



Malmö Högskola
Lärarytildningen
Kultur – språk - medier

Examensarbete
15 högskolepoäng

Inläring av verb i tyska läromedel

Learning Verbs in German Schoolbooks

Elvedina
Rastoder

Lärarytildningen 270hp
Huvudämne: Tyska och lärande
Seminarium: 10 januari 2011

Examinator: Mikael Nystrand

Handledare: Birgitta Schultz

Sammandrag

I denna uppsats undersöks hur två läroböcker i tyska för högstadiet skolår 7-9 utformat ett grammatiskt moment – verbböjningen. Analysen baseras på språkdidaktiska teorier. I analysen undersöks om upplägget i böckerna är didaktiskt motiverat och vilka didaktiska teorier som ligger bakom upplägget. Vidare undersöks om arbetsuppgifterna är inbäddade i ett kommunikativt sammanhang eller om de är isolerade samt vilken grad av styrning arbetsuppgifterna har. Därtill undersöks hur ordningsföljden är vid inläringen av verben. Det finns olika teorier och metoder om grammatikinläring, två av de viktigaste är den *deduktiva* kontra den *induktiva* metoden. En annan beskriver hur man uppfattar och arbetar med grammatiken, som produkt eller som process. När det gäller grammatikkunskap skiljer man på den deklarativa kunskapen och den procedurala. Analysresultatet visar en obalans mellan de båda läroböckerna, där det ena läromedlet ligger mer i framkant med dagens språkdidaktiska forskning än det andra.

Sökord: deduktiv metod, grammatik, induktiv metod, läroboksanalys, språkdidaktik, verb

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och frågeställningar	8
2 Teoretisk bakgrund	10
2.1 Vad står i styrdokumentet för moderna språk?	10
2.2 Om grammatikundervisningen	10
2.2.1 Grammatikhistoria	12
2.2.2 Teachability Hypothesis och Processability Hypothesis	14
2.2.3 Att arbeta med grammatiken som produkt	15
2.2.4 Att arbeta med grammatiken som process	17
2.2.5 Grammatikkunskap	19
2.3 Verb.....	20
2.3.1 Verbtyper, tempus & personböjning.....	20
2.3.2 Behandling av tempussystemet.....	22
2.3.3 Progressionen för verbinläringen.....	23
3 Material	25
3.1 Genau! 2, Genau! 3 & Genau! 4.....	25
3.2 Mahlzeit B, Mahlzeit C & Mahlzeit D	26
4 Metod	28
4.1 Variabler.....	29
4.1.1 Grammatik som produkt eller process?.....	29
4.1.2 Deklarativ kunskap – procedurkunskap.....	29
4.1.3 Grad av styrning	30
4.1.4 Ordningsföljd vid inläring av verben	30
4.2 Avgränsningar	31
5 Analys	32
5.1 Genau! 2, Genau! 3 & Genau! 4	32

5.1.1 Grammatik som produkt eller process?	32
5.1.2 Deklarativ kunskap – procedurkunskap	35
5.1.3 Grad av styrning	37
5.1.4 Ordningsföljd vid inläring av verben	42
5.2 Mahlzeit B, Mahlzeit C & Mahlzeit D	42
5.2.1 Grammatik som produkt eller process?	42
5.2.2 Deklarativ kunskap – procedurkunskap	45
5.2.3 Grad av styrning	48
5.2.4 Ordningsföljd vid inläring av verben	49
6 Diskussion	51
6.1 Verbinläring	51
6.1.1 Är upplägget i böckerna didaktiskt motiverat	51
och vilka didaktiska teorier ligger i så fall bakom?	
6.1.2 Är arbetsuppgifterna inbäddade i ett kommunikativt sammanhang eller är de något för sig själv? Vilka arbetsformer förekommer - ensam-par-grupp?	53
6.1.3 Vilken grad av styrning har arbetsuppgifterna?	54
6.1.4 Hur ser ordningsföljden av inläringen av verben ut?	55
6.2 Utvärdering av metod	56
6.3 Slutsatser	57
6.4 Fortsatt forskning	58
7 Tysk sammanfattning	59
8 Litteratur	62
9 Bilaga	64

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Grammatikundervisningen är en viktig och stor del inom språkundervisningen. I sin bok *Språkdiradaktik* skriver Ulrika Tornberg att enligt Kelley (1969) har grammatikundervisning och översättning existerat under hela språkundervisningens historia, men som en systematisk metod att kombinera undervisningen om grammatikregler med översättningsövningar tycks den ha sina rötter i slutet av 1700-talet. När de moderna språken genom 1856 års läroverksstadga på allvar infördes i de svenska läroverken uppstod plötsligt ett behov av lärare som kunde undervisa i bl.a. tyska. Dessa lärare var emellertid skolade vid universiteten och överförde således den grammatikmetod (Grammatik- och översättningsmetoden) som de själva hade undervisats efter. Detta innebar bl.a. långa förklaringar av grammatikens regler där reglerna lärs in först och därefter tillämpas genom översättning från modersmålet till målspråket (Tornberg 2005). Från min egen skoltid kommer jag ihåg att man som elev lärde sig att ”rabbla” olika verbändelser, man lärde sig att svaga verb i perfekt particip slutar på ändelsen *-t* och att starka verb slutar på ändelsen *-en* och så lärde man sig att rabbla de starka verben genom de olika tempusformerna i 3:e person singular. Man lärde sig att fylla i luckor systematiskt, och man lärde sig alla former och system, men när man väl skulle använda sig av grammatiken i tal och skrift så var den bortblåst. Man visste helt enkelt inte hur man skulle använda sig av alla de former man lärt sig utantill. Projektet

STRIMS (strategier vid inläring av moderna språk) som Malmberg beskriver i boken *I huvudet på en elev* visar tydligt att grammatikboken intar en central roll när eleverna lär sig tysk grammatik. "Läser på paragrafen och tittar på exemplen" är ett ganska typiskt uttalande från eleverna. Ganska många elever skriver också ner det grammatiska innehållet och även "rabbling" av innehållet förekommer "T.ex. med verb så rabblar jag formerna tills jag kan dem utantill[...]", säger en av de tillfrågade eleverna (Malmberg, 2000:17).

De flesta elever lär sig grammatik på ett traditionellt, konventionellt sätt. De lär sig grammatikbokens exempel och regler och gör tillämpningsövningar i övningsboken (Malmberg, 2000:17)

Under min skoltid har jag blivit undervisad i grammatik på det sätt där man först fick regeln förklarad, sedan fick man några exempel till regeln och till sist skulle man öva på regeln genom olika övningar. Själv har jag haft positiva erfarenheter av att arbeta med grammatiken så och det arbetssättet passade mig, men jag är medveten om att det inte gynnar majoriteten av eleverna. Därför har jag i det här arbetet valt att i två tyska läromedel för skolår 7-9 på högstadiet undersöka hur det grammatiska upplägget av inläringen av verbböjningen ser ut. Varför jag just valt att undersöka verben i läroböcker är för att verben är väldigt centrala i den tyska grammatiken, verben behövs för förståelse och kommunikation. Inom skolan ses och upplevs verbböjningen som ett väldigt besvärligt och komplicerat område av de svenska eleverna. Och vid just detta moment lutar nog sig många lärare mot läromedlen. Därför tycker jag att den här undersökningen är väsentlig.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka hur inläringen av verbböjningen i två läroböcker i tyska för högstadiet skolår 7-9 är utformad. Jag kommer att utgå från följande frågeställningar:

- Är upplägget i böckerna didaktiskt motiverat och vilka didaktiska teorier ligger i så fall bakom?
- Är arbetsuppgifterna inbäddade i ett kommunikativt sammanhang eller är de något för sig själva? Vilka arbetsformer förekommer - ensam-par-grupp?
- Vilken grad av styrning har arbetsuppgifterna?
- Hur ser ordningsföljden av inläringen av verben ut?

De två läroböcker jag valt att undersöka är Genau! 2,3,4 (textbok och arbetsbok) och Mahlzeit B,C,D (textbok och övningsbok) som alla är anpassade för skolår 7-9. Båda böckerna är tillkomna på 2000-talet. Genau! 1 och Mahzleit A, som är anpassade för skolår 6, har medvetet valts bort pga. att de inte behandlar någon grammatik.

2 Teoretisk bakgrund

I det här kapitlet presenteras grammatikhistoria samt vad aktuell språkdidaktisk forskning säger gällande grammatik, grammatikinlärning och grammatikundervisning.

2.1 Vad står i styrdokumentet för moderna språk?

I kursplanen för moderna språk i grundskolan står under Ämnets karaktär och uppbyggnad följande:

Ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både yngre och äldre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar till exempel, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden.

De olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmåga att behärska språkets form dvs. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare (Språk 2000:67).

Detta är det enda ställe i kursplanerna där ordet ”grammatik” förekommer, dessutom är det sistnämnt i stycket. Och det har samma lydelse för alla språk och gäller för både grundskola och gymnasieskola.

2.2 Om grammatikundervisningen

När lärare och ofta elever talar om språkundervisning och språkutveckling delas verksamheten gärna in i termer som ”tala”, ”skriva”, ”höra”, ”läsa”, ”ordinläring” – och ”grammatik”, skriver Ulrika Tornberg (2005) i sin bok *Språkdidaktik*. Det är praktiskt enligt Tornberg då fokus ligger på en sida i taget av elevernas språkliga utveckling. Medan alla faktorer som påverkar just den färdighetsaspekten beskrivs och beaktas lämnas tillfälligt alla andra aspekter obeaktade. Detta tycker Tornberg är naturvidrigt då språkfärdighetens olika aspekter i språklig kommunikation förutsätter varandra och går in i varandra. De olika färdigheter man brukar tala om, liksom kunskapen om språkets regler utgör således inget mål i sig, enligt Tornberg, utan är en förutsättning för någonting ytterligare. Målet med grammatikundervisning är att språket ska tillägnas så väl för att kunna användas i olika situationer. Ibland har lärare, elever och läromedel en tendens att tappa bort språkets helhetsaspekt. Ett troligt tecken på att arbetet delats upp med sin språkliga utveckling i olika moment som inbördes tycks sakna sammanhang, kan vara när elever säger att det är viktigare att lära sig prata än att öva grammatik. Eller när undervisningen är uppdelad på så vis att grammatiken alltid behandlas vid en speciell tidpunkt i veckan enligt en i förväg uppgjord plan och att den övriga lektionstiden ägnas åt annat, exempelvis talövningar eller läsande. Faran i ett sådant angreppssätt ligger enligt Tornberg i att man ger en felaktig bild av vad språk är – och av vad grammatik är, nämligen en uppsättning principer för hur man sätter ihop ord till meningsfulla yttranden (Tornberg, 2005:101).

Av STRIMS-undersökningen som redovisas i boken *I huvudet på en elev* (Malmberg, 2000) är intrycket att flertalet elever föredrar att först få regeln istället för att börja med att själva försöka formulera den. Eftersom de regler och förklaringar som grammatikböcker och läroböcker ger anses för svåra, säger flera elever; att det bör åligga läraren att ge begripliga förklaringar, förslagsvis vid genomgång på tavlan. Undersökningsledarnas uppfattning är att eleverna vid sina studier av grammatiken arbetar ”traditionellt”, dvs. följer det mönster som länge varit rådande inom grammatikundervisningen i den svenska skolan och som har sin grund i grammatik- och översättningsmetoden, vilken går tillbaka på 1800-talets latinundervisning. I Malmberg

(2000) citeras Inger Ruin (1996) där hon ger några aspekter på hur hon själv skulle vilja se grammatikundervisningen utformad:

It seems clear that grammar should not be taught, not even to advanced learners, exclusively through descriptions, explanation, translation practice and error correction...[...] grammar teaching must also include activities based both on language samples chosen for their grammatical relevance only and on 'real language', interesting to the students in its own right beyond
Grammar (Ruin i Malmberg, 2000:19)

Men det finns de elever som först vill läsa och sedan bilda en regel för de säger: ”Man fattar i alla fall ingenting av regeln förrän man läst texten”. Bokens författare anser att det av det här svaret framgår att dessa elever är medvetna om fördelarna med ett induktivt angreppssätt (se 2.2.3) (Malmberg, 2000:17). Inger Bergström kommenterar *I huvudet på en elev* den deduktiva metod som många elever alltså använder: ”Detta är förvånansvärt med tanke på hur man har försökt att uppmuntra en induktiv syn på grammatikinläringen, dvs. eleverna uppmuntras att träna sig i att själva dra slutsatser från den `input` de får” (Bergström i Malmberg, 2000:16). Grammatiken är oftast upplagd som en moment i sig inom språkstudierna. Även Ulrika Tornberg skriver att det naturligtvis är oerhört lätt och rentav tacksamt att sätta fingret på metodens begränsningar med tanke på vad eleverna *inte* lär sig genom den deduktiva metoden. Vidare skriver hon:

Vi vet också idag att förståelsen av en språklig regel inte innebär att denna regel också kan tillämpas i elevens egen produktion. Förståelsekunskap innebär inte automatiskt användningskunskap. Användningskunskapen måste övas genom användning, precis som vilken färdighet som helst. Således lämpar sig inte grammatik- och översättningsmetoden för utveckling av fri produktion (Tornberg, 2005:29)

2.2.1 Grammatikhistoria

Formalistiska och aktivistiska aspekter på språket har regelbundet växlat genom historien. Grammatikens ställning har även påverkats av detta under de olika perioderna. En tillbakablick i språkundervisningens historia i modern tid utifrån distinktionen grammatik som *produkt* (se 2.2.3) eller som *process* (se 2.2.4) visar att grammatik- och översättningsmetoden i sin renodlade form under 1800-talet förmodligen är det mest

typiska exemplet på en metod inom vilken grammatiken behandlades som produkt, skriver Tornberg. De läroböcker som härefter utgavs i främmande språk utgick alla från grammatik- och översättningsmetoden, vilket enligt Rivers (1981) bidrog till att metoden kunde hållas vid liv i generation efter generation. Tyngdpunkten låg på språkliga paradigmen och grammatisk analys. Undervisningen skedde på svenska (modersmålet) med vissa undantag vid textöversättning (Rivers i Tornberg, 2005, s.27-28, 103).

