisk diskursanalys karakteriseras av att forskaren utgår från dessa tre dimensioner i sin analys. Vi kommer att undersöka texterna genom att studera modaliteten, d.v.s. läroböckernas ordval, typografi och terminologi (Fairclough, 1995). Den valda metoden innefattar också att man studerar hur texten i den diskursiva praktiken är influerad av andra texter inom samma diskurs, alltså ur ett produktionsperspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Därför kommer en diskussion föras kring skolans och samhällets krav på läromedelsförfattare. Vidare kommer vi att studera läroböckerna ur ett konsumtionsperspektiv, alltså vilka konsekvenser läroböckernas presentation av ordklasser får för elevens lärande. I en diskursanalys studerar forskaren dessutom textens intertextualitet. Vi har då framförallt koncentrerat oss på vad eleven förutsätts känna till, t.ex. olika termer och begrepp (Fairclough, 1995). När man använder kritisk diskursanalys som metod bör man även studera texten i en samhällelig kontext, vilket inneburit att läroböckerna har analyserats ur ett didaktiskt perspektiv, d.v.s. vilken kunskapssyn som förmedlas och hur de förhåller sig till rådande grammatisk forskning (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

För att jämföra läroböckerna har vi använt den komparativa metoden, d.v.s. jämförande metod, vilket innebär att man analyserar skillnader och likheter mellan de studieobjekt man valt. Med hjälp av den komparativa metoden har vi också analyserat ”det historiska utvecklingsperspektivet” (Johansson & Svedner, 2001, s. 35). I och med detta har läroböckerna jämförts sinsemellan, men även de äldre läroböckerna med de nyare. Vi har vidare studerat om de utvecklats och förändrats i takt med rådande forskning. Vid ett tillfälle i studien har resultatet jämförts med *Svenska Akademiens språklära* (2003) för att påvisa att det inte finns någon konsensus kring ordklassindelningen.

Notation

Vi kommer att använda *kursiv stil* för att markera exempelord och när vi hänvisar till ord i citat. Enkla citattecken (') används för att ange betydelse, medan dubbla citattecken (") används för att markera inskjutna citat och för uttryck. För att ange uttal har vi använt hakparenteser [].

Tillvägagångssätt

Vi började med att besöka våra VFU-platser och undersöka vilket sortiment som fanns att

tillgå i svenskundervisningen. Ett urval av åtta läroböcker som innehöll ett ordklassavsnitt gjordes. Men ganska snart insåg vi att det av utrymmesskäl och tidsbegränsning var omöjligt att undersöka ett så stort antal läroböcker. Eftersom studiens syfte var att undersöka samtliga ordklasser i läroböckerna valde vi slutligen fem läroböcker med skilda utgivningsår från A-kursen i gymnasiet. Spännvidden mellan utgivningsåren valde vi för att se om någon utveckling skett. När detta urval var genomfört utförde vi en pilotstudie av de tre läroböcker som vi hade sorterat bort, vilket ledde till större kunskap om vilka analysfrågor som vi ansåg var relevanta för att uppnå studiens syfte.

Efter pilotstudien var genomförd studerades läroböckerna med stor noggrannhet och vid en mängd tillfällen. Innehållet har diskuterats ur olika synvinklar för att få rätt perspektiv. Vi har i största möjliga mån undersökt läroböckerna objektivt, men naturligtvis är vi färgade av tidigare erfarenheter och har en förförståelse för ämnet. Detta har vi haft i åtanke och ständigt påmint oss själva att ha öppna ögon när vi reflekterat, diskuterat och undersökt. Att vi båda har analyserat läroböckerna vid flera olika tillfällen och fått samma resultat, tyder på att studien har en god intrasubjektivitet (Bergström & Boréus, 2005).

Validitet och reliabilitet

I all forskning är frågan om validitet mycket viktig. Kvale (1997) menar att validitet innebär att man kontrollerar, ifrågasätter och teoretiserar det man undersökt. För att uppnå hög validitet i vår analys har vi fört löpande diskussioner, samt dokumenterat all data och resultat tillsammans. Vi har under hela processens gång kontrollerat att vi har undersökt det vi ämnat undersöka. Stor vikt har lagts vid att syfte, metod och teoretiska utgångspunkter ska överensstämma och vara synliga genom hela studien. Genom att vi analyserat läroböckerna gemensamt och diskuterat oss fram till resultatet, anser vi att vi har uppnått en hög tillförlitlighet, d.v.s. reliabilitet, i vår studie.

Urval

Vi har gjort ett urval av fem läroböcker i svenska från gymnasiets A-kurs. Urvalet baseras på att läroböckerna används i skolan idag, antingen i sin helhet eller att lärarna använder delar ur dem, samt att läroböckerna innehåller ett grammatikavsnitt, där ordklasser ingår. De läroböcker vi kommer att studera har olika utgivningsår, allt ifrån 1982 till 2007, och kommer från olika förlag. Det finns naturligtvis andra läroböcker som används i skolorna, men som vi har valt att utesluta i vår studie.

För gymnasiets A-kurs består urvalet av följande läroböcker:

- *Svensk Grammatik* (1982) av Britta Stjernberg. En kombination av lärobok och uppslagsbok som bara består av språklära. Ordklasser (s. 9-48)
- *Svenska språket, Handbok* (1993; hädanefter *Svenska språket*) av Ulf Jansson och Martin Levander. En handbok med fokus på språkvetenskap och tänkt att användas i praktiska situationer. Ordklasser (s. 181-202)

- *Texter och Tankar, Språket* (2004; hädanefter *Texter och Tankar*) av Svante Skoglund är en lärobok i svenska som fokuserar på språket. Ordklasser (s. 193-201)
- *Känslan för ord* (2006) av Pia Cederholm och Anders Danell. En ”allt i ett bok” d.v.s. med både litteratur- och språkvetenskap för Svenska A. Ordklasser (s. 284-291)
- *Svenska i verkligheten* (2007) av Gunilla Backman och Bertil Hulenvik. En ”allt i ett bok”. Ordklasser (s. 135-153)

Resultat och Analys

Vid redovisning av resultat har vi utgått från syftet, frågeställningarna, metoden samt de teoretiska utgångspunkterna. Utifrån dessa har vi valt att redovisa resultatet i tematiska kategorier som också kommer att användas som rubriker (Johansson & Svedner, 2001). Redovisningen har delvis skett med hjälp av tabeller för att tydliggöra, konkretisera och komparera läroböckernas innehåll och med hjälp av löpande text. Avsnitten om substantiv, adjektiv, verb och pronomen är längre och lite mer utförligt analyserade på grund av att de ordklasserna är större och får mer utrymme i läroböckerna. I resultatavsnittet har vi dels gjort faktiska iakttagelser, dels fört ett resonemang där vi jämfört och dragit slutsatser av faktabeskrivningarna. Johansson & Svedner (2001) menar att detta tillvägagångssätt är lämpligt vid textanalyser då beskrivning och resonemang blir nära sammanbundna.

Följande kategorier är utvalda och kommer att återfinnas som rubriker:

- Vilka ordklasser behandlas?
- Hur beskrivs ordklasserna, vad tas upp och vilken terminologi används?
- Problematiseras och diskuteras ordklassindelningen?
- Hur behandlar läroböckerna ordklasser? Är de inriktade på funktionellt eller formaliserat lärande?

Vilka ordklasser behandlas?

Tabell 1 Ordklasser

Ordklass ↓	Lärobok →	Svensk Grammatik (1982)	Svenska språket (1993)	Texter och Tankar (2004)	Känslan för ord (2006)	Svenska i verkligheten (2007)	Svenska Akademiens språklära (2003)
Substantiv		x	x	x	x	x	x
Adjektiv		x	x	x	x	x	x
Verb		x	x	x	x	x	x
Particip					x		
Adverb		x	x	x	x	x	x
Pronomen		x	x	x	x	x	x
Räkneord		x	x	x	x	x	x
Prepositioner		x	x	x	x	x	x
Konjunktioner		x	x	x	x	x	x
Subjunktioner				x	x		x
Interjektioner		x	x	x	x	x	x
Artiklar				x			
Infinitivmärket				x			x
Antal ordklasser		9	9	12	11	9	11

Av tabellen framgår det att ingen av läroböckerna har samma ordklassindelning som *Svenska Akademiens språklära*. Vi har använt *Svenska Akademiens språklära* som jämförande utgångspunkt för att påvisa att ordklassindelningen inte är helt oproblematiserad, vilket kommer diskuteras vidare under rubriken ”Problematiseras och diskuteras ordklassindelningen?”.

Vi har under våra VFU-perioder sett att de flesta läroböcker redovisar följande nio ordklasser: substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, konjunktioner, interjektioner, prepositioner och räkneord. Även *Svensk Grammatik*, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* presenterar dessa nio traditionella ordklasser. Läroboken *Känslan för ord* beskriver participformen av verb som en egen ordklass till skillnad från *Svenska Akademiens språklära* som väljer att räkna participen som adjektiv på grund av dess böjning. De övriga läroböckerna behandlar participformerna under verben och nämner att de kan användas som adjektiv. Men detta gäller

dock inte för *Texter och Tankar*, då den inte tar upp participformerna överhuvudtaget. I likhet med *Svenska Akademiens språklära* väljer *Känslan för ord* och *Texter och Tankar* att ta upp subjunktioner som en egen ordklass istället för att placera dem under konjunktioner. *Texter och Tankar* inkluderar också artiklar och infinitivmärket som egna ordklasser. *Svenska Akademiens språklära* tar också upp infinitivmärket som en egen ordklass men däremot inte artiklar.

Av tabellen framgår att det finns en variation av antalet ordklasser i läroböckerna, vilket visar att det finns en problematik kring indelningen av ordklasser (Nilsson, 2000). Troligtvis har antalet ordklasser inte någon betydelse för eleven ur ett didaktiskt perspektiv, utan det har endast betydelse när läraren vill mäta elevers prestationer för bedömningens skull. Tornberg (2000) menar att det lätt för läraren att pricka av ordklass för ordklass på en lista för att vara säker på att man inte missat något. Svedner (1999) är av den åsikten att det inte finns något givet svar på hur många ordklasser elever bör lära sig. Istället bör man beakta antalet ordklasser utifrån elevernas förutsättningar, behov och motivation samt vilka verktyg eleven är i behov av i sin fortsatta utbildning och sitt yrkesliv. Ur ett funktionellt perspektiv är det viktigare att eleven når förståelse för vad ordklasser är och principerna för ordklassindelning snarare än att fokusera på antalet. Nilsson (2000) menar att sådan förståelse kan erhållas om ordklasserna diskuteras ur ett språkvetenskapligt perspektiv, d.v.s. utifrån morfologi, funktion och betydelse.

Sammanfattning

Svensk Grammatik, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* redogör för de nio traditionella ordklasserna. *Känslan för ord* presenterar även particip och subjunktioner som egna ordklasser. *Texter och Tankar* är ensam om att redovisa tolv ordklasser, då den förutom de nio traditionella ordklasserna valt att ta upp subjunktioner, artiklar och infinitivmärket som egna ordklasser. Analysen visar att ingen av läroböckerna har samma antal eller ordklassindelning som *Svenska Akademiens språklära*.

Hur beskrivs ordklasserna, vad tas upp och vilken terminologi används?

Substantiv

Samtliga läroböcker beskriver substantiv på ett liknande sätt. Den gemensamma beskrivningen av substantiv är att de betecknar t.ex. människor, djur, saker, egenskaper, känslor, tillstånd, företeelser, ämnen och egennamn, vilka således blir underkategorier till substantiv. Följande exempel kommer från *Svenska i verkligheten*:

Substantiv betecknar:

- *Människor*, t.ex. pojke
- *Djur*, t.ex. katt
- *Saker*, t.ex. bord
- *Egenskaper*, t.ex. godhet
- *Känslor*, t.ex. kärlek
- *Tillstånd*, t.ex. vila
- *Egennamnen* utgör en egen grupp, t.ex. Olle, Paris – och skrivs med STOR BOKSTAV (s. 136)

Ordet *betecknar* öppnar inte för någon möjlighet att substantiv kan vara något annat än ovan givna exempel. Med det här exemplet har läroboken fastställt vad ett substantiv är, vilket kan vara riskabelt eftersom det finns fler kategorier som t.ex. ord som betecknar tid, yrken, ämnen och aktiviteter. Men *Känslan för ord* har en annan variant av kategorisering, vilket vi vill visa med följande citat:

Substantiv kan **delas in i**

- räknebara: sten
- icke räknebara: luft
- egennamn: Bengali, Fantomen (s. 286)

Genom att använda sig av denna kategorisering riskerar läroboken inte att utesluta några sorter av substantiv. I och med att läroboken endast använder tre kategorier blir det mer överskådligt för eleven. Ordvalet *kan*, i citatets rubrik, visar på en mjukare framställning och förmedlar att detta inte är någon absolut sanning, utan bara är en av flera möjligheter.

