



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Grammatikens roll i svenskundervisningen

Sara Gustafsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: John Löwenadler
Examinator: Ingela Andreasson
Rapport nr: HT12-IPS-07 U/V VAL LAU925

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: John Löwenadler
Examinator: Ingela Andreasson
Rapport nr: HT12-IPS-07 U/V VAL LAU925
Nyckelord: Grammatik, svenska

Syfte:

Uppsatsens syfte är att klargöra grammatikens roll i svenskundervisningen, med tonvikt på den nya läroplanen GY11. Jag vill studera hur verksamma lärare ser på följande frågor samt hur mitt resultat kan kopplas till både teorier och styrdokument:

- Vad är grammatik?
- Varför ska grammatik undervisas?
- Hur, på vilket sätt, ska grammatiken undervisas?
- Hur tolkar lärarna styrdokumentet?

Teori:

Grammatik är ett mångtydigt begrepp; det kan bl.a. innebära en inneboende kunskap om vårt modersmål, ett metaspråk, ett regel- och normsystem eller ett mönster där man försöker härleda olika regler till en allmän princip.

För att elever skall förstå varför grammatik skall undervisas bör lärare motivera, förklara och påvisa nyttan av sådana kunskaper. Många forskare menar att man skall utgå ifrån texter samt elevers egna exempel vid grammatikundervisning för att den inte skall ske i en meningsfull kontext. Andra menar att det finns olika lärstilar och att det är viktigast att utgå ifrån en helhet. Det verkar råda en metodisk pluralism. I styrdokumentet framhävs inga metoder, eller djup på kunskaper, utan där står det skrivet på en övergripande nivå, att elever skall ges möjlighet att utveckla kunskaper om språkriktighet, språkets ursprung samt språkets uppbyggnad.

Metod:

Jag har gjort en kvalitativ studie, där jag har intervjuat åtta verksamma svensklärare i Göteborgsområdet. Jag har gjort ett strategiskt urval, där jag har haft kriterierna för-/emot grammatikundervisning, ålder samt erfarenhet. Förutom intervjuerna har jag deltagit i en lektion på respektive gymnasium och observerat den existerande eller icke-existerande grammatikundervisningen.

Resultat:

Statusen för grammatikens roll i svenskundervisningen verkar vara på uppgång, men kanske mer i övergripande textbeskrivningar snarare än renodlad utantillinlärning. Avgörande för statusen är rådande kursplaner, samt hur lärarna väljer att tolka dessa.

Innehållsförteckning

Inledning	3
Historisk beskrivning.....	3
Syfte	5
Tidigare forskning och styrdokument.....	6
Vad är grammatik?	6
Varför grammatikundervisning?.....	7
Hur, på vilket sätt, ska grammatiken undervisas?	9
Vad säger styrdokumentet?.....	10
Metod.....	13
Studiens tillförlitlighet	14
Etiska principer.....	15
Resultat.....	15
Intervjusammanställning	16
Diskussion	21
Utfall av intervjuer.....	21
Vad är grammatik?	21
Varför ska grammatik undervisas?	22
Hur, på vilket sätt, ska grammatiken undervisas?	23
Hur tolkar lärarna styrdokumentet?	25
Sammanfattande slutsats	25
Referenser	27
Bilaga 1.....	29

Inledning

Grammatikens status har pendlat fram och tillbaka genom åren, beroende på gällande samhällsnormer. Historiskt sett har grammatiken varit ett självklart moment i undervisningen, men i mitten av 1950-talet började undervisnings- och examinationsformerna att ifrågasättas. En annan kritik som framfördes var att grammatik skulle hämma inläringen av främmande språk, då språkets kultur hellre skulle växa fram naturligt hos individen. Denna kritik övergavs under 1970-talet, men grammatiken återtog aldrig sin starka position (Boström & Josefsson, 2006, s. 23). Teleman (1992) menar att det är innehållsträngseln i svenskämnet som är en bidragande orsak till att grammatiken inte har återfått sin status.

Med tanke på hur grammatikens status har pendlat fram och tillbaka beroende på rådande samhällsnormer och forskning, känns det relevant att studera vilken roll grammatiken har idag, samt vilket fokus ämnet har fått i de nyutformade ämnesplanerna från 2011. Förutom grammatikens status rör debatten lika mycket vad som ska inkluderas i begreppet ”grammatik”. Det kan tolkas på mängder av olika sätt och inkludera mer eller mindre av språket. Det finns även en rad olika forskningsansatser och teorier om hur grammatiken ska tolkas och användas. Eftersom en del elever ser på grammatik med fasa, medan andra tycker att det är spännande kan det vara av vikt att känna till vidden av grammatiken och de olika ansatser som finns för att kunna motivera eleverna. Förutom att ta del av den forskning som gjorts känns det relevant att undersöka hur verksamma lärare undervisar ämnet, vilken forskning som inspirerat dem, varför de valt den ansatsen, samt om de har erfarenheter av metoder som fungerar mer eller mindre bra.

Jag kommer att börja med att ge en historisk tillbakablick om hur grammatiken har utvecklats, för att därefter försöka besvara frågorna vad grammatik är, varför grammatik skall undervisas samt hur eller på vilket sätt undervisningen skall ske. Avslutningsvis görs en jämförelse med styrdokumentet i svenska från GY11.

Historisk beskrivning

Det har funnits många angreppssätt för att utforska det grammatiska systemet. Den grammatik som brukar ligga till grund för språkundervisning kallas *traditionell grammatik* (Bolander, 2005, s. 22). Via den traditionella grammatiken introduceras ”de språkliga analysredskap som behövs för en syntaktisk beskrivning av satser och meningar . . . utan att förespråka någon speciell, underliggande syn på språk eller språkutveckling” (Lundin, 2009, s. 26). Den är inte fullständig eller systematisk, utan har snarare inslag från flera grammatiska teorier.

Enligt Nilsson (2000, s. 11) baseras traditionell grammatik till stora delar på grekisk och romersk lingvistik. Denna form av grammatik undervisades för att det skulle finnas ett gemensamt språk, ett metaspråk, för att möjliggöra förståelse för skrifter som avvek från senare tiders grekiska, samt för att lära sig skriftligt latin som skiljde sig från det muntliga talet. Latinet var ett högtidligt språk med väletablerade regler och det associerades ofta till skrivande och grammatik. Under medeltiden ansåg ledare inom kyrkan att ”det normerade skrivna latinets med sina fixerade regler för det korrekta uttrycket [var] en garant för att den sanna verkligheten [skulle bli] uppenbarad” (Nilsson, 2000, s. 11). Därav hade grammatikundervisningen en framträdande roll till mitten av 1800-talet.

Under den senare hälften av 1800-talet ersatte modersmålsämnet latinets som undervisningsspråk. Grammatiken behöll sin starka status och grammatikor skrevs för att få ett normerande och standardiserat språk (Nilsson, 2000, s. 13-17).

Mot slutet av 1800-talet verkade språkhistoriker för en inriktning som de kallade *junggrammatik*, dvs. den unga grammatiken. De förkastade religösa förklaringar och ansåg att det var naturvetenskapen som var en förebild för vetenskapen. De uppmuntrade språkutveckling och förändringar och forskade genom att gå bakåt i tiden och göra systematiska jämförelser med andra språk för att kunna förklara ords ursprungliga betydelse och uppbyggnad. Det junggrammatiska perspektivet dominerade undervisning och forskning fram till 1950-talet (Pettersson, 2005, s. 23-24).