Att grammatik- och översättningsmetoden överlevde som den huvudsakliga metoden för språkundervisning i skolan i mer än 100 år och att den delvis finns företrädd i många av dagens läromedel och därmed också säkert i många klassrum kan ses som förvånande. Detta kan enligt Tornberg delvis bero på traditionens makt och på att många av de verksamma språklärarna idag själva undervisades genom denna metod, inte minst vid universitetet (Tornberg, 2005, s.28).

I protest mot grammatik- och översättningsmetodens ensidiga inriktning på språkets form uppstod direktmetoden i vilken tonvikten på språkets användning lades. Grammatiken skulle förstås och läras in genom språkanvändning. Eleverna uppmuntrades att själva upptäcka språkets regler i det språk de mötte i tal och skrift. Grammatiken som ett system kom nu att spela en underordnad roll och enligt Palmer (1917) skulle språkets regler läras in på ett omedvetet sätt. Grammatiken behandlades utifrån att eleverna själva skulle upptäcka de bakomliggande principerna. Utgångspunkten var hur språket lät och verkligen användes. Direktmetoden kom att anlägga ett processinriktat perspektiv på grammatiken (Palmer i Tornberg, 2005:31, 103).

Åren under och efter det andra världskriget uppstod i USA ett stort akut behov av kunskaper i flera av de europeiska språken (bl.a. tyska). Detta ledde till en omfattande förnyelse och expansion för undervisningen i främmande språk på flera sätt, skriver Tornberg (2005). Språkundervisningen skulle nu komma att riktas till delar av befolkningen som tidigare inte studerat främmande språk och den muntliga färdigheten betonades entydigt (Tornberg, 2005:34). Mot denna bakgrund växte nu även den audiolingvala metoden fram (Tornberg, 2005:34). Språket som system undersöktes och man försökte finna de generella strukturerna i språket oberoende av användningsaspekten. Ett yttrande var då intressant främst utifrån sin struktur och inte

utifrån yttrandets betydelse. På så sätt kopplas språket bort från alla de kontexter där det används. En av den här metodens tekniker är att språket övas via sina strukturer med hjälp av s.k. strukturdrillövningar där alla ord eller satsdelar kan bytas ut ganska godtyckligt, skriver Tornberg, så länge de behåller sin plats i strukturen. Det viktigaste var att eleven sa något och att det var korrekt. Vad som sades var inte av betydelse. Den audiolingvala metoden vilade i stort sett på upprepning och imitation (Tornberg, 2005:34-35).

Trots sina begränsningar har den audiolingvala metoden och direktmetoden medfört bestående vinster för dagens språkundervisning, menar Tornberg (2005). Färdighetsbegreppen fördes genom den audiolingvala metoden in i undervisningsmedvetandet. För språklärarna har färdigheterna ”läsa”, ”tala”, ”höra” och ”skriva” underlättat struktureringen av undervisningen och även att tala om den (Tornberg, 2005:36).

Även idag ligger stark tonvikt på användningen av målspråket i klassrummet, men idag motiveras det framför allt med att då undervisningen i klassrummet för de flesta elever i moderna språk (inte engelska) är det enda tillfället då eleverna får höra och tala språket ska arbetspråket i klassrummet vara målspråket (Tornberg 2005:37).

2.2.2 Teachability Hypothesis och Processability Hypothesis

Tornberg (2005) skriver att ”lika lite som en undervisning som enbart inriktas på kommunikativa aktiviteter tycks kunna leda till en mera avancerad språkbehärskning, lika lite tycks en språkundervisning som systematiskt betar av de språkliga formerna en efter en kunna leda till att eleverna lär sig att använda språket för kommunikation”. Vidare framhåller Tornberg att det finns belägg för att vissa grammatiska element lärs in i en förutsägbar ordningsföljd, oberoende av ålder eller språklig bakgrund och att man inte kan påverka den ordningsföljden genom undervisning (Tornberg, 2005:105).

Förklaringen till att vissa grammatiska element lärs in i en förutsägbar ordningsföljd är att korttidsminnet är begränsat när det gäller hur mycket språk man kan hålla kvar där. I den språkliga kompetensens utveckling i ett främmande språk passeras

olika stadier. Varje påföljande stadium är mera komplext än det tidigare och komplexiteten ses i förhållande till korttidsminnets begränsningar. En rad tankeoperationer måste bemästras efter varandra när man lär sig ett främmande språk. Dessa tankeoperationer måste bli mer eller mindre automatiserade för att vi ska kunna tala det främmande språket flytande (Tornberg 2005:106).

Det problem som kvarstår är att man inte har mycket kunskap om hur den förutsägbara ordningsföljden faktiskt ser ut. Dock är det viktigt att känna till att hur den än ser ut så stämmer den inte nödvändigtvis överens med den grammatiska planering som förekommer i läromedlen och som många språklärare rättar sig efter (Tornberg, 2005:106).

Pienemanns *Teachability Hypothesis* hävdar att elever i sin egen språkliga produktion endast kan omsätta sådana grammatiska regler som de är mogna för med tanke på det utvecklingsstadium där de befinner sig. Slutresultatet blir att eleverna inte har någon möjlighet att själva producera grammatiska former som de utvecklingsmässigt inte är mogna för. På grund av detta ställer han frågan om det över huvudtaget går att undervisa om ett språk (Pienemann i Tornberg, 2005:106).

Pienemanns *Processability Hypothesis* syftar till att förutsäga vilka strukturer en inlärare kan producera på en viss utvecklingsnivå. Teorin försöker beskriva inlärarspråkets utveckling från nybörjarstadiet mot målspråkskompetens med den input som finns tillgänglig. Pienemann menar att det för en inlärare av ett främmande språk är omöjligt att lära in något om inputen är oregelbunden och otillräcklig. Språkinläringen ses istället som en process under vilken färdigheterna tillägnas. Inläraren kan då bara producera strukturer som den kan processa, dvs. ta hjälp av kunskaper som den redan har och sedan använda dem till något nytt. Teorins mål är att definiera i vilken ordning procedurala färdigheter utvecklas. Procedurerna är indelade hierarkiskt där procedurer på högre nivå förutsätter att man redan tillägnat sig procedurerna på de lägre nivåerna, dvs det finns en bestämd ordning efter vilken de aktiveras (Pienemann i Fredriksson, 2006:64-66).

Av Pienemanns forskning framgår att det inte räcker med att veta hur reglerna ser ut och fungerar för att de också skall gå att tillämpa i kommunikation. Flera villkor måste

vara uppfyllda för att en språklig regel skall kunna tillämpas i nya sammanhang. Först måste man vara språkutvecklingsmässigt mogen för att ta till sig regeln, sedan måste man medvetet ha förstått hur den fungerar och till sist måste man ha ett behov av regeln i sin egen kommunikation. Och detta inte bara en utan många gånger för att regeln skall kunna automatiseras och bli en del av det egna språket (Tornberg 2005:106).

2.2.3 Att arbeta med grammatiken som produkt

När man ser på grammatik som en produkt ligger koncentrationen på formsystemet, där de olika delarna analyseras. Man kan utveckla kunskapen om hur hela systemet är uppbyggt genom att rikta in sig på de enskilda formerna och deras betydelse. Stannar analysen där blir kunskapen statisk. Oberoende av vad man ska använda formerna till finns och ser de ut som de gör. Vad som således studeras är själva kompetensen medan man just då bortser från språkets användning i ett sammanhang - performansen¹ (Tornberg, 2005:102). Traditionellt har språkundervisning som behandlar grammatik som produkt varit *deduktiv*. Med ett deduktivt angreppssätt menas att läraren eller läromedlet först förklarar en regel, presenterar exempel och sedan övar eleverna på denna regel i olika övningar, t.ex. luckövningar (Tornberg, 2000:108). Om man behandlar grammatiken som produkt utifrån den *induktiva* metoden utgår man inte från regeln utan från exempel; att det finns en regel att ta fasta på måste eleven medvetet observera. Här måste en koppling ske till elevens förkunskaper och eleven testar själv om regeln håller och tar sig själv igenom de olika stegen i inlärningsprocessen. På så vis säkerställs att eleven tar emot en ny grammatisk regel. Samtidigt får läraren större möjligheter att se vad eleven förstår eller har svårt för när den själv formulerar en ny regel (Tornberg, 2000:110).

Tornberg diskuterar konsekvenserna av att arbeta med grammatiken som produkt då reglerna och exemplen har kunnat genomskådas av vissa elever medan andra inte haft

¹ Chomsky (1965) skiljer mellan 1) *competence*, dvs. den infödde talarens intuitiva kunskap att förstå och formulera grammatiskt korrekta satser och 2) *performance*, dvs. talarens användning av språket i konkreta situationer (Chomsky i Tornberg, 2005:40).

någon hjälp av en förstrukturerad regel eftersom de inte förstått den, skriver Tornberg. Detta leder till att läraren "hjälp" de elever som inte förstått genom att själv ställa frågorna och ge svaren, för att spara tid (Tornberg, 2005, s.108). Vidare skriver hon att man kanske måste skapa situationer för eleverna som underlättar både intake, bearbetning och integrering. Tornberg ger enligt Batstone exempel på nödvändiga steg i elevens grammatikförståelseprocess:

- att lägga märke till
- intake
- strukturering av den nya informationen genom egna hypoteser om hur regeln fungerar
- omstrukturering i en ny situation där hypoteserna testas och eventuellt måste omformuleras (Batstone i Tornberg 2005:110).

Tornberg påpekar att det är eleverna själva som måste ta de olika stegen. De måste först upptäcka någonting, observera det medvetet, koppla det till tidigare kunskaper, själva strukturera informationen genom att formulera en egen regel och därefter se om regeln håller i ett nytt sammanhang. Här talar Tornberg för det induktiva arbetssättet (Tornberg, 2005:109-111). Fördelen med att låta eleverna själva ta över de grammatiska förklaringarna är att språket de använder ofta är konkretare än lärarens och på så vis, menar Tornberg, ligger närmare elevgruppens nivå. Risker med det här arbetssättet kan vara att eleverna diskuterar som om de förstår, även om deras samtal avslöjar att de befinner sig på osäker mark (Tornberg, 2005:111). Kognitiva forskningsresultat visar att ett moment av medvetandegörande liksom elevernas förkunskaper är av avgörande betydelse för om ny kunskap (här i form av grammatiska regler) i slutändan skall kunna integreras i elevernas referensram och bli deras egen medvetna-kunskap, skriver Tornberg (Tornberg, 2005:114).

Förstrukturerat material i form av lärarpresenterade regler och färdiga övningar medför enligt Tornberg risk att det som skall tas in och förstås därigenom kan gå många elever förbi. Genom ett induktivt arbetssätt kan man förmodligen involvera fler elever i grammatisk problemlösning, än mer om eleverna får arbeta i grupp. (Tornberg 2005:114).

Avslutningsvis skriver Tornberg att ha en medveten kunskap om språkets regler visserligen är en nödvändig förutsättning för att man ska kunna utveckla det främmande

språket utöver den mest elementära överlevnadsnivån, men att det inte är en tillräcklig förutsättning. Hon väljer att jämföra det med bilkörning och skriver:

Precis som vid bilkörning räcker det inte att vi teoretiskt vet hur man framför ett fordon, växlar, backar och bromsar. Vi måste i själva verket ha kört bilen i trafik under ganska lång tid innan de olika momenten kan samordnas och genomföras automatiskt så att vi kan koncentrera oss på trafiken. Och precis som vid bilkörning, där man inte kan fickparkera innan man lärt sig styra bilen, växla och kontrollera hastigheten, är de olika momenten i språkinlärningsprocessen av olika komplexitetsgrad och tycks, även om de flesta detaljer ännu är okända, följa en förutsägbar utvecklingsgång oberoende av teoriundervisningen (Tornberg, 2005:114).

2.2.4 Att arbeta med grammatiken som process

När man ser på grammatik som en process är det enligt Tornberg (2005) de många olika sätten att använda den på som står i förgrunden. Hur kan grammatiken hjälpa oss att *göra någonting med* språket utöver att vi kan *tala om* det? Genom detta perspektiv på grammatiken kan vi få en känsla för hur den kan brukas effektivt i pågående kommunikation. Med ett processperspektiv på grammatik inser man att olika situationer kräver olika mycket grammatik. Språkets användning ligger här i centrum och att arbeta med grammatik på det här sättet innebär att man lär sig målspråket (i det här fallet tyska) genom att och medan man använder språket (Tornberg, 2005:102).

Grammatiken i skolorna övas ofta som enskilda moment där olika saker behandlas vid olika tidpunkter och sedan förväntas eleverna kunna ”slå ihop” alla de här momenten till kommunikativa färdigheter. Att arbeta med grammatiken som process innebär att man *använder språket* medan man lär sig språket. Precis som vid traditionell produktinriktad grammatikundervisning innebär även den processinriktade undervisningen ett arbete i lika noga genomtänkta steg (Tornberg, 2005:15). Tornberg tar upp ett konkret exempel på hur man kan arbeta med grammatiken som process. Om man t.ex. vill inrikta processundervisningen på *användningen* av förflutet tempus efter det att eleverna i den produktinriktade undervisningen blivit medvetna om hur formerna bildas och har hunnit med att strukturera och omstrukturera sina hypoteser i sina egna exempel och om man därefter kastar in eleverna i en aktivitet där de skall berätta om något i det förflutna, t.ex. vad de gjort i helgen, utan att samtidigt tala om vad övningen går ut på och

utan att ge dem tid för förberedelser, kan man räkna med, skriver Tornberg, att själva budskapet, d.v.s. vad de gjort i helgen, tar över och grammatiken glöms bort. Vad man emellertid är ute efter är att ge eleverna ytterligare tillfällen till strukturering och omstrukturering av reglerna för förflutet tempus men här i en naturlig berättarsituation, alltså i en kommunikation (Tornberg, 2005:115). Det är viktigt att för eleverna skapa en kontext där den elementära grammatikens former får en kommunikativ innebörd, och det skapar man med enkla medel, skriver Tornberg. Eleverna kan koppla användningsuppgiften till sig själva och den för alla bekanta omgivningen. Man kan ta hjälp av varandra, av klassrummet, av aktiviteterna som pågår under de olika lektionerna osv. Syftet är, skriver Tornberg, att eleverna skall upptäcka ett samband mellan språkets former och språkets användning och att det kan ske på ett lekfullt sätt (Tornberg, 2005:116).

Skillnaden [...] är att fokus i processarbetet ligger på den kommunikativa uppgiften, medan fokus vid produktarbetet ligger på att förstå formen (Tornberg, 2005:118).

