



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Grammatik och ”övrigt”

En komparativ och kvalitativ studie om grammatikens roll i  
läromedel för ämnet svenska

Maria Alveid

LAU370

Handledare: Monika Mondor

Examinator: Ingrid Toshach Gustafsson

Rapportnummer: VT11-2910-002



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Grammatik och ”övrigt”. En komparativ och kvalitativ studie om grammatikens roll i läromedel för ämnet svenska

**Författare:** Maria Alveid

**Termin och år:** VT 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Monika Mondor

**Examinator:** Ingrid Toshach Gustafsson

**Rapportnummer:** VT11-2910-002

**Nyckelord:** Grammatik, läromedel, textanalys, pedagogiska lärandeteorier, textuell struktur, ideationell struktur, interpersonell struktur, bilder, formulering, kreativitet, skiljelinje, intertextualitet, textbindning, lexikogrammatik, behaviorism, konstruktivism, socio-kulturella teorier, läromedelsanalys

## Sammanfattning

Syftet är att ge en bild av hur grammatiken framställs gentemot övriga avsnitt (här *grammatik* gentemot *övrigt*) i moderna läromedel i ämnet svenska. Den övergripande frågeställningen är; Hur presenteras grammatiken gentemot övriga avsnitt? Som tillägg finns den sekundära frågeställningen; Vilka attityder visar ämnets behandling i läromedel på? En litteraturstudie har genomförts med tre olika läroböcker som underlag. Följande aspekter har analyserats: omfång, pedagogiska utgångspunkter, formen – den textuella strukturen, innehållet – den ideationella strukturen, relationen – den interpersonella strukturen och övriga inlärningsaspekter (bilder, formulering). Alla punkterna har analyserats genom att jämföra *grammatik* med *övrigt* och även genom att jämföra de olika böckerna med varandra. När det gäller aspekterna *formen*, *innehållet* och *relationen* har en modell för textanalys använts. Analyserna av *formen* har gjorts med hjälp av detaljanalyser av stickprov. I *övrigt* har hela böckerna analyserats. Resultatet har visat att det finns en tydlig skiljelinje mellan *grammatik* och *övrigt*. *Grammatik* är mindre varierad och mer kortfattad än *övrigt* när det gäller *formen* med bl.a. syntax, textbindning och lexikogrammatik. Det hänger samman med att det i *grammatik* inte finns några formuleringar, bilder eller strukturer som uppmanar till kreativitet problematisering eller helhetstänkande. *Grammatik* har ett litet omfång jämfört med *övrigt* och följer i alla böckerna samma struktur som en följd av en tydlig vertikal intertextualitet. Strukturen i *övrigt* däremot är inte likadan i alla böckerna och delmomenten går ofta in i varandra. *Grammatik* och *övrigt* blandas däremot aldrig samman. I *grammatik* är uppgifterna främst behavioristiska, medan de i *övrigt* går åt det konstruktivistiska och socio-kulturella hållet. Resultatet är av betydelse för läraryrket, då det är viktigt att vara medveten om skiljelinjen mellan *grammatik* och *övrigt* i läroböckerna för att kunna förändra attityder och börja tänka på grammatik i termer om kreativitet och helhetstänkande. För att kunna förändra attityderna bör *grammatik* integreras med *övrigt*.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1. BAKGRUND.....	1
1.2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	1
1.3. DISPOSITION.....	2
<b>2. BEGREPPSDEFINITION.....</b>	<b>3</b>
2.1. GRAMMATIK.....	3
2.1.1. STRUKTURALISTISK GRAMMATIK GENTEMOT GENERATIV GRAMMATIK.....	3
2.1.2. FUNKTIONELL GRAMMATIK.....	4
2.1.3. GRAMMATIKBEGREPPET I DEN HÄR UPPSATSEN.....	4
2.2. PEDAGOGISKA LÄRANDETEORIER.....	4
2.2.1. BEHAVIORISM.....	4
2.2.2. KONSTRUKTIVISM (KOGNITIV KONSTRUKTIVISM).....	5
2.2.3. SOCIO-KULTURELLA TEORIER.....	5
<b>3.GRAMMATIK I SKOLAN.....</b>	<b>6</b>
3.1. LITTERATUR OCH FORSKNINGSBAKGRUND.....	6
3.2. SKOLGRAMMATIKENS HISTORIA.....	8
3.3. STYRDOKUMENT.....	9
<b>4. MATERIAL OCH METOD.....</b>	<b>10</b>
4.1. MATERIAL.....	10
4.2. METOD OCH ANALYSMODELL.....	10
4.3. AVGRÄNSNING OCH METODKRITIK.....	12
<b>5. RESULTAT.....</b>	<b>14</b>
5.1. OMFÅNG.....	14
5.1.1. PLUS.....	14
5.1.2. EIS.....	14
5.1.3. SID.....	14
5.1.4. SAMMANFATTANDE KOMMENTAR.....	15
5.2. UTGÅNGSPUNKTER I PEDAGOGISKA LÄRANDETEORIER.....	15
5.2.1. PLUS.....	15
5.2.2. EIS.....	16
5.2.3. SID.....	17
5.2.4. SAMMANFATTANDE KOMMENTAR.....	17
5.3. FORMEN – DEN TEXTUELLA STRUKTUREN.....	17
5.3.1. LEXIKOGRAMMATIK.....	18
5.3.1.1. Plus grammatik.....	18
5.3.1.2. Plus övrigt.....	20

5.3.1.3. Eis grammatik.....	21
5.3.1.4. Eis övrigt.....	21
5.3.1.5. Sid grammatik.....	22
5.3.1.6. Sid övrigt.....	22
5.3.1.7. Lexikogrammatik: sammanfattande kommentar.....	23
5.3.2. KOMPOSITION.....	24
5.3.3. TEXTBINDNING.....	26
5.3.3.1. Plus grammatik.....	27
5.3.3.2. Plus övrigt.....	29
5.3.3.3. Eis grammatik.....	30
5.3.3.4. Eis övrigt.....	30
5.3.3.5. Sid grammatik .....	31
5.3.3.6. Sid övrigt.....	32
5.3.3.7. Textbindning: sammanfattande kommentar.....	32
<b>5.4. INNEHÅLLET – DEN IDEATIONELLA STRUKTUREN.....</b>	<b>33</b>
5.4.1. KONTEXT OCH SYFTE.....	33
5.4.2. TEMAN.....	34
5.4.3. SAMMANFATTANDE KOMMENTAR.....	35
<b>5.5. RELATIONEN – DEN INTERPERSONELLA STRUKTUREN.....</b>	<b>36</b>
5.5.1. SAMMANFATTANDE KOMMENTAR.....	37
<b>5.6. ÖVRIGA INLÄRNINGSASPEKTER.....</b>	<b>37</b>
5.6.1. BILDER SOM DELTEXTER.....	37
5.6.2. FORMULERING.....	38

**6. DISKUSSION.....39**

**KÄLLFÖRTECKNING.....44**

# 1. Inledning

## 1.1. Bakgrund

Under min egen skoltid och även under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har jag ofta stött på en negativ syn på grammatik. Denna syn har i flertalet fall delats av både lärare och elever. Grammatik har setts som någonting svårt och mekaniskt. Påfallande har varit att den mentala skiljelinjen mellan grammatik och ”övrigt” inom ämnet svenska har varit så stark. När det gäller moment som tala, skriva och läsa har det alltid varit mycket betoning på kreativitet och eget tänkande, men när det gäller grammatik har dessa ledord varit som bortblåsta. Här i botten mitt eget intresse för ämnet. Grammatik finns i varje tanke vi tänker och i varje mening vi skriver, vilket gör frågan om skiljelinjen i skolvärlden väldigt angelägen. Om grammatiken egentligen är en naturlig del i allt tal och allt tänkande; varför finns det då en skiljelinje mellan grammatik och ”övrigt” i skolan.

Mycket av forskningen pekar på att grammatikundervisningen brottas med stora problem, så det är högst relevant att undersöka vilka förutsättningar som ges i läroböckerna. I styrdokumentet har inte grammatiken fått så stort utrymme, men det finns heller ingenting som pekar på att en tydlig skiljelinje är att föredra. Tvärtom används inte ens termen grammatik, utan det talas istället bl.a. om språkets struktur. Att termen inte nämns och att grammatiken har fått en relativt undanskymd roll kan antingen tolkas som att grammatiken är relativt obetydlig, eller som jag själv tror att grammatiken på ett naturligt sätt bör integreras i hela svenskundervisningen. Eftersom grammatikundervisningen i mycket högre grad än andra moment är läromedelsbaserad, borde en del av förklaringen till skiljelinjen stå att finna i just läromedlen.

## 1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att ge en bild av hur grammatiken framställs gentemot övriga avsnitt i moderna läromedel i ämnet svenska.<sup>1</sup> Således är den övergripande frågeställningen följande.

- Hur presenteras grammatiken gentemot övriga avsnitt?

Som tillägg finns den sekundära frågeställningen.

- Vilka attityder visar ämnets behandling i läromedel på?

Framöver kommer jag att använda mig av begreppet *övrigt* för de moment som inte berör grammatik, med andra ord t.ex. tala, läsa och skriva. Både *grammatik* och *övrigt*

---

<sup>1</sup>Vilken definition av grammatik jag använder, kommer jag gå in på i kapitel 2.

kommer kursiveras och skrivas i sin grundform, för att visa att det är grammatikavsnitten respektive ”övrigt”-avsnitten som det syftas på.

Eftersom en presentation av *grammatik* gentemot *övrigt* kan innefatta oerhört många aspekter kommer jag här att koncentrera mig på följande sex aspekter:

- *Grammatiks* omfång gentemot *övrigt* (med detta menas inte enbart renodlade grammatikavsnitt utan även eventuella förekomster av grammatik inom andra avsnitt)
- Pedagogiska utgångspunkter i *grammatik* gentemot *övrigt* (går det att spåra olika pedagogiska lärandeteorier i de olika delarna)
- Formen – den textuella strukturen (språket och kompositionen) i *grammatik* gentemot *övrigt*
- Innehållet – den ideationella strukturen (kontext, syfte och teman) i *grammatik* gentemot *övrigt*
- Relationen – den interpersonella strukturen (sändare och mottagare) i *grammatik* gentemot *övrigt*
- Övriga inlärningsaspekter (bilder och formulering) i *grammatik* gentemot *övrigt*

### **1.3. Disposition**

I kapitel 2 ämnar jag ge en definition av de begrepp som ligger till grund för den här uppsatsen. I kapitel 3 sedan presenterar jag historik och teori som knyter an till grammatik i skolan. Därefter, i kapitel 4, kommer jag beskriva mitt material och vilka metoder jag har använt. I kapitel 5 redogör jag sedan för mina analyser av materialet och i kapitel 6 ger jag slutligen en sammanfattning och för en diskussion om det resultat som framkommit.

## 2. Begreppsdefinition

I det här kapitlet behandlas relevanta nyckelbegrepp. Under rubrik 2.1. presenteras några definitioner av grammatik och vilken definition som ligger till grund för den här uppsatsen. Därefter i 2.2. förklaras olika pedagogiska lärandeteorier som är relevanta för kommande analyser.

### 2.1. Grammatik

Att definiera termen grammatik är egentligen ett nästintill omöjligt uppdrag. Jag kommer här att kortfattat gå in på tre betydande inriktningar inom lingvistik: strukturalistisk grammatik, generativ grammatik och funktionell grammatik. Vidare kommer jag att redogöra för vilken definition jag använder mig av i det här arbetet.

#### 2.1.1. *Strukturalistisk grammatik gentemot generativ grammatik*

Strukturalistisk grammatik handlar om att språket är ett system som skall beskrivas. Fokus ligger på de små enheterna och hur de fogas samman. Christer Platzack beskriver i boken *Svenskans inre grammatik – det minimalistiska programmet* strukturalistisk grammatik gentemot generativ grammatik. Han beskriver där strukturalistisk grammatik (växlar mellan denna term och benämningen den traditionella grammatiken) som den yttre grammatiken och generativ grammatik som den inre grammatiken. Med det menar han att den strukturalistiska grammatiken analyserar den korpus (samling av texter) som faktiskt existerar och analyserar beståndsdelarna däri. I den här teorin ställs dock inte frågan varför beståndsdelarna fogas samman på ett visst sätt. Den generativa grammatiken däremot ställer frågan varför och försöker förklara den. Den generativa grammatiken bygger på teorin om att människan har en medfödd känsla för grammatiken i modersmålet och vid analyser kan man rådfråga sin inre känsla för grammatik. Alla språk bygger i dess minsta beståndsdelar på samma grunder. Den generativa grammatiken fokuserar på de mentala förutsättningarna som ligger till grund för yttrandet, medan den strukturalistiska fokuserar på själva yttrandet. (Platzack 1998:1-13)

Den strukturalistiska grammatiken var ledande under den första hälften av 1900-talet med Ferdinand de Saussure som en av huvudgestalterna varpå den generativa grammatiken fick ett genombrott på 1950-talet med Noam Chomsky som en av huvudgestalterna. Platzack talar här t.o.m. om ett paradigmskifte (Platzack 1998:1-13). Som tidigare nämnts växlar Platzack mellan benämningarna strukturalistisk grammatik och traditionell grammatik. Därav kan man sluta sig till att den strukturalistiska grammatiken är den som ligger till grund för skolgrammatiken.

### **2.1.2. Funktionell grammatik**

Funktionell grammatik introducerades av lingvisten Michael Halliday på 1970-talet och som termen antyder fokuserar den på språkets funktion. Istället för att bara analysera formen, ser man i den funktionella grammatiken på kontexten där språket används. I boken *Grammatik med betydelse* beskriver Per Holmberg och Anna-Maria Karlsson den funktionella grammatiken på följande sätt:

Den funktionella grammatiken är en språkmodell där:

- betydelse och funktion – inte form – är utgångspunkten
- kontext och språkbruk inte används för att förklara avvikelser och fel, utan snarare ses som grunden för hela grammatiken
- grammatiken inte bara ger uttryck för utan också skapar betydelse (Holmberg & Karlsson 2006:10)

Med andra ord är utgångspunkten för funktionell grammatik språket i dess naturliga kontext.

### **2.1.3. Grammatikbegreppet i den här uppsatsen**

Som jag ser det behöver inte en av definitionerna utesluta en annan. Gemensamt för alla teorierna är att man använder sig av grammatiska termer. Därför kommer ett kriterium vara att för att det skall klassificeras som grammatik måste det förekomma grammatiska termer. För att tydliggöra detta skall jag ta ett exempel. Om eleverna i läroboken ombeds fundera över sitt eget språk, kommer jag inte att klassificera detta som grammatik. Den diskussion som uppkommer till följd av frågan kan i allra högsta grad klassificeras som grammatik, men eftersom frågan inte innehåller några grammatiska termer kan diskussionen även ta en icke-grammatisk vändning. Om eleverna däremot ombeds fundera över sitt språk gällande syntax, klassificerar jag det som grammatik. Svaren på frågorna kan alltså bli likadana, men förekomsten av uttalade grammatiska termer avgör om jag klassificerar det som grammatik.

## **2.2. Pedagogiska lärandeteorier**

Liksom gällande en heltäckande definition av *grammatik* är det omöjligt att kortfattat ge en heltäckande bild av alla pedagogiska lärandeteorier. I det här avsnittet presenterar jag i korthet tre olika inriktningar som jag anser har betydelse för mina kommande analyser: *behaviorismen*, *konstruktivismen* och *socio-kulturella teorier*.