Ullström (2000) hävdar att läroböcker ofta ger exempel på substantiv som verkar vara tagna ur ordlistor och presenteras isolerade utan sammanhang, samt att de verkar ligga långt från elevens eget språk. Samtliga läroböcker ger exempel av den här karaktären (se citaten ovan), men *Texter och Tankar* utmärker sig genom att ha följande exempelord: ”*flickornas, Madagaskar, tellurium, sanningen, sten, Sten*” (s. 193). Dessa ord blir således prototypexempel som får representera vad ett substantiv är. Vi tvivlar dock på att ord som *tellurium* tillför något för den egna individens förståelse för vad substantiv kan vara. Förvisso är ordet inte lika barnsligt som de exempel Ullström (2000) hittat i sin studie. Men å andra sidan är *tellurium* ett ord som gymnasielever inte använder i dagligt tal. Det är ett relativt ovanligt ord som snarare blir för extremt och knappast tillför någon vidgad begreppsförståelse. Vi fick själva ta reda på vad *tellurium* betyder, ‘en metall som används i legeringar’. Att orden *sten* och *Sten* kommer efter varandra är inte speciellt tydligt, eftersom det kan vara förvirrande. Ingen förklaring ges till att ett av orden är ‘sten på marken’ medan det andra är ett personnamn.

Känslan för ord väljer att inte ge någon beteckning på substantiv utan inleder avsnittet med exemplen *sten, Bengali, Fantomen* och *luft*, vilka får stå som förklaring till vad ett substantiv är. Här ser vi att ordet *sten* återkommer som exempel på substantiv. Därefter beskriver *Känslan för ord* substantivets morfologi, men väljer att benämna dem som dess egenskaper:

Egenskaper:

- singularis (ental): sten
- pluralis (flertal): stenar

och

- obestämd form: sten
- bestämd form: stenen

och

- grundkasus: sten
- genitiv (ägandeform): stens (s. 286)

Vid en första anblick kan valet av ordet *egenskaper* vara märkligt, då det egentligen handlar om substantivens olika böjningsformer. Men det har troligtvis inte någon större betydelse för elevens förståelse för vad ett substantiv är. Däremot ger läroboken en ensidig syn på substantiv och hur de böjs, genom att endast använda ett exempel. I likhet med Pettersson (1987) och Ullström (2000) visar vår analys att läroböckerna lägger tyngdpunkten på de konkreta substantiven snarare än abstrakta. Det är endast *Svensk Grammatik*, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* som förklarar skillnaden mellan konkreta och abstrakta substantiv. Pettersson (1987) menar att prototypexempel är viktiga redskap när eleven skall lära sig nya begrepp, men när exemplen blir för ensidiga och när tyngdpunkten ligger på en viss typ av ord riskerar man att eleverna uppfattar begreppet substantiv som identiskt med de givna föremålen.

Vidare beskriver samtliga läroböcker att substantiven kan böjas i genus, kasus, numerus, bestämd/obestämd form, men i analysen fokuserar vi på genus, då läroböckerna uppvisar stora skillnader i genusindelningen. Vad gäller kasus, numerus och bestämd/obestämd form ser vi inga beskrivningar eller oklarheter som är intressanta för studien.

Nedanstående tabell visar läroböckernas olikartade genusindelning.

Tabell 2 Genus

Genus ↓	Lärobok →	Svensk Grammatik (1982)	Svenska språket (1993)	Texter och Tankar (2004)	Känslan för ord (2006)	Svenska i verkligheten (2007)
Maskulinum, femininum, reale och neutrum		x	x			x
N-genus och t-genus		x		x	x	
Utrum och neutrum				x		x

Av tabellen framgår det att *Svenska i verkligheten*, den nyaste läroboken, har valt att redovisa både nya och gamla termer, vilket också *Svensk grammatik*, som är den äldsta läroboken i studien, gör. Det finns dock ingen konsensus i om man benämner genus som utrum och neutrum eller som n-genus och t-genus. Bolander (2001) menar att det ur ett metaspråksperspektiv blir förvirrande för eleven när terminologin i de olika läroböckerna varierar. *Svenska i verkligheten* ger ändå en förklaring till varför de väljer att ta upp de äldre språkformerna. Detta redogör vi för längre ner i texten.

Beskrivningen av genus är värd att uppmärksamma, vilket vi avser att göra med de två efterföljande citaten:

Texter och Tankar:

Substantiv har antingen n-genus (utrum) eller t-genus (neutrum):

Exempel på substantiv med n-genus: *pojke, stol, avsky*.

Exempel på substantiv med t-genus: *hus, löv, bibliotek*. (s. 193-194)

Här ser vi att läroboken fastslår att substantiv har två genus genom ordvalen *har antingen*, vilket förmedlar att inga andra alternativ finns. Men läroboken ger ingen förklaring till att ord kopplas till olika genus beroende på vilken ändelse ordet får i bestämd form singular.

Förvisso tar man upp *pojke* som exempelord på n-genus, men konkretiserar det inte genom att skriva ut ordet med ändelsen som synliggör ordets genus.

Svenska i verkligheten:

Vi talar om olika genus (kön) då det gäller substantiven. Sedan länge har man talat om fyra genus:

- *Maskulinum*, *han*-kön, t.ex. pojke, man
- *Femininum*, *hon*-kön, t.ex. flicka, kvinna
- *Reale*, *den*-ord, t.ex. stol, päls
- *Neutrum*, *det*-ord, t.ex. bord, hus

Nu numera använder man termen *utrum* som samlingsbeteckning för maskulinum, femininum och reale. Det är dock bra att känna till de olika genustyperna eftersom de finns i många främmande språk. (s. 137)

Det utmärkande draget hos den här läroboken är att den väljer att beskriva den gamla genusindelningen med argumentet att den är bra att känna till vid främmandespråksinläring. Trots att vi i dagens svenska inte har fyra genus är ändå lärobokens presentation godtagbar eftersom den förklarar funktionen med att kunna dessa. Framställningen är av ett mer diskuterande slag då den använder frasen *Vi talar om*, vilket innebär att den inte fastslår att den ena varianten av genusindelning är mer rätt än den andra. Den använder också ett inkluderande *vi*, vilket ger intrycket av att den vill inbegripa eleven. I nästa mening använder den det indefinita pronomenet *man*, vilket också inkluderar både den som talar och den som läser. Inte heller denna lärobok tydliggör att ändelsen *-n* respektive *-t* bestämmer vilket genus ett ord ska tillhöra.

Adjektiv

Svensk Grammatik, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* beskriver adjektiv som egenskapsord och att de är bestämningar till substantiv. De övriga två har ingen beskrivning, utan ger endast exempel på ord som betecknar adjektiv. Läroböckernas exempelord skiljer sig åt ofantligt, vilket framgår av nedanstående exempel:

Känslan för ord:
röd, sjuk (s.286)

Texter och Tankar:
elegant, svensk, tveksam, längre, medeltida, bosnisk (s. 194)

Här ser vi att *Texter och Tankar* har en något större variation på sina exempel, men ingen av läroböckerna ger konkreta exempel på meningar med adjektiv som visar eleven hur de kan användas i en text. Till skillnad från Petterssons (1987) studie kan vi se att *Känslan för ord* har barnsliga exempel på adjektiv snarare än skönlitterära. Även om *Texter och Tankar* har fler alternativ är de ändå isolerade och tagna ur sitt sammanhang.

Ur ett diskursanalytiskt perspektiv kan vi se att *Svensk Grammatik* och *Svenska språket* i sina beskrivningar bestämmer vad ett adjektiv är:

Svensk Grammatik:

Adjektiv är ord som talar om *hur* ett substantiv är. De talar om *vilken egenskap* det har och kallas därför också *egenskapsord*. (s. 17)

Båda meningarna fastställer att adjektiv endast kan fungera som beskrivningar till substantiv. Ordvalen *är* och *talat om* visar att detta är en absolut sanning. Adjektiv kan dock också beskriva pronomen. Texten indikerar inte detta.

Svenska språket:

Adjektiv beskriver egenskaper hos ett substantiv och det böjs efter substantivet. Det heter t.ex. den *snälla* tanten, men den *snälle* farbrodern. Ett *litet* bord, men en *liten* hund. En *stor* glass, men *stora* glassar. (s. 185)

Vi ser samma mönster i detta exempel, men återigen vill vi göra läsaren uppmärksam på de extremt barnsliga exemplen. Det är inte funktionellt att läroboken använder exempelord som en gymnasieelev förhoppningsvis redan har lärt sig på mellanstadiet och det är förmodligen inte heller språkutvecklande. Prototypexemplen känns inte anpassade till gymnasieelevers språkvärld. Genom att läroboken skriver *det heter* får vi intrycket av att den vill tillrättavisa läsaren; att detta är adjektiv och inget annat.

De övriga tre läroböckerna har en mildare språklig framtoning och begränsar inte adjektivets användning till att endast beskriva substantiv. Nedanstående exempel kommer från *Svenska i verkligheten*:

Adjektiv är *egenskapsord* som beskriver hur *någon* eller *något är* eller *ser* ut.
Exempel: snäll, stor, glad, röd, rik.
 Adjektiven är de ”målände” ord som ger liv och intensitet åt språket. (s. 138)

Även om språket här är mer vardagligt och elevnära, gör läroboken ändå tydligt att *adjektiv är egenskapsord* och inget annat. Men utifrån denna beskrivning kan eleven förstå att adjektiv kan beskriva mer än bara substantiv (pronomen). Den sista meningen är talande och beskriver essensen av adjektivens funktion. Läroboken visar detta genom att presentera två litterära texter i adjektivavsnittet. Vid en jämförelse med de två ovanstående citaten från *Svensk Grammatik* och *Svenska språket* tyder denna framställning på att *Svenska i verkligheten* har en vidgad syn på adjektiv. Förmodligen har läroboken influerats av nyare forskning och den funktionella synen på grammatik.

Med nedanstående tabell vill vi visa på hur läroböckerna skiljer sig åt i val av hur ingående och utförligt de väljer att beskriva adjektivets olika böjningsformer:

Tabell 3 Böjningsformer

Form ↓	Lärobok →	Svensk Grammatik (1982)	Svenska språket (1993)	Texter och Tankar (2004)	Känslan för ord (2006)	Svenska i verkligheten (2007)
Kongruensböjning		x	x	x	x	x
Regelbunden komparation		x	x	x	x	x
Regelbunden komparation med omljud		x	x			x
Oregelbunden komparation		x	x		x	x

Komparation med mer eller mest	x	x	x	x	
Absolut komparativ	x				
Absolut superlativ	x				
Icke komparerbara adjektiv	x				x

Av tabellen framgår att alla läroböcker beskriver att adjektiv böjs efter det efterföljande substantivet, men det är endast *Svenska i verkligheten* som förklarar att denna böjning kallas för kongruensböjning. Vi tror ändå inte att denna term påverkar förståelsen av att adjektiv böjs efter substantivet, även om det ur ett metaspråksperspektiv kan vara fördelaktigt att ha ett namn på det man redan vet.

Alla läroböcker tar upp komparation, men i varierande grad, och de beskriver komparation som jämförelse. Anmärkningsvärt är att endast en lärobok väljer att belysa absolut komparativ och absolut superlativ, då adjektiv inte alltid är av jämförande karaktär. Med exempel ur *Svensk Grammatik* ser vi att dessa former är mycket vanliga i vårt språk och ger förståelse för att komparationsformerna inte bara kan användas i jämförande syfte.