Tornberg går ett steg vidare, när hon talar om att arbeta med grammatiken som färdighet. Med "färdighet" menar Tornberg i det här fallet inte språkfärdighet i den vanliga betydelsen utan förmågan att t.ex. se sambandet mellan form och betydelse. Att arbeta med grammatiken som färdighet är att sätta fokus på både form och användning och på sambandet dem emellan, menar Tornberg (Tornberg, 2005:119). Det handlar helt enkelt om att eleverna själva ska arbeta med sitt eget språk på ett observerande sätt. Eleverna får möjlighet att hitta sin egen språkliga nivå och utveckla sitt eget språk utifrån den. Att arbeta med grammatik på det här sättet ligger långt från den traditionella, lärardominerade produktorienterade grammatikundervisningen och kan, skriver Tornberg, förutom att det är aktiverande, ge eleven en känsla av att språket är den helhet det faktiskt är och att det är deras eget språk de arbetar med (Tornberg, 2005:120).

Sammanfattningsvis menar Tornberg (2005) att det inte finns någon rangordning mellan de två ovan nämnda synerna på grammatik – d.v.s. som produkt och som process, tvärtom:

Distinktionen mellan grammatik som *produkt* och grammatik som *process* innebär ingen inbördes rangordning. Båda fokuseringar behövs för utvecklandet av den språkliga förmågan. I ett formrikt språk som tyska torde grammatikundervisningen av tradition ha lagt tyngdpunkten på grammatik som produkt, medan det t.ex. i engelska kanske ofta fallit sig mer naturligt att även beakta processperspektivet. Som exempel på detta kan man anföra progressiv form som ju brukar presenteras både utifrån hur den ser ut och hur och i vilka kontexter den kan användas (Tornberg, 2005:103)

2.2.5 Grammatikkunskap

Med *deklarativ kunskap* menas individens medvetna kunskap om språkets regler. Den deklarativa kunskapen utgörs av vad en person vet *om* språket (Tornberg, 2005:62).

Med *procedurkunskap* menas individens förmåga att kunna tillämpa regler i kommunikation. Procedurkunskapen avspeglas i en persons interlanguage (det inlärarspråk som inläraren systematiskt utvecklar på vägen mot målspråklig kompetens) och visar vad personen i fråga kan göra *med* språket. En persons interlanguage består av både de regler om språket som redan automatiserats och av det språk som ännu är under utveckling (Tornberg, 2005:62).

STRIMS-undersökningen visar att även de mest framstående STRIMS-eleverna trots goda teoretiska kunskaper i grammatik har svårt att klart se sambandet mellan grammatiska regler och deras praktiska tillämpningar (Malmberg, 2000:74).

Tornberg skriver att man i ljuset av distinktionen mellan deklarativ kunskap och procedurkunskap kan se hur man i den traditionella grammatikundervisningen ofta hoppat över ett led. De grammatiska formerna har presenterats i en speciell ordningsföljd, sedan har eleverna övat dessa former, ofta i isolering, och därefter har kunskaperna prövats i grammatiska prov. Därefter har man gått vidare till nästa grammatikfenomen. Då och då har man med eleverna repeterat tidigare former, och även här isolerat och i förhoppningen att de till slut skulle fastna. När sedan eleverna fått formulera sig fritt har man ofta konstaterat att de ändå inte "lärt sig" grammatiken ordentligt. Tornberg menar att man i detta sätt att arbeta (som lärare) inte varit medveten om att deklarativ kunskap, det eleverna i bästa fall fått ut av grammatikundervisningen, ligger på en helt annan nivå

än procedurkunskapen, att eleverna kan använda formerna i sitt eget språk (Tornberg, 2005:106). Språkets användning i kommunikation betonas som en nödvändig förutsättning för utvecklingen av procedurkunskapen (Tornberg, 2005:107).

2.3 Verb

2.3.1 Verbytyper, tempus och personböjning

Verbets grundform kallas *infinitiv* och slutar i tyskan på **-en** eller **-n**, t.ex. **laufen** (springa), **wandern** (vandra). I *laufen* är *lauf* stam och *en* ändelsen. Böjningsändelser fogar man till stammen och i tyskan är böjningsändelserna beroende av person. I tyskan är det viktigt med subjektidentifiering för att kunna ge rätt verbändelse; detta är en svårighet för de svenska eleverna då detta inte finns i svenskan.

Verb böjs också för att visa olika tempus; **ich laufe** (jag springer), **ich lief** (jag sprang), **ich bin gelaufen** (jag har sprungit). Följande tempusformer finns:

- presens (nutid)
- imperfekt/preterium (förfluten tid)
- perfekt (förfluten tid)
- pluskvamperfekt (tid före förfluten tid)
- futurum (framtid)

I tyskan finns sju stora och viktiga verbgrupper:

1) svaga verb, 2) starka verb, 3) haben, sein, werden, 4) modala hjälpverb och wissen, 5) oregelbundna verb, 6) fast och löst sammansatta verb och 7) avledda verb. Så här skriver *Bonniers Tyska Grammatik (1999)* om dem:

- 1) Ett svagt verb är ett verb som bildar imperfekt och perfekt particip med hjälp av **-t** (spielte, gespielt = spelade, spelat). De flesta verb i tyskan hör till denna grupp. I ett svagt verb är *stammen* hela tiden oförändrad
- 2) Ett starkt verb är ett verb som bildar imperfekt och perfekt particip med hjälp av *vokalväxling* i *stammen* (s.k. *avljud*). Sådana verb finns också i bl.a. svenskan och engelskan; t.ex. binda band (svenska), binden band (tyska), sjunga sjöng (svenska), singen sang (tyska).
- 3) "Haben" (ha), "sein" (vara) och "werden" (bli) används både som *ensamt verb* och som *hjälpverb* (tillsammans med minst ett annat verb). Ensamt verb; Ich **habe** kein Geld = Jag **har** inga pengar, hjälpverb; Ich habe Geld geborgt = Jag **har lånat** pengar.
- 4) Ordet *modal* kommer av latinets *modus* som betyder *sätt*. De modala hjälpverben uttrycker inte någon handling. De visar i stället på vilket sätt subjektet förhåller sig till huvud verbet: jag **får** läsa, jag **kan** läsa, jag **måste** läsa, jag **vill** läsa. Verbet **wissen** är inget modalt hjälpverb men böjs på samma sätt som dessa.
- 5) Oregelbundna verb är i tyskan en mycket liten grupp. De böjs som svaga verb men får också *vokalförändring* i imperfekt och perfekt particip. Ex på oregelbundna verb: brennen (bränna), nennen (nämna, kalla), senden (skicka), wenden (vända).
- 6) I både svenskan och tyskan kan verb vara fast resp. löst sammansatta. Jämför:
Fast: Ich **besuchte** Anton – Jag **besökte** Anton
Löst: Ich suchte Anton **auf** – Jag sökte **upp** Anton
Lös sammansättning innebär att förstavelserna i vissa former *lös* görs från verbet och placeras sist i en huvudsats. *Fast* sammansättning har verb med förstavelserna **be-, emp-, ent-, er-, ge-, ver-, zer-, hinter-,** och **wider-**. T.ex. **bezahlen** (betala), **verlegen** (förlägga), **empfehlen** (rekommendera).
- 7) Man skiljer mellan *ursprungliga* verb, t.ex. "geben" (ge), "lassen" (låta), och *avledda* verb. Avledda verb är bildade av ett annat ord som ofta är ett *substantiv*:
- **veranlassen** (föranleda) är bildat av substantivet **Anlass** (anledning)
- **beauftragen** (ge i uppdrag åt, uppdra åt) är bildat av substantivet **Auftrag** (uppdrag)
(Bonniers Tyska Grammatik 1999:107-112).

2.3.2 Behandling av tempussystemet

I *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* skriver Gerhard Neuner och Hans Hunfeld (1993) att i de koncept som var utvecklade före den kommunikativa didaktiken, särskilt inom grammatik- och översättningsmetoden och den audiolingvala metoden, var grammatiken vid formningen av undervisningsprogressionen styrande. Alla andra faktorer som t.ex. innehåll/teman, situationer etc. var underställda grammatiken. För upplägget av grammatikprogressionen har principen om ökande komplexitet i de språkliga formerna i målspråket varit avgörande (Neuner & Hunfeld, 1993:97). Det innebär att man när det gäller tempussystemet först behandlade enkla tempus, dvs. presens och imperfekt, och därefter sammansatta tempus.

I det pragmatiskt-funktionella konceptet förlorar dock grammatiken sin ledande roll enligt Neuner och Hunfeld, för kännedom om grammatiken är inte längre det väsentliga målet för inläringen av främmande språk. Vid det pedagogiska upplägget spelar nu vid sidan om grammatiken flera faktorer en likvärdig roll:

- 1) talintentioner
 - 2) roller/situationer
 - 3) teman/innehåll
 - 4) texter
- (Neuner & Hunfeld 1993:97, min översättning).

Neuner och Hunfeld (1993:97) redovisar tempusprogressionen på följande sätt:

<u>Traditionell progression</u>	<u>Progression efter pragmatiskt funktionella skäl</u>
Presens	Presens
Imperfekt	Perfekt (då man pratar om det förflutna)
Perfekt	Imperfekt (huvudsakligen vid tidningsläsning)
Pluskvamperfekt	Pluskvamperfekt (av liten vikt)
Futurum 1	Futurum 1 (av liten vikt)
Futurum 2	Futurum 2 (av liten vikt: bara viktigt att förstå)

(Neuner & Hunfeld 1993:97, min översättning).

Exemplet ovan visar att man i grammatikundervisningen tidigare först behandlade enkla och sedan sammansatta tempus, medan man idag behandlar tempusen i den ordning som de mest används i.

2.3.3 Progressionen för verbinläringen

Christine Fredriksson (2006) redovisar i sin doktorsavhandling *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge* resultaten av två års forskning där hon följt svenska grundskole- och gymnasieelevers muntliga och skriftliga produktion i tyska och kartlagt deras inläring av den tyska verbmorfologin. Hennes utgångspunkt har varit hur man tillägnar sig ett främmande språk genom kommunikation. Grammatikundervisningen har dock enligt hennes undersökningar ett avgörande inflytande vad gäller den ordning i vilken eleverna lär sig nya verbformer. Fredriksson skriver att flera forskningsarbeten tyder på att det inte finns några fasta inlärningsfaser utan att dessa varierar hos eleverna även där förvärvandet är kontrollerat/styrt och detta

spelar en avgörande roll. Det förhåller sig alltså enligt Fredriksson så att inlärare trots den didaktiska hjälp de får i undervisningen tillägnar sig språkligt material i en annan ordning än den givna progressionsordning som finns i undervisningen (se Fredrikssons uppställning, bilaga 1) (Fredriksson 2006:11-12, 14, 17, 160). Eleverna lär sig olika verbformer olika snabbt. Korrekt och varierande språkfärdighet uppnås när eleven förstått hur en form används i tal och skrift för att uttrycka en viss betydelse, menar Fredriksson (Fredriksson 2006: 21).

Fredrikssons forskningsresultat visar att elever sällan förstår funktionen för en nyintroducerad verbböjningsform omedelbart. Istället lär sig eleverna antingen hela ordet respektive hela frasen där böjningsformen ingår utantill. Eller så lär de sig böjningsformen, men inte när och i vilken funktion den ska användas. Efter hand lär eleverna sig att skilja mellan olika former och deras funktioner. Fredriksson menar att de fel de till en början gör gradvis försvinner i en bestämd ordning och till sist används formerna korrekt. Observationerna visade även att ju oftare och tydligare något framträder i språkflödet desto större är chansen att detta uppfattas och behandlas i elevernas språkinläring (Fredriksson 2006:91, 109-110).

3 Material

De läromedel som undersökts är *Genau! 2,3,4 textbok och arbetsbok* av Monica Gustafsson, Urs Göbel och Hans Sölch och *Mahlzeit B,C,D textbok och övningsbok* av Kicki Karlsson, Ann-Kristin Lindström och Gudrun Schornack. Genau-böckerna är utgivna från 2006 och Mahlzeit-böckerna är utgivna från 2007. Böckerna riktar sig till högstadiets skolår 7-9. Böckerna för skolår 6 är medvetet bortvalda eftersom de inte behandlar någon grammatik. Eftersom böckerna är utkomna på 2000-talet bör de vara utformade efter de nya kursplanerna för moderna språk (Språk 2000). Dessa två läromedel har jag valt då de används på skolor idag. Mahlzeit, fast den äldre utgåvan från 2001, har jag själv kommit i kontakt med under min VFT. Genom att undersöka dem enligt mina variabler, kopplade till den aktuella språkforskningen, vill jag kartlägga hur inlärningen av verbböjningen är upplagd i dessa båda läromedel.

3.1 Genau! 2, Genau! 3 & Genau! 4

Genau! 2 (2006) för skolår 7, *Genau! 3* (2007) för skolår 8 och *Genau! 4* (2008) för skolår 9 av Monica Gustafsson, Urs Göbel och Hans Sölch är uppdelade i en textbok och en arbetsbok. Textböckerna innehåller texter men även ibland några få övningar kopplade till texterna. Texterna behandlar olika teman som bl.a ungdomar, intressen, familj. I

Genau! 2 finns bak i boken en grammatikdel, *Grammatik*, räkneord, tidsuttryck, frågeord, småord, uttryck och fraser till varje kapitel och styckeordlistor till varje kapitel. I Genau! 3 och Genau! 4 finns det i den bakre delen en styckeordlista, uttryck och fraser, grammatik, verbförteckning och kartor. Textboken är tematiskt uppbyggd och består av 10 kapitel i Genau! 2 och 8 kapitel i Genau! 3 och Genau! 4. Huvudpersonerna i Genau! 2 är ett gäng ungdomar (tjejer & killar) som eleverna redan känner sedan de började med tyska i skolår 6. Även andra personer förekommer i vissa kapitel. Från och med Genau! 3 är ungdomarna från de två tidigare böckerna inte längre med. Texttyperna är varierande – både dialoger, sånger, dikter, hörtexter och berättelser. Varje kapitel inleds med en liten ruta, *Du lär dig...* . Här anges i tre till fem punkter vad man lär sig i det nya kapitlet.