Under första halvan av 1900-talet påvisade språkforskaren Ferdinand de Saussure nya idéer som kom att kallas *strukturalism*. Han ansåg att språk kan studeras utifrån två helt olika perspektiv: ”det synkrona, som innebär att man studerar ett språk sådant det ser ut vid en specifik tidpunkt, och det diakrona, som innebär att flera olika synkrona stadier jämförs med varandra” (Pettersson, 2005, s.25). Inom junggrammatiken lades tonvikten på enskilda element såsom ett speciellt ljud, en böjningsform eller ett enskilt ord, medan inom strukturalismen studerades helheten där man ansåg att språket är uppbyggt som ett system med olika nivåer som kontrasterar mot varandra. De forskade kring vilka enheter som finns i ett språk och vilka relationer de har till varandra. Det var strukturalister som gjorde att termer som fon, fonem, allofon, graf, grafem, morf, morfem och allomorf växte fram för att göra grammatiska beskrivningar (Pettersson, 2005, s. 26).

Vid 1950-talet började språkforskaren Noam Chomsky ifrågasätta strukturalismen. Strukturalister fokuserade på performansen, dvs. den faktiska användningen av språket och ansåg att man bara fick använda autentiska språkprov som material då man försökte komma fram till språkliga generaliseringar. Chomsky menade att det inte räckte med autentiska språkprov för att komma åt talarens språkkänsla och intuition för vad som är möjligt eller omöjligt i ett språk, utan det var den inre, mentala grammatiken som skulle beskrivas (Platzack, 2011, s. 44-45). ”Redan i 3-årsåldern behärskar barnet huvuddelen av de omedvetna regler och principer som styr hur meningarna i modersmålet är uppbyggda. Dessa regler och principer är vår inre grammatik, som i sin tur utgör den del av vår biologiska uppbyggnad” (Platzack, 2011, s. 19). Att lära sig prata är en del av vår utveckling, liksom att lära sig att gå. Denna medfödda förmåga utvecklas då vi hör språket omkring oss.

I beskrivningen av den inre grammatiken utvecklade Chomsky den *generativa grammatiken*. Enligt den generativa grammatiken är språket sammansatt av autonoma system, vilket innebär att de olika delarna syntax, semantik, pragmatik, fonologi etc. kan beskrivas var och en för sig utan hänsyn till de andra delarna (Platzack, 2011, s. 27).

Chomsky utgick ifrån att alla språk i grunden var lika, att de följde samma principer, men att de enskilda språken har vissa specifika principer, s.k. parametrar för att beskriva syntaktiska skillnader. Man började då att söka efter universella principer som gällde för flera språk från olika språkfamiljer. Det hävdades att teorin möjliggjorde beskrivningar av variation mellan språk, samt mellan olika stadier av samma språk (Platzack, 2011, s. 46-52).

Vidare under 1970-talet utvecklade Michael Halliday en annan språkmodell, *den funktionella grammatiken*, som hade betydelse och funktion som fokus (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 10).

Den funktionella grammatiken utgår ifrån att vi framför allt gör tre olika saker med språket. För det första söker vi kontakt med andra och förhåller oss till dem. För det andra beskriver vi våra erfarenheter av världen runt omkring oss. Och för det tredje ordnar vi den information vi förmedlar så

att vi med hjälp av själva språket kan skapa samband mellan olika bitar av information. (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 18)

Inom funktionell grammatik är språket alltså en social konstruktion, ett språk som vi använder för att kommunicera i olika sociala sammanhang. Därför att det kontext och språkbruk som hamnar i fokus (Johansson & Sandell Ring, 2010, s. 224). Denna teori möjliggjorde ett metaspråk för att samtala om texter och deras betydelser ur olika perspektiv (Holmberg, 2006, s. 9).

En motpol till Chomskys principer blev den *kognitivt-funktionella lingvistik* eller också kallad *användarbaserad lingvistik*. Enligt den användarbaserade lingvistik utvecklas språkstrukturer från språkanvändning; när vi använder symboler för att kommunicera med andra och sätter samman dem till sekvenser, så skapar vi användarmönster som leder till grammatiska konstruktioner (Tomasello, 2003, s. 5).

This communication-based, usage-based way of looking at things means we cannot explain children's acquisition of grammatical competence by starting with individual words, learned in isolation, and then gluing them together with abstract meaningless rules, as in the very common 'words and rules' approach. Instead, we must begin with children's comprehension and production of whole, meaningful utterances. We then investigate how children extract words (with their functions) from utterances and, at the same time, how they find analogical patterns across utterances (based mainly on communicative function) and thereby abstract meaningful grammatical constructions. (Tomasello, 2008, s. 75)

Barn lär sig att peka och göra andra kommunikativa gester innan de kan tala." This suggests that human pointing and other gestures may already embody forms of social cognition and communicative motivation that are unique to the species, and that are necessary as a first step on the way to linguistic conventions" (Tomasello, 2008, s. 70). Den pekande gester har ingen egen innebörd, utan får en betydelse av sammanhanget och i samspelet med andra. Genom erfarenheter, samspel med andra i olika kontext, utvecklar barnet sitt språk.

Det finns alltså en rad olika forskningsinriktningar att välja på, men de har alla ett gemensamt fokus och det är att "komma fram till en sammanhängande teori om ett eller flera språk" (Bolander, 2005, s. 23).

Syfte

Med utgångspunkt att grammatikens status har förändrats och att den traditionella grammatikundervisningen ifrågasätts är syftet med uppsatsen är att klargöra grammatikens roll i svenskundervisningen, med tonvikt på den nya läroplanen GY11. Jag vill studera hur verksamma lärare ser på följande frågor samt hur mitt resultat kan kopplas till både teorier och styrdokument:

- Vad är grammatik?
- Varför ska grammatik undervisas?
- Hur, på vilket sätt, ska grammatiken undervisas?
- Hur tolkar lärarna styrdokumentet?

Tidigare forskning och styrdokument

Vad är grammatik?

För att kunna ta ställning till vad en grammatikundervisning skulle kunna innehålla behövs en definition, om möjligt, eller en beskrivning av vad grammatik är. Grammatik kan nämligen betyda flera saker. Boström och Josefsson (2006, s. 10-20) har delat in grammatiken i fyra innebörder som de kallar ”Den inre grammatiken – alla kan den”, ”Deskriptiv grammatik – att beskriva ett språk”, ”Normativ grammatik – att värdera ett språk” samt ”Förklarande grammatik – att förklara ett språk”. Lundin (2009, s. 22) kallar innebörderna för ”en känsla för språk”, ”en beskrivning av ett språkssystem”, ”ett regelverk” samt ”ett mönster eller en struktur”. Författare benämner innebörder olika samt har olika utgångspunkter, vilket medför att grammatik upplevs än mer mångtydigt. Vad gäller ovannämnda författare så beskriver de innebörderna på någorlunda lika sätt, även om de använder olika rubriker. För att reda ut dessa begrepp kommer jag att gå in djupare på varje innebörd:

Den *första* innebörden är den inneboende kunskap som vi har om vårt modersmål (Lundin, 2009, s. 22). Vi har en förmåga att sätta samman språkljud, bilda ord, sätta samman dem till fraser och meningar osv.; en förmåga vi har byggt upp på egen hand som modersmålstalare, utan undervisning. Vi tillägnar oss ett språk (Boström & Josefsson, 2006, s. 10). Denna språkliga kompetens ses som en inre, mental grammatik som gör att vi oftast kan ”känna” att något är rätt eller fel, som en intuition (Lundin, 2009, s. 23). Redan under spädbarnstiden lär vi oss ljuddistinktioner. Senare tillägnar sig barnen mönster på hur ord hänger samman och att ord har olika tempus och böjningsformer etc. När små barn lär sig språk överanvänder de ofta regler de lärt sig, vilket påvisar att de håller på att lära sig språkets struktur men inte alla undantag, vilket kommer med tiden. Alla modersmålstalare har kunskap om en grundläggande grammatik, som vi sällan tänker och reflekterar över (Boström & Josefsson, 2006, s. 10-11).