### **2.2.1. Behaviorism**

Behaviorismen formades i USA under första hälften av 1900-talet och influenserna kom från de filosofiska traditionerna hos Aristoteles, Locke och Hume. Man skulle sträva efter en sann vetenskap, vilken skulle kunna granskas, mätas och räknas. Enligt behavioristerna är människan från början som en tom tavla ("tabula rasa") och bortsett



från några reflexer är alla människans kunskaper inlärd. Eftersom människan börjar som en tom tavla kan alla människor lära och intellektuella skillnader människor emellan har endast sin grund i att människor lär olika snabbt. Behaviorismen bygger mycket på tanken om stimulus och respons; människans inläring kan styras genom att individen utsätts för stimuli och därpå följer respons. Belöning och straff är viktiga komponenter i inlärningskeendet. (Imsen 2000:30f)

### **2.2.2. Konstruktivism (kognitiv konstruktivism)**

Till skillnad från behaviorismen är det i konstruktivismen fokus på människans inre tankar och tolkningar. Konstruktivismen förknippas ofta med den schweiziske filosofen och psykologen Jean Piaget (1896-1980). Enligt konstruktivismen är inte människan ett tomt kärl som kan fyllas med kunskap, utan människan tolkar och formar genom de egna mentala förutsättningarna. Den behavioristiska modellen med stimulus och respons bygger på ett passivt mottagande, medan den konstruktivistiska modellen bygger på aktivt skapande som ständigt kan förändras och utvecklas. I inlärningsprocessen finns det en rörelse som går från påverkan till individen och sedan tillbaka från individen. Denna rörelse som går fram och tillbaka och som ständigt kan förändras och utvecklas, kallas för *interaktionism*. Termen tar fasta på det aktiva förhållningssättet där individen interagerar i inlärningsituationen. Även själva termen *konstruktivism* säger mycket om synen på inläring. Inläringen är en konstruktion som sker hos individen. (Imsen 2000:38f)

### **2.2.3. Socio-kulturella teorier**

Den socio-kulturella inriktningen har Lev Vygotskij (1896-1934) som sin frontfigur. Mellan konstruktivismen och den socio-kulturella inriktningen finns många likheter som att inläringen sker aktivt och inte passivt som enligt behavioristerna. Den största skillnaden är ändå att inom den socio-kulturella inriktningen ligger fokus inte på individen utan på den sociala miljön. Kontexten i vilken individen lever betyder allt för lärandet, och barnets lärande kan inte skiljas åt från barnets utveckling. Inom den socio-kulturella inriktningen sker lärandet i interaktion med andra och kommunikationen är därmed det centrala. Lärandet sker inom den så kallade "zone of proximal development" (närmaste utvecklingszonen) Detta innebär att individen har kommit till en viss kunskapsnivå och över denna nivå finns ett område som är uppnåeligt med viss hjälp. Området ännu högre upp är inte uppnåeligt ens med hjälp, så det är nödvändigt att fokusera på den närmaste utvecklingszonen. När individen har kommit upp till nästa kunskapsnivå förflyttar sig den närmaste utvecklingszonen så att det som förut var uppnåeligt nu är uppnåeligt med hjälp. På det sättet kan det fortsätta in i det oändliga. (Claesson 2007:31ff)

### 3. Grammatik i skolan

Det här kapitlet behandlar teori och historik som anknyter till grammatik i skolan. Under rubrik 3.1. ges en litteratur- och forskningsöversikt. I 3.2. presenteras en kort översikt av skolgrammatikens historia och slutligen under rubrik 3.3. beskrivs styrdokumentens relevanta delar.

#### 3.1. Litteratur och forskningsbakgrund

Det finns en hel del skrivet på området grammatik i skolan i allmänhet, men mindre om just grammatik i läromedel. Oftast rör det sig om några få rader i ett större sammanhang. Jag kommer här att ge en översikt av den litteratur som berör skolgrammatik och särskilt nämna om det förekommer avsnitt om grammatik i läromedel.

Det som trots allt finns skrivet om enbart grammatik i läromedel är Marcus Carlgrens examensarbete *Grammatiken i läromedel. En studie av hur moderna läromedel presenterar grammatik* (2010). Carlgren gör en kvantitativ och komparativ studie av sex olika läroböcker. I studien presenteras tre definitioner av grammatik: Svenska akademiens grammatik (SAG), den generativa grammatiken och den funktionella grammatiken. Därefter undersöks läroböckerna för att se vilka traditioner som finns representerade i böckerna. Slutsatsen Carlgren kommer fram till är att grammatiken presenteras på ett traditionellt sätt enligt SAG:s definition.

I *Vägar till grammatik* (2006) ger Lena Boström och Gunlög Josefsson en översikt över grammatik och grammatikdidaktik. De går igenom pedagogiska teorier med fokus på lärstilsteorin och ger konkret metodisk vägledning. Lärstilsteorin bygger på att elever lär bäst på olika sätt och det kan vara beroende av t.ex. arbetsmiljö, socialt sammanhang eller om man lär sig t.ex. visuellt, taktilt eller auditivt. Genomgången av undervisningen baserad på lärstilsteorin bygger på Boströms egen avhandling från 2004 där hon jämför utgångspunkter och resultat från grupper med lärstilsanpassad undervisning mot grupper med traditionell undervisning. I studien får grupperna med lärstilsanpassad undervisning bättre resultat. I Boström & Josefssons bok finns ett avsnitt som går in på grammatikbeskrivningar i läroböcker. Där konstateras att grammatikavsnitten oftast har ett upplägg som är analytiskt, d.v.s. logiskt sekventiellt med en progression från delarna till helheten, vilket inte gynnar den största andelen elever som istället gynnas av ett holistiskt upplägg från helhet till delar (Boström & Josefsson 2006:91f). Boström & Josefsson skriver vidare att språkbeskrivningar ofta är felaktiga och ofullständiga och att eventuella orsaker till att grammatik är svårt för flertalet elever kan vara att de har svårt för abstrakta begrepp och att de inte är mogna för teoretiskt tänkande.

Hans Rudsängers *Strandat historiskt vrakgods* (2004) är ett mycket omfattande arbete i två delar som behandlar skolgrammatiken från antiken till idag inkluderat allt från begreppsutredning, språkvetenskaplig forskning, styrdokument under 1800- och 1900-

talet till nutida elevers syn på grammatik. Rudsänger lägger stor vikt vid övergången mellan ascendens och descendens och är en av de få som även specifikt går in på läromedel.<sup>2</sup> Emellertid är det så starkt fokus på den historiska aspekten att jag väljer att inte gå närmare in på läromedelsgenomgången här. Kort kan ändå nämnas att Rudsänger slår fast att även om övergången mellan ascendens och descendens är omvälvande, finns i dagens skolgrammatik de mest självklara delarna från både den äldre ascendensen och den nyare satsdelsläran, descendensen med.

Övergången från äldre ascendens till satsdelsläran, descendensen, blir turbulent. Det logiska uppfattas vara psykologiskt, subjektet både finns och inte finns, subjektet blir en abstrakt form i ett [sic!] hierarkisk struktur etc. Vid millennieskiftet 2000 har ascendens och descendens nått en kompromiss där de 'säkra' korten ur båda falanger presenteras i ovan nämnda skolgrammatik. Grundläggande för denna skolgrammatik är dock densamma som den varit genom seklerna, nämligen som medel för läs- och skrivinläring samt främmandespråkinläring (Rudsänger 2004 del 2:568).

*Perspektiv på svenska* (1996) av Bengt Brodow är uppdelad i två delar där den första går in på allmändidaktiska frågor ur ett svenskläraryperspektiv och den andra går in på de specifika momenten i svenskämnet. Brodow växlar mellan teoretiska resonemang, intervjuer av lärare och elever och konkret metodisk vägledning. Även om det finns ett helt kapitel om läromedel är det främst fråga om allmändidaktiska resonemang. Det han ändå nämner i fråga om grammatik i läromedel är faran med parallellisering. Eftersom grammatikmomentet kräver upprepad träning återkommer samma stoff gång på gång i de olika årskurserna och presenteras som om det vore nyheter. Brodow pekar på vikten av att det blir en tydlig progression (del II 1996: 236).

En bok med liknande upplägg som nyss nämnda *Perspektiv på svenska*, är Ulrika Tornbergs *Språkdidaktik* (2005/1997). Även Tornberg går in på didaktiska teorier, konkret metodik etc.

I *Grammatik på villovägar* med Ulf Telemann som huvudredaktör ger ett antal författare sin syn på diverse felaktigheter som förekommer i skolgrammatiken. Titeln syftar på att felaktigheterna och luckorna återkommer gång på gång och till slut har de cementerats i skolgrammatiken. Exempelvis belyses svårigheterna med att dra en tydlig gräns mellan subjekt och objekt, att definiera en bisats och att klassbestämma småorden etc.

Slutligen vill jag nämna boken *Fem uppsatser om grammatik* av Tomas Kroksmark, Göran Strömqvist och Sven Strömqvist. Som titeln antyder är det fråga om fem olika uppsatser som behandlar grammatikens roll i grundskolan. I de olika uppsatserna ges bl.a. en historisk tillbakablick, iakttagelser av elevers syn på grammatik och förslag till undervisning med grund i fenomenografi. Fenomenografi innebär kortfattat en forskningsansats som bygger på att alla människor uppfattar världen på olika sätt och att detta får konsekvens för hur, vad och om vi lär oss någonting av undervisningen (Kroksmark 1993:62).

---

<sup>2</sup>Ascendens kan beskrivas som läran om hur ord fogas till varandra, med exempelvis rektion (ett ords krav på underordnade satsled) eller kongruens (böjningen visar att ett ord hör till ett annat), till en sats. Descendens däremot utgår från satsen som helhet och därefter ser på hur orden står i förhållande till varandra (satsdelsläran).

Sammanfattningsvis visar litteraturgenomgången att författarna i hög grad är överens om att skolgrammatiken i många avseenden är cementerad i det traditionella och att grammatikbeskrivningar ofta är missvisande och ibland direkt felaktiga. Vidare är de i hög grad ense om att den traditionella grammatikundervisningen inte gynnar flertalet elever. Däremot visar antalet konkreta metodförslag att vägarna till en bättre grammatikundervisning är många och olika.

Eftersom teorigenomgången i avsnitt 3.1. pekar på att dagens grammatikundervisning brottas med stora problem, blir det högst relevant att undersöka huruvida delar av problemen bottnar i hur grammatiken presenteras i läromedel. Att *grammatik* jämförs med just *övrigt* motiveras av att det i forskningen talas om att grammatiken är cementerad i det traditionella och något liknande resonemang finns mig veterligen inte gällande *övrigt*. Det här arbetet kan förhoppningsvis bidra med att ge en djupare inblick i vilka förutsättningar för grammatikundervisning som ges i läroböckerna. Det har redan nämnts i inledningen till det här avsnittet att det finns mycket skrivet om grammatik i skolan i allmänhet, men mindre om just grammatik i läromedel. Som Nils-Eric Nilsson skriver i boken *Retoriken kring grammatiken* är grammatiken mer läromedelsstyrd än andra moment, vilket aktualiserar vikten av att undersöka just läromedel (2000:30f).

### 3.2. Skolgrammatikens historia

Grammatikundervisning var så tidigt som under antiken ett viktigt moment i talarskolorna. Under historiens gång har sedan grammatiken haft en viktig roll i olika former. Under medeltiden i Sverige var det fråga om grammatik i latinskolorna och med hjälp av den s.k. lilla Donaten övade man in latinska deklinationer (böjning av substantiv, adjektiv, pronomen räkneord) och konjugationer (böjning av verb). Främst övade man sig på att översätta latinska texter, vilket skedde rakt av utan någon slags problematisering. (Rudsänger 2004 del 2:580)

Latinet fick mer konkurrens av modersmålet under 1500- och 1600-talen då man också började undervisa mer på nationalspråken. Så småningom kom det även grammatiska läroböcker på svenska. (NE) Under 1800-talet slog modersmålet igenom i läroverken (1806) och latingrammatiken överfördes till modersmålsundervisningen. Syftet med grammatikundervisningen på den här tiden var att vara till hjälp i läs- och skrivinläring. Inom den nyhumanistiska rörelsen ansåg man att grammatikundervisningen skulle ske i lugn takt under de första åren, varpå främmandespråkinläringen kunde införas först när den viktiga grunden var lagd. (Rudsänger 2004 del 2:580)

Från 1900-talets början till och med andra världskriget hade skolgrammatiken en mycket stark ställning och syftet ändrades under den här tiden. Alla elever läste inte längre latin och ett viktigt syfte, vid sidan av språkriktighetssyftet, med grammatikundervisningen under den här perioden blev att underlätta för främmandespråkinläringen. Även i folkskolan förekom grammatikundervisning, men den var i form av mekanisk inläring och blev viktig för att disciplinera eleverna. (NE) Vid mitten av 1900-talet började man ifrågasätta nyttan med grammatikundervisningen och inom den så kallade direktmetoden ansågs den rent ut av vara av ondo för

främmandespråkinläringen. Direktmetoden innebar att främmande språk skulle läras in på ett naturligt sätt genom att få en känsla för olika strukturer och inläringen skulle uteslutande vara på det främmande språket. Den här metoden tappade mark på 70-talet, men den ställning som grammatiken tidigare hade haft blev nu ändå ett minne blott. (Boström & Josefsson 2006:23)

Från 70-talet var det fråga om ett paradigmskifte gällande inläringen av grammatik; ett behavioristiskt beteendepåverkat synsätt ersattes av den Piaget-influerade inläringen som byggde på kunskapsförståelse. De senaste decennierna har präglats av en mer kognitiv syn på inläring (Boström & Josefsson 2006:61).

Idag har alltså grammatiken en mycket försvagad ställning och den normativa grammatiken är inte lika viktig idag mycket på grund av att dialekterna har suddats ut och talspråket har blivit allt mer standardiserat. (NE)

### 3.3. Styrdokument

I kursplanerna för svenska ligger inte fokus på grammatik. I kursplanen för svenska i nya *Lgr11* är nedanstående citat allt som handlar om momentet för de aktuella årskurserna. Det skall dock poängteras att grammatik kan antas vara en naturlig del i andra moment, även om det inte explicit talas om språkets struktur etc.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan. Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket (*Lgr11: Under Syfte*).

Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar (*Lgr11: Under Centralt innehåll årskurs 7-9*).

Genom att tala om språkbruket i samband med bl.a. kommunikation och sociala sammanhang, pekas det i citaten ovan på att grammatiken bör vara en del i en kontext. Samtidigt ges det mycket frihet i på vilket sätt grammatiken bör införlivas i undervisningen.

## 4. Material och metod

I detta kapitel kommer jag att gå igenom vilket material och vilka metoder jag har använt. I avsnitt 4.1 presenteras materialet och vilka kriterier som har legat till grund för urvalet. Därefter kommer jag i 4.2 att gå in på vilka metoder och analysmodeller jag har använt mig av. Slutligen kommer jag i avsnitt 4.3 förklara mina avgränsningar och diskutera eventuella invändningar man kan ha mot metoden.

### 4.1. Material

Följande läromedel kommer att analyseras:

- *Plus. Svenska för grundskolans senare del. Grundbok 3* med tillhörande övningsbok (Erlandsson-Svevar & Thorbjörnsson 2005)
- *Ess i svenska. Essens 7* (Nordberg 2007)
- *Svenska i dag. Lärobok 7* med tillhörande övningsbok (Ekholm, Lyberg Mogensen & Nordberg 2009)

Böckerna kommer härnäst att gå under förkortningarna *Plus*, *Eis* och *Sid*. Kriterierna för urvalet har varit att böckerna måste vara relativt nya (den äldsta är från 2005) och för att få en så homogen grupp som möjligt vara inriktade mot grundskolans senare del. Valet av nya böcker har gjorts med tanke på att de skall vara aktuella för dagens undervisning och kunna relateras till nya läroplaner. Att jag har valt en så homogen grupp som möjligt beror på att det annars skulle ha blivit svårt att identifiera skillnader mellan *grammatik* och *övrigt* utan att gå in på att materialet är anpassat till olika åldersgrupper. Med en homogen grupp som riktar sig till enbart grundskolans senare del blir det lättare att påvisa bl.a. språkliga skillnader. Vidare har jag valt att endast ha med sådana läromedel som utger sig för att vara heltäckande inom ämnet svenska. Uppdelningar, om än i samma serie, i t.ex. antologi och grammatik har således valts bort. Slutligen är det endast fråga om tryckta läromedel. Utifrån dessa kriterier har jag gjort ett slumpmässigt urval av de böcker som har funnits tillgängliga. Det skall poängteras att tillgänglighetsfaktorn (på universitetsbiblioteket) har gjort att jag inte har haft något större val. De läromedel som har valts ut borde därför med all sannolikhet vara vanligt förekommande ute i skolorna, vilket måste ses som något positivt. Det är i huvudsak grundböckerna och inte övningsböckerna som kommer att analyseras. Övningsböckerna kommer endast att nämnas korfattat i analyserna. Om inget annat anges i analyserna är det grundböckerna som avses.

### 4.2. Metod och analysmodell

Jag har valt att göra komparativa och kvalitativa textanalyser av materialet, eftersom arbetets omfattning inte möjliggör något kvantitativt meningsfullt analysarbete. Jag

ämna jämföra grammatikdelarna med *övrigt* i vart och ett av de olika läromedlen. Som jag tidigare har nämnt i syftesbeskrivningen, använder jag beteckningen *övrigt* för momenten utöver grammatik, d.v.s. läsa, skriva, tala etc. Dessutom ämnar jag jämföra de olika läromedlen med varandra för att inte riskera att ha råkat på ett mycket avvikande exempel. Här blir det ett visst kvantitativt inslag, men fokus ligger ändå på det kvalitativa, eftersom tre moderna läromedel inte på något sätt kan antas ge en fullständig bild.