Övningsboken knyter an till textbokens olika kapitel, och har alltså samma indelning. I övningarna övas de receptiva färdigheterna (höra och läsa), de produktiva färdigheterna (tala och skriva) och de interaktiva genom olika typer av övningar så som lek och spel, luckövningar, dialoger, korsord. Sist i övningsboken finns en alfabetisk svensk-tysk ordlista och en tysk-svensk ordlista.

3.2 Mahlzeit B, Mahlzeit C & Mahlzeit D

Mahlzeit B (2007) för skolår 7, *Mahlzeit C* (2008) för skolår 8 och *Mahlzeit D* (2008) för skolår 9 av Kicki Karlsson, Ann-Kristin Lindström och Gudrun Schornack är uppdelade i en textbok och en övningsbok. Alla tre textböckerna består av fyra sektioner som behandlar olika teman som bl.a. hur det är att vara ung, intressen, hemmet, städer. Texttyperna är varierande – både dialoger, sånger, dikter, hörtexter och berättelser förekommer. I *Mahlzeit B* och *Mahlzeit C* är varje sektion är indelad i tre delar, A (skrivet med grönt), B (skrivet med blått) och C (skrivet med rött), där C ses lite som ”överkurs”. I *Mahlzeit D* är sektionerna däremot indelade i fyra delar, där den gula delen, del D, jämfört med de andra böckerna är ny och består av skönlitterära textutdrag. I textböckerna förekommer inga övningar eller uppgifter, de finns endast i

övningsböckerna. Längst bak i böckerna finns en uppslagsdel, *Schatzkammer* (Skattkammare), en grammatikdel *Minigrammatik* och alfabetiska ordlistor.

Övningsböckerna består, precis som textböckerna, av fyra sektioner. Varje sektion inleds med ett planeringsblad där man (som elev) markerar vad man ska arbeta enskilt med respektive vad man ska arbeta med i grupp samt ett ”kommentar-fält”. Det finns övningar för varje färdighetsområde; ordövning, talövning, hörövning, skrivövning och textövning till varje sektion. Även här är varje sektion indelad i tre delar; grön, blå och röd del förutom Mahlzeit D som dessutom innehåller en gul del med övningar till de olika texterna. De gröna och blå delarna leder enligt läromedelsförfattarna mot det som krävs för en godkändnivå i tyska. I den röda och gula delen är övningarna ofta friare och bygger på eget skapande och kräver enligt läromedelsförfattarna kanske en något större insats av eleverna. Längst bak i boken finns styckeordlistor till texterna.

4 Metod

Att finna metodlitteratur som beskriver en metod för analys av läromedel i språk är svårt. Hellspong & Ledins bok *Vägar genom texten* (1997) beskriver en modell för textanalys där olika kategorier eller variabler presenteras som utgångspunkt för brukstextanalys av olika slag. Deras modell går ut på att undersöka textens olika strukturer. Det finns flera olika strukturer som till exempel den textuella strukturen – textens form - den ideationella strukturen – textens innehåll eller den interpersonella strukturen – texten som social relation. Inom dessa strukturer finns olika variabler att ta fasta på när man genomför en analys, tex. teman och perspektiv när man studerar innehåll (Hellspong & Ledin 1997:7f.). Jag som ska analysera läromedel och då främst grammatiska inlärningsmoment, har ingen användning av de variablerna. Därför kommer jag att analysera de två läromedlen utifrån en rad olika kategorier eller variabler, baserade på aktuell språkdidaktisk forskning (se kap. 2).

Inom forskningen skiljer man mellan två typer av undersökningsmetoder *kvalitativ* och *kvantitativ*. Den kvalitativa metoden används för att undersöka och analysera framträdande drag eller egenskaper hos ett fenomen. Den kvantitativa metoden används för att beskriva hur pass vanlig en företeelse är och för att jämföra olika företeelser med varandra. ”Medan arbetsmaterialet är tal och siffror vid användning av kvantitativa metoder, är det i grova drag *texten* som är det centrala uttrycket och arbetsmaterialet när det gäller kvalitativa metoder” (Repstad 1999:9). Därav kan jag konstatera att min undersökningsmetod är den kvalitativa metoden dock med kvantitativa inslag.

Då två läromedel utifrån nedanstående variabler granskas öppnas även möjligheten till jämförelse mellan dem i min diskussion. Därmed blir resultatet en *komparativ undersökning* (Johansson & Svedner 2001:35).

4.1 Variabler

De variabler som jag utgår ifrån är förankrade i min teorigenomgång (se 2) och kopplade till mina frågeställningar (se 1.2). Nedan kommer mina variabler att presenteras och diskuteras kortfattat.

4.1.1 Grammatik som produkt eller process?

Grammatiken kan presenteras på flera olika sätt – som produkt (se 2.2.3), då man kan arbeta både deduktivt och induktivt, och som process (se 2.2.4) då fokus ligger på språkanvändningen. Jag har utgått från att man i kommunikativa övningar i ett sammanhang arbetar med grammatiken som process och att man i isolerade övningar arbetar med grammatiken som produkt. Mitt intresse ligger i att se hur just dessa läromedel presenterar den tyska verbböjningen och vilka övningar som tillhandahålles. Därför kommer jag att analysera vilka metoder och angreppssätt man främst utgår ifrån.

4.1.2 Deklarativ kunskap - procedurkunskap

Tornberg (2005) menar att upplägget, dvs, det sätt på vilket grammatiken övas och hur övningarna ser ut, har att göra med om eleverna utvecklar en deklarativ kunskap, dvs vad en person vet *om* språket eller en procedurkunskap, dvs vad en person kan göra *med* språket (se 2.2.5). Jag undersöker därför hur verbinläringen i de två läromedlen är upplagd, dvs om verbövningarna är isolerade eller om de är inbäddade i ett kommunikativt sammanhang. En övning i ett kommunikativt sammanhang är en övning där språket övas aktivt antingen i skrift, tal eller interaktion Jag utgår från att om arbetsuppgifterna är inbäddade i ett kommunikativt sammanhang så eftersöks hos eleverna procedurkunskapen. Om arbetsuppgifterna däremot är isolerade så är det den

deklarativa kunskapen som eftersträvas. Därtill undersöker jag arbetsformerna, om de uppmuntrar till par-, grupp- eller enskilt arbete.

4.1.3 Grad av styrning

Övningarna i de olika språkläromedlen är ofta kopplade till de olika textavsnitten, där eleverna i övningarna på olika sätt kan träna grammatik – verbböjning i olika tempus och personböjningar osv. Övningarna kan vara mer eller mindre styrda. Graden av styrning på en uppgift har att göra med vilken kunskap det är som eftersöks hos eleverna och vilket sätt grammatiken behandlas på. Jag kommer här att dela in graden av styrning i tre kategorier: *låg*, *medel* och *hög*.

Låg styrning av en uppgift innebär att det finns ett stort utrymme för egen utformning. I en uppgift med låg styrning får eleverna själva påverka dess utformning. Här kommer alltså lösningarna att vara beroende av eleverna. Ett exempel på en uppgift med låg styrning kan vara att skriva en text utifrån egna erfarenheter. *Medel styrning* av en uppgift innebär att det ges ett visst utrymme för egen utformning. Här finns ramar för en korrekt lösning och på så vis kan eleven påverka uppgiften endast till en viss grad. Ett exempel på en uppgift med medel styrning kan vara att skriva en text, där det av instruktionerna framgår att vissa verb, personer, tempus måste ingå. Uppgiften har ramar men inom dessa får eleven själv utforma texten. *Hög styrning* av en uppgift innebär att instruktionerna är strikta/tydliga för utformningen av såväl innehåll som utförande. Uppgifter där eleverna varken kan påverka utförandet eller innehållet ses som högt styrda uppgifter. Här finns bara ett korrekt svar eller en korrekt lösning. Ett exempel på en uppgift med hög styrning kan vara direkta översättningar från och till målspråket.

4.1.4 Ordningsföljd vid inläring av verben

Jag kommer att analysera upplägget, dvs i vilken ordning de sju verbgrupperna (se 2.3.1) behandlas i läroböckerna och i vilken ordning tempusen behandlas. Här knyter jag an till Neuner & Hunfeld (1993) för att se om tempusen presenteras efter deras faktiska användning i vanligt språkbruk eller om ordningen följer det traditionella sättet (se 2.3.2).

Vidare kommer jag i anslutning till Pienemanns båda teser, *Teachability Hypothesis* och *Processability Hypothesis* (se 2.2.2), och Fredrikssons forskningsresultat (se 2.3.3), om hur och i vilken ordning tyskelever tillägnar sig de olika verbformerna analysera huruvida läroböckerna beaktar detta.

4.2 Avgränsningar

Eftersom min analys är inriktad på hur inlärningen av verbböjningen i läromedlen är upplagd, begränsar jag mig i undersökningen till att i Genau! enbart analysera den del i läroböckerna där ordet grammatik/verb i innehållsförteckningen explicit nämns. I arbetsböckerna (Genau!) kommer jag även där att endast analysera de delar som behandlar verben direkt, antingen i anslutning till en text som just behandlats i textboken eller som repetition inför nästa kapitel. I Mahlzeit där verben förekommer överallt men där det inte anges explicit kommer jag att genom snabbbläsning att konstatera när de förekommer och analysera de delar där de finns.

Vad gäller lärobokstexterna granskar jag dem utifrån huruvida de fungerar som utgångspunkt för verbinlärningen eller inte. Dock tar jag ingen hänsyn till texternas innehåll i mina analyser. Av utrymmesskäl undersöker jag inte heller lärarhandledningarna, lärarpärmarna och cd-skivorna.

5 Analys

Jag kommer att här att analysera böckerna som paket, dvs alla Genau!-böcker analyseras tillsammans och alla Mahlzeit-böcker tillsammans, då de olika böckerna är uppbyggda på liknande sätt genom alla skolåren. I analysen kommer jag att hänvisa löpande direkt till arbetsböckernas respektive övningsböckernas kapitel och numreringen av övningarnas uppgifter, allt för att underlätta läsningen. Hänvisning till exempelvis A2 i ett visst kapitel i analysen av *Genau!* betyder alltså att det handlar om *uppgift A2*, medan hänvisning till exempelvis *grön 3* i en viss sektion i analysen av *Mahlzeit* betyder motsvarande.

5.1 Genau! 2, Genau! 3 & Genau! 4

5.1.1 Grammatik som produkt eller process?

I Genau!-böckerna introduceras grammatiken i de olika kapitlen genom textbokens texter. I Genau! 2 textboken finns två kapitel som explicit behandlar verben, kapitel 4 och kapitel 6, I Genau! 3 behandlas verben i kapitel 3-6 och i Genau! 4 behandlas verben i 6 kapitel, kapitel 2,4-7 och 9. Dessa kapitel inleds i böckerna precis som alla andra kapitel med en liten ruta som heter *Du lär dig...*, där det står ett antal punkter på vad man lär sig i kapitlet. Kapitlen består av dialoger, berättartexter och dikter. Ju längre fram man kommer i böckerna och ju längre upp i skolåren man kommer ökar berättartexternas längd och självklart även svårighetsgraden. Efter varje text följer några övningar där de nya verben och verbkonstruktionerna ska övas in, exempelvis genom att man sätter sig i

personernas ställen och återberättar texten ur samma perspektiv; detta gäller oftast Genau! 2. I de andra två böckerna ser man en progression där man t.ex. i grupp ska berätta för varandra om personerna i texten. Man börjar alltså först med enkla tempus och första person singular och går sedan vidare med andra personer och tempus.

I Genau!-textböckerna arbetar man följaktligen med grammatiken som produkt utifrån den induktiva metoden (se 2.5). Inga regler ges på förhand utan eleverna måste själva medvetet observera att verbens böjning är annorlunda utifrån vilken person det handlar om och att verben ändras genom de olika tempusen. I dessa övningar skapar läromedlet kommunikativa möjligheter för eleverna att lära sig reglerna genom en process, dvs. eleverna lär sig målspråket genom att och medan de använder det (se 2.2.4).

I arbetsböckerna utgår vissa övningar mer eller mindre från texterna i textböckerna, men kopplingen är inte alltid lika tydlig. Det finns även de övningar som inte har någon koppling alls till texterna. Alla kapitlen inleds med en hel ruta på en helsida där verben presenteras genom alla personböjningar, grammatiska exempel och meningar ges. Verben som presenteras har alla på ett eller annat sätt behandlats i textbäckernas kapitel. Efter att de nya grammatiska reglerna presenterats följer ett antal uppgifter där de nya reglerna ska övas in, framför allt genom luckövningar där man övar de olika verben genom att böja efter de olika personerna. Sedan följer övningar där de nya kunskaperna ska användas i olika kommunikativa situationerna. I Genau! 2 övas detta i form av intervjuer, skriva översättning från svenska till tyska och skriva om texter till andra tempus. I Genau! 3 utökas detta med att eleverna får spela spel (luffarschack på tyska som man får av läraren) där man av ett kort påstående i infinitiv ska göra en hel mening i perfekt. Denna övning återfinnes i kapitel 5 övning C8 (Genau! 3). Några av påståendena på spelplanen ser ut som följer:

Musik hören → Er hat Musik gehört.
hart arbeiten → Sie hat hart gearbeitet.
lange telefonieren → Er hat lange telefoniert.
ein Lied singen → Sie hat ein Lied gesungen.

Och i Genau! 4 tillkommer övningar där man ska berätta om olika ämnen som man får tilldelat på kort, berätta om bilder och göra dialoger utifrån svenska anvisningar.

Upplägget av övningarna i arbetsböckerna är produktorienterat med tyngdpunkt på en deduktiv undervisningsmetod – där en regel presenteras med exempel och sedan får eleverna öva på denna regel i olika övningar, t.ex. luckövningar. I Genau! 2s kapitel 6 i arbetsboken finns ett ”försök” till en övning med induktivt arbetssätt där eleverna får diskutera varför vissa meningar ser ut som de gör men det finns inte riktigt någon övning som direkt anknyter till att eleverna själva får testa regeln. Detta gäller övning A1 som ser ut som följande:

Läs meningarna och diskutera med en kamrat. Svara sedan på frågorna.

- Hur vet man vilken form **können**, **wollen** och **müssen** ska ha?
- Var i meningarna står *huvud verbet* (det verb som hjälps av **können**, **wollen** och **müssen**)?
- På svenska slutar *huvud verbet* på bokstaven **-a**. Vilken ändelse har *huvud verbet* på tyska?