Den *andra* betydelsen innebär en ”beskrivning av den inre grammatiken” eller en ”beskrivning av ett språk” (Boström & Josefsson, 2006, s. 12). Grammatiken beskriver ett system och blir ett sorts metaspråk. Genom ett metaspråk kan man resonera och beskriva olika språk (Lundin, 2009, s. 23) och se likheter och skillnader mellan dessa. Eftersom det finns många olika sätt att beskriva ett språk på, behöver man knyta an till tidigare beskrivningar och verktyg för att framställningen skall bli begriplig och välstrukturerad. Verktygen är de grammatiska begreppen såsom ordklasser och satsdelar snävare beskrivet eller fonologi, syntax, morfologi m.fl. i vidare termer. Termerna behövs för att man ska veta att man pratar om samma sak och för att det skall finnas bestående definitioner. Språkbeskrivningar kan man bl.a. finna i grammatikor, vilka beskriver enskilda språk på ett systematiskt och allmänt vis, då de riktar sig till fler än den enskilde språkbrukaren och måste ta hänsyn till olika varianter av språk, såsom dialekter, sociolekter och idiolekter. (Boström & Josefsson, 2006, s. 12-16).

En *tredje* tolkning innebär att grammatik är ett regel- och normsystem som visar vad man får säga eller skriva, t.ex. längre än *jag* eller längre än *mig* (Lundin, 2009, s. 24). Till skillnad från deskriptiv grammatik värderar den normativa grammatiken ord och uttrycks lämplighet och ger råd om hur man bör skriva. Den normativa grammatiken kan också påvisa vilken konstruktion som fungerar mer eller mindre bra i olika sammanhang. Målet är inte att peka ut vissa ord som felaktiga, utan att medvetandegöra att vissa konstruktioner fungerar bättre om man vill behålla mottagarens fokus på innehållet. I annat fall kan mottagaren hänga upp sig på en viss mening och tappa koncentrationen (Boström & Josefsson, 2006, s. 9, 18-20).

En *fjärde* innebörd är att grammatik är ett mönster eller en struktur; en sorts förklarande grammatik där man försöker härleda olika regler i ett språk till en allmän princip. Principen kan vara en universell språkprincip (sättet språk generellt är uppbyggt) där en del forskare menar att strukturen i språket är biologiskt förutbestämt i våra gener (Boström & Josefsson, 2006, s. 20). Denna innebörd ifrågasätter dock Tomasello (2003, s. 7) då han för det första undrar hur det kan vara möjligt för ett barn att koppla sin universella grammatik till de speciella former som ett språk kan ha och för det andra hur vi kan förstå barns språkförändringar, då de utvecklas, när den universella grammatiken är bestående och likadan? Istället för att språkliga strukturer är medfödda, menar Tomasello (2003, s. 13-15) att barn hittar mönster när vuxna pratar och använder sig av konventionella språkliga strukturer. På så vis kan de skapa grammatiska strukturer från konkreta ljudyttranden som är kulturhistoriska processer, inte biologiska. Dessutom påpekar Tomasello att alla språkkonstruktioner upptäcks inte på en gång, utan de växer fram, utvecklas och modifieras med tiden, varefter de används och anpassas till kommunikationssituationen.

Enligt Boström och Josefsson (2006, s. 21) är lingvister inte eniga i beskrivningen av språk eftersom språk studeras utifrån olika perspektiv. Det kan vara språkljud, fysiologiska processer i hjärnan, psykiska perspektiv, samspel mellan individer etc. Framförallt finns det ett enormt gap mellan de generativa teorier som förespråkas av t.ex. Chomsky och Platzack och kognitiva/konstruktionsbaserade teorier när det gäller de fundamentala principerna för hur grammatik och språksinnet fungerar. Det är därför inte enkelt att ge en definition av vad grammatik är eftersom utgångspunkten kan variera mellan struktur, funktion, variation, utveckling eller normering. Även där är gränserna oklara och synsätten överlappar varandra, men vi har nu i alla fall en klarare bild av vad grammatik kan innefatta.

Varför grammatikundervisning?

För att elever skall förstå varför de undervisas i grammatik bör lärare motivera, förklara och påvisa nyttan av sådana kunskaper. Boström och Josefsson (2006, s. 27-40) lyfter fram sex argument för att påvisa vikten av grammatikkunskaper:

1. Kunskap om människan

Vi fungerar som sociala varelser genom språket. Det är via språket som vi sätter ord på våra tankar, känslor och handlingar. Då vi studerar språk får vi ”kunskap om oss själva som språkvarelser” (Boström & Josefsson, 2006, s. 27). Grammatiken frigör och styr språkanvändningen; vi kan tänka ihop olika kombinationer av t.ex. ord och kommunicera dessa till andra, samtidigt som vi är styrda till en viss språkgemenskap med normer som bestämmer hur orden skall kombineras.

Grammatik anses ofta som något tråkigt, svårt och tvångsmässigt, men Boström och Josefsson (2006, s. 28) hävdar att grammatikstudier rör den språkliga intuitionen med alla normer och regler som vi redan känner till. Vi använder grammatik hela tiden då vi tänker och kommunicerar. Det primära är alltså de språkliga regler vi redan känner till och den systematiska beskrivningen av alla regler i grammatikor är egentligen sekundär.

Elementära kunskaper om grammatik innebär även ökad allmänbildning, eftersom språkanvändningen är en så viktig del av att vara människa.

2. Metaspråklig kompetens

”Metaspråklig kompetens innebär att man utvecklar ett språk om språket och har som mål att ge individer lämpliga verktyg för att observera sitt eget och andras språk” (Boström & Josefsson, 2006, s. 30). Genom att lära sig språkets terminologi kan man resonera kring varför vi böjer ord på ett visst sätt, varför vi använder en viss ordföljd etc. och på så sätt kan man medvetandegöra språkets struktur. Alla har implicita/omedvetna grammatikkunskaper om sitt eget modersmål och utifrån dessa kunskaper bygger man på med terminologi för att öka förtroendet och förståelsen för det egna språket. Grammatiken kan då användas som ett verktyg att resonera kring då man t.ex. gör textanalyser och studier om språkhistoria.

3. Personlig utveckling

Med kunskap om varför vi väljer vissa ord, böjningar, uttryck kan man förstå sig själv som person bättre. Språket visar vilka vi är, skapar gemenskaper, influerar andra och oss själva. Då språk har olika tempussystem, ordklasser osv. kan man fundera kring om man tänker på världen på olika eller liknande sätt beroende på vilket språk man använder? Boström och Josefsson (2006, s. 30-31) hävdar t.o.m. att grammatik borde locka fram frihetskänslor eftersom vi genom grammatiken noggrant och nyanserat kan beskriva världen och bidra till ökad personlig medvetenhet.

4. Främmande språk

Det blir lättare att tillägna sig ett främmande språk om grammatikundervisningen bygger på modersmålet, eftersom man då har med sig redskap från det egna modersmålet. Med hjälp av de grammatiska verktygen kan man på ett enklare sätt se likheter och skillnader mellan modersmålet och det främmande språket och bli medveten om språks strukturer. Detta innebär att man kan dra nytta av de likheter som finns och undvika fel som skillnaderna kan resultera i. Alla elever bör ha grundläggande färdigheter i grammatik för att de skall ha liknande förutsättningar att lära sig främmande språk (Boström & Josefsson, 2006, s. 32-33).