Som jag i syftesbeskrivningen tidigare har nämnt kommer jag i min komparativa analys att se till följande fyra aspekter:

- *Grammatiks* omfång gentemot *övrigt* (med detta menas inte enbart renodlade grammatikavsnitt utan även eventuella förekomster av grammatik inom andra avsnitt)
- Pedagogiska utgångspunkter i *grammatik* gentemot *övrigt* (går det att spåra olika pedagogiska lärandeteorier, se kapitel 2.2. i de olika delarna)
- Formen – den textuella strukturen (språket och kompositionen) i *grammatik* gentemot *övrigt*
- Innehållet – den ideationella strukturen (kontext, syfte och teman) i *grammatik* gentemot *övrigt*
- Relationen – den interpersonella strukturen (sändare och mottagare) i *grammatik* gentemot *övrigt*
- Övriga inlärningsaspekter (bilder och formulering) i *grammatik* gentemot *övrigt*

När det gäller punkt tre till fem, *formen*, *innehållet* och *relationen*, använder jag mig av Hellspong & Ledins textanalysmodell i *Vägar genom texten* (1997). I denna analysmodell ser man på texten ur tre olika perspektiv: *Formen-den textuella strukturen*, *Innehållet-den ideationella strukturen* och *Relationen-den interpersonella strukturen*. Jag kommer att använda mig av dessa rubriker samt vissa underrubriker från Hellspong & Ledin. Emellertid kommer jag inte att analysera referensbindning eller tematisk bindning (*Formen – den textuella strukturen*) enligt dem, utan enligt Catharina Nyström (2001) och även till viss grad Merja Koskela (1996). Även gällande begreppet *fundament* avviker jag från Hellspong & Ledins modell och använder mig istället av begreppet *satsbas* enligt *Svenska Akademiens Grammatiks* definition (för definitioner av ovanstående begrepp se 5.3.). Anledningen till att jag använder mig av begreppet *satsbas* är helt enkelt att begreppet har använts under utbildningen och följaktligen känns det mer naturligt för mig. När det gäller analyserna enligt Koskela rör det sig om en utökad analys som enligt mig säger mer om texten.

Valet av analysaspekter har gjorts med utgångspunkt i Hellspong & Ledins textanalysmodell som jag anser ger en god bild av hur en text är uppbyggd. *Formen* och *innehållet* anser jag vara självklara aspekter för att kunna presentera en text och även *relationen* är i det här fallet relevant att studera då det rör sig om en speciell asymmetrisk relation (se 5.5) i läroböcker. Som sagt har dessa tre analysaspekter varit utgångspunkten, men därutöver har jag även lagt till *omfång*, *pedagogiska utgångspunkter* och *övriga inlärningsaspekter* (bilder och formulering). Dessa har lagts till eftersom jag anser att analysmodellen inte har varit tillräcklig för mitt syfte. Det bottenar till viss del i att textanalysmodellen inte är utvecklad med pedagogiska

sammanhang i åtanke. *Pedagogiska utgångspunkter* är därför ett naturligt tillägg. *Omfång* har lagts till med anledning av att det är en jämförelse mellan olika avsnitt och därför är det av stor vikt att se på hur stor del *grammatik* utgör. Slutligen har *övriga inlärningsaspekter* (bilder och formulering) lagts till dels eftersom jag anser att bilder är en viktig del i helhetsintrycket av en lärobok, och dels eftersom analyserna av *formen* lämnar en del frågetecken om man inte berör formulering.

### 4.3. Avgränsning och metodkritik

Till en början vill jag nämna att skolgrammatikens blotta existens som enskilt moment har under historien ifrågasatts och till grammatikens vara eller icke vara finns flera argument. Emellertid kommer jag i den här uppsatsen inte att argumentera i den frågan; momentet finns och jag utgår ifrån det.

Det bör även nämnas att analyserna kräver en läsare med vissa grammatikkunskaper. Detta kan man ha invändningar mot, men jag anser ändå att det är en nödvändighet att skriva i grammatiska termer för att uppfylla syftet med uppsatsen. Emellertid har jag försökt att i korthet förklara vissa av de svårare termerna och en läsare utan specifika grammatikkunskaper bör ändå kunna ta till sig stora delar av de sammanfattande kommentarerna och slutsatserna i diskussionen. De svårare termerna förklaras endast första gången de nämns.

Den främsta avgränsningen jag har gjort är att jag inte har undersökt hur materialet används i den faktiska undervisningssituationen och hur det mottas av eleverna och lärarna. Min studie är istället en renodlad läromedelsanalys. Därför anser jag inte att det finns behov för en etisk diskussion. Jag hade kunnat ha med t.ex. intervjuer eller observationer och på så sätt kunnat få en djupare förståelse på vissa plan. Emellertid hade det också kunnat färga analysarbetet av böckerna. Jag är intresserad av att se hur materialet ser ut, medan det som sedan blir slutresultatet får bli en annan uppsats. Att läromedel är viktigt att analysera separat stöds också av att grammatiken i mycket högre grad än andra moment är läromedelsstyrt (Nilsson 2000:30f).

Den andra stora avgränsningen är att inte ha ett större urval. Här sätter naturligtvis tidsbegränsningen käppar i hjulet och en större kombinerad kvalitativ och kvantitativ undersökning hade varit att föredra för högre grad av reliabilitet. När det gäller validiteten i uppsatsen anser jag att den är god. Däremot är inte sagt att resultatet är uttömmande. Frågorna kan utvecklas in i det oändliga. Jag har i den här studien fått prioritera validitet framför reliabilitet. Som Esaiasson m.fl. säger i *Metodpraktikan*:

[B]ristande validitet är ett betydligt allvarligare problem än bristande reliabilitet: De systematiska validitetsfelen gör ju att vi hela tiden skjuter vid sidan av målet och helt eller delvis mäter 'fel' verklighet. De osystematiska reliabilitetsfelen är däremot lättare att leva med eftersom det omväxlande är fråga om över- och underskattningar [sic!] som tenderar att ta ut varandra när vi slår samman mätningar av flera analysenheter (2004:68).

Jag undersöker med andra ord det som skall undersökas, men underlaget är för litet för att resultatet skall kunna bli riktigt generaliserbart. Enligt citatet ovan, anser jag ändå att



det är bättre att presentera ett fåtal mer djupgående analyser än ett större antal väldigt intetsägande analyser.

Relevant kritik mot min metod är att finns en risk att jag istället för att undersöka skillnaderna mellan *grammatik* och *övrigt*, etablerar och understryker den eventuella skiljelinjen. Jag är emellertid medveten om den risken och försöker vara öppen för olika resultat.

Angående litteraturkällorna anser jag dem vara tillförlitliga. Det rör sig nästan enbart om primära källor, så information kan inte ha förvanskats genom flera led och den enda internetkällan är *Nationalencyklopedin*, vilken tydligt redogör för sina egna källor. Jag kan inte heller se att det skulle finnas några ekonomiska intressen eller dylikt som skulle kunna tala för att informationen är vinklad.

Eftersom *Formen – den textuella strukturen* kräver detaljanalyser, gör jag i det fallet stickprov i form av ett utdrag ur ett grammatikavsnitt och ett avsnitt ur *övrigt* i varje läromedel. I boken *Hur hänger det ihop?* avråder Nyström från att låta stickprov ligga till grund för referensbindningsanalyser (2001:49). Jag anser ändå att jag har fog för att göra detta, eftersom det i undervisningssammanhang är vanligt att ta enskilda utdrag ur böckerna och således är det ofta eleven endast möter texten i form av just ett utdrag/stickprov. Av den anledningen är det högst relevant att se på begripligheten i ett stickprov.

I detaljanalyserna finns det visserligen några kvantitativa inslag där meningslängd och ordlängd räknas, men framför allt ser jag på tendenser. Man kan ha synpunkter på att det inte finns fler exakta värden, men i flera avseenden skulle sådana exakta värden vara missvisande. Eftersom korpusen är relativt liten går det inte att läsa ut någonting av procentuella värden av t.ex. enskilda ordklasser. Att meningslängd och ordlängd ändå har angivits i exakta värden, kan förklaras med att där har alla ord räknats, vilket innebär betydligt fler ord än t.ex. räkning av enbart prepositioner. Ytterligare en aspekt som hade gjort exakta värden missvisande, är det aktuella ämnets påverkan på t.ex. ordklassfördelning. I *grammatik* finns det t.ex. avsnitt som handlar om *adjektiv*. Det hör till sakens natur att det i ett sådant avsnitt förekommer just flera *adjektiv* för att exemplifiera vad begreppet innebär. En räkning av i det här fallet *adjektiv* skulle således resultera i en missvisande hög andel *adjektiv*. Att se på tendenser och att göra vissa generaliseringar anser jag därför säga mer om texten.

## 5. Resultat

I det här kapitlet redogör jag för mina resultat av analysarbetet. Avsnitten 5.1-5.6 följer frågeställningarna i kapitel 1 med huvudrubrikerna *Omfång*, *Pedagogiska utgångspunkter*, *Formen – den textuella strukturen*, *Innehållet – den ideationella strukturen*, *Relationen – den interpersonella strukturen* och *Övriga inlärningsaspekter*.

### 5.1. Omfång

I det här avsnittet jag att gå igenom hur stor del av böckerna som utgörs av grammatik. Dels kommer jag att gå in på hur många sidor som enbart är vikta åt grammatik, och dels hur mycket grammatikinslag som finns i *övrigt*. Slutligen anges hur stor del procentuellt grammatikavsnitten utgör i grundböckerna. Det här avsnittet handlar enbart om hur mycket grammatikavsnitt det finns i förhållande till *övrigt*. För en genomgång av hur grammatikavsnitten eventuellt är integrerade i *övrigt*, se 5.4.2.

#### 5.1.1. Plus

*Plus* grundbok består av sammanlagt 221 sidor. Två kapitel är vikta åt grammatik: *Uppslaget*, s. 196 - 209, och *Öva*, s. 210 – 217. När det gäller grammatikinslag i övriga delar av boken är de nästintill obefintliga. Andelen grammatik är alltså knappt 10 procent.

*Plus* övningsbok består sammanlagt av 128 sidor och uppdelningen följer här samma struktur. Sidorna 79 – 99 samt 108 – 110 är vikta åt grammatik. I övningsboken finns det dock inte några grammatikinslag i övriga avsnitt.

#### 5.1.2. Eis

*Eis* består sammanlagt av 143 sidor och har ett kapitel med rubriken *Grammatik* på s. 126 – 142. Grammatikinslag i *övrigt* är även i *Eis* nästintill obefintliga. Grammatiken utgör alltså knappt 12 procent.

#### 5.1.3. Sid

*Sid* grundbok består av sammanlagt 191 sidor och har ett grammatikkapitel med rubriken *Ordens funktion* på s. 178 – 189. Inte några grammatikinslag i *övrigt* står att finna. Grammatiken utgör alltså drygt 6 procent.

Övningsboken följer grundboken och kapitlet med rubriken *Ordens funktion*, s. 107 – 126, behandlar grammatiken. Grammatikinslagen i övriga delar är nästintill obefintliga.

### 5.1.4. *Sammanfattande kommentar*

Grammatiken har inte i någon av böckerna fått något större utrymme. I varje bok finns det ett eller två kapitel vikta åt grammatik. Vid genomgången av *övrigt*, finns det knappt några grammatikinslag att nämna. Det rör sig om några enstaka meningar, men på det stora hela är grammatikavsnitten i *övrigt* obefintliga. Omfångsmässigt ligger alltså grammatiken i grundböckerna på mellan 6 och knappt 12 procent av det totala antalet sidor.

## 5.2. Utgångspunkter i pedagogiska lärandeteorier

### 5.2.1. *Plus*

Övningsuppgifterna i *Plus övrigt* följer i varje kapitel (några undantag finns dock) samma struktur med en uppdelning i *innehåll*, *samtala-skriv* och *sök-bearbeta*. Under den första rubriken får eleverna uppgifter som syftar till att komma ihåg innehållet i texten. Det är alltså fråga om ren faktakontrollering. Under den andra rubriken får eleverna uppgifter som syftar till att bearbeta kunskapen och få en djupare förståelse genom att diskutera och skriva kring ämnena. Slutligen under den tredje rubriken får eleverna uppgifter som syftar till att även här att få en djupare förståelse men istället genom att söka sig vidare till liknande berättelser (i fallet litteratur). Exempelen nedan är tagna från de tre olika rubrikerna i ett kapitel (*Plus* 2005:21).

*”Vilken fördel har en roman framför en artikel enligt Christina Wahldén?”*

*”Var går gränsen för vad man ska man [sic!] ställa upp på för någon man är kär i? Diskutera.”*

*”Läs någon av Christina Wahldéns böcker och skriv ner dina åsikter om det ämne hon tar upp.”*

Uppgifterna i resten av *övrigt* ser ut på liknande sätt. Uppgifterna som har faktakontrollering som syfte kan ses som behavioristiska. Där handlar det inte om något eget tänkande, utan det är ren inhämtning av kunskap. Däremot i de övriga uppgifterna som syftar till att bearbeta kunskapen, är det fråga om både konstruktivism och socio-kulturella teorier. Uppgifterna handlar ofta om eget tänkande och argumenterande och därmed också att på ett konstruktivistiskt sätt konstruera sin egen kunskap. Många av uppgifterna skall också göras tillsammans med andra, vilket går mer i riktning åt de socio-kulturella teorierna.

I *grammatik* ser uppgifterna inte alls ut på samma sätt. Den tidigare nämnda strukturen för uppgifterna finns inte här, utan i *grammatik* är det renodlad faktakontrollering. Talande för uppgifterna i *grammatik* är följande inledande citat: *”Du kan lösa uppgifterna i det här avsnittet skriftligt i en skrivbok. De upplysningar, fakta eller regler som du behöver för att lösa uppgifterna finns i 'Uppslaget' s. 196-209”* (*Plus* 2005:210).

Precis som citatet säger är det fråga om att *lösa* uppgifterna, vilket förutsätter att det finns en enda rätt lösning. I *grammatik* förekommer inga diskussioner och inget eget tänkande annat än för att tänka ut rätt lösning. I det avseendet är det fråga om ett behavioristiskt perspektiv med stimuli och respons. Påverkan kommer utifrån och individen förväntas svara på denna påverkan. De rätta lösningarna blir också en form av belöning så att eleven kan gå vidare och lösa fler och svårare uppgifter. Följande exempel är typiskt för texten: ”*Hämta från texten exempel på följande: a) ett konkret substantiv b) ett abstrakt substantiv c) ett egennamn d) ett ord i singular obestämd form*” (Plus 2005:210).

### 5.2.2. *Eis*

I hela *Eis* förekommer det i varje kapitel flera rutor med rubriken *tala-skriva* där eleverna får uppgifter till texten. Dessa rutor förekommer både i *grammatik* och *övrigt*, så i det avseendet är man mer konsekvent än i *Plus*. Emellertid är det även i *Eis* så att uppgifterna i *grammatik* är utformade på ett helt annat sätt än i *övrigt*. Exemplet nedan är en typiskt uppgift för *övrigt*.

Vad kan man lära sig av Olivias sätt att lägga upp sitt föredrag? Kunde hon ha gjort på något annat sätt? Sammanfatta och diskutera i klassen vad man bör tänka på och vad man bör undvika när man talar. Hur ska man stå? Hur får man kontakt med lyssnarna? På vilket sätt kan man 'trollbinda' en publik? Måste man prata hela tiden, eller finns det andra hjälpmedel att ta till? Hur undviker man otydlighet? Finns det något hos en talare som publiken kan irritera sig på? Gör en gemensam lista med tips! (*Eis* 2007:37)

I exemplet finns tydliga konstruktivistiska och socio-kulturella tendenser. Det finns inga färdiga svar, utan eleverna får konstruera sina egna sanningar och dessutom diskuterar de möjligheterna tillsammans.

Jämför man detta med följande typiska exempel från *grammatik* ser man en tydlig skillnad: “*I den här texten finns åtta adjektiv. Vilka? Stryk under dem*” (*Eis* 2007:132). Här är det fråga om ren behavioristisk inlärning. I regel ser uppgifterna i *grammatik* på detta sätt, men det förekommer även några få undantag som t.ex.:

Titta på bilden från nöjesfältet! Vad händer? Vad gör de olika personerna? Fundera med en kamrat. Hur många verb hittar ni? Gör spalter med rubrikerna *Infinitiv*, *Preteritum/Imperfekt* och *Supinum*, och ta tema på sex av verben ni hittat. Skriv i din skrivbok (*Eis* 2007:137).

Här ligger uppgiften närmare de socio-kulturella teorierna i och med att eleverna arbetar tillsammans och uppgiften innehåller också ett visst mått av självständigt tänkande även om svaren är ganska givna. Att eleverna sedan uppmanas att ”ta tema” på verben, går återigen tillbaka till behaviorismen.