Emma **darf** nicht meine Jacke *leihen*.
Ich **kann** *singen*.
Warum **müsst** ihr zu Hause *bleiben*?
Ihr **sollt** um fünf hier *sein*.
Wann **wollen** wir in die Stadt *fahren*?

Emma får inte låna min jacka.
Jag kan sjunga.
Varför måste ni stanna hemma?
Ni ska vara här klockan fem.
När ska vi åka in till stan?

Bland de sista övningarna i de två kapitel i Genau! 2 där verben behandlas finns övningar där man arbetar med grammatiken som process (se 2.2.4), övningar där de lärda reglerna nu ska användas i kommunikativa sammanhang och där eleverna får möjlighet att hitta sin språkliga nivå och hitta sitt eget språk. Dessa övningar är de övningar där eleverna utifrån svenska instruktioner ska skapa en dialog på tyska och parövningar där den ena personen ritat något som den vill göra och så ska den andra personen gissa vad kamraten ritat. I Genau! 3 och Genau! 4 finns det också i slutet av varje delkapitel övningar där man arbetar med grammatiken som process. Detta är kommunikativa övningar där eleven antingen i skrift eller tal/interaktion får använda sig av de regler de lärt sig när de övat på grammatiken genom den produktinriktade delen. Ett exempel kan vara övning B3 i kapitel 5 i Genau! 3, där eleverna ska arbeta i par och först spela en redan given dialog. Eleverna kan därefter skriva om dialogen på tre olika sätt och fråga efter platser (ord för

platser finns från föregående övning) och föreslå olika sätt att ta sig dit. Någon eller flera av dialogerna kan sedan förslagsvis spelas för andra par i klassen

Det här läromedlet bjuder i huvudsak på tillfällen där uppgifterna växlar mellan att arbeta med grammatiken som produkt och som process. I arbetsboken är de uppgifter där man ska arbeta med grammatiken som produkt upplagda efter den deduktiva metoden medan de i textboken är upplagda efter den induktiva metoden.

5.1.2 Deklarativ kunskap - procedurkunskap

De kapitel i arbetsböckerna som behandlar verben består både av övningar som är isolerade och övningar inbäddade i kommunikativa sammanhang. För att belysa det hela kan vi t.ex. ta en övning från Genau! 2 kapitel 4 där arbetsuppgifterna är isolerade. Övning A2 är en typiskt isolerad uppgift där man i form av en luckövning ska fylla i vilken person som äter vilken maträtt. Rätt form av *essen* ska fyllas i till varje person och sedan kan man själv välja någon maträtt (som det finns bild på) som man själv tycker passar bäst till det land/stad som personen kommer ifrån. Övningen är visserligen till sitt innehåll kommunikativ men meningen med den är att kunna böja verbet rätt efter rätt person. I Genau! 3 kan en isolerad övning se ut som övning A2a-b i kapitel 3. I den första deluppgiften ska man i form av en luckövning fylla i verbens perfektparticipformer i luckorna så att de redan skrivna meningarna blir fullständiga. I den andra deluppgiften ska man sedan arbeta i par och turas om att skriva meningarna på svenska. Övningen saknar ett kommunikativt sammanhang då meningen med övningen är att kunna böja verben i perfektparticipformer. Som elev kan man helt enkelt strunta i att läsa meningarna och ändå skriva verben korrekt i perfekt particip i första deluppgiften. I den andra deluppgiften ska eleverna översätta meningarna till svenska utan något vidare kommunikativt sammanhang. De isolerade övningarna följer i Genau! 4 precis som genom de två andra böckerna samma mönster, med uppgifter som till exempel luckövningar där man tex ska fylla i verbet *wollen* (*vill, ska*) och böja det efter olika personer. Kunskapen i de här övningarna utgörs av vad eleven vet *om* språket, dvs den deklarativa kunskapen (se 2.2.5).

I de övningar som är inbäddade i ett kommunikativt sammanhang ligger betoningen på användning av språket i kommunikation, vilket är en förutsättning för utvecklingen av procedurkunskapen (se 2.2.5), dvs förmågan att kunna tillämpa regler i kommunikation. De övningar som är inbäddade i kommunikativa sammanhang förändras genom de tre böckerna till att vara mer avancerade och friare ju längre fram man kommer. För att belysa hur de uppgifterna förändras från bok till bok ska jag ge ett exempel från varje bok. Övning A3a-b kapitel 6 i Genau! 2 är en övning inbäddad i ett kommunikativt sammanhang. I övning 3a ska man gå runt i klassen och fråga sina klasskamrater vem som kan göra vad. Sedan skriver man kamratens namn bredvid den aktivitet som han/hon utövar. Därefter ska man i 3b arbeta i par och då berätta för varandra vem som kan göra vad. I Genau! 3 är övning A3 i kapitel tre en övning inbäddad i ett kommunikativt sammanhang. I övningen ska man skriva meningar utifrån redan angivna ord. De sju meningarna bildar sedan i sin tur en sammanhängande berättelse som man ska läsa i par. Som redan sagt blir övningarna mer avancerade och friare ju längre fram man kommer som övning C4 kapitel 4 i Genau! 4, där det finns en bild och utifrån bilden kan man skriva meningar, skriva en sammanhängande text eller välja att berätta om bilden antingen i par eller grupp.

De flesta övningarna i Genau!-arbetsböckerna är isolerade övningar där man arbetar med att öva in de teoretiska kunskaperna. Övningarna i textböckerna består däremot bara av kommunikativa övningar kopplade direkt till texten. I Genau! 2 är övningarna i form av att eleverna för varandra ska berätta om vad olika personer gör efter att man lyssnat på CD-skivan. Denna typ av övning återfinns bl.a. i kapitel 4 övning C och i t.ex. kapitel 6 övning B där man i par ska göra en intervju. I Genau! 3 får eleverna därtill berätta inte bara om personer utan också om situationer från de lästa texterna och göra intervjuer med personerna där man även får komma på egna frågor utöver den information som ges i texten. I Genau! 4 utökas övningarnas omfång och eleverna får friare uppgifter där de ska berätta och skriva om egna upplevelser och händelser.

Vad gäller textböckernas analyserade kapitel är övningarna i Genau! 2 alla av formen där man ska arbeta i par. I Genau! 3 består mer av hälften av övningarna av parövningar och resten av övningarna ska man arbeta enskilt med. I Genau! 4 består även

här den större delen av parövningar och även några få gruppövningar och övningar man ska arbeta enskilt med förekommer. De enskilda övningarna är oftast så kallade kontrollfrågor till texterna. Par- och gruppövningarna består ofta av olika talövningar som t.ex. att återberätta texten, berätta och diskutera om och kring textinnehållet. I Genau! 2-arbetsboken är de isolerade övningarna, övningar man arbetar enskilt med och i de kommunikativa övningarna arbetar man i par eller grupp. De allra flesta övningarna i Genau! 3-arbetsboken är övningar som man ska arbeta enskilt med; endast några få parövningar förekommer då man ska arbeta med dialoger. Även i Genau! 4-arbetsboken ska man i de flesta övningarna arbeta enskilt. Men det förekommer även parövningar där man ska arbeta med dialoger, översätta texter och ändra meningar till andra tempus. Några få gruppövningar förekommer i form av att man ska spela spel.

5.1.3 Grad av styrning

Alla de luckövningar, både skriv- och hörövningar som förekommer har en hög styrning (se 4.1.3) där eleverna varken kan påverka utförandet eller innehållet. I övningarna finns bara ett korrekt svar, detta gäller alla tre böckerna. I Genau! 2 gäller detta bl.a. kapitel 4 övning A1 där man ska fylla i rätt verbböjning till rätt person. Även hörövning C4, en form av lucktest, är av hög styrning, där man till några bilder ska skriva rätt siffra, dvs den ordning som sakerna nämns i. Övning A4 kapitel 3 i Genau! 3 är också en övning med hög styrning där man ska fylla i rätt verbböjning till rätt person i perfekt, där den första meningen är ett redan ifyllt exempel:

- | | |
|---------------|---|
| a. baden | Wir <u>haben</u> heute in der Ostsee <u>gebadet</u> . |
| b. brauchen | _____ du das Fahrrad _____? |
| c. campen | Florian _____ in Schweden _____. |
| d. duschen | Vanessa _____ heute morgen lange _____. |
| e. faulenzten | Meine Eltern _____ den ganzen Sonntag nur _____. |

Ett exempel från Genau! 4 är en övning där man ska fylla i luckorna genom att böja det verb som redan är angivet eller där man ska fylla i de saknade verbformerna i olika tempus som t.ex. övning A1 *Präterium und Infinitiv* i kapitel 4:

Fyll i de saknade verbformern.

	<i>infinitiv</i>	<i>preterium</i>
a.	machen	<u>er machte</u>
b.	_____	er holte
c.	kaufen	_____
d.	_____	er lachte
e.	tanzen	_____ [...]

Kommunikativa par- och gruppövningar i form av dialoger har i Genau! 2 i de flesta fall en hög styrning som t.ex. i kapitel 6 övning B3 ”*Jag kan inte komma, jag måste...*”, där eleverna ska arbeta i par och turas om att fråga och svara enligt ett angivet exempel. Det står redan angivet för den som ska fråga vilken person det är frågan om t.ex. Sven, du osv. Även personen som ska svara på frågan har redan angivna fraser/ord; det enda eleverna ska göra är att bilda hela meningar. De två första exemplen är redan givna:

Fråga:

- a. du
- Kannst du kommen?
- Nein, ich muss Mutti helfen.

Svar:

Mutti helfen

Fråga:

- b. ihr
- Könnt ihr kommen?

Svar:

Hausaufgaben machen
-Nein, wir müssen Hausaufgaben machen.

Fråga:

- c. Sie, Herr Beck
- d. Sven
- e. Marie und Lara
- f. du

Svar:

eine Reportage schreiben
einkaufen
Volleyball trainieren
Klavier üben

Detta gäller även för Genau! 3 där de få kommunikativa par- och gruppövningar som finns i form av dialoger har en hög styrning, som t.ex. i kapitel 5 övning C3a-b *Bist du schon in München gewesen (Har du redan varit i München?)* där man ska välja en stad man varit i och gå runt i klassen och fråga minst fem kamrater enligt mönstret; *-Bist du*

schon in Oslo gewesen? -Ja./ - Nein, aber ich bin schon in Paris gewesen (Ja. /-Nej, men jag har redan varit i Paris). De dialoger som ska göras efter svenska instruktioner kan däremot betraktas som något mindre styrda övningar, dvs. med en medel styrning, än färdiga dialoger som ska spelas upp. Ett exempel på sådan övning finns i kapitel sex övning B2 *Bis Sonntag! (Vi ses på söndag!)*:

Arbeta två och två. Spela samtalet mellan A och B.

Elev A

Elev B

Du vill göra något med B under helgen >

Måste besöka sin farfar

<

Frågar när B ska besöka honom

>

Ska göra det på lördag [...]

I den här övningen ges eleverna mer frihet att utveckla replikerna efter sin språkliga förmåga. Den är styrd på så vis att vissa verb ska användas men i övrigt kan eleverna utforma replikerna efter sin språkförmåga, till skillnad från när eleverna måste lära sig färdiga repliker utantill.

I Genau! 4 förekommer däremot även kommunikativa par- och gruppövningar med låg styrning. De övningar som har en låg styrning kan bl.a. se ut som övning C5 i kapitel fem där man ska arbeta i grupper om 4-6. Sex spelkort finns att tillgå och på varje kort finns ett ämne att prata om. Korten lottas ut så att varje elev får var sitt kort. Efter att man förberett sig ska man sedan berätta om sitt ämne för de andra gruppdeltagarna. Så här kan några av korten se ut:

<p>5:1 So lange darf ich abends von zu Hause wegbleiben, in der Woche und am Wochenende. Und wie komme ich nach Hause? (Zu Fuß? Mit dem Taxi)</p>	<p>5:2 Ich gehe gern / nicht gern in die Disko. Erzähle warum.</p>	<p>5:3 Was darf man in Schweden oder Deutschland nicht mit 15? Berichte!</p>
--	---	---

I den här övningen får eleverna frihet att själva utveckla innehållet och omfånget efter sin språkliga förmåga

De skrivövningar som finns i Genau! 2 är av hög styrning som t.ex. övning A7 i kapitel 4, där man först ska läsa en redan skriven text högt för sin kamrat och sedan ska man i skrivboken skriva så att man berättar om personen som skrivit texten. I instruktionerna står att man ska ersätta *ich* (jag) med *er* (han) eller *Martin* (textens författare) och så står det angivet på tyska hur man kan börja. De flesta skrivövningarna är av det här slaget där man ska byta ut personen i texten mot någon annan person antingen i singular eller plural, eller så ska man återberätta texten i tredje person singular. I de båda kapitlen där verb behandlas finns endast en övning med medel styrning (se 4.1.3). Detta exempel återfinns i kapitel 4 övning C1, där man ska skriva en kort berättelse om en person med hjälp av några teckningar. Några exempel på ord ges som kan användas till att binda ihop meningarna. Endast en övning med låg styrning återfinns och det är i textboken kapitel 4 övning D2, där man i par ska skriva en kort dikt om vardagen.

I Genau! 3 är de skrivövningar som finns av hög styrning antingen i form av att eleverna ska skriva om en text som är skriven i presens till perfekt, t.ex. i kapitel 3 övning B2, eller som övning A3 i samma kapitel där man ska skriva meningar utefter redan angivna ord där verben redan är böjda ex:

- a) gefrühstückt, am Samstag, ert un zehn Uhr, ich, habe
Am Samstag habe ich erst um zehn Uhr gefrühstückt.
- b) einen Freund, und dann, ich, besucht, habe
_____ . [...]

I de tre analyserade kapitlen finns endast en övning med medelstyrning (se 4.1.3). Detta exempel finns i kapitel fyra övning B5, där man ska skriva tio olika meningar i perfekt genom att binda samman ord från tre spalter, där spalt ett innehåller personer, spalt två består av olika verb i infinitiv och spalt tre består av saker/ting. Men i textboken kan man hitta några fler övningar med medel styrning bl.a. i kapitel 3A där man efter att ha läst några korta texter om några ungdomar ska arbeta i grupp och berätta för varandra om ungdomarna utifrån texterna. I arbetsboken förekommer inga övningar med låg styrning

men det gör det däremot i textboken t.o.m. flera. Efter att man har läst dialogen i kapitel 3B ska man sedan skriva meningar om sin helg; det finns angivna verb som man kan använda sig av eller i 3D där man ska skriva egen dikt. I de här övningarna ges stort utrymme för egen utformning (se 4.1.3).