5. Språkfärdighet

Då vi väljer ord, former och kombinationer av dessa, får vi möjlighet att skapa olika betydelsenyanser. Genom att jämföra valet av t.ex. ”aktiv form, böjningspassiv eller omskrivningspassiv, kan eleverna göras medvetna om informationsstrukturen hos en text eller ett yttrande. Vi kan som bekant vikta nyhetsvärdet hos delarna av vårt budskap för att bättre nå mottagaren och få denne att minnas eller fokusera på det som vi anser vara mest relevant” (Boström & Josefsson, 2006, s. 34). Boström och Josefsson (2006, s. 34) hävdar därför att genom grammatiska studier kan vi förstå och förbättra våra texter.

6. Språksociologisk kunskap och praktisk kompetens

Individer och socialgrupper använder olika koder för att beskriva språksituationer samt förstärka gruppmedlemskap. Boström och Josefsson (2006, s. 39) menar att vi har nytta av att känna till att koder finns och hur de fungerar, eftersom vi genom behärskning av olika språkkoder kan få större makt över våra liv, då språk ofta innebär makt. Ofta reagerar personer negativt då någon inte ”pratar ordentligt” vad gäller uttal eller grammatik och kan klassas som socialt avvikande. Då man i skolan beskriver och analyserar olika språkkoder och normerande värderingar är de grammatiska begreppen viktiga verktyg.

Grammatiken kan även visa hur ett språk påverkar ett annat, samt vara ett stöd då språkhistoria, dialekter, språksociologi och språkpsykologi studeras. Grammatiken kan därmed ”visa på likvärdiga möjligheter för att uttrycka samma innehåll och en bra språklära

kan visa oss hur stilistiska valörer fungerar i olika kontexter” (Boström & Josefsson, 2006, s.40).

Hur, på vilket sätt, ska grammatiken undervisas?

I en intervju av Lannvik Duregård i *Lärarnas Tidning* (2003) framhåller Ullström och Nilsson, båda forskare inom språkdidaktik, att den traditionella grammatikundervisningen borde slopas i svenskämnet. De anser att det ”centrala i svenskans språkundervisning ska vara att göra unga människor medvetna om sig själva som språkvarer – och det förmår inte skolgrammatiken” (citerade i Lannvik 2003). De förespråkar en mer relevant teori där man fokuserar på verkligt språk istället för konstruerade meningar:

Förutom att man i skolan använder sig av felaktiga och föråldrade termer, som inte har någon koppling till modern språkforskning, så räcker faktiskt inte form och satsnivån till för att beskriva verkligt språk, hävdar de. Varje svensklärare som försökt utgå från elevernas egna texter vet att det nästan är omöjligt. Begreppen fungerar bara på enkla, konstruerade meningar. Det måste till mer övergripande nivåer som pragmatik och textgrammatik för att kunna tala om texterna. Dit hinner man sällan med en isolerad grammatikundervisning. (citerade i Lannvik, 2003)

Svedner (2010, s. 92) skriver också om vikten av att inte isolera grammatikundervisningen genom att bara beskriva begrepp, göra övningar och sedan prov. Grammatik skall ge förståelse för hur språket är uppbyggt. Förutom att vara analytisk bör inläringen även vara kreativ och bygga på autentiska exempel. De grammatiska termerna bör sedan återkomma i svenskämnets olika delar. Ullström och Nilsson (citerade i Lannvik, 2003) hävdar att man inte ”blir en bättre språkanvändare av traditionell grammatikundervisning”, utan att det snarare är tvärtom då elever ofta skriver sämre av rädsla för att göra fel. Fokus borde ligga på vad eleven är på väg att lära sig och att en överanvändning av t.ex. komman inte behöver kommenteras negativt utan istället ses som att eleven är på väg att lära sig använda komman.

Vidare menar Ullström och Nilsson (citerade i Lannvik, 2003) att modern forskning visar att grammatikundervisning i svenska inte ger större effekter på grammatikundervisning i andra språk, då varje språk har sin egen grammatik. Däremot håller de med om det metaspråkliga argumentet, men att man inte nödvändigtvis behöver komplicerade termer för att beskriva språk, utan de används då behovet uppstår.

Istället för traditionell grammatikundervisning förespråkar Ullström och Nilsson (citerade i Lannvik, 2003) undervisning som utgår från språkbeskrivning där man arbetar med texter och skrivprocessen för att få bättre förståelse om sig själv och andra, samt att man reflekterar över hur språk används i olika situationer.

Även Holmberg (citerad i Lannvik, 2009), lektor i nordiska språk, anser att den traditionella grammatikundervisningen bör förändras och utgå ifrån texter och därefter utröna vilka grammatiska termer som behövs. I traditionell undervisning har det ofta funnits en tendens att isolerat utgå ifrån olika begrepp, vilket medför att grammatiken blir ett regelsystem för att rätta fel. Han förespråkar istället en funktionell grammatik ”som fokuserar på hur talare och skribenter använder språket för att skapa betydelser i texter”. När vi använder språket uttrycker vi ofta flera betydelser samtidigt; vi skapar en bild av världen genom händelser och relationer samtidigt som vi skapar en relation mellan författaren och läsaren som kan vara personlig, distansierad, formell osv. På gymnasiet läses oftast skönlitterära texter, men Holmberg menar att man borde läsa olika sorters texter för att påvisa skillnaderna i texterna. Detta kan göras genom att utgå från genrepdagogen, där eleverna får läsa genretypiska

texter, diskutera dessa och se mönster, innan de skriver en viss stilistisk text. Den genrepedagogiska modellen syftar till att medvetandegöra olika språkmönster. ”När vi ska skriva och tala väljer vi de språkliga mönster som passar bäst för syftet med det vi vill framföra, med situationen vi befinner oss i, ämnet vi talar eller skriver om och dem mottagare vi har . . . olika genrer har olika struktur och språk som hjälper skribenten eller talaren att realisera syftet med texten” (Johansson & Sandell Ring, 2010, s.25). Holmberg menar då också att diskussionerna kan bli mer övergripande, att eleverna kan upptäcka att det finns olika sorters verb och att ordklasstermerna kan vara begränsade, vilket inte berörs i traditionell grammatik.

Boström och Josefsson (2006, s. 46) ställer sig dock kritiska till att bara utgå ifrån en metod som textkunskap där grammatiken ingår efterhand, eftersom enligt Dunn och Griggs (citerade i Boström & Josefsson, 2006, s. 46) visar ”forskning om individuella lärtilar . . . faktiskt att ingen metodisk ansats passar för alla elever och dessutom att en strategi som utgår från helheten, d.v.s. primärt är textbaserad och förutsätter arbete med stildraget inre struktur enbart gynnar en minoritet av eleverna”. Boström och Josefsson (2006, s. 47) menar att som i naturvetenskapen kan man laborera med grammatiken genom att göra kontrollerade experiment som ökar i svårighetsgrad, men att alla regler och termer bör hållas samman i ett system för att eleverna skall få en förståelse för att de hänger ihop. Detta kan mycket väl börja med konstruerade meningar för att väcka elevens intresse om språk och sin inre grammatik.

Vilken undervisningsstrategi ska man då välja? Tornberg (2011, s.31) påpekar att utvecklingen inom språkdidaktiken visar att

det inte finns någon, eller ens några undervisningsmetoder som på ett bättre sätt än andra metoder skulle leda till språkutveckling hos elever i allmänhet. Vad som råder idag tycks närmast vara en metodisk pluralism. När eleverna blir medvetna om hur var och en av dem lär sig på bästa sätt och de själva får ta ett ökat ansvar för sitt lärande kommer naturligtvis många olika metoder att användas samtidigt. Insikten om att förståelse och lärande präglas av individens bakgrund och personliga särdrag liksom av interaktiva processer och inte kan kontrolleras eller styras utifrån leder till att lärare får en annan roll än tidigare. Han/hon är inte längre befälhavaren utan snarare en lots (i Vygotskys anda) som kan hjälpa eleven att finna sin egen väg.