### 5.2.3. Sid

Liksom i *Eis* är man i *Sid* konsekvent med likadana uppgiftsrutor i både *grammatik* och *övrigt*. Rutorna har boken igenom den talande rubriken *Uppgifter*. Även i *Sid* ser förhållandet mellan *grammatik* och *övrigt* likadant ut. I *övrigt* är det fokus på att diskutera och fundera. Svaren är inte alltid givna. I *grammatik* däremot är det fråga om inläring av färdiga fakta. En viss skillnad mot *Plus* och *Eis* är dock att i *Sid* finns det en del uppgifter där eleverna uppmanas att arbeta tillsammans. Emellertid är det fortfarande fråga om inläring av färdiga fakta, vilket går att se i exemplet nedan.

Arbeta med en klasskamrat och förhör varandra på verbens fem former: presens, preteritum, imperativ, infinitiv och supinum. Turas om att säga verben här nedanför i alla fem formerna (*Sid* 2009:188).

Exemplet visar att även om eleverna samarbetar är det inte fråga om någon egentlig dialog och påverkan från olika håll, utan endast om ett ”förhör”. I *Sid grammatik* förekommer även ord som *fundera*, men innebörden är ändå bara att man skall komma på svaret.

### 5.2.4. Sammanfattande kommentar

När det gäller utgångspunkter i pedagogiska lärandeteorier är skiljelinjen mellan *grammatik* och *övrigt* mycket tydlig. Alla tre böckerna har tydliga behavioristiska influenser i *grammatik* och mer konstruktivistiska och socio-kulturella influenser i *övrigt*. I *Eis* och *Sid* finns visserligen uppgifter där ord som *diskutera* och *fundera* förekommer, men det är endast förtäckt behaviorism. Syftet i *grammatik* är aldrig att egentligen fundera över något, utan i stället att lista ut svaret. Även i *övrigt* finns uppgifter med liknande syfte, men i *övrigt* finns alla sorter representerade och fokus ligger på diskussion och verkliga funderingar. Anmärkningsvärt är att Boström & Josefsson gällande grammatik skriver om hur det behavioristiska beteendepåverkan synsättet under 70-talet ersattes av den Piaget-influenserade inläringen som byggde på kunskapsförståelse och hur de senaste decennierna har präglats av en mer kognitiv syn på inläring (se 3.2). Det stämmer alltså inte med vad jag kan urtyda av läroböckerna.

## 5.3. Formen – den textuella strukturen

Analyserna gällande *formen – den textuella strukturen* bygger på stickprovsanalyser (se 3.3 angående avgränsning) och de avsnitt i grundböckerna som ligger till grund för analyserna är följande:

- *Plus grammatik*: s. 204 – 205
- *Plus övrigt*: s. 120 – 121
  
- *Eis grammatik*: s. 128 – 129
- *Eis övrigt*: s. 47 - 48

- *Sid grammatik*: s. 182 – 183
- *Sid övrigt*: s. 99 - 100

Framöver kommer jag inte att ange sidhänvisningar gällande dessa sidor, utan hela 5.3. bygger på ovannämnda sidor. Ett undantag är dock avsnittet om komposition där texterna som helhet analyseras.

Som jag tidigare har nämnt under avgränsning anges få exakta värden, eftersom de skulle vara missvisande (se 4.3.). Istället beskrivs tendenser som i det här fallet säger mer om texten.

### **5.3.1. Lexikogrammatik**

I detta avsnitt förekommer en del kvantitativa inslag där det är fråga om ord- och bokstavsräkning. I alla sådana inslag har räkningen skett på följande sätt. När det gäller räkningen av meningar har jag räknat grafiska meningar som börjar på stor bokstav och slutar med stort skiljetecken. Det kan vara värt att notera att de inte alltid sammanfaller med grammatiska fullständiga meningar. Vidare har inte rubriker, bildtexter eller parenteser räknats med.

#### **5.3.1.1. Plus grammatik**

*Plus grammatik* har väldigt korta meningar och även väldigt korta ord. I genomsnitt består meningarna av 7,21 ord och orden består i genomsnitt av 5,29 bokstäver. Av orden kan 24 procent klassas som långa och 2 procent som överlånga. Med långa ord menas ord som består av sju bokstäver eller fler och med överlånga ord menas ord som består av 14 bokstäver eller fler (Hellspong & Ledin 1997: 71). En jämförande tabell av de olika texterna finns i slutet av lexikogrammatiken (se 5.3.1.7.). Den genomsnittliga meningslängden för läroböcker är 14,5 ord per grafisk mening (Westman 1974:56). Med andra ord rör det sig om mycket korta meningar och ord. Det bör inflikas att den genomsnittliga meningslängden för läroböcker baseras på en studie av gymnasieböcker och studien har dessutom flera år på nacken. Man kan ändå ha värdet som ett riktmärke.

Även om det kan tyckas att andelen långa ord är relativt stor, bör det nämnas att de längre orden nästan uteslutande är fackord och mer specifikt grammatiska termer. Av den anledningen har jag valt att inte räkna ut några LIX-värden (värde som skall ge ett mått på hur lättläst texten är) i några av texterna i det här kapitlet. Ett sådant värde skulle vara missvisande. Bortsett från de grammatiska termerna är det fråga om korta och allmänna ord. Det är även nästan uteslutande enkla huvudsatser<sup>3</sup> och bisatserna<sup>4</sup> är mycket få. I huvudsak är texten parataktisk, d.v.s. att satserna inte består av överordnade och underordnade satser utan satserna ligger hierarkiskt på samma nivå.

<sup>3</sup>Sats som ensam kan utgöra en mening

<sup>4</sup>Sats som inte ensam kan utgöra en mening

Texten är i regel högertung med korta satsbaser. Satsbaser är de satsled<sup>5</sup> som inleder både huvudsats och bisats, med vissa undantag såsom uppmaningssatser. Satsbasen står före det finita verbet<sup>6</sup> som står på andra plats i satsen enligt V2-regeln. Eftersom det finita verbet i uppmaningssatser hamnar på första plats passar uppmaningssatser inte in i schemat för satsbaser och därför har de heller ingen satsbas (Hultman 2003:290-296). I den här texten består satsbaserna nästan uteslutande av subjekt, ofta formellt subjekt<sup>7</sup>. Det är ganska talande att undantagen i form av rumsadverbial, förekommer i ett avsnitt som just behandlar definitionen av termen rumsadverbial. Följande exempel är typiskt för texten: ”*Det finns två slags objekt*”. Det formella subjektet *det* är satsbas. Därefter följer det finita verbet och det egentliga subjektet i form av en nominalfras<sup>8</sup>. Nominalfrasen är kort, vilket också är typiskt för texten; substantiven har i regel få bestämmingar.

Gällande fördelningen i ordklasser är det stark övervikt av substantiv och verb, medan adjektiven, prepositionerna, konjunktionerna och adverbena är mycket få.<sup>9</sup> Substantiv och verb dominerar naturligtvis alla texter rent procentuellt, men med det här menar jag att de även förhållandevis dominerar. Detta sätt att beskriva ordklassfördelning kommer gälla även i fortsättningen.

Hellspong & Ledin delar upp texter i de lexikogrammatiska dimensionerna *specifik* – *allmän* respektive *abstrakt* - *konkret* enligt tabellen nedan (1997:79)

Specifik	Allmän
Många sammansatta substantiv	Enkla substantiv dominerar
Många överlånga ordklassen	Korta ord dominerar
Många statiska verb	Få statiska verb
Många olika och långa formord, inklusive flerordsprepositioner	Korta och enkla formord, inga flerordsprepositioner
Många fackord	Få fackord
Många räkneord	Få räkneord
Tendens till vänstertunga meningar	Tendens till högertunga meningar

Abstrakt	Konkret
Många abstrakta substantiv, t.ex. verbalsubstantiv och adjektivsubstantiv	Många konkreta substantiv, t.ex. egennamn och tingbeteckningar
Få tids- och rumsadverbial	Många tids- och rumsadverbial
få dynamiska verb	Många dynamiska verb
Många passiva verb	Få passiva verb
Första och andra personens pronomen saknas	Första och andra personens pronomen förekommer

<sup>5</sup>T.ex. subjekt, adverbial, objekt, predikat etc. (kan bestå av ett eller flera ord)

<sup>6</sup>Verbformer som kan stå ensamma utan hjälpverb (jämför jag springer med jag sprungit)

<sup>7</sup>Ett formellt subjekt är inte betydelsemässigt det egentliga subjektet. Exempel: Det sitter en katt på trappan. *Det* är formellt subjekt men *en katt* är det egentliga subjektet.

<sup>8</sup>En nominalfras har ett substantiv som huvudord och till substantivet kan det eventuellt höra bestämmingar som t.ex. *en röd boll*.

<sup>9</sup>Subjunktioner som även kan räknas som en egen ordklass, räknas här in i konjunktioner.

När det gäller de här dimensionerna är texten uppenbart *allmän* och till största delen även *konkret*. Dock förekommer inte många tids- och rumsadverbial<sup>10</sup> vilket man kan förvänta sig i konkret stil. Det bör också nämnas att även om de dynamiska verben<sup>11</sup> förvisso dominerar, så förekommer både dynamiska och statiska verb i olika sammanhang. I de avsnitt där grammatiken förklaras är de statiska verben fortfarande relativt många, medan de dynamiska verben är helt dominerande i de exemplifierande avsnitten.

### 5.3.1.2. Plus övrigt

Lexikogrammatiken i *övrigt* skiljer sig åt en hel del från *grammatik*. Påfallande är att syntaxen<sup>12</sup> är betydligt mer varierad. Fortfarande är det mest fråga om enkla huvudsatser, men här är bisatserna betydligt fler och texten är i huvudsak hypotaktisk, d.v.s. satserna står i överordnande och underordnande förhållande till varandra (jämför ovan där texten är parataktisk). Satsbaserna är även här relativt korta, men ändå förekommer en hel del längre satsbaser. Vilket satsled som satsbaserna utgör är mer växlande och är relativt jämnt fördelat mellan subjekt, adverbial och predikat. Liksom satsbaserna är även nominalfraserna längre med fler bestämmingar till substantiven. Bland bestämmingarna är det vanligt med satsattribut, d.v.s. en hel bisats som bestämning till substantivet. Följande exempel är typiskt för texten. ”*I den första är det ett 'jag' som själv upplever situationen*”. Meningen inleds med ett rumsadverbial som satsbas och nominalfrasen på slutet har huvudordet *jag* med det efterställda satsattributet *som upplever situationen*.

Större variation är det även gällande ordklassfördelning. Här förekommer fler prepositioner, konjunktioner, pronomen och verbpartiklar<sup>13</sup> och i allmänhet är det en mer jämn fördelning. Jag vill åter igen poängtera att det rör sig om en förhållandevis jämn fördelning. Verbpartiklarna kan naturligtvis aldrig bli fler än substantiven.

Den här texten har vissa berättande partier, vilket medför vissa skiftningar i texten. Bl.a. förekommer det i de berättande partierna en del ofullständiga men ändå syntaktiskt självständiga meningar<sup>14</sup>. Något liknande finns inte i *grammatik*.

Meningarna är här längre med ett genomsnitt på 10,6 ord per mening. Orden är dock en aning kortare med ett genomsnitt på 5,29 bokstäver per ord. Det skall dock poängteras att de längre grammatiska termerna i *grammatik* drar upp genomsnittet. Detta blir särskilt tydligt om man ser på siffrorna för långa och överlånga ord. Då har den här texten 13 procent långa ord och 0,4 procent överlånga ord, vilket är betydligt mindre än i *grammatik*. Liksom i *grammatik* är den här texten övervägande *allmän* och *konkret* enligt tidigare tabell.

<sup>10</sup>Var och när någonting sker

<sup>11</sup>Dynamiska verb är t.ex. springa och gå, medan statiska är t.ex. finns och är.

<sup>12</sup>Hur ord fogas samman till större satser och meningar

<sup>13</sup>Verbpartiklar hör ihop med verbet och särskiljs från prepositioner genom att när det gäller verbpartiklarna betonas partikeln medan när det gäller prepositioner betonas verbet (jämför titta *på* och titta *på*).

<sup>14</sup>En ensam bisats kan t.ex. vara en syntaktiskt självständig mening i en berättande text, men den är inte grammatiskt fullständig.



### 5.3.1.3. *Eis grammatik*

*Eis grammatik* består av korta meningar med korta ord och genomsnittet ligger på 9,8 ord per mening samt 5,16 bokstäver per ord. De långa orden utgör 32 procent och överlånga ord förekommer över huvud taget inte. Jämför man med *Plus grammatik* ser man att här är orden generellt sett längre, eftersom det inte på samma sätt finns långa grammatiska termer som drar upp genomsnittet. Det finns inga fackord att tala om utan det är en klar övervikt av allmänord.

Det rör sig framför allt om enkla huvudsatser, även om en del bisatser förekommer och texten är i huvudsak parataktisk.

Ordklassfördelningen är inte särskilt varierad. Det handlar övervägande om substantiv och verb, men här förekommer ändå en del prepositioner, konjunktioner, pronomen och framför allt adverb. Jämför man med *Plus grammatik* är ordklasserna mer jämnt representerade.

Satsbaserna är i regel korta och texten är högertung. Ändå förekommer det en hel del längre satsbaser och då är det vanligt med adverbiala bisatser som satsbas som t.ex. ”När man däremot talar om flickan och flickorna ...”. Som satsbas förekommer både subjekt och adverbial. Jämfört med *Plus grammatik* är satsbaserna både längre och mer varierade i fråga om satsledsfunktion. Samma förhållande gäller nominalfraserna; de är korta men ändå längre och med fler bestämmingar än i *Plus grammatik*.

Liksom med *Plus* är texten *allmän* och *konkret*. Det skall dock poängteras att det främst är fråga om statiska verb, vilket bryter av från mönstret. När det gäller konkreta och abstrakta substantiv blir det ganska oviktigt att dela upp, eftersom ett avsnitt har uppräknings av just abstrakta respektive konkreta substantiv.

### 5.3.1.4. *Eis övrigt*

I förhållande till *Eis grammatik* är *Eis övrigt* mer varierad både i fråga om syntax och ordklassfördelning. Huvudsatser och bisatser förekommer om vart annat. Korta satsbaser förekommer i relativt stor utsträckning även här, men de är längre än i *grammatik* och hela bisatser som satsbaser är vanligt förekommande. Även här är det främst subjekt och adverbial i fråga om satsledsfunktion, men adverbialen är vanligare. Exemplet som följer visar ett längre adverbial som satsbas. Satsbasen är hela bisatsen före det finita verbet *behöver*. ”När du t.ex. skriver dagbok eller en sammanfattning av en läxa behöver du bara tänka på att du själv ska förstå, eftersom du själv är mottagaren”. Exemplet visar också på textens hypotaktiska karaktär med flera underordnande led och även i viss mån variationen i ordklassfördelning. I exemplet finns flera underordnande konjunktioner (subjunktioner) och prepositioner vid sidan om substantiven och verben. Speciellt pronomen i andra person är mycket vanliga i texten. Även adverb och adjektiv förekommer i större utsträckning än i *grammatik*.

Nominalfraserna är även här i regel korta, men även längre sådana förekommer. Den tredje nominalfrasen i exemplet ovan (*en sammanfattning av en läxa*) är ganska typisk för texten i och med det efterställda prepositionsattributet<sup>15</sup>.

*Eis övrigt* har längre meningar med ett genomsnitt på 12,5 ord per mening. Orden är dock nästan lika långa med ett genomsnitt på 4,5 bokstäver per ord. När det gäller andelen långa och överlånga ord är fördelningen tämligen lik *Eis grammatik*. Långa ord utgör 15 procent och överlånga ord utgör 1,2 procent. Liksom tidigare texter har även *Eis övrigt* *allmän* och *konkret* stil.

### 5.3.1.5. Sid grammatik

*Sid grammatik* består nästan enbart av enkla huvudsatser, men i de fall bisatser ändå förekommer är de av hypotaktisk karaktär. Rent allmänt finns det mycket lite variation i syntaxen. Satsbaserna är mycket korta med några få undantag och satsledsfunktionen för satsbaserna är nästintill alltid subjekt undantaget några få adverbial.

Även nominalfraserna är mycket korta, särskilt i beskrivningarna av grammatikbegreppen. Talande är att de längsta nominalfraserna förekommer i ett stycke som beskriver *adjektiv*. I detta stycke presenteras exempel med adjektiv som då också är framförställda adjektivattribut<sup>16</sup> som t.ex. i ”*Hon sparkade till en tom colaburk*”.

När det gäller ordklassfördelningen är det främst fråga om substantiv och verb, men även en del prepositioner. Anmärkningsvärt är de relativt många verbpartiklarna. Exemplet ovan (*sparkade till*) visar på en sådan. Adverbena är väldigt få liksom konjunktionerna, vilket är en följd av de få bisatserna. Substantiven är enkla med undantag för ett antal sammansatta grammatiska termer som t.ex. *pluralsuffix*. Fackord finns det en del av i form av just grammatiska termer, men bortsett från dessa är det fråga om allmänord. I beskrivningarna av grammatiska begrepp är substantiven framför allt abstrakta, men i exemplen är de konkreta. Den här uppdelningen sätter även spår i verben, då det i beskrivningarna av grammatiska begrepp främst är fråga om statiska verb medan verben i exemplen främst är dynamiska.