Absolut komparativ:

När jag tog en *längre* promenad, träffade jag en *äldre* dam.
Här betyder *längre* 'ganska lång' och *äldre* 'ganska gammal'.

Absolut superlativ:

Våra varmaste lyckönskningar!

I dessa fall jämför man inte med något. Därför kallas formerna "absolut" komparativ och superlativ. (s. 19)

Det är positivt att läroboken inriktar sig på andra funktioner än endast adjektivets komparationsformer. Pettersson (1987) har emellertid den åsikten att komparationsformerna kan utelämnas helt och att läroböcker istället bör fokusera på adjektivens användning.

Verb

Samtliga läroböcker har en likartad presentation av vad verb är. De beskriver att verb är ord som betecknar vad någon gör eller vad som sker. *Svenska språket* utmärker sig dock genom att ha följande beskrivning:

Verb är lätta att känna igen. Det är den enda ordklass som kan ange skilda tidsformer och man kan alltid sätta *att* före grundformen: *att hoppa*, *att läsa* etc. (s. 186)

Genom att börja beskrivningen med att *Verb är lätta att känna igen* kan det leda till att elever känner sig dumma om de inte vet eller kommer ihåg vad ett verb är. Ingen förklaring ges till att verb är 'händelser' eller 'handlingar'. Då man väljer termer som *tidsform* och *grundform* utgår man från att elever redan vet vad verb är och detta kan tolkas som att läroboken endast vänder sig till de elever som redan har grammatisk kunskap.

Med nedanstående tabell vill vi visa läroböckernas varierande redovisning av verbformer.

Tabell 4 Böjningsformer

Form ↓	Lärobok →	Svensk Grammatik (1982)	Svenska språket (1993)	Texter och Tankar (2004)	Känslan för ord (2006)	Svenska i verkligheten (2007)
Aktiv/passiv		x	x	x		x
Deponens		x	x	x	x	
Finit/infinit			x	x		
Huvudverb/hjälpverb		x	x	x	x	x
Konditionalis			x			
Modus			x			
Opersonliga verb			x			
Particip		x	x			x
Reflexiva verb			x			
Tema		x	x	x		x
Tempus		x	x	x	x	x
Transitiva/intransitiva verb			x			

Som vi kan se visar tabellen att läroböckerna skiljer sig avsevärt åt när det gäller vilka former de väljer att presentera. Det enda gemensamma man kan utläsa här är att samtliga läroböcker beskriver huvudverb/hjälpverb och verbets tempus. Dessa former samt particip återkommer vi till nedan. De övriga böjningsformerna återfinns inte i samtliga läroböcker och vi ställer oss frågande till funktionen eller nyttan med att kunna tolv olika böjningsformer. Tornberg (2000) menar att det finns en stor lockelse för lärare att kunna ”beta av” momenten som presenteras i de olika läroböckerna. Faran med att läroböcker har en för ingående presentation blir att läraren får svårt att välja ut vad som är viktigt och inte vill riskera att välja bort någon del som kan vara betydelsefull för måluppfyllelse. Genom att följa en lärobok som har ett långt grammatikavsnitt kan eleven uppleva undervisningen och innehållet som ”korvstoppning” och något han/hon endast lär sig till prov för att sedan glömma bort.

Svensk Grammatik, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* skriver att verbet har två participformer, presens- och perfektparticip, vilka kan användas och böjas som adjektiv. Här ser vi två olika typer av beskrivningar av particip:

Svenska språket:

Med hjälp av participformerna kan verben användas som adjektiv.

<u>presens particip</u>	<u>perfekt particip</u>
jagande	jagad
slående	slagen
seende	sedd (s. 189)

Här ges ingen förklaring till vad particip är och hur de används. Läroboken förklarar heller inte skillnaden mellan particip och adjektiv. Exempelen är inte satta i ett sammanhang och leder troligtvis inte till ett funktionellt lärande. Denna förklaring kräver att eleven har en grammatisk förförståelse för vad particip är, vad adjektiv är och hur de används.

Svenska i verkligheten:

Verbet har två participformer som kan användas på samma sätt som adjektiv.

- Presens particip slutar på **–ande** eller **–ende**.
Exempel: spelande, leende
- Perfekt particip står ofta efter olika former av **vara** och **bliva**.
Exempel: Olle är anställd hos AB Svets & Plåt. (s. 142)

Detta exempel visar på samma mönster, då den förutsätter att eleven kan grammatiken från grundskolan. I likhet med många andra prototypexempel är den här förklaringen mycket kortfattad och exemplen är tagna ur sitt sammanhang. Svedner (1999) menar att skolgrammatiken är starkt inriktad på inläring/drillning medan praktiserandet av kunskaperna är ignorerade.

Svensk Grammatik ger följande exempel på particip och ger en mer konkret bild av hur de används än de ovanstående. Dock är även denna förklaring mycket kortfattad och exemplen är tillrättalagda och påvisar inte hur de fungerar i ett verkligt språksammanhang.

Presens particip:

Högt *visslande* gick hon fram till det mystiska huset (s. 38).

Perfekt particip:

Mia är sjukskriven. Hon och Dolores var sjukskrivna samtidigt (s. 37).

Texter och Tankar nämner inte verbens participformer över huvudtaget medan *Känslan för ord* tar upp particip som egen ordklass (se particip).

Tabell 5 Verbens tempusformer

Form ↓	Lärobok →	Svensk Grammatik (1982)	Svenska språket (1993)	Texter och Tankar (2004)	Känslan för ord (2006)	Svenska i verkligheten (2007)
Presens		x	x	x	x	x
Preteritum/imperfekt		x	x	x	x	x
Perfekt		x	x	x	x	x
Pluskvamperfekt		x	x	x	x	x
Futurum		x	x	x	x	x

Här ser vi att alla läroböcker tar upp verbens fem olika tempusformer, vilka är: presens, preteritum, perfekt, pluskvamperfekt och futurum. Dock använder *Känslan för ord* termen preteritum istället för imperfekt, medan *Texter och Tankar* använder både termerna imperfekt och preteritum utan att förklara varför de väljer att ta upp båda. Troligtvis kan detta göra eleven förvirrad eftersom den inte informerar eleven om vilken term det är som gäller. Nilsson (2000) skriver att termen imperfekt är en kvarleva från latinets och betyder ofullbordad handling samt att den används något felaktigt för tempusformen preteritum, då preteritum beskriver dåtid.

Vad gäller tempus ser vi att läroböckerna skiljer sig åt i sin presentation, vilket vi vill visa med exempel ur valda läroböcker.

Svensk Grammatik:

De fem tempusen bildas genom att ändelser läggs till verbets stam eller genom att stammen förändras. Hjälpsverbformerna 'har', 'hade' och 'ska'/'skall' medverkar också.

1. Presens	hoppar, går	(händer nu, för närvarande)
2. Imperfekt	hoppade, gick	(hände förut)
3. Perfekt	har hoppat, har gått	(har hänt)
4. Pluskvamperfekt	hade hoppat, hade gått	(hade hänt)
5. Futurum	ska hoppa, ska gå	(ska hända, kommer att hända i framtiden) (s. 36)

Denna förklaring kräver också en förförståelse till vad verbets stam är och vad som avses med att stammen förändras. Det krävs därför att eleven vet skillnaden mellan svaga och starka verb samt vad hjälpverb är. Läroboken förutsätter att eleven vet att tempus handlar om tid och utesluter förklaringar såsom att presens är nutid. Den inledande förklaringen är så krånglig och ofullständig att det förmodligen leder till att eleven endast systematiskt lär in exemplet utantill. Dessutom undrar vi vad läroboken menar med *Hjälpsverbformerna 'har', 'hade' och 'ska'/'skall' medverkar också?* En sådan formulering kräver att eleven har en djupare grammatisk förståelse för att han/hon skall inse att hjälpverben används vid bildandet av perfekt, pluskvamperfekt och futurum. Återigen är förklaringen mycket kortfattad, vilket kan leda till problem för de elever som inte ännu har uppfattat och tillgodogjort sig grundskolans grammatikundervisning.

Känslan för ord:

Genom att böja verben kan man placera in händelsen i tiden: "Att cykla" är grundformen (infinitiv) och detta ord kan böjas på följande vis:

- Presens: cyklar
- Preteritum: cyklade
- Perfekt: har cyklat
- Pluskvamperfekt: hade cyklat
- Futurum: kommer att cykla, ska cykla (s. 288)

Med denna förklaring förstår man att tempus handlar om tid. Denna förklaring är kortfattad, konkret och fullkomligt tillräcklig och vi tror att den är begriplig för de flesta elever. Förklaringen ligger närmre elevens eget språk än ovanstående exempel. Dock saknar vi meningar eller texter som konkretiserar användandet av de olika tidsformerna.

Ett gemensamt drag hos läroböckerna är att de beskriver både huvudverb och hjälpverb. Huvudverben beskrivs kunna stå självständigt, medan hjälpverben måste kombineras med ett huvudverb. Det är emellertid endast *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* som beskriver att det finns tre olika sorters hjälpverb, d.v.s. temporala, modala och passivbildande hjälpverb. De övriga radar upp olika sorters hjälpverb utan att sortera in dem i ovanstående kategorier. Läroböckerna har varierande beskrivningar av hjälpverb, alltifrån tekniska och ingående till mer översiktliga. *Känslan för ord* har med följande citat försökt att ge en tydlig förklaring till vad hjälpverb är:

Några verb måste (i de flesta fall) stå tillsammans med ett annat verb för att kunna fungera i en sats: ha, ska, bli, vara, kunna, vilja, böra, få. Dessa kallas hjälpverb (de hjälper huvudverben). Ibland kan dock hjälpverbet stå för sig själv, men då syftar det underförstått på något verb – oftast ett som redan har nämnts:

- Du måste hoppa upp på hästen!
- Jag ska (hoppa upp på hästen)! (s. 288)

Här har läroboken försökt att förenkla beskrivningen av vad hjälpverb är genom att använda ett vardagligt språk. Men att endast ge två exempel på hjälpverb ger troligtvis inte eleven en tillräcklig bild över vad hjälpverb är. Det vardagliga språket är förvisso bra och enkelt men i exemplet *Dessa kallas hjälpverb (de hjälper huvudverben)* förklaras inte på vilket sätt, hur eller varför hjälpverben hjälper huvudverben. Denna beskrivning samt att hjälpverben inte sätts i någon kontext leder troligtvis inte till ett funktionellt lärande.

Particip

Känslan för ord tar upp participen som en egen ordklass, men liksom de övriga läroböckerna beskriver den participen som adjektivliknande ord.

Egenskaper: I en del grammatikor räknas particip som en typ av böjda verb, men eftersom participen har tappat verbens egenskaper och funktion och i stället liknar adjektiv, brukar de ibland räknas som en egen ordklass. (s. 288)

I ovanstående förklaring kan vi se att det förs en diskussion kring varför participen kan vara en egen ordklass och orden *brukar* och *ibland* öppnar upp för att just den här indelningen inte är den enda godtagbara. Läroboken väljer också att skriva *I en del grammatikor*, vilket indikerar att detta bara är en av många grammatikor och förklaringar som är sanna. Josefsson (2005) menar att morfologikriteriet är det viktigaste när man avgör vilken ordklass ett ord skall tillhöra och att particip bör utgöra en egen ordklass på grund av att participens adjektiviska funktioner skulle strida mot verbens regler om de tillhörde verb, medan de å andra sidan skulle strida mot adjektivens regler om de tillhörde dem.

Fortsättning av ovanstående citat:

1. När man skapar particip tar man en ordstam från ett verb (gräv-, sök-) och sätter på en ändelse (gräv-ande, sök-ande, gräv-d, sök-t). Det finns två huvudtyper av particip: (s. 288)

Förklaringen här är tydlig och konkret genom att läroboken tar upp exempel direkt efter förklaringen.

Fortsättning av ovanstående citat:

- a) Presensparticip: verbstam + ändelsen –ande. Presensparticipet används som vilket adjektiv som helst:

Presensparticip: Ett *lutande* torn.
Adjektiv: Ett *grönt* torn. (s. 288-289)

När läroboken skriver att *Presensparticipet används som vilket adjektiv som helst* känns det nonchalant mot de elever som inte riktigt har förstått hur adjektiv används. Trots det vardagliga språket blir förklaringen ändå inte tydlig för eleven. Förvisso har läroboken åskådliggjort likheten mellan particip och adjektiv genom att den använt sig av exempel.