Det råder alltså delade meningar om vilken undervisningsstrategi som fungerar bäst och det gäller snarare att vara medveten om de olika ansatserna, den metodiska pluralismen Tornberg nämner, och variera sitt undervisningssätt för att nå ut till så många inlärningsstilar som möjligt. Det brukar vara samhällets normer som avgör vilka metoder och inlärningsstilar som gäller för nutidens samhälle. Därför är det av intresse att visa vad som står skrivet i de nya styrdokumenterna från 2011.

Vad säger styrdokumentet?

I ämnesplanen för svenska, enligt GY11, återfinns först ett generellt syfte för hela svenska språket. Där står det bl.a. att undervisningen ska ”leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation” (Skolverket, 2012a, s. 1). Detta kan tänkas sammanfalla med den deskriptiva grammatiken, ett metaspråk om språk, som beskriver språkets uppbyggnad och stildrag.

Vidare står det att ”undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd” (Skolverket, 2012a,

s. 1). För att kunna göra sådana värderingar kan normerande grammatik nyttjas, för att eleverna skall ha riktlinjer att följa. Det kan dock debatteras om denna kunskap behöver vara implicit eller explicit. Genom den implicita kunskapen kan vi veta att något är grammatiskt inkorrekt, men kan inte benämna regler. Genom den explicita kunskapen lär sig eleverna att sätta ord på reglerna, ett metaspråk. Om man tar exemplet ”jag hoppa snabbt” så vet vi genom vår implicita kunskap att meningen är grammatiskt felaktig. Det heter inte ”jag hoppa”, utan ”jag hoppar”. Med vår explicita kunskap kan vi säga att hoppa inte skall stå i grundform utan i presens. Vi lär oss sätta ord på de olika reglerna för hur språket hänger samman. Dock lär sig ofta elever regler utan att kunna sätta dem i sitt sammanhang. De kan säga att det skall vara presens, men inte varför. Det är ofta ett stort steg mellan att förstå explicit grammatik och transferera denna kunskap till praktisk användning (Ellis et al., 2009, s. 11-12). Det blir därmed en tolkningsfråga om det är nödvändigt eller ej att kunna benämna reglerna med grammatisk terminologi för att eleverna skall kunna värdera varandras arbete.

I den generella svenskabeskrivningen radas det upp nio punkter som undervisningen i svenska ska leda till, varav följande tre punkterna kan sammanfalla med grammatik (Skolverket, 2012a, s. 1-2):

Eleverna ska ges förutsättning att utveckla

2. Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
8. Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad.
9. Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation.

Punkt två som rör språkriktighet, kan sammankopplas med den normativa grammatiken eftersom den normativa grammatiken påvisar vilka konstruktioner som fungerar mest passande för olika situationer. Punkt åtta, om svenska språkets uppbyggnad, har goda chanser till grammatisk tolkning då grammatiska termer möjliggör en diskussion om språkets byggstenar. Vad gäller punkt nio, så kan en historisk beskrivning av svenska språket innefatta grammatikens roll i språkforskningen, där man bl.a. söker efter universella språkprinciper.

Efter den generella beskrivningen av svenskaämnet, är ämnesbeskrivningen uppdelad efter de olika kurserna som finns, där varje kurs har ett centralt innehåll. Jag kommer att studera Svenska 1, 2 och 3.

I det centrala innehållet i Svenska 1 finns bl.a. följande beskrivningar (Skolverket, 2012a, s. 9):

- Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.
- Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.
- Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation.

Det nämns alltså inte explicit att det är grammatik som skall undervisas utan det är inbakat i andra ord, såsom språkriktighet, språkliga begrepp och analysera språk. Här ges alltså möjlighet för lärarna att själva tolka begreppen.

I det centrala innehåller för Svenska 2 finns bl.a. följande beskrivningar (Skolverket, 2012a, s. 12):

- Uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt referat och kritisk granskning av texter. Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Normer och stildrag som hör till dessa texttyper.
- Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.

Här nämns vad som är normerande för vissa texter. När man utgår från de stilistiska dragen framkommer ofta de grammatiska skillnaderna. Dessutom står det explicit i Svenska 2 att grammatik skall undervisas. Dock nämns inte vilken grammatisk terminologi som skall användas, hur grammatiken skall studeras och på vilket djup. Att studera ord, fraser, satser och hur de samspelar, kan tolkas på många olika sätt; en del kan välja att prata om det övergripande, medan andra väljer att fördjupa sig i detaljer.

Det centrala innehållet för Svenska 3 har ingen tydlig koppling till grammatik, utan det framställs mer inbakat och underförstått. Den mening som skulle kunna ha grammatiska tolkningsmöjligheter är ”viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär” (Skolverket, 2012a, s. 15), vilken man skulle kunna sammankoppla med den funktionella grammatiken och genrepdagogen, men meningen kan likaväl tolkas annorlunda.

Om man utgår i från det generella syftet och tillhörande mål, skulle man kunna dra slutsatsen att grammatiska inslag skall finnas med i svenskundervisningen, men vad det innebär är oklart. I Lpf 94 står inte ordet ”grammatik” med alls, utan i Svenska A anges t.ex. att eleven skall ”kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk” samt i Svenska C anges att ”Eleven skall ha fördjupat sina kunskaper om språket som redskap för kommunikation, tänkande, inläring och problemlösning” (Skolverket, 2012b). Det är alltså först i GY11 som ordet ”grammatik” står utskrivet; fast endast i Svenska 2. Därutöver är det en tolkningsfråga. En del kan tolka att t.ex. textundervisning innebär att man går igenom grammatiska termer, medan andra inte alls sammankopplar texter med grammatik eller väljer att diskutera utan den grammatiska terminologin. Om denna tolkningsfrihet beror på att termen grammatik har en stor spännvidd, eller att grammatik anses mindre viktigt, eller om andra ord såsom språkriktighet och språklig uppbyggnad anses vara tydligare vore intressant att ta reda på, då målet med GY11 delvis var att ämnesplanerna skulle bli tydligare.

Ett annat vägledande dokument som skulle kunna hjälpa till i den grammatiska tolkningen är de nationella proven som görs i årskurs ett och tre. I årskurs ett består de nationella proven i svenska av tre delprov. I syftesbeskrivningen av den första delen, muntlig framställning, samt tredje delen, skriftlig framställning, nämns inte grammatik, men det andra delprovet där eleverna skall läsa och analysera texter skulle kunna kopplas till grammatik: ”Den typ av förkunskaper som krävs för forminriktad analys kallas ofta metaspråklig kunskap. Sådan kunskap kan utgöra ett effektivt verktyg inte bara för analys utan också för att förstå texter, vilket är ett argument för att pröva också den metaspråkliga kompetensen i delprovet” (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, 2013). Än en gång står det dock inte vilken metaspråklig kunskap som efterlyses, men *att* metaspråklig kunskap skall prövas i årskurs ett.

Metod

Brodow (2000, s. 67-134) gjorde en intervjuundersökning 1996 om svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. Mitt upplägg är inspirerat av hans studie. Jag har tagit del av hans intervjufrågor, för att få en modell för hur en intervju kan formuleras. Hans undersökning rörde både högstadiet och gymnasiet och urvalet var slumpmässigt med en geografisk spridning. Jag har endast intervjuat verksamma svensklärare på gymnasienivå som undervisar Svenska 1, 2 och/eller 3. Brodow reste runt i hela Sverige och gjorde intervjuer, men jag har tack vare ekonomiska och tidsmässiga restriktioner gjort en kvalitativ studie med ett strategiskt urval i ett västsvenskt område.