De skrivövningar som finns att tillgå i Genau! 4 finns både som högt styrda i form av att bl.a skriva en text i ett annat tempus än i den redan skrivna texten, medel styrda övningar där man utifrån fyra olika spalter ska välja ord/personer/uttryck ur varje spalt och bilda meningar och övningar med låg styrning som att skriva fritt om bilder eller som övning A10 i kapitel sju där man ska skriva minst tre meningar om en bok, en cd, en film, ett klädesplagg, en stad eller ett tv-program som man tyckt eller inte tyckt om, i anslutning till ett exempel:

Till exempel:

Gestern habe ich das Spiel gegen Frankreich gesehen.

Es hat mir gut gefallen.

Es war richtig spannend.

Uppgifterna i textboken ligger antingen på en medelstyrd nivå eller en lågt styrd nivå och alla övningarna har på något vis kopplingar till texterna. De medelstyrda övningarna kan se ut på så vis att man utifrån texten ska berätta om personerna eller hitta meningar i texten som illustrerar ett påstående om texten osv. De övningar som har en låg styrning kan vara i form av att man ska berätta något ur sitt eget liv eller att man arbetar i par där den ene är svensk och den andre är tysk och så vill respektive veta hur det ser ut i det andra landet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att nästan alla övningar i Genau! 2 i de båda kapitlen som tar upp verbböjningen är av hög styrning. Endast en övning finns med medelstyrning och en övning med låg styrning. Dock är de flesta av de få övningar som finns i textboken antingen av medel eller låg styrning. I Genau! 3 är nästan alla övningar i de tre analyserade kapitlen i arbetsboken av hög styrning medan det i textboken finns många övningar med medel och låg styrning. Och i Genau! 4 är skillnaden mellan arbetsbokens och textbokens övningar den att övningarna i textboken är mindre styrda än övningarna i arbetsboken.

5.1.4 Ordningsföljd vid inläring av verben

Genom de tre böckerna ser man en tydlig progression i verbinläringen. Vad gäller textböckerna behandlas i Genau! 2 först starka verb i presens genom första, andra och tredje person singular och sedan behandlas modala hjälpverb (*können, müssen, wollen*) och nu även i första person plural. Vidare fortsätter man i Genau! 3 att behandla först svaga verb med haben i perfekt och sedan starka verb, genom alla personböjningar utom andra person plural och tilltals-Sie. Därefter behandlas *sein, werden och bleiben* i perfekt i första, andra och tredje person singular. I Genau! 4 är det först verben *danken, glauben, gratulieren* och *helfen* som behandlas, som alla har dativobjekt. Sedan följer preterium av svaga och starka verb. Därefter kommer löst sammansatta verb i presens, imperfekt av modala hjälpverb, verben *gehören* och *gefallen* och till sist behandlas oregelbunda verb i preterium (se 2.3.1). I arbetsböckerna får man sedan genom de olika övningarna öva på de ovan angivna verben i angivna tempus med de flesta personböjningar.

Upplägget av verbinläringen följer den progression som Neuner och Hunfeld ställt upp, grundad på pragmatiskt funktionella skäl (se 2.3.2), då man börjar med presens och perfekt och först därefter tar upp preterium.

5.2 Mahlzeit B, Mahlzeit C & Mahlzeit D

5.2.1 Grammatik som produkt eller process?

Varken i textbokens eller i övningsbokens innehållsförteckning uttrycks explicit att verb och/eller grammatik behandlas. Endast i böckernas bakre del i *Minigrammatiken* kan man under *Verb* läsa om olika verb. Dock framgår för läraren av vissa av textrubrikerna i innehållsförteckningen i de tre böckerna vilka verb som kommer att behandlas, bara att verb kommer att behandlas eller i vilka tempus verben kommer att behandlas i (men detta är nog inget eleverna är medvetna om). I Mahlzeit B kan man av rubrikerna i kapitel två, *Was machst du diese Woche?* (Vad gör du den här veckan?) och *Kommst du mit* (Följer

du med?) ana att verb som *machen* (att göra) och *kommen* (att komma) bl.a. kommer att behandlas. Tre textrubriker i Mahlzeit C kapitel 1, ”avslöjar” även här vilka verb det är frågan om, då rubrikerna lyder: *Wollen, müssen, dürfen, Ich kann heute nicht* och *Warum darf ich nicht ?* och i Mahlzeit D kan man bl.a. av rubriken *In zehn Jahren..* (Om tio år...) ana i vilket tempus verben kommer att behandlas. I övrigt behandlas verben löpande genom texterna och övningarna i ett kommunikativt sammanhang och inte som ett särskilt moment. Textböckerna inleds med en ruta *Här lär du dig*, där det i ett antal punkter står skrivet vad man lär sig i den nya sektionen. Ingenstans nämns grammatiska termer. En *Här lär du dig*-ruta kan t.ex. se ut så här som i Mahlzeit B sektion 2:

Här lär du dig

- de tyska orden för familjemedlemmarna.
- att presentera din familj.
- veckodagarna på tyska.
- om några olika hobbyer på tyska.

Sedan följer olika texttyper, t.ex. dialoger och lästexter där verben implicit behandlas. I en text kan flera olika verb i flera olika personer behandlas. Tempusen i Mahlzeit B är alltid i presens eller i perfekt med ibland vissa undantag där någon enstaka mening kan stå i futurum. Ett exempel på hur texterna kan se ut finns på sidan 25:

Ich habe einen Bruder, Christoph, und eine Schwester, Nadja. Ich liebe Tiere. Wir haben eine Katze...[...]Wir haben auch einen Hund. Er heißt Bruno und ist ein Schäferhund. Cristoph hätte gern eine Schlange, aber Mama sagt nein. Pappa will auch nicht. [...] Sie schlafen gern in meinem Bett und wir spielen viel zusammen.

Verben presenteras implicit genom de olika texterna, dvs ingenstans finns att läsa något om grammatiska termer eller att det nämns vilka verb som ska läras in, förutom något enstaka exempel som t.ex. övning grön 2 kapitel 3 i Mahlzeit D där det i instruktionen står: ”Följande verb kommer ur texten Rekorde. Gör egna meningar som beskriver vad rekordinnehavarna i texten har gjort.”. Här arbetar man med grammatiken som process (se 2.2.4) där olika situationer kräver olika mycket grammatik. Språkets användning ligger i centrum och man lär sig målspråket genom att och medan man använder det. Samtidigt behandlas också grammatiken som produkt utifrån den induktiva metoden (se 2.2.3), d.v.s. eleverna måste själva när de läser och efter att de läst texten/texterna

observera att det finns en regel att ta fasta på. Det här upplägget gäller även de två andra textböckerna, Mahlzeit C och Mahlzeit D. I Mahlzeit C tillkommer tempusen imperfekt och pluskvamperfekt och i Mahlzeit D tillkommer även futurum.

I övningsböckerna inleds varje sektion med ett planeringblad där eleven kan markera vad den ska arbeta enskilt med respektive vad den ska arbeta i grupp med och till det finns ett ”kommentar-fält”. Här återkommer rutan *Här lär du dig...*, där det för varje sektion står samma sak som i textboken och dessutom finns här några rader med rubriken *Det här lärde jag mig:*, alltså en slags självvärdering. Alla övningar i övningsböckerna utgår mer eller mindre från textbokens texter. Inte i någon av de tre övningsböckerna framgår explicit av instruktionerna till de olika övningarna att det är verb som man övar på i övningarna. Inga grammatiska regler presenteras utan man börjar direkt med olika övningar. I Mahlzeit B förekommer övningar där man övar verben samtidigt som man övar på annat, t.ex. i övning grön 8 sektion 2 där man ska ta hjälp utav texten från textboken för att ta reda på rätt dag som man ska skriva vid respektive aktivitet, som redan är angiven.

Det förekommer även övningar där verben övas som huvudmoment. Detta gäller t.ex. övning grön 9 i sektion 2 där man som i texten i textboken till de olika dagarna ska skriva vad man gör i veckan:

1. Am Montag.... _____.
2. Am Dienstag... _____.
3. Am _____.
4. Am _____ [...]

Även övningar i form av lucktexter förekommer där man med hjälp av en text i textboken ska fylla i de ord som fattas som t.ex. i Mahlzeit C övning blå 25 i sektion 1. Orden i det här fallet är alla verb, men det uttrycks aldrig av instruktionerna. Ett annat exempel på hur övningarna kan se ut är övning röd 22 kapitel 2 i Mahlzeit C, där man skiftligt ska intervjua en kamrat om vilka önskningar och drömmar denne har inför framtiden och sedan skriva en kort sammanhängande text där man berättar om kamratens framtidsplaner. I den sista boken blir texterna och övningarna även mer friare och avancerade.

Genom de tre böckerna ökar texternas och övningarnas omfång och fastställas kan att läromedlet bjuder på tillfällen där uppgifterna växlar mellan att man ska arbeta med grammatiken som produkt och som process. Uppgifterna där man arbetar med grammatiken som produkt är upplagda efter den induktiva metoden. Dock finns det inga övningar där eleverna själva får formulera en regel och sedan testa sin hypotes.

5.2.2 Deklarativ kunskap – procedurkunskap

I alla tre övningsböckerna förekommer både övningar som är isolerade och övningar inbäddade i kommunikativa sammanhang. För att belysa detta kan anges ett exempel från Mahlzeit B övning grön 10 sektion 2 där man ur en fyrkant bestående av massor med bokstäver ska leta fram vilka ord som gömmer sig, antingen vågrätt eller lodrätt. Orden är tagna ur motsvarande text i textboken. En annan isolerad övning av annat slag kan vi hitta i Mahlzeit D övning grön 21 sektion 4 där det finns ett antal ord angivna på tyska och motsvarande på svenska vilka ska paras ihop. Övningar av det här slaget saknar helt ett kommunikativt sammanhang och meningen med övningarna är i den första att hitta tyska ord och i den andra övningen ska man kunna betydelsen. Kunskapen här utgörs av vad eleven vet *om* språket, dvs. den deklarativa kunskapen (se 2.2.5). De övningar som är inbäddade i kommunikativa sammanhang kan se ut på flera sätt där man gör intervjuer, muntliga övningar i par där man berättar för varandra vad man *vill* göra, vad man *måste* göra och vad man *inte får* göra eller skriftliga bl.a. som övning blå 24 i Mahlzeit C sektion 1, där man ska skriva hur ens morgon ser ut. Det finns en mall som man kan ta hjälp av:

Um...Uhr klingelt der Wecker/mein Handy/kommt Mama oder Papa und...

Dann frühstücke ich/gehe ich ins Badezimmer/suche ich meine Klamotten zusammen und...

Um...Uhr gehe ich zur Schule/zur Bushaltstelle/zur U-Bahn und...

De kommunikativa övningarna i skrift, tal, interaktion som finns att tillgå är en viktig förutsättning i utvecklingen av procedurkunskapen (se 2.2.5).

Övningarna i övningsböckerna består mestadels av kommunikativa övningar, framför allt i de två senare böckerna. I Mahlzeit B förekommer många isolerade övningar framför allt för ordinläring i form av att man ska hitta ord gömda i en ordspiral, leta efter ord som gömmer sig bland många bokstäver i en ruta eller oordning i orden, dvs där bokstäverna i ett ord hamnat huller om buller och genom att flytta på bokstäverna ska man få fram rätt ord eller de övningar där man ska para ihop rätt ord/fras med rätt bild som textövning blå 18 i sektion 2:

Vilken hobby beskriver bilderna 1-12? (bilderna har jag valt att utelämna) Skriv rätt fras under varje bild. Välj bland hobbyorden här nedanför.

- | | |
|---------------------------|-----------------------|
| a. Snowboard fahren | g. Freunde treffen |
| b. Bücher lesen | h. kochen |
| c. ins Kino gehen | i. Salsa tanzen |
| d. Schach spielen | j. Unihockey spielen |
| e. Musik hören | k. im Internet surfen |
| f. Computerspiele spielen | l. reiten |

I Mahlzeit C förekommer isolerade övningar i väldigt liten utsträckning och det enbart vid ordinläring i form av att skriva korsord, skriva motsatsord till redan angivna ord och att bygga ord med hjälp av byggstenar och översätta orden (se s.61 i Mahlzeit B övningsboken). Detta gäller även för Mahlzeit D, där en isolerad övning kan se ut som övning grön 21 i sektion fyra där man ska para ihop svenska ord med motsvarande ord på tyska, där orden redan är givna på båda språken.

Genom de tre böckerna övas verben i sammanhang. Endast någon enstaka luckövning förekommer där verben övas. I Mahlzeit B förekommer endast en luckövning, övning blå 19 i sektion 4 där verben övas och det i samband med att även andra ord övas, dvs det är inte enbart en verbövning. Detta gäller även Mahlzeit D övning grön 10 sektion 3:

[...] **4** Federer ist _____ vier Tennisspielern, die _____ das Junioren-
en av _____ såväl/både
Turnier _____ das Grand-Slam-Turnier in Wimbledon _____
också _____ även _____ vunnit
_____. **5** Der Schweizer spielt Tennis, _____ er drei Jahre alt ist. **6** 1998
har _____ sedan

_____ er Junioren-Wimbledonsieger und damit begann _____ einzigartige
blev _____ hans
Tenniskarriere.

Mahlzeit C innehåller 4 luckövningar där två av dem är som de ovan nämnda övningar och de andra två övningarna fokuserar enbart på verb. Övning blå 16 i sektion 3 är en av dem:

- 1 „*Hinsehen und handeln*“ _____ ein Motto der Polizei in Nordrhein-Westfalen.
är
- 2 Die Behörden _____, dass die Leute sich engagieren.
vill
- 3 Jeder kann in die Situation kommen, wo er die Hilfe anderer _____.
behöver
- 4 Deshalb sollte jeder auch bereit sein, _____, wenn andere in Not
_____.” att hjälpa
är

I Mahlzeit-böckerna är det oftast procedurkunskapen som eftersöks hos eleverna då de flesta övningar är inbäddade i kommunikativa sammanhang där eleverna får öva språket aktivt genom olika övningar i form av skrift, tal och interaktion.