Fortsättning av ovanstående citat:

b) perfektparticip: verbstam + ändelsen -d, -t, eller -dd: en *älskad* sak, ett *hittat* lejon, en *sådd* gröda och för starka verb, det vill säga verb som ändrar sin stam när de böjs i tempus (finna – fann – funnit, växa – växte – vuxit) används supinumstammen (funn, vux) + ändelsen -en eller -et. Även perfektparticipen används som adjektiv:

Perfektparticip: Ett *älskat* torn. Ett *funnet* torn.
Adjektiv: Ett *grönt* torn. (s. 289)

Förklaringen av perfekt particip upplever vi som hoptryckt och otydlig. Det är mycket parenteser, kursiva ord, bindestreck, plustecken och svår terminologi i en och samma mening. Helt plötsligt har läroboken gått från att använda ett vardagligt och begripligt språk till att använda sig av krångliga ord och behandlar mycket fakta på begränsat utrymme.

Adverb

Alla läroböcker utom *Känslan för ord* har en liknande beskrivning av adverb, då den skiljer sig från de övriga genom att beskriva att adverbena på följande sätt:

Om man efter en lång stunds funderande inte har kunnat komma på till vilken ordklass ett ord tillhör kan man vara ganska säker på att det är ett adverb; adverbena är ordförrådets diversebod. De används för att bestämma och beskriva ord av de flesta ordklasser. (s. 289)

Genom att använda ett mer vardagligt språk vänder sig läroboken till eleven. Boken beskriver essensen av adverbena utan att använda abstrakta termer. Beskrivningen lämnar utrymme för att adverb kan beskriva de flesta ordklasser. Intressant är att Andersson (1994) också kallar adverb för ”grammatikens stora osorterade låda” (s. 48). De andra läroböckerna fastslår att adverb är bestämmningar till verb, adjektiv och andra adverb. *Svensk Grammatik* får stå som exempel:

Adverb är bestämmningar till – hör nära ihop med – verb, adjektiv eller annat adverb. De flesta adverb anger tid, plats eller sätt. De består oftast av ett enda ord ('nu', 'här', 'bra', 'varifrån'). (Satsdelen adverbial kan däremot bestå av flera ord, t.ex. 'tidigt på morgonen'.) (s.40)

Förutom att läroboken bestämt vad adverb är, blandar den också in satsdelen adverbial, vilket förmodligen kan upplevas förvirrande. För att förstå skillnaden mellan adverb och adverbial måste eleven ha kunskap om satsdelar och vara helt klar över skillnaden mellan ordklasser och satsdelar.

Samtliga läroböcker tar upp att adverb är en oböjlig ordklass, med undantag för att vissa adverb kan kompareras. *Svensk Grammatik*, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* skriver också att adverbena delas in i olika grupper efter sin betydelse, d.v.s. tid, rum och sätt. Det är endast *Svenska i verkligheten* som redovisar ytterligare en grupp, nämligen satsadverbena.

Pronomen

Svensk Grammatik, Känslan för ord, Svenska i verkligheten och *Svenska språket* förklarar att pronomen ersätter substantiv, medan *Texter och Tankar* säger att:

Utmärkande för pronomen är att de inte har någon bestämd betydelse, som t.ex. kan slås upp i en ordbok. För att kunna tolka ett pronomen rätt måste vi veta vad det syftar på. Pronomenet *han* kan ju syfta på herr Persson, Kalle eller tjuren Ferdinand, beroende på sammanhanget.(s. 195).

Läroboken använder här ett enkelt språk, men trots det är inte beskrivningen tydlig och det kan vara svårt för eleven att förstå vad ett pronomen egentligen är utifrån denna beskrivning. Det ges ingen konkret beskrivning till att pronomen är ersättningsord för substantiv och hur man använder dem.

Svenska i verkligheten väljer att beskriva pronomen följande:

Ordet pronomen är latin och betyder ”istället för namn”. Pronomen ersätter därför ofta ett tidigare nämnt substantiv men kan också syfta på en hel sats. (s. 146)

Ovanstående citat ger en tydligare bild av vad pronomen är; att det kan stå istället för namn och att de ersätter substantiv. Genom orden *ersätter därför ofta, kan också* visar läroboken att pronomen kan ha flera betydelser och syftningar, vilka inte nämns i inledningsskedet men tas upp längre fram. Utförligare förklaringar till pronomen kan rimligtvis inte rymmas i en lärobok, men denna visar ändå på en öppnare inställning till pronomens användningsområde. Läroboken tar inte makten i sin hand och ger pronomen en viss betydelse eller bestämning.

Med denna tabell vill vi visa läroböckernas pronomenindelning.

Tabell 6 Pronomen

Pronomen ↓	Lärobok →	Svensk Grammatik (1982)	Svenska språket (1993)	Texter och Tankar (2004)	Känslan för ord (2006)	Svenska i verkligheten (2007)
Demonstrativa		x	x	x	x	x
Determinativa		x	x			
Indefinita		x	x	x	x	x
Interrogativa		x	x	x	x	x
Personliga		x	x	x	x	x
Possessiva		x	x		x	x
Reciprokt		x	x			
Reflexiva		x	x	x	x	

Relativa	x	x	x	x	x
Summa pronomen	9	9	6	7	6

Av tabellen framgår att läroböckerna tar upp skilda antal pronomen, vilket tyder på att pronomenindelningen kan vara problematisk. Det viktiga är emellertid inte hur många pronomengrupper läroböckerna tar upp, utan att de gör det på ett begripligt och funktionellt sätt utan läraren måste se till elevens behov och vara flexibel i sitt val av stoff (Svedner, 1999).

Med tanke på metaspråksperspektivet kan det upplevas något märkligt att *Texter och Tankar inte* väljer att nämna possessiva pronomen, utan blandar personliga och possessiva pronomen under rubriken personliga pronomen.

Personliga pronomen:

Jag, mig, min, mitt, mina, du, dig, din, ditt, dina, han, honom, hans, hon, henne, hennes, den, det, dess, vi, oss, vår, vårt, våra, ni, er, ert, era, de dem, deras. (s. 195)

Denna uppställning kan verka förvirrande då det inte framgår vad som är subjektform och objektform av personliga pronomen, samt vilka som är possessiva pronomen.

Räkneord

Alla läroböcker förklarar räkneorden med att de anger antal och ordning, d.v.s. grundtal och ordningstal. Men här kan vi urskilja tre olika kategorier. *Svensk Grammatik*, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* är betydligt mer ingående i sin beskrivning och tar t.ex. upp regler för när man skriver tal med bokstäver eller siffror, hur man skriver procent, datum och kungars titlar. *Texter och Tankar* har en mycket kortfattad beskrivning:

Exempel	<i>en, 23, femte, första, två tusen</i>
Betydelse	Räkneorden anger antal eller ordning. Grundtal: <i>en/ett, två, tre, fyra</i> osv. Ordningstal: <i>fösta, andra, tredje, fjärde</i> osv.
Form	Med undantag för <i>en, första</i> och <i>andra</i> är räkneorden oböjliga. (s. 196)

Många läroböcker brukar vanligtvis redogöra för att talen ett-tolv eller ett-tjugo skall skrivas med bokstäver. Men i det här fallet förmodas läsaren att utifrån exemplet räkna ut det själv. Typografin är hoptryckt och något rörig, och kan upplevas som ostrukturerad. Språket i framställningen är neutralt, rakt på sak och kontrasten mot de läroböcker som beskrivits ovan är stor.

Känslan för ord har en annorlunda struktur och för en diskussion kring att räkneord kan tillhöra pronomen, därför får den representera en egen kategori:

Exempel: en, 313, andra, ena

Egenskaper: Räkneorden anger

- Ordning (första, andra...) eller
- Antal (femhundra stycken).

Eftersom räkneordens egenskaper liknar pronomens brukar man inte säga att räkneorden är en egen ordklass utan snarare ett slags pronomen.

Vanliga funktioner i en sats: Räkneorden är som ett slags attribut och utgör en del av ett subjekt, objekt, adverbial eller predikativ.

Inledningen är väldigt lik *Texter och Tankars* framställning. Det som skiljer denna lärobok från de andra är att den tar upp räkneordens likhet med pronomen samt dess funktion i en sats. Språket är vardagligt och lättförståeligt. Ordvalen är väldigt försiktiga och fastslår inte vad som är rätt och fel. Genom att skriva *brukar man inte* och *ett slags pronomen* upplever vi att läromedelsförfattarna inte själva är säkra på vilken ordklass räkneorden skall tillhöra. Vi blir konfunderade över att läroboken väljer att ha räkneord som en egen ordklass, trots att den samtidigt säger att räkneord snarare är pronomen.

Prepositioner

Läroböckerna beskriver genomgående att prepositioner är framförställda substantiv, pronomen och verb i infinitiv. *Svenska språket* utmärker sig bland de fem, genom att vara betydligt mer teknisk och ingående i sin beskrivning av prepositioner. Den tar t.ex. upp att prepositioner förr styrde olika kasus, vilket fortfarande lever kvar i tyska språket. I modern svenska finns rester kvar av denna princip, skriver *Svenska språket* och ger följande exempel: ”för sakens skull, för hennes skull” (s. 197). Vidare beskrivs att prepositionerna *till* och *i* följs av genitiv med exemplen: ”i påskas, i torsdags” (s. 197).

Till skillnad från *Svenska språket* är *Svenska i verkligheten* betydligt koncisare i sin beskrivning:

Kännetecken

Prepositioner har de här kännetecknen:

- Är *oböjliga ord* som ofta anger riktning eller läge i tid och rum.

Exempel: på, bakom, framför, till, i, genom, hos

- Står oftast för ett substantiv eller ett pronomen och bildar då ett prepositionsuttryck.

Exempel: Han satt *på* bänken.

Tänk på att pronomen efter preposition ska ha *objektsform*.

Exempel: Till *dem* som lyssnar vill jag säga... (s. 151)

Här ser vi en enkel och överskådlig beskrivning. Visserligen lämnar läroboken ingen öppning för andra kännetecken, men vi tycker ändå den är helt tillräcklig.

Däremot är *Svensk Grammatik* både rörig och ostrukturerad i sin beskrivning och framställning av prepositioner.

Prepositioner *ställs före substantiv, pronomen och verb i infinitiv* (med ordet ’att’ före):

på eftermiddagen (före ett substantiv)

i Sverige (före ett substantiv)

till honom (före ett pronomen)

i stället för att fly (före ett verb i infinitiv). (s. 43)

Denna förklaring krävde flera omläsningar för att vi skulle förstå vad läroboken menade. Den inledande meningen kan få läsaren att tro att alla ordklasser ska stå i infinitiv och föregås av

att. Att använda kursivering kan förtydliga det viktiga, men i det här fallet är det endast förvirrande då så mycket kursiveras. Läroboken är inte konsekvent, den kursiverar både prepositionerna och förklaringen. Dessutom ser vi ingen funktion med alla parenteser, det hade varit fullt tillräckligt att exemplen fick stå ensamma. Som det ser ut nu koncentrerar läsaren sig endast på informationen i parenteserna.

Konjunktioner

Samtliga läroböcker definierar konjunktioner som bindeord, vilka står mellan ord, satser och satsdelar och att de måste vara av samma sort. Men vi ser två olika mönster. Genomgående för *Svenska språket*, *Svensk Grammatik* och *Svenska i verkligheten* är att de inte tidigare redovisar ordklassernas funktion i en sats. *Svenska språket* har förvisso nämnt olika satser och satsdelar tidigare men utan att förklara dem. Vi förstår varför läroböckerna väljer att uppmärksamma funktionen här eftersom det kan vara svårt att få grepp om konjunktioner utan att förklara dess funktion. Men dessa läroböckers presentation av konjunktioner förutsätter att eleverna redan vet vad en huvudsats, bisats och satsdel är och skillnaden dem emellan. Det är något anmärkningsvärt att läroboken använder begreppen utan att förklara dem

Följande citat kommer från *Svenska språket*:

Samordnande konjunktioner – bindeord

Och, samt, men, ty, för, utan, så, både – och, varken – eller, dels – dels, än – än, vare sig – eller, antingen – eller, såväl – som kallas *samordnande konjunktioner*. De binder samman satser och satsdelar av samma slag.