De intervjuade är sex kvinnor och två män i åldern 30-61 år. Erfarenheten skiftar mellan 2-36 år. Flertalet har tagit examen i Göteborg, medan två har tagit examen i Umeå, en i Polen samt en i Karlstad. Sex av åtta personer anser att de har fått en bra grammatikutbildning på en mycket hög nivå, men ingen av dem har fått undervisning i grammatikmetodik, även att de läste svenska inom lärarprogrammet.

I en kvalitativ studie försöker man att förstå och hitta mönster (Trost, 2007, s. 23). Det jag tog fasta på mest är följande citat från Jan Trost (2010, s. 141): ”då urval vid kvalitativa studier på inga sätt är representativa i statistisk mening skall man inte heller sträva efter att få dem dithän”. Mitt syfte är inte att dra slutsatser om stora populationer, utan att få fördjupad förståelse för lärares syn på grammatikundervisning. Men det är ändå viktigt att ha variation på intervjupersonerna, vilket även Trost (2007, s.33) menar då han skriver att det är viktigt att ha variation i sitt urval för att kunna skönja mönster, snarare än att dra slutsatser om större populationer. Ett intressant upplägg för att få spridning och variation kan vara genom strategiska urval. Istället för att ha en del frågor som standardiserade frågor, kan man göra dem till variabler som illustreras i tabell 1.

Tabell 1 Hjälpmiddel för att utföra ett strategiskt urval

Åsikt	För grammatik				Emot grammatik			
Ålder	Yngre 22-43		Äldre 44-65		Yngre 22-43		Äldre 44-65	
Erfarenhet	Kort 0-5	Längre 5-	Kort 0-5	Längre 5-	Kort 0-5	Längre 5-	Kort 0-5	Längre 5-
Celler	A	B	C	D	E	F	G	H

Genom att fylla varje cell med en intervju, d.v.s åtta intervjuer kan man få en varierad målgrupp. Jag anser alltså inte att det är den geografiska spridningen som är av vikt i min undersökning, utan snarare dessa variabler tillsammans med djupgående frågor för att få mer förståelse för hur grammatikundervisningen kan gå till och vad som påverkar lärarnas tolkning av styrdokumentet. Istället för att dra slutsatser som är överförbara på större populationer, kan man finna mönster och tendenser. Hade urvalsgruppen varit ännu större, skulle jag kunna se tendenser för t.ex. yngre lärare emot grammatik, men nu får jag nöja mig med att det bara kommer att finnas en person från varje grupp och därmed en heterogen grupp av människor. Det som kan vara problematiskt är att hitta äldre personer med kort erfarenhet.

Innan det strategiska urvalet utfördes, listade jag alla gymnasier i området för att göra ett systematiskt urval på åtta gymnasier. Därefter ringde jag upp respektive skola och bad receptionisten att ange namn, nummer eller e-postadress för någon/några svensklärare på skolan. Ibland gick det att få dessa uppgifter direkt på skolans hemsida, om ämnesspecifikation stod utsatt vid lärarens namn. Slutligen ringde eller mailade jag de

namngivna lärarna och frågade om jag kunde få närvara vid en lektion, helst med grammatiska inslag, samt komma och göra en intervju.

Jag baserar till stor del min intervjuguide på Brodows frågor, samt har lagt till egna aspekter (Brodow, 2000, s. 67-134). Jag har försökt att göra frågorna mer konkreta (se bilaga 1), för Brodow (2000, s. 75) beskriver själv svårigheten med att tolka svaren då de ofta är vaga. Det gäller dock att frågorna inte blir så konkreta att de blir ledande. I fråga 13 till exempel ”Undervisar du om svenska språkets uppbyggnad? Språkriktighet? Språkets ursprung?” är det en stor risk att lärarna svarar att de undervisar om dessa tre även att de inte gör det. Det hade eventuellt varit bättre att tidigarelägga denna fråga i intervjun samt bett lärarna att exemplifiera uppbyggnad, riktighet och ursprung. Det är även viktigt att ha i beaktning att det finns en risk generellt att de intervjuade inte vill erkänna brister eller att de ger svar som de tror att intervjuaren vill höra.

En spännande aspekt som Trost (2010, s.55) beskriver är att istället för att fråga om känslor och upplevelser ska man mer konkret fråga om t.ex. en dag. Då får man ett konkret svar och den intervjuade börjar att berätta, samtidigt som det öppnar för ett förtroendefullt samtal där man skapar en relation. Min första intervju fungerade som en form av pilotstudie, där jag testade om frågorna var möjliga eller om jag behövde förändra min intervjuguide. Jag förde anteckningar vid intervjuerna, vilket medför att det är min subjektiva tolkning av intervjusvaren som presenteras. Vidare har jag jämfört intervjusvaren med varandra för att skönja mönster och tendenser.

Alla intervjuer skedde på lärarens skola. De valde själva plats; en var i ett arbetsrum där andra kunde närvara, men det var tomt för stunden, tre skedde i personalrummet, men lite avsides och de andra fyra tog plats i ostörda arbetsrum eller klassrum.

Studiens tillförlitlighet

En undersöknings kvalitet och tillförlitlighet brukar diskuteras med hjälp av reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet.

Reliabilitet innebär hur väl ett mätinstrument fungerar, dvs. mätnoggrannhet och tillförlitlighet (Stukát, 2011, s. 133). Jag har valt att göra ett strategiskt urval för att få spridning på mitt urval av intervjupersoner. Men det kan finnas reliabilitetsbrister i studien om jag har feltolkat de intervjuades svar. Det var t.ex. svårt att definiera hur starkt för/emot grammatik de intervjuade var. De intervjuade kan även ha misstolkat mina frågor, även om risken minskade då jag var närvarande vid intervjun och de hade möjlighet att ställa följdfrågor, till skillnad mot en enkätundersökning.

En annan reliabilitetsbrist skulle kunna vara yttre störningar. Intervjuerna skedde på lärarnas arbetsplats där två valde att sitta i personalrummet, men lite avsides. Att andra hörde deras svar skulle kunna påverka deras sätt att svara. Även tidsfaktorn att en del lärare skulle vidare till en lektion och att intervjun inte fick dra ut på tiden, skulle också kunna påverka reliabiliteten. Jag var dock noga med att hålla den utsatta tiden.

Validitet rör om man mäter det man ämnar mäta, dess giltighet (Stukát, 2011, s. 133). Jag har försökt att ställa frågor med olika infallsvinklar för att få en så rättvisande bild som möjligt, dock kan man inte veta hur ärliga lärarna är i sina svar. På frågorna som rör kursplanen, vill de kanske inte erkänna om de inte följer målen. De kan även vilja vara intervjuaren till lags

och svara att de använder mer grammatik än vad de gör. Detta gäller även på de lektioner som jag var med och studerade; att de kanske lade in extra många grammatikbegrepp än vad de vanligtvis använde. Jag tror dock att de flesta svarade sanningsenligt och hade lektioner som de brukade, eftersom svaren var av blandade åsikter.

Generaliserbarhet handlar om resultatet kan generaliseras till andra grupper, eller om resultatet endast kan användas på den undersökta gruppen. Jag har som tidigare nämnt inte haft som mål att kunna dra slutsatser om stora populationer, utan att få fördjupad förståelse för lärares syn på grammatikundervisning samt att eventuellt finna mönster och tendenser till företeelser. För att kunna skönja mönster är det viktigt att ha variation i sitt urval, varav jag gjorde ett strategiskt urval för att få större spridning.