Den genomsnittliga meningslängden är 9,65 ord per mening och orden har i genomsnitt 4,68 bokstäver per ord. De långa orden utgör 24 procent och de överlånga orden utgör 0,3 procent. Återigen är det de grammatiska termerna som drar upp genomsnittet för ordlängden. Den här texten har *allmän* stil, men till skillnad från de övriga texterna är den mer *abstrakt* än *konkret*.

### 5.3.1.6. Sid övrigt

*Sid övrigt* har en betydligt mer varierad syntax än vad *Sid grammatik* har. De enkla huvudsatserna är få och underordnande bisatser är vanliga, men fortfarande är texten

<sup>15</sup>*Av en läxa* är prepositionsattribut (bestämning) till huvudordet *sammanfattning*.

<sup>16</sup>*Tom* är adjektivattribut (bestämning) till huvudordet *colaburk* och nominalfrasen är alltså hela *en tom colaburk*.

högertung. Texten som helhet är av hypotaktisk karaktär. Följande exempel med flera underordnande bisatser är typiskt för den här texten. ”Med teknikens hjälp hittar många allt fler språkliga former för att skriva snabbt, liksom allt fler sätt att enkelt uttrycka känslor utan att behöva skriva långa meningar”. Exemplet ovan har ett adverbial som satsbas (*med teknikens hjälp*) och adverbial är också tillsammans med subjekt den vanligaste satsbasen i den här texten. Satsbaserna är ofta korta, men det förekommer även många längre satsbaser, ofta i form av adverbiella bisatser.

Texten är mycket mer varierad än *grammatik* och det även i fråga om ordklassfördelning. Ordklasserna är relativt jämnt representerade. Starkt framträdande är pronomen (*du*) och adverbien, ofta i form av satsadverb<sup>17</sup> som t.ex. *säkert* och *kanske*. Substantiven är framför allt enkla och abstrakta, även om det också förekommer en hel del konkreta substantiv.

Längden på nominalfraser varierar, men oftast är de relativt korta. Ofta rör det sig om ett enkelt ord som t.ex. *du*, men det förekommer också något längre nominalfraser som t.ex. ”*en lapp med ett meddelande*”. I exemplet är *lapp* huvudord och därpå följer en preposition (*med*) och rektion<sup>18</sup> i form av en ny nominalfras. *Med ett meddelande* är alltså ett efterställt prepositionsattribut<sup>19</sup>. Båda varianterna av nominalfraser är typiska för texten.

Även den här texten har *allmän* och *konkret* stil. Dock avviker den lite från det *konkreta* mönstret i och med de många abstrakta substantiven.

Meningarna har i genomsnitt 16,59 ord per mening och är således mycket längre än i *grammatik*. Orden har i genomsnitt 4,79 bokstäver per ord och är alltså ungefär lika långa som i *grammatik*. De långa orden utgör 19,3 procent och de överlånga orden utgör 0,8 procent.

### 5.3.1.7. Lexikogrammatik: sammanfattande kommentar

Nedanstående tabell visar genomsnittlig meningslängd, ordlängd och andel långa respektive överlånga ord i de olika texterna.

	<i>Plus gr.</i>	<i>Plus övrigt</i>	<i>Eis gr.</i>	<i>Eis övr.</i>	<i>Sid gr.</i>	<i>Sid övr.</i>
Ord/men.	7,21	10,6	9,8	12,5	9,65	16,59
Bokst./ord	5,29	5,29	5,16	4,5	4,68	4,79
Långa	24,00%	13,00%	32,00%	15,00%	24,00%	19,30%
Överlånga	2,00%	0,40%	0,00%	1,20%	0,30%	0,80%

Jämförelsen visar att oavsett utgångspunkt, har alltid *övrigt* längre meningar än *grammatik*. När det gäller ordlängd är värdet emellertid ganska lika. Jämförelsen visar

<sup>17</sup>Satsadverb ändrar förutsättningarna för hela satsen som t.ex. Jag tycker *inte* om pasta.

<sup>18</sup>Det satsled som utgör bestämning till en preposition

<sup>19</sup>Prepositionsattribut är en bestämning till huvudordet och börjar med en preposition.

också att *grammatik* alltid har en högre andel långa ord, vilket kan förklaras med att de grammatiska termerna drar upp siffrorna. Detta i sin tur betyder att trots de jämna siffrorna under antalet bokstäver per ord, så är orden i *övrigt* generellt sett mer av mellanlängd medan *grammatik* har fler av mycket korta och mycket långa ord. De överlånga orden är av så pass obetydlig mängd att det inte är värt att kommentera.

Gemensamt för alla texterna är att de har en *konkret* och *allmän* stil, med något undantag. Detta kan ses som utmärkande för läroboksstilen. Däremot när det gäller syntax och ordklasser finns det en tydlig skillnad mellan *grammatik* och *övrigt* i de olika texterna. *Övrigt* är alltid mer varierad med ordklasserna mer jämnt representerade, med längre satsbaser och nominalfraser samt fler och längre bisatser av mer hypotaktisk karaktär. Viktigt att notera i den här jämförelsen är att det är utgångspunkten i *grammatik* i förhållande till *övrigt* som är relevant. Jämför man *grammatik* i en bok med *grammatik* i en annan bok kan det vara så att den ena har en mer varierad syntax än den andra, men det förhåller sig alltid så som beskrivits ovan mellan *grammatik* och *övrigt* i samma bok.

### **5.3.2. Komposition**

Alla texter följer ett textmönster genom att texten kan delas upp i ett antal drag. Ett drag är "[e]n avgränsad del av texten med en tydlig funktion" (Hellspong & Ledin 1997:97). I läroböckerna sammanfaller dragen oftast med kapitlen. Nedan följer en uppställning över de olika dragen i de tre läroböckerna. Benämningen på dragen är inte nödvändigtvis samma som rubriken på kapitlen. T.ex. innefattar drag 10 i *Plus* tre olika kapitel: *Berättaren, tiden, miljön, Variera din berättelse* och *Mellan raderna*. Även om det är uppdelat i tre kapitel anser jag att det rör sig om ett enda drag enligt definitionen ovan.

#### *Plus*

- Drag 1 Ungdomslitteratur
- Drag 2: Deckare
- Drag 3: Science fiction
- Drag 4: Odödliga sagor
- Drag 5: Shakespeare
- Drag 6: Bellman
- Drag 7: Svenska visdiktare
- Drag 8: August Strindberg
- Drag 9: Kvinnliga författare
- Drag 10: Berättandets konst
- Drag 11: Insändare
- Drag 12: Argumentation och retorik
- Drag 13: Kritisk läsning
- Drag 14: Reklam
- Drag 15: Danska
- Drag 16: Språkhistoria

## Drag 17: Grammatik

### *Eis*

- Drag 1: Läskonsten
- Drag 2: Inläringstekniker
- Drag 3: Informationssökning
- Drag 4: Talkonsten
- Drag 5: Skrivkonsten
- Drag 6: Uppsatsskrivning
- Drag 7: Litteratur
- Drag 8: Språkträning (inklusive grammatik)

### *Sid*

- Drag 1: Inledning
- Drag 2: Tala
- Drag 3: Läsa och lära
- Drag 4: Språkhistoria
- Drag 5: Informationssökning
- Drag 6: Ordkunskap
- Drag 7: Skriva
- Drag 8: Antiken
- Drag 9: Medeltiden
- Drag 10: Myter och sagor
- Drag 11: Fantasy
- Drag 12: Läslogg
- Drag 13: Vänskap och värderingar
- Drag 14: Stava och skriva
- Drag 15: Grammatik
- Drag 16: Avslutning

Uppställningen ovan visar att dragen skiljer sig åt mellan de tre böckerna. Det som de däremot har gemensamt är att grammatiken har placerats sist i ordningen (med undantag för avslutningen i *Sid*).

Den övergripande dispositionen är likadan för alla tre läroböckerna. Om man börjar hierarkiskt högst upp i dispositionen ser man att böckerna har en temadisposition, d.v.s. att kapitlen/delarna i boken har ett gemensamt överordnat tema (se 5.4.2.). De olika kapitlen förhåller sig sedan additivt till varandra. Med andra ord är inte några kapitel överordnade några andra (de adderas endast till varandra). Däremot när det gäller avsnitt inom kapitlen finns det fler nivåer i dispositionen. Inbördes i kapitlen finns det ofta dels en emfatisk disposition, d.v.s. det viktigaste kommer först, och dels en specificerande disposition, d.v.s. det allmänna går till det mer specifika.

I *grammatik* är dispositionen mycket tydligare än i de andra kapitlen. Samma disposition gäller för *grammatik* i alla böckerna, men här tas exemplet ur *Sid*. Avsnittet med *substantiv* börjar med en rent allmän beskrivning av vad substantiv är. Därefter

följer exempel på ord som stämmer in på beskrivningen och uppgifter för eleven att lösa. Slutligen kommer några stycken som går in på olika kategorier inom ordklassen och även det avslutas med uppgifter för eleven att lösa. Hela avsnittet har således dels en emfatisk disposition och dels en specificerande disposition, eftersom både det allmänna och det viktigaste kommer först i ordningen. Inom kapitlet *grammatik* som helhet bedömer jag att dispositionen är additiv, eftersom det är svårt att avgöra om t.ex. ordklasserna är viktigare än satsen och meningen.

När det gäller *övrigt* är dispositionen inte lika tydlig inbördes i kapitlen. Följande exempel kommer från *Plus*. Det inledande kapitlet om ungdomslitteratur börjar med ett utdrag ur en skönlitterär text med syfte att inspirera. Därefter kommer om vart annat författar- och bokpresentationer, citat, filosofiska resonemang och elevuppgifter. Här går det inte att se någon tydlig disposition annat än den rent additiva. Däremot i kapitlet om berättelser som aldrig dör finns det en tydligare specificerande disposition. Kapitlet inleds med en allmän beskrivning av odödliga berättelser och därefter går det till det mer specifika med att berätta översiktligt om Iliaden och Odysseen och slutligen blir texten än mer specifik med detaljer ur berättelserna. *Eis* och *Sid* är mer tydliga i dispositionen än *Plus*. Kapitlen i *Eis* och *Sid* inleds mestadels i en allmän överblick av ämnet och har därför en specificerande disposition. Dock är det endast inledningen som är tydlig för den sortens disposition. Utöver inledningen är kapitlen ofta rent additiva.

### 5.3.3. Textbindning

Det här avsnittet kommer att handla om hur sammanhängande texterna är i fråga om konnektivbindning, tematisk bindning och referensbindning. Konnektivbindning innebär hur satser är bundna till varandra genom främst konjunktioner (subjunktioner) t.ex. Hon skyndar sig *för att* hinna fram i tid. Både tematisk bindning och referensbindning innebär hur texten hänger ihop rent innehållsmässigt. I den tematiska bindningen ser man hur ett tema presenteras i början på meningen och sedan eventuellt återkommer i nästa mening på tema-plats eller rema-plats. Första exemplet visar tema-upprepning, d.v.s. att temat återkommer på första plats i båda meningarna. Andra exemplet visar tema-progression, d.v.s. att andra positionen (rema) i första meningen återkommer på första plats i andra meningen (rema blir tema).

Temaupprepning: Jag (tema) tycker om pasta (rema).  
Jag (tema) är bra på att laga mat (rema).

Temaprogession: Jag (tema) tycker om pasta (rema).  
Pasta (tema) är en italiensk maträtt (rema).

I den tematiska bindningen handlar det om hur ny information presenteras. Man försöker undvika att bryta mot tema-remapricipen, d.v.s. att ny information presenteras på tema-plats utan att ha förberetts tidigare i texten. Det finns emellertid vissa strukturer som förhindrar brott mot tema-remapricipen (se den utökade analysen).

Referensbindningen handlar även den om hur texten hänger ihop rent innehållsmässigt, men där har det med hur enskilda ord och fraser är knutna till varandra. I exempelmeningarna ovan t.ex. återkommer *jag* flera gånger och det är då fråga om bindningen *identitet* (samma ord). Även *pasta* återkommer flera gånger i form av *identitet* men *pasta* är även knuten till *laga mat* på ett innehållsligt plan. Det är inte samma ord men om man vet vad *pasta* är, vet man också att det har med mat att göra. En sådan association kallas för *inferens*. Bindningen *identitet* är den starkaste bindningen, medan *inferens* är en svagare bindning. En text med mycket identitetbindningar har en *tät* referensbindning, medan en text med främst inferensbindningar inte har en lika *tät* referensbindning. Det finns även andra bindningar som t.ex. *kontrast*, *modifierad identitet* och *hyponymi*.

I analyserna har jag delat upp texterna i makrosyntagmer, d.v.s. en huvudsats med eventuella underordnade satser (Nyström 2001:34). Hädanefter kommer makrosyntagm gå under förkortningen *MS*. I analyserna har jag räknat makrosyntagmer från början på exempeltexten och står det *MS 7* är det med andra ord makrosyntagm nummer 7 från början räknat.

Som tidigare har nämnts i metodkapitlet är texterna analyserade enligt Nyström (2001). När det gäller den tematiska bindningen gör jag dock även en utökad analys enligt Merja Koskela (1996). I denna utökade analys tar jag även hänsyn till vilken kategori temat tillhör enligt Koskelas uppdelning i *egentligt tema*, *basis* och *parallellt tema*. Det *egentliga temat* är en del av textens texttema som är alltid är aktuellt texten igenom. *Basis* däremot har ingenting med texttemat att göra, utan förändrar snarare förutsättningarna för utsagan. Det kan t.ex. vara adverbial eller bisatser som anger tid, plats eller villkor. Det kan också vara frågeord. Slutligen har *parallellt tema* en strukturell funktion som inte har något med textens ämne att göra. Det kan t.ex. röra sig om *man*, *det vi*, *jag* etc. med obestämd syftning (Koskela 1996:38ff).

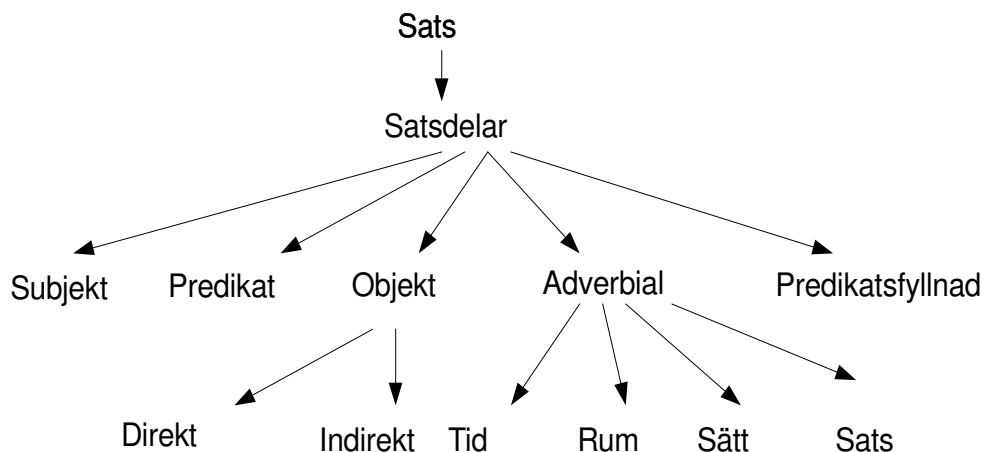
### 5.3.3.1. Plus grammatik

Konnektivbindningen i *Plus grammatik* är näst intill obefintlig. Det förekommer några additiva (samordnande eller särskiljande) konnektiver som *eller* och ett fåtal kausala (orsak) och adversativa (motsats) konnektiver.

Referensbindningen i *Plus grammatik* är tät med mycket bindningar av typen identitet och modifierad identitet<sup>20</sup>. Det finns dessutom en tydlig hierarkisk uppdelning i grammatiska termer, vilket medför många hypernymier, hyponymier och co-hyponymier<sup>21</sup>. Med andra ord är referenterna sammankopplade till varandra genom över- och underordning. Figuren nedan visar en hierarkisk uppdelning inom den centrala ledfamiljen *sats*.

<sup>20</sup>Modifierad identitet skiljer sig från identitet genom ordklassförändring eller böjning t.ex. *springa* och *sprang*.

<sup>21</sup>En hypernymi är överordnad en hyponymi och finns det två hyponymier på samma nivå i hierarkin är de co-hyponymier till varandra. T.ex. kan man säga att *pasta* är en hypernymi till *spaghetti* och *tagliatelle* som då blir hyponymier till det hierarkiskt överordnade *pasta*. *Spaghetti* och *tagliatelle* är i sin tur co-hyponymier till varandra.