Vad gäller arbetsformer i Mahlzeit förekommer alla tre arbetsformerna, enskilt arbete, arbete i par och arbete i grupp. När det gäller talövningar ska man i nästan alla arbeta antingen i par eller grupp, förutom några enstaka övningar där man enskilt ska berätta något för gruppen/klassen. Ordövningar, läsövningar och skrivövningar är i de flesta fall övningar som man ska arbeta enskilt med. Några få undantag finns dock där man i grupp eller i par ska arbeta med ordövningar genom att göra egna spel och skrivövningar i form av att skriva och översätta dialoger.

5.2.3 Grad av styrning

Av de luckövningar som förekommer i de tre böckerna har alla en hög styrning (se 4.1.3) där eleverna inte kan påverka på något sätt, då uppgifterna går ut på att fylla i ord som fattas från ursprungstexterna i textböckerna. Detta gäller bl.a. övning grön 10 i Mahlzeit D sektion 3.

antingen av medel eller låg styrning, där eleverna t.ex. ska skriva om sin semester som svar på ett brev, skriva om sin drömsemester eller skriva om hur man tror att världen ser ut om hundra år. Den sistnämnda övningen finnes i Mahlzeit D övning grön 10 i sektion 2, där man ska skriva sin egen framtidsvision om hur man tror att världen kommer att se ut om hundra år vad gäller vädret, skolan, bostäder och människor.

Sammanfattningsvis kan konstateras att läromedlet bjuder på alla tre grader av styrning i tal- och skriv- och textövningar medan luckövningar i form av hör- och skrivövningar har en hög styrning. I Mahlzeit B förekommer många övningar av hög styrning och ju längre fram i böckerna man kommer desto mer minskar graden av styrning. Framför allt ökar uppgifterna i omfång och det krävs en större arbetsinsats av eleverna framför allt i de röda och gula delarna i Mahlzeit D.

5.2.4 Ordningsföljd vid inläring av verben

Genom Mahlzeit är det mycket sällsynt förekommande att endast verb övas och endast på några få ställen ses vilka verb det är som övas. Endast undantagsvis finns verb som kapitelrubrik. Av minigrammatiken kan man sluta sig till vilka grammatiska moment inom verbläran som tas upp genom de olika skolåren. Verben är dock begränsade fram till skolår 9. I Mahlzeit B behandlas först starka och svaga verb i presens i första person singular och plural, andra person singular och tredje person singular och plural. Man fortsätter i Mahlzeit C att behandla *sein*, *werden* och *bleiben* i presens, modala hjälpverb i presens, perfekt av svaga och starka verb och till sist behandlas löst sammansatta verb. I Mahlzeit D behandlas vidare *sein*, *werden* och *bleiben* och modala hjälpverb i perfekt och imperfekt. Sedan följer imperfekt av svaga och starka verb och imperfekt av modala hjälpverb. Vidare behandlas futurum, löst sammansatta verb, imperativ och oregelbunda verb. I övningsböckerna övas genom de olika övningarna de ovan angivna verben genom de flesta personböjningar.

Upplägget av verbinläringen följer den progression som Neuner och Hunfeld ställt upp, grundad på pragmatiskt funktionella skäl (se 2.3.2), då man börjar med presens och perfekt. Tempusprogressionen (se 2.3.2) ökar successivt genom böckerna likaså

personböjningen. De finita verbformerna (se 2.3.1) och även de sju verbgrupperna behandlas allt eftersom svårighetsgraden ökar.

6 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras och jämförs resultaten av analysen utifrån frågeställningarna. Därefter följer utvärdering av metoden, slutsatser och förslag på fortsatt forskning.

6.1 Verbinlärning

I denna diskussion utgår jag från mina frågeställningar (se 1.2) och jämför de båda läromedlen utifrån det jag kommit fram till i min analys av dem.

6.1.1 Är upplägget i böckerna didaktiskt motiverat och vilka didaktiska teorier ligger i så fall bakom?

I Genau!-böckerna framgår explicit av innehållsförteckningen vilka verb som behandlas i vilka kapitel, medan det i Mahlzeit-böckerna inte nämns några grammatiska termer varken i text- eller övningsböckerna. I Mahlzeit behandlas grammatiken löpande genom texterna och övningarna i ett kommunikativt sammanhang till skillnad från i Genau!-böckerna där grammatiken behandlas som ett särskilt moment. I kursplanen för moderna språk i grundskolan står under Ämnets karaktär och uppbyggnad att ett modernt språk inte bör delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning (Språk 2000:67).

I Genau-textböckerna arbetar man med grammatiken som produkt utifrån den induktiva metoden för att sedan i slutet av varje delkapitel övergå till att arbeta med grammatiken som process genom kommunikativa övningar i skrift eller tal/interaktion. I arbetsböckerna arbetar man först med grammatiken som produkt med tyngdpunkten på den deduktiva undervisningsmetoden för att sedan i slutet av varje kapitel övergå till att

arbeta med kommunikativa övningar som skapar möjligheter för eleverna att lära genom en process. Tornberg menar att förståelsen av en språklig regel inte automatiskt innebär att den kan tillämpas i elevernas egen produktion. Användningskunskapen måste övas genom användning. I Mahlzeit-böckerna arbetar man hela tiden med grammatiken som en process, där språkets användning står i centrum samtidigt som grammatiken även behandlas som produkt utifrån den induktiva metoden, eftersom eleverna till skillnad från i Genau!-böckerna, där alla grammatiska regler och exempel anges, här själva måste observera att det finns grammatiska regler att ta fasta på. Inger Ruin (2006) i Malmberg (2000) säger att grammatik inte bör läras ut endast genom beskrivningar, förklaringar, översättningar och felkorrigering utan att den bör omfatta dels aktiviteter som valts för sin grammatiska relevans, dels aktiviteter förankrade i det ”riktiga språket” som är intressanta för eleverna bortom grammatiken.

I Genau!-arbetsböckerna arbetar man efter den traditionella grammatikundervisningsmetoden där koncentrationen på grammatiken som produkt ligger på den deduktiva metoden. Först presenteras de grammatiska reglerna och därefter ges några typiska exempel på regeln som sedan övas i ett antal övningar t.ex. i luckövningar, som Tornberg (2005) skriver är analysen av regeln, urvalet av exempel och själva övningarna förstrukturerade av läromedlet. Risken med förstrukturerat material i form av lärarpresenterade regler och färdiga övningar, är enligt Tornberg att det som skall tas in och förstås därigenom kan gå många elever förbi. I Mahlzeit är de grammatiska momenten (verben) inbäddade i övningarna på så vis att koncentrationen i en övning inte enbart ligger på att verben övas, utan verben övas i ett sammanhang samtidigt som annat övas. Här får eleverna, som Tornberg, skriva själva upptäckta reglerna. Dock finns det inga uppmaningar till att eleverna ska formulera, strukturera och omstrukturera reglerna i egna exempel.

Båda läromedlen bjuder på tillfällen att arbeta med grammatiken som produkt och som process. I Genau!-textböckerna behandlas grammatiken som produkt utifrån den induktiva metoden och i arbetsböckerna utifrån den deduktiva metoden, medan den i Mahlzeit behandlas enbart utifrån den induktiva metoden.

Vad gäller grundsynen att arbeta med grammatiken som produkt respektive process i de båda läromedlen ser jag en tydlig skillnad. I Mahlzeit arbetar man med grammatiken som process från början medan man i Genau! först behandlar grammatiken som produkt innan man övergår till att arbeta med den som process.

6.1.2 Är arbetsuppgifterna inbäddade i ett kommunikativt sammanhang eller är de något för sig själv? Ensam-par-grupp?

Tornberg (2005) menar att någon rangordning mellan synen på grammatik som produkt och som process inte finns. I de båda läromedlen behandlas verben genom både isolerade övningar, dvs här arbetar man med det som Tornberg kallar för deklarativ kunskap, och övningar inbäddade i kommunikativa sammanhang, det som Tornberg kallar för procedurkunskap övas. Dock är skillnaden i förekomsten av isolerade övningar mellan de två läromedlen stor. I Genau!-böckerna är mer än hälften av övningarna isolerade i form av olika luckövningar där bl.a. de olika verbböjningarna övas. I Mahlzeit B förekommer många isolerade övningar framför allt vid ordinlärning men i de två senare böckerna förekommer isolerade övningar i väldigt liten utsträckning och endast någon enstaka luckövning förekommer där verben övas.

I Genau!-textböckerna består övningarna bara av kommunikativa övningar. Och i arbetsböckerna av både isolerade och kommunikativa. Mahlzeit-böckerna består mestadels av kommunikativa övningar framför allt i de två senare böckerna. Tornberg (2005) betonar språkets användning i kommunikation som en nödvändig förutsättning för utveckling av procedurkunskapen. De kommunikativa övningarna i Genau!-böckerna och Mahlzeit-böckerna blir mer avancerade och friare för varje skolår. Och i de sista böckerna utökas omfånget och eleverna får friare uppgifter där de får skriva och berätta utifrån egna situationer.

Det förekommer i de båda böckerna kommunikativa övningar av samma slag t.ex. att göra muntliga och skriftliga intervjuer eller berätta om texternas innehåll. Det finns även olika former av övningar, t.ex. att man i Genau!-böckerna får prata om bilder medan

man i Mahlzeit-böckerna får berätta om olika situationer och ta ställning till olika påståenden.

Den största skillnaden mellan de två läromedlen är att verben genom Mahlzeit-böckerna övas i sammanhang där verben inte klart står i fokus och i Genau!-böckerna övas de både genom isolerade övningar och kommunikativa övningar med verben i fokus.

Vad gäller arbetsformer förekommer i Mahlzeit många övningar där man ska arbeta i par eller i grupp. I Genau!-textböckerna består övningarna av ungefär hälften individuella övningar och hälften parövningar. I arbetsböckerna ligger dock tyngdpunkten på individuella övningar och då och då förekommer någon par- eller gruppövning.

6.1.3 Vilken grad av styrning har arbetsuppgifterna?

Vad gäller graden av styrning i arbetsuppgifterna i de båda läromedlen så finns det övningar på alla styrningsnivåer. Vad gäller skriv- och hörövningar i luckform har alla en hög styrning i de båda läromedlen. Skillnaden mellan luckövningarna i de båda läromedlen är att de i Genau!-böckerna bara behandlar verb medan de i Mahlzeit-böckerna oftast behandlar flera olika saker samtidigt. När de grammatiska formerna presenterats i en speciell ordningsföljd som eleverna sedan övat på, ofta i isolerade övningar har, det menar Tornberg (2005), när eleverna sedan fått formulera sig fritt visat sig att de ändå inte ”lärt sig” grammatiken ordentligt. I Genau! gäller det oftast att man ska skriva rätt verbböjning till rätt person medan det i Mahlzeit handlar om att fylla i de saknade orden från ursprungstexterna i textboken. I Genau!-böckerna vet eleverna vilket grammatiskt moment de övar på, men det vet de inte i Mahlzeit. På så sätt är styrningen också större i Genau!.

Vad gäller kommunikativa par- och gruppövningar i Genau!-böckerna är de i Genau! 2 och Genau! 3 i de flesta fall högt styrda. I Genau! 3 kan någon övning med medel styrning finnas i form av att göra dialog utifrån svenska instruktioner. I Genau! 4 förekommer även övningar med låg styrning. I Mahlzeit-böckerna förekommer övningar

med hög, medel och låg styrning genom alla skolåren. Dock är de inte lika många i början som senare under skolåren och en tydlig progression av medel och lågt styrda övningar kan ses genom skolåren. Övningarna med låg styrning i de båda läromedlen är upplagda på det sätt att man själv ska samla ord till ett angivet tema för att kunna berätta om det, berätta eller skriva fritt om bilder samt övningar där man lär genom lek och spel, t.ex. spelkort och luffarschack. Det är just detta Tornberg (2005) förespråkar och anser viktigt, att eleverna får skapa en kontext där den elementära grammatikens former får en kommunikativ funktion så att eleverna får möjlighet att upptäcka sambandet mellan språkets former och språkets användning och att det kan ske på ett lekfullt sätt.

Skrivövningarna i Genau!-arbetsböckerna är genom de två tidigare skolåren högt styrda. I de analyserade kapitlen som behandlar verb återfinns i de två tidigare böckerna bara en övning i varje bok med medel styrning. Dock finns det i Genau! 3-textboken fler övningar med medel och låg styrning. I Genau! 4 förekommer övningar av alla tre graderna av styrning. I Mahlzeit-böckerna förekommer övningar av alla grader av styrning och ju längre fram i skolåren man kommer, desto fler övningar finns det med medel och framför allt låg styrning.

Skillnaden i Genau!-böckerna är att övningarna i arbetsböckerna för det mesta består av högt styrda övningar medan textböckerna har medel styrda och lågt styrda övningar. Den största skillnaden vad gäller de båda läromedlen är att progressionen i Genau!-böckerna går från enbart högt styrda uppgifter till uppgifter av alla styrningsgrader, medan man i Mahlzeit hela tiden arbetar med alla graderna av styrning och att förekomsten av medel och lågt styrda övningar successivt ökar.

6.1.4 Hur ser ordningsföljden av inläringen av verben ut?

I de båda läromedlen följer upplägget av tempus vad gäller verbinläringen den progression som Neuner och Hunfeld (1993) ställt upp (se 2.3.2). Alltså börjar man med presens och perfekt då de används mest. I Genau!-böckerna är eleverna hela tiden medvetna om vilka verb och vilka tempus det är som övas medan det i Mahlzeit inte framgår vilka verb eller tempus det är som står i fokus.

Trots läromedlens olika upplägg ligger de båda i samklang med Fredrikssons (2006) forskning som säger att eleverna först antingen lär sig ordet respektive hela frasen där böjningsformen ingår utantill eller att de lär sig böjningsformen men inte när och i vilken funktion den ska användas (se 2.3.3). Även Pienemann (Pienemann i Fredriksson (2006) och i Tornberg (2005)) menar att det inte räcker med att veta hur reglerna ser ut och fungerar för att de också skall gå att tillämpa i kommunikation; flera villkor måste uppfyllas vilka är beroende av eleven själv. En annat viktigt villkor enligt Pienemann är att eleverna måste ha ett återkommande behov av regeln i sin egen kommunikation. Enligt min mening nås detta snabbare i Mahlzeit eftersom verben hela tiden är invävda i kommunikativa övningar.