Etiska principer

När man utför forskning finns det ett grundläggande individskydd som man bör ha i beaktning vid datainsamling (Stukát, 2011, s. 139-140):

- Informationskrav – vilket innebär att de som skall intervjuas informeras av studiens syfte, tillvägagångssätt, vem som utför den, varför, samt att berörda kan avbryta intervjun om de vill. Jag informerade om studien när jag kontaktade lärarna, endera via telefon eller mail. De jag kontaktade informerades om mitt namn, studieort, kurs, nivå, uppsatsens syfte och samt varför jag valt det ämnet. Jag uppgav att deltagandet var frivilligt samt ungefärlig tid för intervjun. Deltagarna kunde när de ville avbryta intervjun.
- Samtyckeskrav – deltagarna har själva rätt att bestämma om de vill medverka eller ej. De flesta ville medverka, men två personer avböjde för den ena personen ansåg sig själv ha för lite erfarenhet och den andra ansåg det inte lämpligt med besök i hennes elevgrupp då många hade särskilda behov. Ytterligare en annan hänvisade mig vidare bland andra svensklärare på skolan.
- Konfidentialitetskrav – de medverkande skall vara anonyma. Min tanke var först att ta kontakt med rektorerna på respektive skola och be dem rekommendera mig en lärare, men då skulle inte lärarna vara anonyma på samma sätt, därför valde jag att söka upp deras information själv på internet om den fanns, eller ta hjälp av receptionisten på skolan. Jag har inte namngivit några lärare eller skolor för att utomstående inte skall kunna spåra informationen.
- Nyttjandekrav – den insamlade informationen får endast användas för forskning och inte utlånas för kommersiellt bruk.

Resultat

I mitt strategiska urval var två kriterier ”för grammatik” samt ”emot grammatik”. Det visade sig vara komplicerat att använda två absoluta termer, då dessa inte var entydiga; lärarna ligger snarare på en skala där de är mer eller mindre emot, beroende på olika omständigheter. Jag kommer därför att redovisa de åtta intervjupersonernas ståndpunkt (med fiktiva namn) för att man skall få större förståelse för utgångsläget:

- Diana är för grammatik och undervisar ämnet kontinuerligt under året, samt när det blir tid över. *Starkt för*
- Gunilla är för grammatikundervisning och undervisar det kontinuerligt under året. *Starkt för*
- Ella är för grammatik och undervisar ämnet ca fyra veckor på ett år. *Starkt för*

- Frida tycker egentligen om grammatik, men hennes kollega är emot grammatik, vilket har gjort att hon undervisar grammatik mindre än tidigare, men hon vill öka antalet grammatiktimmor igen. *Svagt för*
- Gustaf är emot den traditionella grammatikundervisningen, men är för grammatikundervisning om man utgår ifrån genrepdagogen. Han undervisar grammatik under alla tre år, men i liten utsträckning. Han anser att den deskriptiva grammatikens roll är begränsad, då det är så många andra mål inom svenskan. *Svagt emot*
- Cilla tycker sämre och sämre om grammatik för att det är ett jobbigt moment och svårt att motivera eleverna, speciellt eftersom eleverna har sämre förkunskaper än tidigare. Hon undervisar grammatik i tre veckor i årskurs två. *Svagt emot*
- Agneta är emot grammatikundervisning och undervisar det bara i årskurs två, då ämnesplanerna explicit uttrycker grammatikundervisning. Hon känner sig själv osäker på grammatik. *Starkt emot*
- Bertil uppskattar själv grammatik, men tycker inte att grammatiken har en plats på gymnasiet, i varje fall inte med den målgrupp han har. *Starkt emot*

Förutom att kategorisera lärarna för att få en spridning i mina intervjuer, har jag även som stöd eller komplettering till mina intervjuer varit närvarande vid några lektioner. Jag efterfrågade lektioner med grammatiska inslag, men det var problematiskt eftersom det visade sig att grammatik är en väldigt liten del av svenskundervisningen för många. Att man är emot grammatik behöver inte betyda att man inte undervisar grammatik och även om man är för grammatik, kan det innebära att undervisningen endast spänner över några veckor på ett år. En del skulle undervisa grammatik några veckor i december, andra till våren och ytterligare andra sa att det integreras i undervisningen då och då, men inte vid de aktuella intervjutillfällena. Tre av lektionerna hade dock tydliga grammatiska inslag där den först beskrivna lektionen är undervisad av en lärare som är svagt emot och de andra två av lärare som är starkt för.

Den första lektionen rörde felskrivningar i en text som eleverna först analyserade i smågrupper och sedan i helklass. Det var meningar tagna ur deras egna texter, sammansatta på ett papper. På den här lektionen var fokuset främst på felen och grammatiska termer användes då och då.

Den andra lektionen handlade om primära och sekundära satsdelar, där eleverna fick ta ut satsdelar i förkonstruerade meningar, vilka de sedan skulle få ett prov på. Eleverna fick ett övningspapper med relativt enkla meningar, men det andra pappret var på en betydligt högre nivå med många undantagsfall från regler.

Den tredje lektionen handlade om ordklasser, där läraren dramatiserade sin undervisning och hade med olika artefakter för att göra det abstrakta mer konkret. Läraren förde djupgående diskussioner om grammatiska termer.

Intervjusammanställning

Nedan följer en sammanställning av de intervjufrågor jag ställde, med citat från mina anteckningar:

Vad innebär grammatik för dig?

De lärare som är *för* grammatik anser att grammatik är språkliga strukturer, komplexitet och lära om språket; en språklig förståelse för hur språket är uppbyggt. Grammatik är ett verktyg för moderna språk, samt ett redskap i texter. En av lärarna säger att ”det första man tänker på är verb, satsdelar osv. men det är viktigt att se hur grammatiken används som ett redskap i texter. Det får inte bara bli prov, utan grammatiken skall användas”.

De lärare som är *emot* grammatik anser att grammatik innebär satsläsning, språkriktighet, grammatiska termer för att kunna prata om språkriktighet, struktur, syftning och meningsbyggnad. I skolan är grammatik ett redskap, ett metaspråk, för att prata om språket och föra diskussioner för att få eleverna att skriva korrekt. Man får ord på språket, varför man har skrivit på ett visst sätt och varför det är bra. Grammatik används även för att kunna jämföra andra språk.

Lärarna definierar grammatik ungefär likadant, oberoende av om de är för eller emot grammatik. Tillsammans beskriver de någorlunda de fyra innebörderna jag beskrev i teoriavsnittet. De nämner inte den första innebörden, den inre grammatiken, men metaspråk, normer i språkriktighet och skrivande samt språkjämförelse finns med.

Varför undervisar du grammatik? Vad vill du uppnå?

De lärare som är *för* grammatik undervisar grammatik för att ge eleverna större språklig medvetenhet, för att de skall få bättre förståelse för hur språket hänger ihop samt förenkla annan språkinläring. De undervisar om språkriktighet för att eleverna bl.a. ”skall kunna skriva bättre texter samt minska fel”. Men framförallt, som en av dem uttrycker, ”för att det är roligt med abstrakt tänkande och språkliga problem”.

Av de som är *emot* undervisar tre av dem i grammatik för att grammatiken hjälper till att strukturera upp språket. ”Eleverna ska veta varför de gör som de gör; att det finns regler”. Grammatiken är ett instrument för att eleverna ska bli trygga i sitt skrivande, få flyt i sin text samt kunna skriva bättre svenska. Många studerar vidare och behöver kunna uttrycka sig väl. Grammatiken medför ett metaspråk vid diskussioner och ger eleverna möjlighet att jämföra andra språk. En av de som är *emot* tycker att det är bra med grammatik, men svårt att veta vad man skall använda det till. Han pratar sällan om grammatik ”för då får man börja definiera begreppen innan man kan säga det man ska säga. Grammatik undervisas för att kunna prata om något annat, men eleverna kommer sällan så långt”.