De olika avsnitten under rubriken *Satsdelar* har underrubrikerna *Predikat*, *Subjekt*, *Predikatsfyllnad* etc. enligt figuren ovan. *Satsdelar* är alltså en hypernymi till *predikat*, *subjekt* etc. som i sin tur är co-hyponymier till varandra. Nedanstående exempel är typiskt för texten.

MS 7: Subjektet talar om vem (vilka, vad) som gör något.

MS 8: *Spelet* börjar.

MS 9: Sitter *Valter och Kemal* på läktaren?

MS 10: Ja, *de två killarna* syns där borta på sektion D.

I MS 7 är *subjektet* co-hyponym till den tidigare referenten *predikatet* enligt figuren ovan och dessutom är *talat om* identitet (samma ord) och *gör något* modifierad identitet till tidigare referenter. MS 8 – MS 10 är textens exempel på *subjekt* och följer därför inte samma struktur. I textens exempel finns det inga tydliga hierarkier, men de har ändå referensbindningar i form av främst inferenser (associationer). *Läktaren* i MS 9 är en inferens till *spelet* och *spelet* i sin tur är en inferens till den tidigare referenten *matchen*. *De två killarna* i MS 10 är dock synonym till *Valter och Kemal* i MS 9. I textens exempel är det alltså främst fråga om inferensbindningar, medan det i texten i övrigt främst är fråga om identitet, modifierad identitet samt hyponymier, hypernymier och co-hyponymier. I viss mån förekommer det även kontraster i och med grammatiska funktioner som ställs mot varandra t.ex. *indirekt* och *direkt*.

När det gäller den tematiska bindningen är texten svåranalyserad. Den är så pass upphackad med beskrivningar och exempel, att det inte finns någon tydlig rörelse. Emellertid går det att se en viss tema-upprepning i beskrivningarna.



Ny information presenteras oftast i rubrikerna. Exemplet ovan har t.ex. *Subjekt* som rubrik och *subjektet* är också egentligt tema i MS 7. Brott mot tema-remapricipen förekommer hela tiden i och med att ny information står på temaplats. Det är dock oftast fråga om egentliga teman som alltså är en del av texttemat, så koherensen (sammanbindningen på ett innehållsplan) upprätthålls ändå. Jag väljer att bortse från de ständiga brotten mot tema-remapricipen i textens exempel (se MS 8 ovan), eftersom textens exempel ligger bortom den egentliga texten. MS 8 t.ex. hade antagligen kunnat ses som ett egentligt tema i en text om fotboll.

### 5.3.3.2. Plus övrigt

Även *Plus övrigt* har en tät referensbindning med mycket bindningar i form av identitet och modifierad identitet. Här finns dock inte lika tydliga hierarkier som i *Plus grammatik*. Vissa hypernymier och hyponymier finns som t.ex. när det gäller ledfamiljen (benämning på ett huvudord som har flera referenter knutna till sig) *berättarperspektiv*. Emellertid är det inte fråga om flera led som i *grammatik*. En stor skillnad är också att *Plus övrigt* har betydligt fler synonymer, något som knappt förekommer i *grammatik*, och även fler inferensbindningar. Detta går att se i exemplet nedan.

Rubrik 2: Vem är berättaren?

MS 18: Bestäm dig för från vems *synvinkel* du ska berätta, dvs. vilket *berättarperspektiv* du ska ha.

MS 19: Vill du skriva i *jag-form*, dvs. första person?

*Dig* i MS 18 är modifierad identitet till den tidigare referenten *du*. Därefter följer *synvinkel* och *berättarperspektiv* som är synonymer till varandra (i samma MS, men i olika satser). *Synvinkel* är dessutom en inferens till *berättaren* i rubrik 2. I MS 19 sedan är *du* identitet till *du* i MS 18 och *jag-form* hyponymi till *berättarperspektiv* i MS 18. Det kan även diskuteras om *skriva* i det här fallet är en synonym till *berätta* i MS 18.

Liksom i *Plus grammatik* är satskonnektionen nästintill obefintlig. Här är det främst fråga om adversativa och kausala konnektiver, men även en del additiva konnektiver förekommer.

När det gäller den tematiska bindningen är texten liksom i *Plus grammatik* uppstyckad så att det inte finns någon tydlig tematisk riktning. Brott mot tema-remapricipen förekommer även här frekvent. En skillnad är dock att de egentliga temana inte är lika vanliga i *Plus övrigt* som i *Plus grammatik*. Istället är basis här vanligt förekommande som i följande exempel.

MS 9: De båda texterna är berättade på olika sätt.

MS 10: I den första är det ett "jag" som själv upplever situationen.

MS 11: I den andra är det någon som berättar händelsen genom en "han".

MS 9 har temat *de båda texterna* som får räknas som egentligt tema eftersom de aktualiserar texttemat. I MS 10 och 11 är det dock snarare fråga om basis eftersom de

anger en förutsättning för utsagan genom rumsadverbialen. Det är dock svårtolkat eftersom *texten* i MS 10 och 11 är underförstådd och sätter man dit ordet kan det också ses som ett egentligt tema. I regel är ändå basis vanligare i *övrigt* än i *grammatik*.

### 5.3.3.3. *Eis grammatik*

Även i *Eis grammatik* är konnektivbindningen nästintill obefintlig. Det rör sig om ett fåtal adversativa, kausala och additiva konnektiver.

Referensbindningen är tät och liknar i mångt och mycket *Plus grammatik*. Även här finns det många och tydliga hierarkier med hypernymier, hyponymier och co-hyponymier.

Identitet är vanligast. Däremot förekommer det mycket lite inferenser. Även synonymer och framför allt kontraster är mycket vanliga, men kontrasterna har sin förklaring i att grammatiska termer som t.ex. *bestämd/obestämd* ställs mot varandra och dessa samt liknande begreppspår återkommer gång på gång. Synonymerna har på liknande sätt sin förklaring i att en grammatisk term ofta förklaras med andra ord som i följande exempel.

Rubrik 3: Numerus – singular och plural  
MS 8: *Singular* betyder ental (flicka, flickan),  
MS 9: och *plural* betyder flertal (flickor, flickorna).

I exemplet ovan är *singular* och *plural* i MS 8 respektive 9 identitet till samma ord i rubrik 3. *Ental* och *flertal* är dessutom synonymer till *singular* och *plural* i rubrik 3 och *betyder* i MS 9 är identitet till samma ord i MS 8.

Den tematiska bindningen påminner även den om den tematiska bindningen i *Plus grammatik*. Texten är upphackad mellan beskrivningar och exempel, vilket gör att en tydlig tematisk riktning är svår att se. Det förekommer dock även här viss tema-upprepning. Liksom i *Plus grammatik* är det framför allt fråga om egentliga teman, men här förekommer även en del parallell-teman. *Plus grammatik* och *Eis grammatik* har också gemensamt hur ny information presenteras i rubrikerna och hur de egentliga temana gör att koherensen upprätthålls trots de många brotten mot tema-remaprintipen.

### 5.3.3.4. *Eis övrigt*

Även i *Eis övrigt* är konnektivbindningen nästintill obefintlig. De konnektiver som ändå förekommer är additiva, kausala och temporala (tid).

*Eis övrigt* har inte lika tät referensbindning som *Eis grammatik*, utan mycket av referensbindningen bygger på inferenser. Även synonymer är relativt vanliga. De centrala ledfamiljerna i den här texten är *du*, *ungdomar*, *litteratur*, *skriva* och *läsa*. Främst *du* förekommer mycket ofta som identitetsbindning. Det finns inga direkta

hierarkier. Eventuellt kan man se olika textbearbetningssätt och ämnesval som överordnade steg i hierarkier, men det är inte tydligt.

Gällande den tematiska bindningen är det återigen svårt att analysera. Texten är upphackad mellan beskrivningar och frågor för diskussion och frågor att fundera på. Både egentliga teman och basis är vanliga på tema-plats. Även parallell-teman förekommer. I exemplet nedan har MS 17 parallell-tema (*du*) på tema-plats, MS 18 har basis (*nedan*), MS 19 har egentligt tema (*att skriva loggbok*) och MS 20 har basis (*numera*). Från MS 18 till MS 19 är det tema-progression, men ett generellt mönster finns inte.

MS 17: - du kan jämföra med andras upplevelser och hitta nya saker som du inte upptäckt själv.

MS 18: Nedan följer tips på hur du kan ”spara” tankar om den bok du läser i en *läslogg*.

MS 19: Att skriva loggbok innebär egentligen att man som kapten på ett fartyg antecknar saker som hastighet, position osv. i en skeppsdagbok.

MS 20: Numera används ordet i fler sammanhang då man ska göra korta anteckningar, i det här fallet om en bok.

Ny information presenteras ofta i rubrikerna och brott mot tema-tema-principen förekommer visserligen, men det undviks också ofta genom att ha basis eller parallell-tema på tema-plats. *Eis övrigt* skiljer sig alltså åt från *Eis grammatik* främst genom att *Eis övrigt* har fler basis och parallell-teman på tema-plats till skillnad från *Eis grammatik* där fokus ligger på de egentliga temana.

### 5.3.3.5. Sid grammatik

*Sid grammatik* påminner väldigt mycket om de andra grammatikavsnitten när det gäller referensbindningen. Referensbindningen är tät med mycket bindningar i form av identitet. Även i *Sid grammatik* är det mycket och tydliga hierarkier med hypernymier, hyponymier och co-hyponymier. Liksom i *Eis grammatik* finns det även en del synonymer i och med omformuleringar av grammatiska begrepp. På samma sätt förekommer även många kontraster i och med återkommande begreppspar som t.ex. *obestämd/bestämd*.

Den tematiska bindningen skiljer sig däremot från den i *Plus* och *Eis*. Det förekommer nästan enbart egentliga teman på tema-plats och det är främst fråga om tema-upprepning. Tema-upprepning är det dock inte i textens exempel, utan där finns det ingen eller lite bindning. De är inte sammankopplade med varandra genom inferenser som de är i *Plus grammatik* t.ex. Ny information presenteras i rubrikerna på samma sätt som i *Plus grammatik* och *Eis grammatik*, men en skillnad är att informationen upprepas i efterföljande MS och därpå följer tema-upprepning. Strävan efter tema-upprepning gör ibland att formuleringen blir konstig (se 5.6.2.) och innebörden svårbegriplig.

Liksom i övriga avsnitt är konnektivbindningen nästintill obefintlig. De konnektiver som ändå förekommer är kausala och additiva.

### 5.3.3.6. Sid övrigt

Liksom alla de andra texterna har *Sid övrigt* tät referensbindning med mycket bindningar i form av identitet, modifierad identitet och även synonymer. Även kontraster och komparationer (stor, större, störst) förekommer i viss utsträckning. De centrala ledfamiljerna här är *kommunikation, du, teknik, förenkling, mottagare* och *text*. Framför allt *du* är väldigt vanligt förekommande och återkommer i nästan varje mening. Liksom i de andra avsnitten med *övrigt* finns det inte lika tydliga hierarkier som i *grammatik*, även om det visst förekommer hierarkier med t.ex. *textbearbetningssätt* och *mottagare* på högsta nivån. Det är dock inte fråga om flera nivåer i hierarkierna. Även en hel del inferensbindningar förekommer, men eftersom referensbindningen är så pass tät med identitetsbindningar, kommer inferensbindningarna snarare i andra hand.

Även i *Sid övrigt* är konnektivbindningen nästintill obefintlig. Det förekommer ändå ett fåtal kausala, additiva och adversativa konnektiver.

Gällande den tematiska bindningen är det mest basis och parallell-teman på tema-plats. Det medför att man undviker att presentera ny information på tema-plats. En bidragande orsak till att brott mot tema-remaprintipen kan undvikas, är det allmänna ämnet *meddelanden* och *mottagare* som inte innebär särskilt mycket ny information för den aktuella målgruppen ungdomar. Basis och särskilt parallell-tema på tema-plats medför även att det inte blir någon tydlig tema-upprepning eller tema-progression. I exemplet nedan är det parallell-tema på tema-plats i MS 11 och 12. I MS 13 sedan är det basis på tema-plats. Exemplet visar hur brott mot tema-remaprintipen undviks genom konstruktioner med parallell-tema och basis på tema-plats, samt genom det allmänna ämnet.

MS 11: Det är väl inte ofta någon lämnar en lapp med ett meddelande på matbordet längre.

MS 12: Det känns så mycket enklare att skicka ett meddelande på mobilen eller att skriva ett mejl.

MS 13: I vårt samhälle förbättras tekniken dag för dag

### 5.3.3.7. Textbindning: sammanfattande kommentar

Gemensamt för texterna är att de har en tät referensbindning med mycket identitetsbindningar. *Eis övrigt* avviker dock lite från mönstret genom att ha en inte lika tät referensbindning som de övriga. Gemensamt har de också att texterna är upphackade med exempel, uppgifter och beskrivningar, så att den tematiska bindningen inte blir tydlig och brott mot tema-remaprintipen är vanligt förekommande. Konnektivbindningen är än mer otydlig i och med att konnektiverna är näst intill icke existerande.

Skillnaderna mellan *grammatik* och *övrigt* är inte lika tydlig som när det gäller andra aspekter i analyserna, men det finns ändå vissa generella drag. Även om texterna har tät

referensbindning är det i *övrigt* betydligt vanligare med referensbindningar av typen synonym och inferens och även i viss mån kontrast. Visserligen förekommer det synonymer och kontraster även i *Eis grammatik* och *Sid grammatik*, men som jag har nämnt så är det i *grammatik* fråga om att ställa grammatiska begreppspar mot varandra, samt att ge synonyma förklaringar till grammatiska begrepp. I *övrigt* är synonymerna och kontrasterna snarare en del i att göra texten mer varierad. *Sid övrigt* avviker som sagt från *Plus* och *Eis övrigt* genom att ha en mindre tät referensbindning som bygger till stor del på inferensbindningar. Ändå är det i alla avsnitt med *övrigt*, även *Plus* och *Eis*, mer inferensbindningar än i *grammatik*. Det är bara inte lika påfallande i *Plus* och *Eis* som i *Sid*, eftersom referensbindningen där är tätare.

Den tematiska bindningen är som sagt inte tydlig i någon av texterna. En skillnad mellan *grammatik* och *övrigt* är dock att det i *grammatik* är mycket fokus på egentligt tema, medan det i *övrigt* förekommer både basis och parallell-tema i större utsträckning. Framför allt *Eis* och *Sid övrigt* har betydligt fler basis och parallell-teman än egentligt tema, vilket är ett sätt att undvika brott mot tema-remaprintipen. I *Plus* och *Eis grammatik* är det vanligast med ny information på tema-plats som förbereds endast i rubriken. *Sid grammatik* skiljer sig på den punkten från *Plus* och *Eis*. I *Sid* finns visserligen också ny information i rubrikerna, men det egentliga temat från rubriken går sedan vidare i tema-upprepning, vilket medför färre brott mot tema-remaprintipen.

Gemensamt för alla grammatikavsnitten är att de har en tydlig hierarkisk uppbyggnad till skillnad från *övrigt*. Det hänger naturligtvis ihop med att avsnitten går igenom de grammatiska termerna enligt en tydlig grammatisk struktur. I *övrigt* däremot är ämnena mer allmänna och hierarkierna inte lika tydliga. Det innebär dock inte att *övrigt* är mindre logiskt och begripligt. Den hierarkiska strukturen i *grammatik* är tydlig för den som kan grammatik, men att ny information ofta förekommer på tema-plats utan förberedelse kan också innebära att innehållet blir svårbegripligt för den som inte ser de grammatiska hierarkierna framför sig.

## 5.4. Innehållet – den ideationella strukturen

### 5.4.1. Kontext och syfte

När det gäller kontext och syfte (se Hellspong & Ledin 1997), är förutsättningarna likadana för alla läroböckerna. De är avsedda att läsas i undervisningssituationer vare sig det är i klassrummet eller hemma under läxläsningen. En andra möjlighet är att läraren läser böckerna för att inhämta information till sin undervisning. Liksom de flesta andra brukstexter, läses läroböckerna inte nödvändigtvis från pärm till pärm och läraren kan naturligtvis välja att endast använda delar av böckerna eller att hoppa från början till slut och sedan tillbaka igen. Det pedagogiska utfallet hänger således ihop med vad läraren gör av sin undervisning, men här granskar jag ändå utgångsmaterialet.