Solen skiner men det är för varmt.

hs hs

Han förstod att hon hade stuckit och att det var slut.

bs bs (s. 198)

Inledningsvis väljer läroboken att rada upp en mängd olika ord, för att sedan konstatera att dessa binder samman satser och satsdelar av samma slag. Texten signalerar att det endast är dessa konjunktioner som existerar. Språket inbjuder inte till vidare läsning. Läroboken konstaterar endast fakta som inte är diskutabla. Exemplen under förklaringen upplevs som otydliga då de två huvudsatserna är understrukna och konjunktionen lämnas oberörd. Vi upplever att fokus hamnar på de understrukna orden och det kan vara lätt att tro att det är dessa som är konjunktioner. Vi ställer oss också frågande till om eleven per automatik förstår vad *hs* och *bs* betyder. Denna framställning har vi svårt att se som funktionell då vi inte tror att den leder till att eleverna kan använda informationen i sitt skrivande. Malmgren (1996) menar att funktionellt lärande underlättas om de språkliga strukturerna lärs in i tillämpade situationer. Då detta sker kan eleven sedan använda sina kunskaper i olika situationer.

Det andra kategorin vi vill göra läsaren uppmärksam på är *Känslan för ord* och *Texter och Tankar* som genom hela ordklassavsnittet anger respektive ordklass funktion i en sats. *Känslan för ord* får stå som exempel för den här kategorin:

Exempel: och, eller, samt, men, ty

Egenskaper: Konjunktioner är oböjliga och sammanbinder ord eller satser. Det som sammanbinds måste vara av samma typ, d.v.s. konjunktioner kan utgöra kitt mellan ord från samma ordklass, mellan huvudsatser eller mellan bisatser.

Vanliga funktioner i en sats: Konjunktioner är inga satsdelar utan de fungerar enbart som kitt mellan delar av en satsdel, mellan satser eller satsdelar. I ”Fantomen och Diana tittar på bilen” är ”Fantomen och Diana” subjektet. (s. 290-291)

Här kan vi se att ordvalet *exempel* öppnar upp för att det finns fler konjunktioner än de som nämns. Strukturen är tydlig och de fetmarkerade orden leder läsaren in på det som är väsentligt. Beskrivningar som följer är kortfattade och lättbegripliga då läroboken använder ett vardagligt språk som ligger nära eleven. Pettersson (1987) har den uppfattningen att det är viktigt att läroböckernas förklaringar och exempel skall ligga nära elevens egna språkbruk och vara verklighetstroget.

Svensk Grammatik, Svenska i verkligheten och *Svenska språket* redovisar också att det finns underordnande konjunktioner som inleder bisatser. Nedanstående exempel kommer från *Svenska i verkligheten*.

Underordnande konjunktioner. De inleder bisatser (satser som vanligen inte kan stå för sig själva). Den vanligaste bisatsinledaren är allmänt underordnande *att*. (s. 152)

Återigen kan det tyckas att läroboken på ett otillfredsställande sätt förklarar vad en bisats är. Det som känns märkligt i den här framställningen är förklaringen i parentes. Ordet *vanligen* kan uppfattas som vagt och tvetydigt; innebär det att det finns bisatser som kan stå själva och hur ser de ut i så fall? Läroboken lämnar läsaren utan vägledning och kunskap om vad en bisats är samt hur underordnade konjunktioner används i autentiska texter. *Texter och Tankar* och *Känslan för ord* presenterar underordnande konjunktioner som en egen ordklass, d.v.s. subjunktioner (se nedan):

Subjunktioner

Subjunktioner kan ibland redovisas som en egen ordklass. Josefsson (2005) framhåller att det inte finns något givet antal ordklasser och att det inte finns något som är rätt eller fel vad gäller ordklassantalet. *Känslan för ord* och *Texter och Tankar* har liknande beskrivningar. Den senare har följande exempel och beskrivning:

Exempel	<i>att</i> (hon kommer), <i>när</i> (vi träffas), <i>om</i> (du skvallrar), <i>eftersom</i> (det regnar)
Betydelse	Subjunktioner är oböjliga ord som används för att inleda bisatser. De kallas även underordnade konjunktioner. Ofta anger subjunktioner vilken betydelserelation bisatsen har med den överordnade satsen. I exemplen står subjunktionen i kursiv och bisatsen är understruken:

Tid: *När du kommer*, ska du få glass.

Tid: Jag vill inte äta *innan Erik kommer*.

Tid: *Medan pappa lagar mat* kan vi gå ned till sjön.

Villkor: *Om du inte går nu* kommer du för sent.

Orsak: Jag vill inte gå *eftersom det regnar*. (s. 200)

Genom att också nämna att subjunktioner ibland kallas underordnande konjunktioner har läroboken garderat sig mot att den inte har den enda sanningen. Eftersom den använder ordet *ofta* signalerar läroboken att subjunktioner kan beteckna annat än relationer mellan huvudsats och bisats, vilket gärna kunde ha illustrerats med ett exempel. Vi är osäkra på om subjunktioner har någon annan funktion eller om ordet *ofta* endast har använts godtyckligt av läromedelsförfattarna utan eftertanke. Termen *den överordnade satsen* införs plötsligt utan förklaring. Eleven förutsätts ha förkunskapen att bisatser är samma sak som underordnad sats och att huvudsats är detsamma som överordnad sats. Vi tycker att det blir funktionellt och

tydligt när exemplen föregås av tydliga instruktioner.

Interjektioner

Vad gäller läroböckernas beskrivningar av interjektioner ser vi inga betydande skillnader. Samtliga beskriver dem som känslouttryck, utropsord, svarsord och svordomar. Vi kan dock se att *Känslan för ord* utmärker sig något framförallt genom sitt språk och sin förklaring (se citat nedan):

Exempel: Aj! Åh! Pang! Jo! Djävlar!

Egenskaper: Interjektioner är oböjliga och står ofta ensamma. De är ofta uttryck för starka känslor eller fungerar som korta svar på någonting (Ja!). Som språkbrukare har du stor frihet att skapa egna interjektioner. (s. 291)

Språket är elevnära vilket innebär att inga krångliga ord eller begrepp används. Att man har stor frihet att skapa egna interjektioner har läroboken valt att förtydliga genom en serietidningsillustration, där två figurer utväxlar interjektionerna *GRRR* och *HJÄLP!*. Då läroboken valt både text och bild tydliggörs budskapet.

Vi har valt att jämföra ovanstående citat med *Svenska språkets* presentation av interjektioner för att göra läsaren uppmärksam på kontrasterna:

Till *interjektionerna* (utropsorden) brukar man räkna:

- Ord som uttrycker känslor av *vrede*, *förvåning* eller *glädje*
Djävlar! Va? Hurra!
- *Ljudhärmande*, s.k. *onomatopoetiska*, ord
Mu, Kuckeliku. Pang!
- *Hälsningar* och *lystringsord*
Hej. Hallå! Hysch! Halt!
- *Svarsorden* (förs ibland till en egen grupp)
Ja. Jaså. Nej. Jo. (s. 200)

Det finns vissa skillnader mellan de två citaten. Här finns t.ex. inga vidare förklaringar till hur interjektioner används eller varför. De uppräddade kategorierna ger intrycket av att dessa är de enda som finns. Dessutom anser vi att *Mu* och *Kuckeliku* är barnsliga och ligger långt ifrån en gymnasieelevs vokabulär. Lärobokens förklaring till att svarsorden ibland tillhör en egen grupp tycker vi är otydlig. Vilken grupp menar läroboken att de skall tillhöra? Har läroboken inte redan gjort en grupp för svarsord? Eller tillhör de någon av de ovanstående grupperna eller rentav en annan ordklass? Detta blir diffust, otydligt och icke funktionellt.

Vidare vill vi kommentera att ingen av läroböckerna diskuterar att vissa interjektioner kan tillhöra andra ordklasser som t.ex. substantivet *djävlar*, vilket här får uttrycka en intensiv känslouttryck. Josefsson (2005) säger att ordet *djävlar* endast har en expressiv betydelse, men menar att andra interjektioner som t.ex. *katten!* kan vara både en interjektion och ett substantiv. Vi har dock inte samma åsikt som Josefsson vad gäller *djävlar* utan menar att det också är ett vanligt substantiv, eftersom man kan säga *en djävul*, *flera djävlar*.

Artiklar och Infinitivmärket

I likhet med Josefsson (2005) presenterar *Texter och Tankar* artiklar och infinitivmärket som egna ordklasser. Denna lärobok är den enda i studien som har sådan indelning. Ordklasserna

artiklar och infinitivmärket är placerade sist i ordklassavsnittet. Kanske hade det varit mer lämpligt och logiskt att presentera artiklarna antingen i anslutning till substantiv eller till pronomen, eftersom artiklarna ofta är framförställda substantiv och de bestämda artiklarna även kan räknas som pronomen. Svedner (1999) menar att det inte finns några egentliga principer för vilken ordningsföljd man skall behandla ordklasser, bara det finns en medveten och strategisk tanke bakom ordningsföljden. Med citatet nedan vill vi göra läsaren uppmärksam på några punkter:

Exempel	<i>en, ett, den, det, de</i>
Betydelse	Framför (adjektiv +) substantiv i obestämd form används den obestämda artikeln <i>en</i> eller <i>ett</i> . <i>en bil, en grön bil, ett vackert hus</i> Framför adjektiv + substantiv i bestämd form används den bestämda artikeln <i>den, det</i> eller <i>de</i> : <i>den gröna bilen, det gamla huset, de trevliga tanterna</i> (s. 200)

Vid första anblicken är layouten sammantryckt, svåröverskådlig och informationen går inte riktigt fram på grund av detta. Språket i förklaringen är teknisk och upprepande med många termer såsom *obestämd* och *bestämd artikel*. Detta kan medföra att eleven tappar fokus och intresse för det som skall läras in. Alla dessa termer kräver återigen att eleven har en viss förförståelse och kunskap för att kunna tillgodogöra sig lärobokens information. Strömqvist (1993) hävdar att grammatikundervisningen i största mån skall knyta an till elevens eget språk och de uttryck de själva använder när de talar om språkets struktur. Som helhet ser lärobokens framställning av artiklar ut att vara tagen ur ett uppslagsverk. Att läroboken valt att presentera artiklar som en egen ordklass tyder på komplexiteten i principerna för ordklassindelningen. Den nämner inte överhuvudtaget att artiklar faktiskt kan vara räkneord och pronomen.

Infinitivmärket

Exempel	<i>att</i> (cykla)
Betydelse	Infinitivmärket <i>att</i> står direkt framför verb i infinitiv. Det ska inte förväxlas med subjunktionen <i>att</i> som inleder bisatser. <i>Infinitivmärket</i> : Det är roligt att fiska gädda. <i>Subjunktion</i> : Jag såg att du fiskade gädda. (s. 201)

Även här ser vi att informationen är uppslagsverksliknande. Inledningsvis väljer läroboken att använda verbet *cykla* för att sedan övergå till verbet *fiska*, vilket är något otydligt. Ur ett didaktiskt perspektiv hade det varit önskvärt att läroboken placerade infinitivmärket under subjunktioner. Vi tycker att läroboken inte tydligt nog förklarar differensen mellan subjunktionen *att* och infinitivmärket *att*. Eleven måste ha en klar bild över verbens böjning för att kunna tillgodogöra sig denna skillnad. En annan metod för att hålla isär dessa ordklasser är att infinitivmärket *att* kan uttalas som [å] i talspråk, medan subjunktionen *att* alltid uttalas som [att] (Josefsson, 2005).

Sammanfattning

Vår analys visar att alla läroböckerna ger varje ordklass en viss egenskap för att förenkla betydelsen. Exempelvis beskrivs substantiv som tingord, adjektiv som egenskapsord, verb som händelseord och interjektioner som utropsord. *Svensk Grammatik* och *Svenska språket* är utförliga och tekniska i sina beskrivningar samt tar upp en mängd olika böjningsformer med en avancerad terminologi. *Känslan för ord* har kortfattade förklaringar med ett elevnära språk.