6.2 Utvärdering av metod

Eftersom metodlitteratur som beskriver en bra metod för analys av läromedel i språk var svår att finna utgick jag från egna variabler förankrade i mina teoretiska resonemang och kopplade till mina frågeställningar. Detta innebär att variablerna inte testats tidigare och därför är det svårt att veta om metoden genererar ett trovärdigt och tillförlitligt resultat. Variablerna har även varit svåra att bearbeta. I några fall har det varit svårt att avgöra vilka övningar som betraktas som kommunikativa eller inte, vilket resulterat i svårigheter vid bearbetning av variabel 4.1.2 (*Deklarativ kunskap – procedurkunskap*). Till variabel 4.1.3 (*Grad av styrning*) har jag fått sätta upp min egen definition på vad som betraktas som hög, medel och låg styrning av en övning. Detta kan ha haft konsekvenser för analysresultatets tillförlitlighet. Dessutom har det varit svårt att skapa väl avgränsade variabler och i analysen har jag lagt märke till att variablerna 4.1.1 (*Grammatik som produkt eller process?*), 4.1.2 (*Deklarativ kunskap – procedurkunskap*) och 4.1.3 (*Grad av styrning*) går in i varandra. I övrigt menar jag att resultaten av analysen kan betraktas som tillförlitliga.

6.3 Slutsatser

Syftet med här arbetet var att undersöka hur inläringen av verbböjningen i två läromedel i tyska för högstadiet skolår 7-9 är utformad. Genom min analys har jag kunnat konstatera att det finns en obalans mellan de två läromedlen. Skillnaden vad gäller hur de två läromedlen är anpassade till dagens språkdidaktiska forskning är stor, där Mahlzeit enligt min mening ligger i framkant. Läromedlet Genau! erbjuder övningar där man först ska träna in den formella delen av språket innan använder sig av regeln i kommunikativa övningar, vilket resulterar i ett arbete med grammatiken som produkt. Man arbetar här i mycket ”traditionellt” med grammatiken, dvs. det mönster som länge varit rådande inom grammatikundervisningen i den svenska skolan och som har sin grund i grammatik- och översättningsmetoden. I Mahlzeit arbetar man dels med grammatiken som produkt med den induktiva metoden, dels med grammatiken som process. Dock behövs det i arbetet med den induktiva metoden uppmaningar till eleverna att själva försöka formulera regler så att de kan sätta upp hypoteser och testa dem. Detta moment saknas dock i Mahlzeit.

Tyngdpunkten på styrning och reproduktion är enligt min mening för stor i förhållande till friare övningarna i Genau!-böckerna. Måhända gynnar alla luckövningar vissa elever och medför att eleverna känner att de tar sig igenom böckerna varsamt samtidigt som de bygger upp sin språkliga förmåga. Men risken kan vara att eleverna blir uttråkade och oengagerade då allt för många övningar består av strukturerade drillövningar. När eleverna då får ta sig an de friare övningarna kan de lätt bli osäkra och hävda att de inte har lärt sig tillräckligt med grammatik för att kunna klara av dem, vilket kan tyda på att eleverna delat upp undervisningen i olika moment eftersom de inte konsekvent fått använda grammatiken i sammanhang. Användningskunskapen måste, som Tornberg skriver, övas genom användning, precis som vilken färdighet som helst (Tornberg, 2005:28-29). I Mahlzeit-böckerna som erbjuder mindre styrda och friare övningar får eleverna en träning där språket betraktas som en helhet och grammatikkunskapen övas genom användning. Här ligger tonvikten på språkets användning där grammatiken lärs in genom språkanvändning.

6.4 Fortsatt forskning

Det här arbetet har väckt många frågor som skulle kunna ligga till grund för fortsatt forskning. En intressant fråga vore att undersöka hur grammatiska övningar tar avstamp i huvudtexterna. Även intressant vore att undersöka om det finns läromedel som vid inläring av grammatiska moment erbjuder flera olika sorters övningar där man som elev själv kan välja vilken eller vilka övningar man vill arbeta med, för att på det bästa sättet ta till sig reglerna och kunna omsätta dem i kommunikation. Frågan är alltså om det finns grammatiska övningar som tilltalar de olika inlärningsstilarna hos eleverna?

7 Tysk sammanfattning

Während meiner Schulzeit war der Grammatikunterricht ein freistehendes Unterrichtsmoment, getrennt vom Rest des Sprachunterrichts, wo man neue Wörter, sprechen und schreiben lernte. Lehrbücher standen im Mittelpunkt, wenn man ein neues grammatisches Element kennen lernen sollte. Ich lernte Grammatik in der Weise, in der die Regel zuerst erklärt wurde, dann gaben die Bücher (oder Lehrer/Lehrerin) ein paar Beispiele und dann wurden letztlich die Regeln durch verschiedene Übungen geübt. In dem schwedischen Lehrplan für moderne Sprachen steht es, dass eine moderne Sprache nicht in verschiedene Unterrichtsteile geteilt werden sollte. Ich selbst habe gute Erfahrungen von der Arbeit mit Grammatik auf diese Weise und das Konzept gefiel mir, aber ich bin mir bewusst, dass es für die Mehrheit der Schüler nicht so vorteilhaft ist. Deshalb habe ich in dieser Arbeit gewählt, in zwei deutschen Lehrbüchern für die Klassen 7-9 der schwedischen Grundschule das Erlernen der Verbflexion zu untersuchen. Warum ich die Verben in den Lehrbüchern gewählt habe ist, weil die Verben sehr zentral in der deutschen Grammatik sind. Die Verben sind für das Verständnis und die Kommunikation von großer Bedeutung. Es ist in der Schule sichtbar und spürbar, dass die deutschen Verben ein sehr schwieriges und kompliziertes Gebiet für die schwedischen Schüler und Schülerinnen sind, weil die Identifizierung von Subjekten in der deutschen Sprache wichtig ist, um das richtige Verbsuffix wählen zu können. Das gibt es nicht in der schwedischen Sprache. Und bei diesem Moment arbeiten die Lehrer und Lehrerinnen oft mit den Schulbüchern.

In dieser Arbeit habe ich durch die Analyse von zwei Lehrbüchern, die im Deutschunterricht in schwedischen Schulen verwendet werden, untersucht, wie die Verbflexion in den Lehrbüchern präsentiert und behandelt wird. Die analysierten Bücher

sind: *Mahlzeit B* (2007) für Klasse 7, *Mahlzeit B* (2008) für Klasse 8 und *Mahlzeit D* (2008) für Klasse 9 von Kicki Karlsson, Ann-Kristin Lindström und Gudrun Schornack und *Genau! 2* (2006) für Klasse 7, *Genau! 3* (2007) für Klasse 8 und *Genau! 4* (2008) für Klasse 9 von Monica Gustafsson, Urs Göbel und Hans Sölch. *Mahlzeit* ist in ein Textbuch und ein Übungsbuch geteilt, wo sich die Übungen nur im Übungsbuch befinden und *Genau!* ist in ein Textbuch und ein Arbeitsbuch geteilt, wo es auch im Textbuch Übungen gibt.

Die Analyse stützt sich auf Theorien der neueren Sprachdidaktik. In der Analyse wird untersucht, ob die Präsentation der Bücher didaktisch gerechtfertigt ist und welche didaktischen Theorien bei der Ausformung zugrunde liegen. Eine weitere Untersuchung ist, ob die Übungen in einem kommunikativen Kontext eingebettet sind oder ob sie isoliert sind. Auch die Steuerung der Übungen wird untersucht. Außerdem wird untersucht, in welcher Reihenfolge die Verben gelernt werden.

Es gibt verschiedene Theorien und Methoden des Grammatiklernens. Zwei der wichtigsten sind die *deduktive* und die *induktive* Methode. Dazu unterscheidet man in der Sprachdidaktik zwischen Grammatik als Produkt und Grammatik als Prozess. Was die Grammatikkenntnisse betrifft spricht man von deklarativem und prozeduralem Wissen. Deshalb habe ich entschieden, zu untersuchen ob die Lehrbuchautoren zu diesen sprachdidaktischen Begriffen Stellung genommen haben und ob sie bei der Aufgabenstellung in den Lehrbüchern die aktuelle sprachdidaktische Forschung berücksichtigt haben.

Um die Analyse machen zu können, musste ich vier Variablen schaffen, die in meiner theoretischen Forschungsübersicht und in meinen Fragestellungen begründet sind:

- Grammatik als Produkt oder Prozess?
- Deklaratives Wissen - prozedurales Wissen
- Grad der Kontrolle/Steuerung
- Erwerbsphasen der Verben?

Mit den oben genannten Variablen analysierte ich die Lehrbücher, um Antworten auf meine Fragestellungen zu bekommen.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen eine Diskrepanz zwischen den beiden Lehrbüchern. Ein Lehrbuch (Mahlzeit) berücksichtigt in höherem Maße die heutige sprachdidaktische Forschung als das andere. Das Lehrbuch Genau! bietet Übungen, bei denen man zu erst den formalen Teil der Sprache lernen/üben muss, bevor man die Regeln in kommunikativen Übungen verwendet, was zu einer Arbeit mit Grammatik als Produkt führt. Hier arbeitet man „traditionell“ mit der Grammatik, d. h. man verwendet die deduktive Methode, die lange im Grammatikunterricht in schwedischen Schulen dominant war und die auf die Grammatik-und-Übersetzung-Methode zurückzuführen ist.

In Mahlzeit arbeitet man mit der Grammatik als ein Produkt durch die induktive Methode und mit der Grammatik als Prozess. Das Lehrbuch Mahlzeit bietet weniger kontrollierte/gesteuerte und mehr freie Übungen an, wo die Sprache als Ganzes betrachtet wird und die Grammatikkenntnisse werden durch die Anwendung der Zielsprache geübt. Hier liegt die Betonung auf dem Sprachgebrauch, wo Grammatik hauptsächlich in kommunikativen Situationen gelernt wird.

Ein großer Unterschied zwischen den beiden Lehrbüchern ist auch, dass die Verben in Mahlzeit in Kontexten praktiziert werden und die Verben stehen nicht eindeutig im Fokus. Im Genau! stehen die Verben im Fokus und sie werden durch isolierte Übungen und kommunikative Übungen geübt. Was die Arbeitsweisen betrifft, gibt es in Mahlzeit viele Übungen, wo man zu zweit oder in Gruppen arbeitet. In den Genau!-Textbüchern besteht etwa die Hälfte der Übungen aus Übungen, wo man selbständig arbeitet und die andere Hälfte besteht aus Paarübungen. In den Arbeitsbüchern liegt der Schwerpunkt auf Übungen, mit denen man selbständig arbeitet und dann und wann kommt eine Übung vor, wo man paarweise oder in der Gruppe arbeitet.

8 Litteratur

Tryckta referenser:

Bonniers Tyska Grammatik (1999) av Klingemann, Ulrike; Magnusson, Gunnar; Didon, Sybille. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Fredriksson, Christine (2006): *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge*. Uppsala. Studia Germanistica Upsaliensia.

Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997): *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund. Studentlitteratur.

Malmberg, Per (red.) (2000): *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Neuner, Gerdhard & Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin. Langenscheidt.

Repstad, Pål (2007): *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur

Språk 2000 utgiven av Skolverket (2000). Borås. Fritzes förlag.

Tornberg, Ulrika (2005): *Språkdidaktik*. Malmö. Gleerups.

Analyserade läromedel

Gustafsson, Monica; Göbel, Urs; Sölch, Hans (2006): *Genau! 2 Textboken*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Gustafsson, Monica; Göbel, Urs; Sölch, Hans (2006): *Genau! 2 Arbetsboken*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Gustafsson, Monica; Göbel, Urs; Sölch, Hans (2007): *Genau! 3 Textboken*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Gustafsson, Monica; Göbel, Urs; Sölch, Hans (2007): *Genau! 3 Arbetsboken*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Gustafsson, Monica; Göbel, Urs; Sölch, Hans (2008): *Genau! 4 Textboken*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Gustafsson, Monica; Göbel, Urs; Sölch, Hans (2008): *Genau! 4 Arbetsboken*. Stockholm. Bonnier Utbildning AB.

Karlsson Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Schornack, Gudrun (2007): *Mahlzeit B Textbok*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.

Karlsson Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Schornack, Gudrun (2007): *Mahlzeit B Övningsbok*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.

Karlsson Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Schornack, Gudrun (2008): *Mahlzeit C Textbok*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.

Karlsson Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Schornack, Gudrun (2008): *Mahlzeit C Övningsbok*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.

Karlsson Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Schornack, Gudrun (2009): *Mahlzeit D Textbok*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.

Karlsson Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Schornack, Gudrun (2009): *Mahlzeit D Övningsbok*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.

Bilaga 1

Phasen	Präsens					Perfekt unan.	Perfekt		Prät		Prät HV		
	sein	haben	HV reg	HV unreg	Mod		an.	sein	unan.	an.			
I Präsens	1) ich bin, du bist er ist 2) sind bist, ist	1) ich habe, er hat, wir haben 2) hat, habe/habt, habst	1) ich heiße, du heißt 2) -en/ -e,-t		1) du möchtest, ich will 2) V1+-e, V2-e	1) haben -en/-t							
II Irreg	3) Basis -form/ Person- marker	3) hat/habt	3) -t/-en für 1p, -st; 0-Suffix	1) isst 2) VUL +t,-st	3) 0-Suffix und V2								
III Zwei- teilig				3) Mod + VUL-t, -st	4) V2 -en								
IV Perfekt	4) sind/ist für 3. Person		4) -e für 1s, -en für 1p	4) geVULt		2) haben ge-n, geALn	2) haben ge-t 3) haben ge-n	1) war					
V Prät		5) hast/ -en für 3p	5) -st/-t für 2p -en für 3p	5) VULte 6) VUL + -t, -st	6) V1 -st, -en für 1p		4) haben, sein geALt 5)		1) AL+0	1) -te 2) Inf/UL-t 3) AL+0 4)			
VI Numerus	6) sind	6) haben	6) -en		7) V1-en für 3p 8) V1-en für 3p V2 -en	6) haben sein ge-t, geALn	haben, sein ge-t, geALn	7) warst waren	7) -st,-en für 3p	-t, -e 5) -en für 1p 6) -st, -en für 3p			

Abb. 9:7 Erwerbsprozess in Erwerbsphasen