Läroböckerna har två syften; dels det pedagogiska syftet och dels det ekonomiska syftet. Läroböckerna finns självfallet där för att eleverna skall tillägna sig kunskap om ämnet,

men de finns också där för att förlaget skall tjäna pengar. Dessa två syften borde gå hand i hand. För att förlaget skall få fler beställningar och på så sätt tjäna mer pengar krävs att en efterfrågan finns. Efterfrågan borde komma utav att det pedagogiska syftet uppfylls. Om däremot inte det pedagogiska syftet uppfylls, görs inga fler beställningar och således uppfylls heller inte det ekonomiska syftet. Utgångspunkten borde därför alltid vara det pedagogiska syftet. Emellertid bör poängteras att det finns fler faktorer att ta hänsyn till så som skolans ekonomi. Skolan har med all sannolikhet en begränsad budget och då kanske en lärobok bestående av flera delar väljs bort till förmån för en lärobok som har allt i ett till ett lägre pris.

### **5.4.2. Teman**

Alla läroböckerna har det gemensamma makrotemat, d.v.s. det övergripande temat för hela texten, (se Hellspong & Ledin 1997) *svenskämnet*. De är alltså monotematiska. De skiljer sig dock till viss del åt när det kommer till mikroteman, d.v.s. de delarna i texten som skall kunna sorteras in under makrotemat. Mikroteman är inte nödvändigtvis samma som kapitel. Exempelvis återkommer mikrotemat *skrivkonsten* vid upprepade tillfällen, men det rör sig ändå om ett och samma mikrotema oavsett hur många gånger det återkommer i olika kapitel. Uppställningarna nedan visar mikroteman för respektive bok. Notera att mikrotemana inte nödvändigtvis står i nämnd ordning, då mikrotemana ofta går in i varandra. För att även se dispositionen av texten, se under *Komposition* i 5.3.2.

#### *Plus*

Mikrotema 1: Skrivkonsten  
Mikrotema 2: Läskonsten  
Mikrotema 3: Litteratur  
Mikrotema 4: Författare/diktare  
Mikrotema 5: Grammatik  
Mikrotema 6: Livskunskap  
Mikrotema 7: Filosofi  
Mikrotema 8: Retorik  
Mikrotema 9: Kritisk läsning  
Mikrotema 10: Danska språket  
Mikrotema 11: Språkhistoria  
Mikrotema 12: Skrivregler

#### *Eis*

Mikrotema 1: Skrivkonsten  
Mikrotema 2: Läskonsten  
Mikrotema 3: Litteratur  
Mikrotema 4: Författare  
Mikrotema 5: Grammatik  
Mikrotema 6: Skrivregler  
Mikrotema 7: Inlärningsaspekter

## Mikrotema 8: Informationssökning

### *Sid*

- Mikrotema 1: Retorik
- Mikrotema 2: Läskonst
- Mikrotema 3: Inläring
- Mikrotema 4: Språkhistoria
- Mikrotema 5: Informationssökning
- Mikrotema 6: Ordkunskap
- Mikrotema 7: Skrivkonsten
- Mikrotema 8: Litteratur
- Mikrotema 9: Livskunskap
- Mikrotema 10: Skrivregler
- Mikrotema 11: Grammatik
- Mikrotema 12: Författare

Alla mikrotemana i de olika böckerna kan sorteras in under makrotemat, vilket gör texten logisk. Uppställningarna ovan visar dock att det rör sig om olika mikroteman från bok till bok. Påtagligt är att *Eis* har betydligt färre mikroteman än de andra två. Eftersom svenskämnet är så brett som det är kan det vara svårt att dra tydliga gränser mellan svenskämnet och andra ämnen. *Plus* har exempelvis både ämnet filosofi och livskunskap som mikroteman. Det kan diskuteras om det faller in under makrotemat, men eftersom det i kursplanen (Lgr11) talas mycket om svenskan som redskap för att tänka och resonera är kopplingen till filosofi t.ex. inte särskilt långsökt.

### **5.4.3. Sammanfattande kommentar**

Som jag tidigare har nämnt så går mikrotemana ofta in i varandra. Detta gäller emellertid inte *grammatik*. *Grammatik* förekommer i alla böckerna som ett separat mikrotema. Som tidigare har nämnts under 5.1. förekommer det dock ett fåtal meningar med grammatikinslag i *övrigt*. I ett avsnitt i *Plus övrigt* som rör berättande texter (2005: 124f) talas det om tempus och om hur användandet av presens eller preteritum påverkar stilen på texten. I ytterligare ett avsnitt i *övrigt* (2005:195) berättas det om försvinnandet av pluralformerna av verb som t.ex. *gingo*. I *Eis övrigt* inskränks integreringen till att det i ett avsnitt om rättstavning talas om att böja i plural. I *Sid övrigt* finns en uppmaning att böja verb i preteritum i ett avsnitt om att variera sitt språk i skrivandet. Eftersom ovannämnda exempel är all grammatik som förekommer i *övrigt* kan slutsatsen dras att mikrotemat *grammatik* nästintill aldrig går in i andra mikroteman.

Detta kan jämföras med exempelvis mikrotemat *litteratur* som ofta förekommer i samband med mikrotemat *skrivkonsten*. De ämnena som ligger lite i gråzonen för vad som kan tillåtas att hierarkiskt sorteras in under makrotemat *svenskämnet* förekommer aldrig separat. T.ex. finns det i *Plus* ett avsnitt som handlar om *science fiction* och bl.a. *Frankenstein*. I det avsnittet samsas mikrotemana *litteratur*, *skrivkonsten*, *författare* och *filosofi*. Att *filosofi* som ligger i gråzonen för tillåtna mikroteman endast förekommer i kombination med de tre andra väldigt självklara mikrotemana, medför att det är lättare

att acceptera *filosofi* som mikrotema. Mikrotemana i kombination med varandra går helt i linje med kursplanens (Lgr11) instruktioner om språket som redskap för tänkande och resonerande. Eftersom *grammatik* helt separeras från övriga mikroteman, blir skiljelinjen mellan *grammatik* och *övrigt* även på det ideationella planet mycket tydlig.

## 5.5. Relationen – den interpersonella strukturen

Sändaren, d.v.s. personen/personerna som “sänder ut” texten till läsaren (se Hellspång & Ledin 1997), är i första hand läroböckernas respektive författare. Emellertid finns det också ytterligare en sändare i form av förlaget som har givit ut böckerna. Det kan tänkas att författarens ursprungliga text har reviderats för att passa en större del av marknaden, vilket hänger ihop med det ekonomiska syftet (se 5.4.1.).

Texter har även en ”tänkt läsare” (Ohlsson 2008) och i det här fallet är det eleven. Som jag tidigare har nämnt i avsnittet om kontext, läses texten även av lärare men den ”tänkta läsaren” är ändå bara eleven. Läraren som läser texterna får alltså tänka bortom tilltalet.

Viktigt i det här sammanhanget är relationen mellan sändare och mottagare. Eleverna skall tillägna sig kunskap med hjälp av läroboken och befinner sig således i underläge i förhållande till sändaren; det rör sig om en asymmetrisk social relation. Eftersom eleven inte själv har valt läroböckerna är det inte självklart, men man kan ändå anta att eleven accepterar läroboksförfattarna som ”experter” på området och inte ifrågasätter informationen som delges. I sådana fall utgör informationen som kommer av den asymmetriska relationen inte något problem. ”*Den relationen är oproblematiserad så länge som kvinnan [handlar här om information för p-piller] ser tillverkaren som sakkunnig*” (Hellspång & Ledin 1997:180). Accepterandet av förhållandet är dock föränderligt och hänger på att sändaren bibehåller mottagarens förtroende. Böckerna är fyllda av påståenden, särskilt gällande *grammatik*. Har man studerat grammatik, vet man att presentationen knappast är så oproblematiserad som den framställs. Detta skulle kunna göra att sändarens sakkunskap ifrågasätts, men eftersom ”den tänkta läsaren” sannolikt inte har den kunskapen som krävs för att uppmärksamma det, kvarstår förtroendet.

Sändaren är ständigt osynlig, men ändå skapas en sorts närhet i.o.m. det ständiga bruket av tilltalet *du* i samtliga böcker. Intrycket av närhet förstärks också av att mottagaren förväntas dela med sig av personliga tankar. Den asymmetriska relationen är ständigt påtaglig i.o.m. att mottagaren får direkta instruktioner och uppmaningar (skriv så, gör så, tänk så...). Jämförs *grammatik* med *övrigt* finns det både likheter och olikheter. Du-tilltalet finns med i båda delarna, men när det gäller närheten skiljer det sig ändå markant. I alla böckerna är det vanligt förekommande med uppmaningar att t.ex. fundera över och skriva om känslor och personliga tankar. Dessa uppmaningar finns dock inte i grammatikavsnitten. Där är det istället mycket mer fokus på sakkunskap t.ex. *komparera följande adjektiv*. Ett par undantag finns emellertid i *Eis*: ”*Vilka egenskaper har du? Skriv ner fem adjektiv som beskriver dig själv.[...] Tänk dig någonting som du är rädd för, och skriv fem 'skräckadjektiv' som beskriver det*” (2007:132). Detta är ändå inte i paritet med de uppmaningar i *övrigt* som kan vara av riktigt filosofisk karaktär.



### 5.5.1. Sammanfattande kommentar

När det gäller den interpersonella strukturen är skiljelinjen mellan *grammatik* och *övrigt* inte lika tydlig som i den ideationella strukturen. Tilltalet är till stora delar likartat, även om det skiljer sig markant gällande närheten; *övrigt* har mycket mer närhet i relationen mellan sändare och mottagare än vad *grammatik* har.

## 5.6. Övriga inlärningsaspekter

### 5.6.1. Bilder som deltexter

För att en bild skall kunna påverka lärandet på ett positivt sätt måste bilden tillföra någonting. Är bilden ovidkommande filtreras den bort och blir till ”brus” (Waern 2004:31). Det som är viktigt är att bilden är redundant med texten, d.v.s. att den förmedlar samma information eller händelser som texten (Waern 2004:186). I de tre läroböckerna är bilderna i huvudsak redundanta med texten.

I *Plus* är det enbart fråga om redundanta bilder, men de hör till två olika kategorier: *föreställande funktion* och *förklaringsfunktion*. Den första kategorien har som syfte att förstärka det texten vill säga, medan den andra kategorien har som syfte att förklara det texten vill säga (Waern 2004:186). Till den första kategorien hör bilder på faktiska händelser, verk och författare. T.ex. förekommer flera bilder ur filmer och figurer ur berättelser. Gemensamt för dessa är att de har en förklarande bildtext kopplad till bilden. Till den första föreställande kategorien hör även något som jag kallar ”inspirationsbilder”. De förstärker också texten, men de föreställer ingen specifik händelse eller person. T.ex. kan det finnas en bild på ett kärlekspar intill en text om kärlek. De här bilderna har aldrig någon bildtext.

Till den förklarande kategorien hör teckningar, ofta av det komiska slaget. Hit hör t.ex. en bild i *grammatik* där en kock slänger i en krydda i en soppa och i en pratbubbla står det: ”Oregano! Så konkret!”. Dessa bilder har som syfte att förklara texten på ett ofta komiskt sätt.

I *övrigt* förekommer alla ovan nämnda varianterna, medan det i *grammatik* endast förekommer de komiska teckningarna av samma slag som i ”Oregano-exemplet”.

*Eis* och *Sid* påminner om varandra när det gäller användandet av bilder. *Grammatik* i *Sid* har inga bilder över huvud taget och *grammatik* i *Eis* har knappt några. Undantagen är två bilder som eleven uppmanas att titta på och hitta substantiv i, samt en ej redundant bild på ett leende barn. I *övrigt* däremot finns det samma kategorier av bilder som i *Plus*. Även i *Eis* och *Sid* har bilderna med scener ur filmer etc. en tillhörande bildtext, medan ”inspirationsbilderna” inte har det. *Eis* är dock inte lika konsekvent med bildtexterna som *Plus* och *Sid*. T.ex. finns det en bild på guden *Oden* som visserligen är

redundant, men det finns ingen bildtext som talar om att det faktiskt är guden som avbildas. De flesta vuxna reagerar antagligen inte över detta, men för den aktuella målgruppen är det inte säkert att kopplingen är självklar och därmed blir bilden till ”brus”. *Eis* har dessutom dekorationer vilka inte är redundanta och som inte kan sorteras in i ovannämnda kategorier.

Sammanfattningsvis kan sägas om bilder att även här finns det en skiljelinje mellan *övrigt* och *grammatik*. I *Eis* och *Sid grammatik* förekommer knappt några bilder alls och eftersom bilderna i *övrigt* framför allt är till för att inspirera, får väl slutsatsen vara att *grammatik* inte behöver någon inspiration. Även i *Plus* finns det en skillnad, i.o.m. att endast komiska teckningar finns representerade i *grammatik*. De typiska ”inspirationsbilderna” och de specifika bilderna finns inte alls i *grammatik*.

### 5.6.2. Formulering

Redan vid första anblicken ser man att det finns en mycket stark skiljelinje mellan *grammatik* och *övrigt* i alla tre böckerna gällande formulering. I *grammatik* handlar det om att få fram så mycket information som möjligt på ett så tydligt sätt som möjligt. Meningarna innehåller mycket lite ”onödig” information och texten är väldigt komprimerad. *Övrigt* däremot innehåller vid sidan av faktauppgifter etc. mycket text med avsikt att beröra och inspirera. Följande exempel visar hur lite information som presenteras och hur mycket som endast är till för att inspirera.

Alisa är inte ensam om att känna som hon gör. Du kanske upplever det på samma sätt? Lugn. Det hjälper att ta sig tid och planera sitt skrivande. Det finns inte många författare och journalister som bara 'skriver på' och sedan är nöjda med resultatet. Nej, att skriva är en process där du planerar, stryker, ändrar och lägger till innan texten är klar. Ingen kan begära att du ska åstadkomma någonting perfekt på bara en timme (*Eis* 2007:54).

Hela *övrigt* i alla tre böckerna har en mängd sådana inspirationsformuleringar. När en bok eller film t.ex. skall sammanfattas görs det ofta med livliga och mustiga formuleringar istället för att endast återge berättelsen i korta drag. Formuleringarna i *övrigt* är ofta av skönlitterär eller talspråklig karaktär, medan de i *grammatik* är mer sakliga och kortfattade.

En konsekvens av att informationen skall vara så lättförståelig och kortfattad som möjligt i *grammatik* är att begripligheten ibland blir lidande. I detta exempel kan formuleringen göra meningen svårtolkad: ”*Substantiv delas in i två olika genus, sorter, efter vilken form de har när de står i bestämd form singular. Substantiv är n-ord (utrum) eller t-ord (neutrum)*” (*Sid* 2009:182). *Sorter* är här en inskjuten förklaring till *genus*, men vet man inte vad *genus* är kan det lika gärna ses som en början till en uppräkningslista. Dessutom kan man fråga sig vad det är för *sorter*. I nästa mening namnges *genusen*, men ingenstans står det att *n-ord* och *t-ord* är *genus*. I *grammatik* i alla böckerna förekommer liknande enligt mig svårtolkade (för målgruppen) formuleringar. I *övrigt* är formuleringarna så mycket mer utbroderade att liknande feltolkningar oftast inte är möjliga.

## 6. Diskussion

Analyserna ger enligt mig en god bild av skillnaderna mellan *grammatik* och *övrigt* i de aktuella läroböckerna. Som jag tidigare har nämnt i metodkapitlet är underlaget inte tillräckligt stort för att kunna ge ett uttömmande resultat. Det gäller både antalet böcker och mängden text som har detaljanalyserat. Kanske hade jag fått ett annat resultat med en större korpus, men jag tycker ändå att jag har kunnat visa på vissa tendenser. Att göra större kvantitativa analyser lämnar jag till senare forskning. Till senare forskning lämnar jag även att jämföra läroböckerna med äldre läroböcker och att undersöka hur läroböckerna faktiskt används i praktiken.

Resultatet av analyserna visar att det finns en mycket tydlig skiljelinje mellan *grammatik* och *övrigt* i läroböckerna. Vad läroböckerna förmedlar är att det i *grammatik* till skillnad från *övrigt* inte behövs någon inspiration, helhetstänkande eller kritiskt tänkande. I *övrigt* finns det bilder och formuleringar med inget annat syfte än att inspirera, vilket inte förekommer i *grammatik*. På samma sätt är uppgifterna i *övrigt* utformade så att eleverna skall kunna forma sin egen kunskap, medan uppgifterna i *grammatik* endast kontrollerar att rätt kunskap har inhämtats. Uppgifterna i *övrigt* går åt det konstruktivistiska och det socio-kulturella hållet, medan uppgifterna i *grammatik* oftast är rent behavioristiska.