Typografin är strukturerad och den tydliga punktformen gör ordklassavsnittet lättöverskådligt för eleven. Den är också illustrerad med serietidningsrutor, vilket kan tilltala en elev. *Texter och Tankar* är också kortfattad men har en otydlig typografi som leder till att det är svårt att avgöra vilken information som eleven har nytta av. Den har relativt tung terminologi och ett kortfattat, teoretiskt språk. *Svenska i verkligheten* har en starkt traditionell grammatisk framställning med ingående och utförliga beskrivningar. Men den har ett lättförståeligt språk vilket gör att eleven känner sig delaktig. Samtliga läroböcker har mycket barnsliga prototypexempel vilka sannolikt inte ger en gymnasieelev någon vidare begreppsförståelse.

Problematiseras och diskuteras ordklassindelningen?

För att besvara frågan om läroböckerna problematiserar och diskuterar ordklassindelningen har vi studerat läroböckernas förord till grammatikavsnittet, eftersom det är i förordet som läroböckerna bestämmer antal ordklasser och eventuellt beskriver principerna för ordklassindelningen. Vi har utefter detta sedan delat in läroböckerna i tre olika kategorier: den ambivalenta, den neutrala och den traditionella. Följande citat är hämtat ur *Texter och Tankar*, tillhörande den ambivalenta kategorin:

Alla ord hör till någon av de tio ordklasserna *substantiv, adjektiv, pronomen, räkneord, verb, adverb, prepositioner, konjunktioner, subjunktioner* och *interjektioner*. Ibland räknas också *artiklarna* (*en bil, det gröna huset*) och det s.k. *infinitivmärket att* (som i ”att leva är härligt”) till ordklasserna. När man bestämmer vilken ordklass ett ord tillhör tittar man på tre saker:

1. Betydelsen (”Substantiv betecknar saker.”)
2. Vilka former ordet kan förekomma i.
3. Vilken eller vilka satsdelar ordet kan fungera som. (s. 193)

Enligt citatet ovan framgår det i första meningen att läroboken konstaterar och fastslår att det finns tio ordklasser. Men i följande mening tar den upp ytterligare två ordklasser, nämligen artiklar och infinitivmärket. Ordvalen *alla ord hör till någon av de tio ordklasserna* indikerar att alla ord som existerar tillhör någon av dessa tio ordklasser. I rak motsats till detta yttrande nämner läroboken plötsligt att det finns två ordklasser till. Dessa två meningar står i kontrast till varandra och lämnar läsaren förvirrad och utan svar på om det finns tio eller tolv ordklasser. För oss blir ordvalet *ibland* diffust och vi undrar vad läroboken menar med *ibland*. Vi förstår att läromedelsförfattarna vill få fram att det finns grammatikor som har respektive inte har dessa två som egna ordklasser. I själva ordklassavsnittet har läroboken valt att presentera artiklar och infinitivmärket som egna ordklasser. Det förs dock ingen djupare diskussion kring motiven för denna indelning. Josefsson (2005) argumenterar för att artiklar ska vara en egen ordklass, med skälet att det ur ett didaktiskt perspektiv blir mer lättförståeligt för eleven, eftersom artiklarna i främmande språk inte alltid har samma tydliga koppling till pronomen. Förvisso nämner läroboken principerna för ordklassindelning i förordet (se citat) men diskuterar inte varje ordklass utifrån dessa principer.

Den neutrala kategorin representeras av *Känslan för ord*.

ORDKLASS: Alla ord som ingår i samma ordklass har liknande *egenskaper*. De har samma användningsområde och om orden böjs görs detta på liknande sätt. (s. 284)

Läroboken håller sig neutral genom att inte bestämma att det finns ett visst antal ordklasser. I stället väljer den i någon mån att ta upp principerna för ordklassindelning, d.v.s. att ett ords

tillhörighet bestäms av morfologiska och syntaktiska kriterier. Denna diskussion förs dock inte konsekvent ordklass för ordklass genom hela avsnittet. Det är endast i några avsnitt som läroboken för en diskussion utifrån morfologi och syntax och då framförallt i participavsnittet. Vi upplever att läromedelsförfattarna med ovanstående citat har garderat sig mot eventuell kritik för detta tankesätt. Nilsson (2000) menar att om man för en diskussion kring hur ord delas in i klasser efter morfologiska, syntaktiska och semantiska kriterier, får eleven större medvetenhet om språkets strukturer. Om eleverna får lära sig att närma sig språket på ett sådant språkvetenskapligt sätt kan eleven få större insikt i språkets byggnad.

I den traditionella kategorin har vi placerat *Svensk Grammatik*, *Svenska språket* och *Svenska i verkligheten* då de endast behandlar de nio traditionella ordklasserna. *Svensk Grammatik* får stå som exempel:

De nio ordklasserna är:

1 Substantiv	fransmän, Falun
2 Adjektiv	feta
3 Räkneord	fem
4 Pronomen	de
5 Verb	fastade, försvann
6 Adverb	framgångsrikt
7 Prepositioner	från
8 Konjunktioner	så att
9 Interjektioner	Fy!

SARPVAPKI

När man läser ihop de första bokstäverna i namnen på ordklasserna, bildas ”ordet” SARPVAPKI! Det kan man ha som minnesord för namnen på de nio ordklasserna. (s. 9)

Här framgår det tydligt att läroboken står fast vid att det endast finns nio ordklasser, vilket har varit dominerande sedan 60-talet (Josefsson, 2005). Frasen ”De nio ordklasserna är” indikerar att antalet inte är diskuterbart. Ordklasserna är även rangordnade genom att de numrerats, vilket får läsaren att tro att detta är en vedertagen ordning. Det existerar ingen problematisering kring indelningen. Nilsson (2000) påstår att när grammatiken framställs på ett sådant oproblematiskt sätt blir läromedelsförfattarna tvungna att använda tillrättalagda exempel.

Enligt läroboken skall ordet *SARPVAPKI* ge eleven ett stöd för att komma ihåg de nio ordklasserna. Funktionen med detta är för oss obegriplig. Vad är nyttan med att lära sig ytterligare en term som också är mycket underlig och inte är något riktigt ord? Uppställningen ovan inbjuder till upprepning av termer. Denna metod leder precis som Nilsson (2000) säger till grammatikdrill. Även Teleman (1987) hävdar att ett sådant här angreppssätt av grammatik mynnar ut i ett ”mekaniskt plugg av ett obegripligt stoff” (s. 11).

Ovanstående resultat visar att ordklassindelningen och antalet ordklasser inte är oproblematisk och självklar. Det är inte helt okomplicerat för läromedelsförfattarna att anpassa sig till rådande grammatisk forskning, då inte ens de ledande grammatikerna, t.ex. *Svenska Akademiens språklära* och *Svenska Akademiens grammatik* har samma ordklassindelning eller antal. Studien har lett till att vi har fått större förståelse för läromedelsförfattarnas dilemma om att de dels måste följa rådande forskning och dels göra konsumenterna tillfredsställda. Brodow (2000) är av den uppfattningen att lärare har skilda åsikter om läroböckernas utformning av grammatikavsnittet. En del vill att läroböckerna skall vara av det diskuterande slaget medan andra föredrar klara ramar. I kategorierna den

ambivalenta och den neutrala kan vi utläsa denna problematik. Dessa läroböcker står med ett ben i den traditionella grammatiken och med andra i den nyare forskningen.

Sammanfattning

Analysen visar att det är endast *Känslan för ord* som i viss mån för en problematiserande diskussion kring ordklassindelningen, men fullföljer inte denna diskussion genom hela ordklassavsnittet. *Texter och Tankar* tar i sin inledning upp principerna för ordklassindelning, men dessvärre använder den inte dessa kriterier någonstans i ordklassavsnittet. De övriga tre läroböckerna har ingen problematisering överhuvudtaget. Det är anmärkningsvärt att *Svenska i verkligheten* utelämnar denna diskussion då den är den nyaste läroboken i vår studie, alltså från 2007, och borde rimligtvis vara influerad av nyare forskning.

Hur behandlar läroböckerna ordklasser? Är de inriktade på funktionellt eller formaliserat lärande?

Det genomgående temat i läroböckerna är att de ger en formaliserad bild av lärandet. I huvudsak är det delfärdigheter som skall tränas utefter ett givet mönster (Malmgren, 1996). Ordklassbeskrivningarna är faktabaserade och tekniska med lösryckta exempel tagna ur sitt sammanhang. Exempel på detta är *Svenska språkets* beskrivning av verbens tempus:

Med temaformerna som grund bildas verbets olika tidsformer – *tempus*.

presens	köper	
imperfekt	köpte	
perfekt	har köpt	
pluskvamperfekt	hade köpt	
futurum	ska köpa	(s. 188)

Verbets tempusformer presenteras i tabellform utan förklaringar till hur de kan användas i ett verkligt sammanhang. Detta exempel visar hur läroböckerna genomgående presenterar ordklasser. Tornberg (2000) skriver att en sådan tabellartad framställning där regeln först presenteras och följs av tillrättalagda exempel tyder på en deduktiv syn, d.v.s. att koncentrationen ligger på produkten. Vidare säger Tornberg (2000) att det endast är elever med analytisk förmåga som kan förstå regeln samt tillämpa den, medan elever som inte har denna förmåga inte kan tillämpa regeln på samma sätt.

Ytterligare exempel på formaliserad syn på lärandet hittar vi i *Svensk Grammatik* som inleder ordklassavsnittet följande:

Fy! Fem feta fransmän från Falun fastade så framgångsrikt att de försvann.

I den här meningen finns ord från alla nio ordklasserna (minst ett från varje ordklass).

När du lärt dig de nio ordklasserna kommer att du kunna säga till vilken ordklass vart och ett av orden i ordklassmeningen hör... (s. 9)

Den inledande meningen i citatet presenteras först i ordklassavsnittet för att sedan återkomma i varje ordklasskapitel. Detta exempel ligger sannolikt långt från elevernas eget språk, då språket är barnsligt och meningen inte är speciellt komisk. Lärobokens exempel är sannolikt inte verklighetsbaserat utan är snarare konstruerat så att alla ordklasser finns med i meningen.

Det sista uttalandet tolkar vi som att läromedelsförfattarna utlovar att eleven efter genomfört grammatikavsnitt kan ta ut ordklasserna i den konstruerade meningen och att eleven är fullärd om han/hon klarar det.

Svenska i verkligheten visar på en tendens till funktionellt lärande, då den baserar några av sina övningar på litterära texter. Följande citat får exemplifiera detta:

1. Vilka adjektiv finner du i diktutdraget nedan?
2. Varför tror du att ordet *trött* upprepas sju gånger?

Är jag intill döden trött,
ganska trött,
mycket trött,
sjuk och trött och ledsen.
Lång var vägen som jag nött,
ingen liten vän jag mött.
Jag är trött,
ganska trött, sjuk och trött och ledsen.

Harriet Löwenhjelm (s. 140)

Förvisso har reglerna presenterats tidigare och övningen är konstruerad, men här får eleven möjlighet att se adjektiv i en autentisk text. Detta leder förhoppningsvis till att eleven lär sig att känna igen adjektiv i ett meningsfullt sammanhang som de sedan kan ha användning för i sin produktion av egna texter. Malmgren (1996) hävdar att eleven i en funktionell kunskapsprocess måste få lära sig använda olika språkliga färdigheter, genrer och utveckla läsandet av skönlitteratur. Det är först när eleven får tillämpa de grammatiska reglerna i meningsfulla sammanhang som eleven kan utveckla sin språkförmåga.

Även *Svensk Grammatik* och *Svenska i verkligheten* har en viss funktionell syn på lärandet bl.a. i sina avsnitt om räkneord. De tar upp ett antal skrivregler för räkneord, t.ex. siffrorna 0-20 skrivs med bokstäver, stora exakta tal och ordningstal vid numrering skrivs med siffror samt siffror som ingår i ord skrivs med bindestreck, exempel: 50-öring. *Svenska i verkligheten* får stå som exempel:

I sammanhang där själva siffrorna är det viktiga använder man siffror. Det gäller t.ex. matematisk text, tidtabeller, listor o dyl.