När det gäller formen – den textuella strukturen, cementeras bilden av grammatik som någonting komplicerat som måste presenteras på ett mycket enkelt sätt för att kunna bli begripligt. Meningarna och orden är kortare än i *övrigt*, syntaxen och den tematiska bindningen är mindre varierad etc. Slutligen säger omfånget och innehållet – den ideationella strukturen väldigt mycket om synen på grammatik. *Grammatik* är konsekvent placerat längst bak i boken på förhållandevis få sidor och *grammatik* blandas inte med *övrigt*. Grammatiska element finns inte i *övrigt* och *övrigt* finns heller inte i *grammatik*. Olika mikroteman i *övrigt* blandas gärna med varandra, men *grammatik* blandas inte med *övrigt*. Att mikroteman i *övrigt* går in i varandra och i viss mån in i andra ämnen innebär också att *övrigt* har en mindre tydlig struktur gällande komposition och mikroteman.

Sammanfattningsvis kan det sägas att de attityder som går att spåra i läroböckerna, är samma attityder som jag har stött på tidigare och som har nämnts i inledningen; nämligen att det finns en tydlig skiljelinje mellan *grammatik* som något svårt och tråkigt och *övrigt* som något kreativt och kanske inte lätt, men lätt att arbeta med.

Som teorin pekar på (se Carlgren 2010), har den grammatik som undersökts visat sig vara strukturalistisk/traditionell. Ändå är det svårt att förstå de stora skillnader som har visat sig mellan *grammatik* och *övrigt*. Även en traditionell grammatik går ju att se helheten i och tänka kritiskt och kreativt kring. Eleverna borde kunna komma fram till egna slutsatser genom induktiva metoder och argumentera för sina egna ”regler”. Att formulera sina egna ”regler” och argumentera för dem förekommer redan i *övrigt* som t.ex. i uppgiften om Olivias föredrag där eleverna uppmanas att diskutera och formulera en egen lista över tips (se 5.2.2.). Varför skulle man inte kunna göra på liknande sätt även gällande grammatik?

En viktig del i svaret på frågan varför grammatiken är så cementerad finns i analysen kring kontexten och syftet (se 5.4.1.). Bortsett från det pedagogiska syftet finns även det ekonomiska syftet, vilket innebär att förlaget måste tjäna pengar på att ge ut läromedel. Bengt Brodow skriver i *Perspektiv på svenska II* (1996) om sina försök att presentera en mer sanningsenlig grammatik och att närma sig språkvetenskapen i läroböcker och följaktligen då ge grunder för helhetstänkande och kreativt resonemang. Brodow beskriver hur granskande lärare alltid har ogillat upplägget varpå förlaget naturligtvis har satt stopp för försöket till förnyelse (1996:307f).

Invändningarna bottnar självfallet i att lärarna själva är vana vid det traditionella upplägget och tror att en mer sanningsenlig och språkvetenskaplig grammatik skulle göra momentet än mer komplicerat. Sanningen är snarare att det skulle göra grammatiken mer begriplig som Ulf Teleman i citatet nedan säger.

Många av grammatikens vänner och motståndare har ett skräckblandat förhållande till grammatiken. De kommer ihåg grammatikstudiet som mekaniskt plugg av ett obegripligt stoff. Alla deras minnen av osäkerhet och plåga från skoltiden hakas gärna upp på grammatikläsningen. Kanske tror de nu att en sanningsenlig grammatik blir ännu svårare och besvärligare än den beprövade halvsanna. Antagligen har de fel i så fall. En sann grammatik är inte bara intressantare, den är också mer lättbegriplig och lättanvänd – eftersom den stämmer med den språkliga verkligheten och eftersom den ju faktiskt bara är en formulering av vad man som språkbrukare redan omedvetet kan (1987:11).

Om läromedlen skulle förmedla en mer sanningsenlig och språkvetenskaplig grammatik skulle kanske också den asymmetriska relationen mellan läroboksförfattare och elev förändras. Till stor del kommer den asymmetriska relationen alltid att kvarstå i en lärobok. Den kommer dock inte vara lika potentiellt problematisk om texten uppmanar till problematisering och ifrågasättande. Problematisk är endast den asymmetriska relationen om eleven ifrågasätter sändaren som ”expert”. Om då sändaren utnämner eleven till en kompetent läsare som själv kan resonera sig fram till egna svar, blir det svårt att ifrågasätta informationen. Följaktligen blir relationen både mer jämställd och mindre komplicerad.

Som jag redan har nämnt i 5.2.4. är det anmärkningsvärt att Boström & Josefsson gällande grammatik skriver att man på 70-talet lämnade det behavioristiska beteendepåverkade synsättet och ersatte det med den Piaget-influerade inläringen som byggde på kunskapsförståelse och att de senaste decennierna har präglats av en mer kognitiv syn på inläring (Boström & Josefsson 2006:61). Man kan fråga sig om det de skriver avser grammatikundervisningen i praktiken eller grammatikavsnitten i läromedlen. I de läroböcker som jag har analyserat är det som sagt snarare fråga om en behavioristisk utgångspunkt. Troligtvis är det alltså inte fråga om grammatikavsnitten i läromedlen. Skulle det i sådana fall handla om grammatikundervisningen i praktiken, är det förvånande att grammatikavsnitten i läroböckerna ser ut som de gör och att granskande lärare stoppar förändringar (se ovan). Jag ställer mig frågan om det Boström & Josefsson skriver om i själva verket endast är ett ideal som inte efterlevs i praktiken. En studie i klassrumsmiljö skulle rimligtvis kunna ge en förklaring till diskrepansen mellan mina resultat och Boström & Josefssons.

I böcker finns det både en vertikal intertextualitet och en horisontell intertextualitet (Ohlsson 2008). Den vertikala intertextualiteten innebär att *grammatik* i ett läromedel påverkas av tidigare läromedel och att det nya läromedlet i sin tur påverkar senare läromedel. I det här fallet finns det en tydlig vertikal intertextualitet där det finns en klar förväntan på vad momentet *grammatik* innebär och bör innehålla. Tyvärr är den här intertextualiteten av ondo och för att återigen citera Teleman: ”*Men det är också lätt att se hur den skolgrammatiska traditionen under generation efter generation fortplantar missvisande beskrivningar och ibland direkta felaktigheter*” (Teleman 1987:7).

Även den horisontella intertextualiteten är viktig att ta upp i det här sammanhanget. Den horisontella intertextualiteten innebär att läromedel i det här fallet påverkas av andra texter i andra genrer. När det gäller *övrigt* är det tydligt att det finns en horisontell intertextualitet. Det har under rubriken *Teman* (se 5.4.2.) nämnts att de mikroteman som finns i *övrigt* ibland ligger i gråzonen för vad som kan sorteras in under makrotemat och att dessa mikroteman i kombination med andra mer självklara mikroteman gör att gråzonen blir lättare att acceptera. Just i gråzonen finns ofta inslag av horisontell intertextualitet där påverkan kommer från andra genrer. Huruvida dessa gråzoner är en tillgång för svenskämnet eller ej låter jag vara osagt, men det visar på hur *övrigt* till skillnad från *grammatik* ständigt utvecklas och inte cementeras till statisk produkt. Att mikroteman i *övrigt* kombineras borde också vara någonting för *grammatik* att eftersträva, särskilt med tanke på teorierna om den närmaste utvecklingszonen (se 2.2.3.). Eftersom grammatiken ses som någonting svårbegripligt, borde det innebära att den i sin nuvarande form i läroböckerna inte ligger i den närmaste utvecklingszonen. Eleverna kan helt enkelt inte till sig den. Mikroteman som t.ex. *läsa* och *argumentera* från *övrigt* däremot ligger rimligtvis i den närmaste utvecklingszonen och en kombination av *grammatik* och *övrigt* borde innebära att grammatiken med hjälp av mikroteman från *övrigt* skulle kunna hamna i den närmaste utvecklingszonen.

Som jag tidigare har nämnt, visar analyserna av formen – den textuella strukturen att språket i *grammatik* är mindre varierat och mer kortfattat. Om inställningen är att grammatik är svårt, är det inte svårt att förstå varför språket ser ut som det gör. Det är lätt att anta att ett ”enkelt” språk gör texten lättare att förstå. Analyserna visar dock att de kortfattade formuleringarna och staplingarna av meningarna snarare försvårar för läsaren. Ivern att göra texten lättare att förstå bidrar snarare till den motsatta effekten ; att texten blir svårbegriplig. Om mycket information skall presenteras är inte lösningen att komprimera informationen i färre meningar och mer kortfattade formuleringar. Sådana formuleringar innebär att läsaren själv måste lägga in utfyllnader för att förstå sammanhanget. Om utfyllnader vid textläsning skriver Britt-Louise Gunnarsson. Hon menar att ju fler utfyllnader som måste göras vid abstrakta resonemang, ju svårare är det att förstå texten som helhet (1989:117). Att ett ”enkelt” språk inte gör en text mer läsbar bekräftas också av Siv Strömquist.

Det är i detta sammanhang viktigt att komma ihåg att man inte kan sätta likhetstecken mellan läsbarhet och enkelhet, om enkel får stå som synonym till kort: korta ord, korta meningar, korta stycken. Det exakta uttrycket, den spänstiga formuleringen, sammanhang, textbindning och logiska markörer bör i stället vara ledstjärnor för den som vill skriva enkelt och läsbart (1995:7f).

”Enkelheten” kan ha sin förklaring i rubriken till *Plus grammatik: Uppslaget*. Rubriken tyder på att kapitlet kan användas som ett uppslagsverk och man kan då anta att läraren får stå för den huvudsakliga undervisningen av begreppen. Emellertid visar tidigare forskning på att grammatiken är läromedelsstyrd i betydligt högre grad än andra moment (Nilsson 2000:30f). Att då utgå från att kapitlet enbart skall användas som ett uppslagsverk och komplement blir därför enligt mig ohållbart. ”Enkelheten” kan också ha sin förklaring i parallellisering. Som tidigare har nämnts skriver Brodow om risken för parallellisering i årskurs efter årskurs utan någon tydlig progression (del II 1996:236). ”Enkelheten” i analysexterna kan vara ett resultat av just en sådan parallellisering utan progression. Som jag har beskrivit i avsnittet om textbindning (se 5.3.3.) är det fråga om mycket uppstyckad text och brott mot tema-rema-principen. I *grammatik* blir texten mer begriplig om man förutsätter parallellisering, men utan progression är det som sagt inte att föredra.

Jag anser att det är den tydliga skiljelinjen mellan *grammatik* och *övrigt* som är det stora problemet. Grammatikavsnitten skulle vinna på att problematiseras. En enkel väg till ett helhetstänkande skulle kunna vara att vidga grammatikbegreppet till att även omfatta funktionell grammatik och generativ grammatik där mer fokus ligger på grammatik i sitt sammanhang och på varför grammatiken ser ut som den gör. Som tidigare har nämnts tolkar jag styrdokumentet som att de ser grammatik som en del i en kontext, vilket citatet nedan visar.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan. Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket (*Lgr11: Under Syfte*).

Citatet anser jag tala för en funktionell grammatik, där alltså helhetstänkande och problematisering är av stor vikt. Att citatet innehåller begrepp som bl.a. *språkets uppbyggnad* tyder på att det är fråga om att reflektera kring språket även gällande grammatiska termer.

Emellertid går problematisering och helhetstänkande hand i hand med kreativitet och inspiration. Så länge inte grammatikavsnitten har som syfte att både inspirera och motivera, kan inte heller begreppen problematiseras. Som analyserna har visat finns det betydligt mer av inspiration och motivation i *övrigt*. Därför borde en viktig del i lösningen vara att ta bort skiljelinjen från böckerna och integrera avsnitten i varandra. Som jag tidigare har påtalat finns det i styrdokumentet inte någon dylik skiljelinje, utan där talas det om språkets funktion i samband med kontext och sociala sammanhang. Detta är inte menat att förstås som att *övrigt* är den fullkomliga texten som *grammatik* bör efterlikna. Resultatet visar ju även att strukturen i *övrigt* när det gäller komposition och mikroteman är mindre tydlig än i *grammatik* och aspekter som te.x. textbindning är i behov av förbättring i både *grammatik* och *övrigt*. Om *övrigt* är pedagogisk på alla plan eller inte låter jag därför vara osagt. Det är attityderna i *grammatik* som måste förändras och eftersom det i *övrigt* finns mer av helhetstänkande, inspiration och eget tänkande bör momenten integreras i varandra. Att *grammatik* i sin nuvarande form är en

statisk produkt som resultat av vertikal intertextualitet, pekar också på att den bör släppas fri. *Grammatik* borde om inte annat ha samma krav på sig som läroböcker i allmänhet:

Skolbokens centrala roll är att leverera ett stoff, rikt på intressanta detaljer i en för eleven begriplig framställning där sammanhangen och helhetsbilderna blir tydliga (*Lärobok om läroböcker* I: Ekvall 1995:47).

Resultaten i den här uppsatsen anser jag vara av stor vikt i undervisningssammanhang. Eftersom grammatiken är så djupt rotad i sin vertikala intertextualitet, kan det för pedagoger vara svårt att inse hur stark skiljelinjen mellan *grammatik* och *övrigt* i läroböckerna är. Om nu grammatikmomentet är så läromedelsstyrt som forskningen visar på, innebär det att det kan vara svårt att förnya och förbättra grammatikundervisningen om det inte finns en medvetenhet om skiljelinjen. Med den här uppsatsen hoppas jag kunna bidra till en högre medvetenhet om problemet, vilket förhoppningsvis i längden kan bidra till att granskande lärare inte sätter stopp för en mer problematiserad grammatik i läroböcker. Jag hoppas även att läsare av uppsatsen försöker förändra de attityder som finns kring grammatik och börjar förknippa grammatik med ord som utforskande, kreativitet och argumenterande.

# Källförteckning

## Litteraturkällor

- Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006) *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, Bengt (1996) *Perspektiv på svenska. Del I Helheten & Del II Momenten*. Solna: Ekelunds förlag.
- Carlgren, Marcus (2010) *Grammatiken i läromedel. En studie av hur moderna läromedel presenterar grammatik*. Karlstads universitet.
- Claesson, Silwa (2007/2002) *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, Steven, Lyberg Mogensen, Annika & Nordberg, Malin (2009) *Svenska i dag. Lärobok 7 samt Övningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ekvall, Ulla (1995) "Läroboken - begriplig och intressant?" i Strömquist Siv (red), *Läroboksspråk* (s. 47-76). Ord och stil 26.
- Erlandsson-Svevar, Kerstin & Thorbjörnsson, Hans (2005) *Plus. Grundbok 3 samt Övningsbok. Svenska för grundskolans senare del*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2004) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm :Norstedts juridik.
- Gunnarsson, Britt-Louise (1989/1985) "Textläsning och textförståelse" i Melin, Lars & Lange, Sven (red.), *Läsning* (s. 110-124). Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997) *Vägar genom texten. En introduktion till brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006) *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hultman, Tor G (2003) *Svenska akademiens språklära*. Stockholm: Svenska akademien.
- Imsen, Gunn (2000/1988) *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Koskela, Merja (1996) *Tema och rema i vetenskaplig och populärvetenskaplig text*. Vasa: Universitas Wasaensis, No. 47, Språkvetenskap 9.
- Krokmark, Tomas, Strömqvist, Göran & Strömqvist, Sven (1993) *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Nils-Erik, Brodow, Bengt & Ullström, Sten-Olof (2000) *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Malin (2007) *Ess i svenska. Essens 7*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nyström, Catharina (2001) *Hur hänger det ihop? En bok om referensbindning*. Uppsala Hallgren & Fallgren.



- Platzack, Christer (1985,1989) ”Syntaxens roll för läsningen” i Melin, Lars & Lange, Sven (red.), *Läsning* (s. 97-109). Lund: Studentlitteratur.
- Rudsänger, Hans (2004) *Strandat historiskt vrakgods. Ämnesdidaktisk syn på skolgrammatiken. Del 1 Begrepp, styrdokument och läromedel & Del 2 Det grammatiska schemat*. Högskolan i Gävle. HS-institutionens skriftserie nr 8:1.
- SAG = Teleman, Ulf, Cellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999) *Svenska Akademiens Grammatik*. Stockholm: Utgiven av Svenska Akademien, bd. 4. Norstedts.
- Strömquist, Siv (1995) ”Läroboksspråk – mönster eller monster?” i Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker* (s. 7-11). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Teleman, Ulf (red.) (1987) *Grammatik på villovägar*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Tornberg, Ulrika (2005/1997) *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Waern, Yvonne, Petersson, Rune & Svensson, Gary (2004) *Bild och föreställning – om visuell retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Westman, Margareta (1974) *Bruksprosa. En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber Läromedel.

## Övriga källor

- Ohlsson, Claes 2008-11. Föreläsning på Humanisten, Göteborgs Universitet.
- Lgr11: Läroplan för grundskolan*. (2010). Hämtat 5 april 2011, från <http://www.skolverket.se/sb/d/4166/a/23894>
- NE (Nationalencyklopedin) Ulf Teleman: *Grammatik: Grammatikundervisning i skolan*. Hämtat 7 april 2011, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/grammatik/grammatikundervisning-i-skolan>Nationalencyklopedin.