- 10 biljetter à 15 kronor.
- Avgång från Göteborgs hamn 05.30.

Siffrorna 0-20 samt jämna tal

Annars skriver man helst siffror med bokstäver till och med tjugo, ibland ännu högre. Jämna tal, som 30, 40, 50, 100, 1000 m fl, skrivs ofta också med bokstäver.

- Henrik är tre år äldre än jag.
- De blir borta fjorton dagar.
- Kom igen om tjugo minuter! (s. 144 – 145).

Trots att vi här kan se en tabellartad framställning är den ändå tydlig och språket är enkelt. Exempelen är vardagliga, användbara och informationen kan sannolikt vara direkt applicerbar till verkligheten.

Vi vill också kommentera det som *Svenska språket* skriver i bokens inledande förord:

Kapitlen har ”handbokskaraktär” i den meningen att de är skrivna rakt på sak: kunskaperna kan omedelbart tillämpas. [...] Boken är tänkt att vara en handbok för eleven. Den ska kunna användas i

praktiska situationer, t.ex. vid olika skrivsituationer eller när en text ska analyseras. (s. förord)

Analysen visar att läroboken är skriven rakt på sak, men vi håller inte med om att den är så praktiskt tillämpbar som den utger sig för att vara. Nilsson (2000) har i sin läromedelsanalys kommit fram till att många läroböcker inte ger eleverna någon ledning i sin skriftliga produktion eller ger dem verktyg att analysera egna och andras texter, vilket vi också kan se i *Svenska språket*.

Sammanfattning

Studien visar att läroböckerna har en formaliserad syn på språkinläring. Som vi beskrivit ovan finns det nyansskillnader böckerna emellan och vi kan se inslag av en funktionell lärandesyn i *Känslan för ord* och *Svenska i verkligheten*. I stort följer dock läroböckerna ett givet mönster där reglerna isoleras och följs av tillrättalagda exempel. De har också ett splittrat innehåll som inte erbjuder eleven någon helhetssyn på språket (Tornberg, 2000). Malmgren (1996) gör gällande att läroböckers konstruktion är baserad på en formaliserad modersmålsundervisning, vilket vi också kan se i vår studies läroböcker.

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur läroböcker i svenska för A-kursen på gymnasiet behandlar ordklasser ur ett didaktiskt perspektiv, samt att granska vilken kunskapssyn läroböckerna förmedlar och vilka konsekvenser de olika framställningarna får för eleven. Studien visar att samtliga läroböcker är faktabaserade och att de förmedlar en traditionell och formaliserad kunskapssyn. De presenterar ordklasserna isolerat och grammatiken är produktorienterad, där reglerna presenteras först och åtföljs av tillrättalagda prototypexempel utan sammanhang. Konsekvenserna av detta blir att eleven sannolikt upplever grammatikmomentet som avskilt från svenskämnets övriga delar och från det verkliga språket. Tornberg (2000) skriver att om eleven inte kan se sambandet mellan den grammatik som bedrivs i klassrummet och verklighetens språk, hamnar grammatiken i ett ingenmansland, d.v.s. något eleven förmodligen inte kommer att kunna tillämpa.

För att avgränsa vårt syfte formulerade vi inledningsvis tre frågeställningar. Genom att titta på både innehåll och språk har vi kunnat påvisa både likheter och skillnader, men vi har ändå kunnat urskilja två kategorier. *Svensk Grammatik*, *Svenska språket*, *Svenska i verkligheten* och *Texter och Tankar* har långa tekniska, ingående och faktabaserade beskrivningar som leder till en formaliserad syn på grammatik. De tar upp många olika böjningsmönster, har en rörig typografi, problematiserar inte ordklassindelningen samt har en avancerad terminologi. Det ska dock påpekas att vi i resultatet har kunnat se vissa nyansskillnader dem emellan, när vi studerat ordklass för ordklass. *Känslan för ord* får ensam representera en något mer funktionell kunskapssyn då den har korta, enkla och elevnära beskrivningar, en tydlig typografi med punktform. Den problematiserar ordklassindelningen till viss del, anger respektive ordklass funktion i en sats samt har en enklare terminologi.

Studiens resultat jämfört med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Vår studies prototypexempel av substantiv visar en stor samstämmighet med Ullströms (2000) undersökning. Substantiven är barnsliga och tillför knappast något till gymnasieelevers ordförråd. Ullström (2000) och Pettersson (1987) menar att läroböckernas prototypexempel har stor betydelse för elevernas begreppsinsläring så det är anmärkningsvärt att de nya läroböckerna fortfarande använder triviala exempel och att ingen utveckling skett. Fokus ligger på de konkreta substantiven vilka snarare hör hemma i år 1 – 3. Enligt Ullström (2000) är det anmärkningsvärt att läroböckerna på gymnasienivå inte använder exempel som är mer förberedande för ett kommande yrkesliv och akademiska studier. Vi är av samma åsikt då gymnasieelever snart skall stå på egna ben och klara sig i samhället. Enligt Lpf 94 är det skolans ansvar att en elev kan uttrycka sig i tal och skrift som är anpassat för ett yrkes- och vardagsliv samt för vidare studier. Det är också anmärkningsvärt att läroböckerna för övrigt använder ett komplicerat termspråk medan de låter exemplen vara mycket triviala.

I motsats till Pettersson (1987) kom vi inte fram till att läroböckerna hade en romantisk och litterär ton. Adjektiven i vår studie hade istället en banalare framtoning. En av läroböckerna, som redovisats i resultatet, beskriver att adjektiv är de ord som ger intensitet åt språket, men ändå redovisar den och de övriga läroböckerna adjektiv som knappast ger någon intensitet till språket. När eleverna inte får se vilka olika sorters adjektiv som finns, hur ska de då kunna producera egna texter med liv och glöd? Liksom adjektiven är studiens verb något all dagliga, men vi har inte reflekterat över detta i lika hög grad som vid substantiv och adjektiv. I likhet med Pettersson (1987) tillhör verben vardagslivets språk. Till skillnad från Pettersson (1987) visar vår studie att läroböckerna redovisar många olika hjälpverb, vilket troligtvis beror på att studiens läroböcker är anpassade för gymnasieskolan, medan Petterssons studie baseras på mellanstadieböcker. Även om vår studie hade många hjälpverb var det ingen som på ett funktionellt sätt förklarade hur hjälpverb används. Vidare har vi kommit fram till att studiens läroböcker liksom Petterssons (1987) behandlar ordklasserna som egna revir och att alla prototypexempel är extremt anpassade för att passa in i regelverket.

I forskningsbakgrunden tog vi också upp Juhlin (2000) studie som påvisat att förändringar av styrdokumentet inte har påverkat traditionen kring läroböckernas innehåll. Vår studie har delvis påvisat samma resultat. Det är fortfarande den traditionella grammatiken som är rådande. Studiens läroböcker har i stort sett samma utformning som när vi själva gick på gymnasiet. Att denna grammatiska tradition fortfarande råder tror vi beror på det som Brodow (2000) kommit fram till, alltså att lärarna upplever nya metoder som förvirrande då de är av mer diskuterande slag och inte är lika avgränsande. Brodow (2000) menar att lärarna föredrar den traditionella och formaliserade grammatiken på grund av att den är lättare att mäta och bedöma och därmed upplevs som en tydligare väg till måluppfyllelse. Det står dock inte uttryckligen i vare sig Lpf 94 eller i kursplanen för Svenska A att ordklasser skall ingå och så länge det inte finns någon fastställd gemensam tolkning av målen, är det upp till varje enskild lärare att besluta om ordklasser skall ingå i svenskundervisningen eller ej. Tornberg (2000) säger att problemet med skolundervisningen är att den är styrd från högre distanser, att målen inte är uttalade och att elever inte får vara delaktiga i processen. Detta leder således till att eleven blir passiv mottagare av den undervisningen han/hon får och som skolan har utformat.

Kursplanen och Lpf 94 säger att:

Kursplanen för Svenska A

Eleven skall

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren
- kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

Lpf 94:

- Kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier

Precis som Tornberg (2000) skriver är det inte lätt för vare sig lärare, rektorer eller läromedelsförfattare att utifrån dessa mål utläsa vad som skall ingå i svenskundervisningen eller läroböckerna samt hur utformningen av grammatikavsnittet skall se ut. I och med att målen är tolkningsbara gömmer sig lärare bakom olika argument för att rättfärdiga grammatikmomentet. Teleman (1987) hävdar att det existerar ett antal olika argument för att bedriva grammatikundervisning:

- Det humanistiska argumentet, d.v.s. att grammatiken kan ge kunskap och insikt om människan som språkavelse. Detta argument är Telemans eget.
- Främmandespråksargumentet, d.v.s. att grammatiken är nyttig vid inläring av främmande språk.
- Att kunna göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.
- Sadomasochistiska argumentet, d.v.s. att grammatiken är ett värn mot pedagogisk flummighet och har som uppgift att lära folk veta hut. Uppgiften är att ge eleverna en kall avrivning.

Vi har upplevt att det är främmandespråksargumentet och det sadomasochistiska argumentet som lärarna på våra VFU-platser använder som motiv för grammatikundervisning. Eftersom dessa argument verkar vara vedertagna är det inte enkelt för läromedelsförfattare och förlag att introducera läroböcker med en nyare grammatiksyn, vilket har bekräftats av både Brodow (2000) och Ullström (2000). De menar att det inte finns någon efterfrågan på läroböcker som har en mer problematiserande syn kring grammatik utan lärarna vill bibehålla den traditionella läroboken med ett fakta- och färdighetsbetonat innehåll. Detta är anmärkningsvärt då Lpf 94 betonar att alla fyra kunskapsformer; fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet, förutsätter och samspelar med varandra samt att ingen av dem är viktigare än den andra.

Som vi nämnt tidigare är lärarna på våra VFU-platser mer beroende av läroboken när det gäller att undervisa i grammatik. Även Nilsson (2000) och Tornberg (2000) menar att grammatikmomentet är läromedelsstyrt i högre grad än andra moment i svenskundervisningen. Läroboken avgör vad undervisningen skall innehålla. På grund av detta menar Nilsson (2000) att läroböckerna därför bör föra en problematiserande diskussion kring ordklassindelningen. Tornberg (2000) menar att det även är viktigt att lärare och elever har en öppen kommunikation om vad som skall ingå i undervisningen och vad den skall gå ut på.

Vi kan förstå att många lärare är läromedelsstyrda när de skall undervisa i grammatik eftersom det av många upplevs vara svårare än andra delar i svenskundervisningen. Detta kan bero på att begreppet grammatik förknippas med avancerad kunskap och har en negativ klang. Flertalet lärare kan uppleva att de saknar tillräckliga kunskaper och är rädda för att inte kunna besvara alla eventuella frågor. För oss är det självklart att man inte kan grammatiken utan och innan, men vi menar att det finns en inbyggd tradition i skola och samhälle att lärare alltid skall kunna svara på alla frågor och om detta inte är fallet upplevs läraren som inkompetent. Eftersom lärarna inte erbjuds några läroböcker med en alternativ syn på grammatik leder detta sannolikt till att undervisningen fastnar i en traditionell grammatik där form går före funktion. De lärare som har insett att den traditionella grammatikundervisningen har brister utesluter ofta grammatikmomentet på grund av att de inte vet hur de skall utveckla eller forma undervisningen på ett annat sätt. I och med detta kommer grammatikens varande eller icke varande i fokus, istället för en diskussion kring hur grammatiken kan utvecklas så den blir funktionell och gynnar dagens språkbrukare.

Som vi skrivit tidigare är grammatikens varande eller icke varande är en omtvistad fråga bland lärare och forskare. Vi är dock av den åsikten att grammatik skall vara en del av svenskundervisningen, men det är inte lika självklart att ordklasserna som de presenteras i studiens läroböcker skall ingå i grammatikmomentet på gymnasiet, då ordklasser redan introduceras för eleven i de tidigare skolåren. Frågan är om det inte är den problematiserande grammatiken som bör stå i fokus samt en grammatik som kan påvisa mönsterskillnader eller likheter mellan olika dialekter, sociolekter och andra språk. Detta kan förhoppningsvis leda till en större insikt i grammatikens universella värde samt att eleven får en större medvetenhet om sig själv som språkvarelse. Teleman (1987) menar att detta argument är ett av huvudargumenten till att bedriva grammatikundervisning. Därför anser vi att andra argument såsom metaspråksargumentet blir mindre viktiga eftersom terminologin sannolikt inte är det centralaste, utan det är snarare mer angeläget att eleven får en förståelse för begreppens innebörd. För oss har det ingen större betydelse om eleven säger imperfekt eller preteritum. Vi är fullt medvetna om skillnaden mellan dessa termer, men förståelsen går inte förlorad om man använder den äldre termen. Bolander (2001) hävdar visserligen att en viss terminologi är nödvändig och att elever blir förvirrade av skiftande terminologi. Dock menar Bolander (2001) att det är än viktigare att eleverna kan använda grammatiken som redskap i sitt eget språkbruk, vilket förutsätter en funktionell grammatikundervisning.

För att läroböckerna skall kunna förmedla ett funktionellt lärande krävs det enligt Strömquist (1993) att de kan visa hur grammatiken hör ihop med andra delar av språket. Tornberg (2000) menar att språkundervisningens olika moment: tala, skriva, höra, läsa, ordinlärning och grammatik, går in i varandra och att inget av dem kan uteslutas. Om momenten bedrivs separat tappar eleven helhetsaspekten på språket. En integrerad språkundervisning kräver att läroboken inte endast lär eleven identifiera t.ex. substantiv i en text, utan att läroboken även gör eleven uppmärksam på deras nytta och funktion (Svedner, 1999). Dessa språkiakttagelser skall vara baserade på texter som eleven möter i olika situationer. Vi kan tänka oss att dessa texter exempelvis kan vara tidningstexter, Internet, litteratur, sångtexter och elevtexter m.fl. Vidare menar Svedner (1999) att grammatiken måste integreras i den övriga svenskundervisningen så att den inte endast blir beskrivande, utan den måste också vara skapande. Detta kan enligt Strömquist (1993) ske genom att eleven lär sig laborera med grammatik, t.ex. genom att skapa ett nytt språk med tillhörande grammatiska regler. Man kan även studera redan existerande sociolekter såsom t.ex. "shombresvenska" och ungdomsspråk. Svedner (1999) betonar att en funktionell grammatik innebär att eleven får använda sina

kunskaper praktiskt.

Tornberg (2000) skriver att elever bara kan omsätta grammatiska regler till sitt eget skrivande om de i sin språkliga utveckling är mogna för det. Om grammatikundervisningen är på en mer komplex nivå än vad eleverna behärskar kan de således inte använda de grammatiska former som de lärt sig. För att en språklig regel skall kunna tillämpas i nya sammanhang måste eleven vara redo språkutvecklingsmässigt. Eleverna måste medvetet ha förstått hur regeln fungerar, och de måste ha praktiserat regeln i sitt eget språkbruk. Detta praktiserande måste upprepas flera gånger för att regeln skall automatiseras och bli en del av det egna språket. Tornberg (2000) skriver att det är just detta som de flesta lärare glömmer. Teori är viktigt, skriver hon, men praktiserandet av de teoretiska kunskaperna är viktigare. Vi har själva genom hela skolgången samt under våra VFU-perioder upplevt att svenskundervisningen delas in i de moment som Tornberg (2000) beskriver. Vi tror att detta beror på att lärare ofta är läromedelsstyrda och vill få struktur och systematik i sitt arbete. Konsekvenserna av detta kan således bli att eleverna upplever grammatikmomentet som något som endast tillhör klassrummet.

Svedner (1999) menar att läraren istället måste anpassa undervisningens innehåll efter elevernas behov, vilket vi håller med om. Att följa lärobokens presentation och upplägg, som studiens läroböcker är utformade, årskurs efter årskurs, leder inte till ett funktionellt och meningsfullt lärande. Tornberg (2000) betonar att för att skolundervisningen och den egna inläringen skall vara meningsfull för eleven krävs det att läraren sätter didaktiken, de didaktiska frågorna Vad?, Hur?, Varför? i relation till skolans styrdokument. Av studiens resultat framgår det att läroböckerna fokuserar på vad och hur, genom att presentera ordklasser på ett traditionellt sätt. Däremot kan vi inte se någon motivering till varför eleven skall lära sig ordklasser och vi kan heller inte se att ordklasserna sätts i relation till skolans styrdokument.

Avslutande diskussion

Vi har i vårt examensarbete studerat hur fem läroböcker presenterar och behandlar ordklasser ur ett didaktiskt perspektiv och använt diskursanalys som metod. Hur lärarna använder ordklasser rent konkret i den praktiska svenskundervisningen samt vilka konsekvenser läroböckernas framställningar får för lärarna är inget som ryms i vår studie. Vi är också införstådda med att vi har gjort ett urval av exempel för att påvisa likheter och skillnader mellan läroböckerna. Således har vi inte gått in i detalj i varje ordklass, vilket heller inte var studiens syfte. Syftet var att presentera alla ordklasser och därigenom kunna påvisa ett mönster.

Kritisk diskursanalys som metod var relativt ny för oss och vi fick läsa in oss på en mängd litteratur för att få insikt i och kunskap om när diskursanalys är relevant som metod. I och med att vi är nya på området har vi säkerligen förbisett aspekter som kanske skulle ha varit väsentliga för studien. Vi tycker dock att det diskursanalytiska perspektivet uppfyllt vårt syfte, då vi utifrån denna metod kunnat svara på både syftet och frågeställningarna. Genom att vi har studerat textens modalitet och intertextualitet har vi således kunnat se hur läroböckerna behandlar grammatik, vilken grammatiksyn de förmedlar och vilken målgrupp läroböckerna vänder sig till. När vi har undersökt den sociala och diskursiva praktiken har vi också kunnat svara på vilken kunskapssyn läroböckerna förmedlar. Då kritisk diskursanalys är en metod med stor spännvidd har det varit möjligt för oss att välja ut de delar av metoden som

överensstämt med studiens syfte. Metoden har också gjort det genomförbart att välja ut utdrag ur läroböckerna som belyser det vi velat ha svar på.

Några generella slutsatser kan vara svåra att dra, då antalet läroböcker i studien är begränsat. Förvisso uppvisade vår pilotstudie liknande resultat, men våra resultat gäller endast för det material som ingått i studien. Dock ska påpekas att vi har nått liknande resultat som Pettersson (1987), Nilsson (2000) och Ullström (2000). Vi tror således att vår undersökning ger en relativt rättvis bild av hur grammatiken presenteras i övriga läroböcker för gymnasieskolans A-kurs. Samtliga läroböcker i studien presenterar och behandlar ordklasser enligt den formaliserade synen på lärandet. Det är en gammaldags och traditionell grammatik som fortfarande råder och som inte förändrats nämnvärt sedan Dionysios Thrax (ca. 100 f.kr). Redan då såg man grammatiken som produkt och de lärde koncentrerade sig på formsystemet och analyserade de olika delarna atomistiskt. Det var och är fortfarande ett statistiskt sätt att se på kunskap. Avslutningsvis vill vi påstå att läroböckerna än idag avbildar den klassiska skolgrammatiken.

Förslag till fortsatt forskning

Då vår undersökning visat att läroböckerna ger en formaliserad bild av lärandet, vore det intressant att studera och observera hur lärare förhåller sig till och använder sig av lärobokens ordklassavsnitt. Ytterligare förslag till vidare forskning skulle kunna vara att man genom intervjuer undersöker hur gymnasieelever uppfattar läroböckernas olika grammatikmoment. Dessutom skulle det vara intressant att utföra kvalitativa intervjuer med läromedelsförfattare för att ta reda på vilka kriterier de utformar läroböckerna efter samt vilka tankar de har kring grammatikens utformning.

Vi vill avsluta denna studie med en passande dikt.

GRAMMATIK

Singularis tredje person
maskulinum nominativ
mötte en flicka på Djurgårdsbron
en kväll i sitt unga liv.

Flickan brast ut i en interjektion
en imperativ och ett possessiv,
så att maskulinum tredje person
böjdes till genitiv.

Därpå grep de en kopulativ konjunktion
och vandrade dädan som man och viv,
två superlativt reciproka hjon
i presens indikativ.

(Henriksson, i Andersson, 1994, s 27)

Referenslista

Primärkällor

Backman, Gunilla & Hulenvik, Bertil. (2007). *Svenska i verkligheten*. Limham: Interskol Förlag AB.

Cederholm, Pia & Danell, Anders. (2006). *Känslan för ord*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Jansson, Ulf & Levander, Martin. (1993). *Svenska språket. Handbok*. Eskilstuna: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Skoglund, Svante. (2004). *Texter & tankar, Språket*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Stjernberg, Britta. (1982). *Svensk Grammatik*. Stockholm: Liber AB.

Sekundärkällor

Andersson, Erik. (1994). *Grammatik från grunden*. 2:a upplagan. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Bergström, Göran & Boréus Kristina. (2005). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

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

Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2000). *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Brodow, Bengt. (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2000). *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. (s. 67-134).

Brodow, Bengt. (1996). *Perspektiv på svenska*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Englund, Boel. (1999). *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 årg. 4 nr. 4 s 327 – 348 ISSN 1401-6788.

Fairclough, Norman (1995a). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Haapamäki, Saara. (2002). *Studier i svensk grammatikhistoria*. Akademisk avhandling. Humanistiska fakulteten vid Åbo Akademi. Åbo, Finland: Åbo Akademis förlag.

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

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen*.

Undersökningsmetoder och språklig utformning. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Josefsson, Gunlög. (2005). *Ord.* Lund: Studentlitteratur.

Juhlin Svensson, Ann-Christine. (2000). *Nya redskap för lärande: Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan.* Doktorsavhandling 2000. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Stockholm: HLS Förlag (Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm).

Juhlin Svensson, Ann-Christine.(1995). *Läromedelsanvändning i gymnasieskolan.* I L. Ajasán – Lester, E. Cramér – Wolrath, A – C. Juhlin Svensson & S. Selander (red): *Läromedel i den decentraliserade gymnasieskolan. Slutrapport från projektet Läromedelsval och läromedelsstöd.* (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 124) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Krokmark, Tomas, Strömquist, Göran & Strömquist, Sven. (1993). *Fem uppsatser om grammatik.* Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan.* 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning.* Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Nils-Erik. (2000). Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv. I Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2000). *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik.* Lund: Studentlitteratur. (s. 11-46).

Pettersson, Åke. (1987). Bärbara substantiv. Om läroböckernas exempel. I Teleman, Ulf. (red). (1987). *Grammatik på villovägar.* Stockholm: Liber AB. (s. 63-78).

Selander Staffan. (1988). *Läroböckskunskap –pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841 – 1985.* Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, Sven. (1993). Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning. I Krokmark, Tomas, Strömquist, Göran & Strömquist, Sven. (1993). *Fem uppsatser om grammatik.* Lund: Studentlitteratur. (s. 23-29).

Svedner, Per Olov. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv.* Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Teleman, Ulf. (red). (1987). *Grammatik på villovägar.* Stockholm: Liber AB.

Teleman, Ulf. (1991). *Lära Svenska.* Uppsala: Svenska språknämnden och Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Teleman, Ulf, Erik Andersson & Staffan Hellberg. (1999). *Svenska Akademiens grammatik.* Stockholm: Norstedts.

Thavenius, Jan. (1981). *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion

Thornberg, Ulrika, (2000). *Språkdiradaktik*. Malmö: CWK Gleerups Utbildningscentrum AB. Gleerups Förlag.

Ullström, Sten-Olof. (2000). Skolexempel på gymnasiegrammatik. I Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2000). *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. (s. 47-66).

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

Kursplanen för Svenska A i gymnasieskolan. Skolverket. [Elektronisk]. Tillgänglig.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId=>

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Bilaga, Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda.(2000). Stockholm: Utbildningsdep.: Fritzes.
[Elektronisk].Tillgänglig:

[http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a003800300038003002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000370031/target/Record%3Fk%3D1071](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a003800300038003002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000370031/target/Record%3Fk%3D1071)

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se