Hur brukar du för eleverna motivera värdet av grammatikkunskaper?

De flesta av de som är *för* grammatik använder främmande språk som argument – att det underlättar annan språkinläring. En av dem anser att det är inga problem att motivera eleverna, eftersom alla hennes elever läser främmande språk. Hon undervisar om satsdelar och ordklasser, men är av uppfattningen att skulle hon ”undervisa på en högre formell nivå, skulle det vara svårare att motivera nyttan”. En annan lärare som har många elever från andra länder och själv har utländsk påbrå anser att det är viktigt att kunna uttrycka sig korrekt i tal och skrift. ”Det underlättar i livet att kunna språket och kan man grammatiken låter man inte löjlig”. En tredje lärare brukar berätta följande liknelse: ”Om man ej har grammatik är det som att gräva utan spade”. Hon ser inga problem med att motivera eleverna.

Av de fyra som är *emot* grammatik är det en av dem (svagt *emot*) som inte tycker att det är problematiskt att motivera nyttan för sina elever. Han anser att ”de får förbättrad språklig kommunikation; ett sätt att förtydliga tankar och kommunikation genom ett regelsystem vi har kommit överens om”. De andra tycker att det kan vara svårt att motivera nyttan, vilket ibland kan smitta av sig på eleverna. En av dem anser t.om. ”att det inte går” att motivera grammatiknyttan för eleverna.

Har du lektioner bestående helt av grammatik, integrerade lektioner, eller undviker du grammatik?

Av de som är *för* grammatik, anger alla att de har integrerade lektioner, framförallt när de arbetar med skrivregler och ordbildning. Tre av dem har även lektioner enbart bestående av grammatik när det t.ex. gäller satsdelar eller vid kortare lektionspass.

Bland de lärare som är *emot* grammatik har tre av fyra integrerade lektioner i anslutning till uppgifter. Den fjärde personen ”undviker inte grammatiken, men ser inte en plats för grammatik i kurserna”. En av dem som har integrerade lektioner, har även lektioner bestående av endast grammatik, samt undviker också grammatik för att ”inte göra så stor grej av det”.

Hur ser en lektion med grammatiska inslag ut?

Alla lärare lägger upp sina lektioner på olika vis, oberoende av om de är *för*- eller *emot* grammatik. Så här kan en lektion se ut för de som är *för* grammatik:

- Diana utgår ifrån elevers texter och påpekar fel de gör. Därefter funderar de över felen tillsammans i klassen, induktiv lärmotod, och pratar om grammatiska regler. Hon tar upp det som uppstår efterhand, samt förklarar alla begrepp och tar inte för givet att de förstår de grammatiska termerna.
- Ella går igenom fem satsdelar till att börja med, sedan lägger hon till lite svårare satsdelar som agent och adverbial. Eleverna får ett häfte med övningar, men de utgår även från elevernas meningar. Hon går igenom det väsentliga och skjuter det svårare på framtiden.
- Frida undervisar satsdelar med övningar eller arbetar med texter, t.ex. i intervjutexter fokuserar de på presens. Hon utgår ifrån vad eleverna kan innan. Detta görs genom att be eleverna skriva allt de kan om t.ex. verb i två minuter och därefter gå igenom svaren och fylla på. Alternativt gör de samma sak fast utifrån en gruppdiskussion.
- Hildur berättar först vad som kännetecknar t.ex. ett verbs form, betydelse samt ställer upp begrepp eleverna måste kunna. Därefter får de öva. Hon använder ofta dockor och leker fram kunskapen med rörelse.

En lektion med de som är *emot* grammatik:

- För Agneta består en grammatiklektion av genomgång av fel elever ofta gör; såsom syftningsfel, särkrivning och satsradning. Meningarna är förkonstruerade av läraren. Detta görs inför textskrivning. Agneta ser ingen anledning att gå igenom ordklasser o.dyl. då detta har gjorts i högstadiet.
- Bertil diskuterar språkriktighet på sina grammatiklektioner. Ibland används grammatiska termer då de samtalar om regler.

- Cilla förklarar begrepp, ger exempel, eleverna får hjälpa till på tavlan, göra övningar samt diskutera grammatik i text. Hon använder både egna och förkonstruerade meningar.
- Gustaf utgår t.ex. från en essä, skrivna av eleverna, för att diskutera språkliga fel. Han väljer en mening från varje elevs essä, gör den anonym och diskuterar satsradningar, särskrivningar och annan grammatik med klassen.

Har GY11 inneburit några förändringar för dig?

Bland de som är *för* grammatik anser en av lärarna att hon är för ny för att kunna jämföra skillnader med den tidigare kursplanen. En annan anser inte att GY11 innebär några förändringar. En tredje hävdar att ”nu skall grammatik finnas med i alla årskurser och bli svårare och svårare”, dvs. kunskapskraven ökar för varje år. Svenskan har fått fler timmar än tidigare, vilket kan leda till mer grammatiktid. En fjärde anser att ”GY11 innebär mer fokus på språkfärdighet då satslära och formlära är med. Kursplanen har stramats upp och grammatik måste ingå”.

Av de som är *emot* grammatik anser en person att GY11 inte innebär några förändringar. En annan person funderar över om språkriktighet kommer att innebära mer satslära och hur hon skall motivera detta för eleverna. Hon kommer att arbeta mer med språkriktighet i anslutning till uppgifter och eventuellt undervisa om fler grammatiska termer. En tredje person ”kommer att bli bättre på att inte hoppa över grammatiken och låta den delen få större utrymme. Nu är det ett måste, tidigare var det om det fanns tid över”. En fjärde undervisar inte mycket om grammatik, men anser att ”nu är det infört igen”.

Även om lärarna i stort sett är överens om att GY11 innebär större fokus på grammatik, är det fortfarande en tolkningsfråga hur mycket grammatik som skall undervisas och när det skall ske. En av lärarna, som är *emot* grammatik, har tolkat ämnesplanerna som att grammatik bara behöver ingå i årskurs två, eftersom det är då ordet nämns explicit. En annan lärare, också *emot* grammatik, undervisar grammatik i alla tre årskurser och anser att ”de vågar inte skriva ordet grammatik i ämnesplanerna, utan använder begrepp för språkriktighet”, då gymnasiet har blivit ett tillbakagång liknande hur det såg ut på 70-talet. Ytterligare en lärare, för grammatik, anser att grammatikbegreppet undviks i ämnesplanerna för att det är ”mossigt, gammalmodigt samt för att många svensklärare själva inte kan grammatik”. En annan, som är *emot*, tycker att GY11 inte har inneburit några förändringar, utan för språkdiskussioner utan grammatiska termer. Eftersom ordet ”grammatik” bara nämns explicit i årskurs två, innebär det alltså tolkningsmöjligheter för lärarna, beroende på hur de själva definierar grammatik. En del väljer då att föra diskussioner utan metaspråkliga termer, medan andra tycker att det är stort fokus på grammatik i GY11.

Undervisar du om svenska språkets uppbyggnad? Språkriktighet? Språkets ursprung?

I den generella svenskbeskrivningen radas det upp nio punkter som undervisningen i svenska ska leda till, där tre av punkterna rör språkriktighet, språkets uppbyggnad samt språkets ursprung. En person, *för* grammatik, svarar att hon ”undervisar om språkriktighet och uppbyggnad varje gång de lämnar in någonting. Har inte hunnit med ursprung, men det kommer också”. En annan, *emot* grammatik, svarar ”ja till alla tre. Står i kursmålen!”.

Sex av åtta lärare undervisar alla tre generella mål inom svenskan, medan två av lärarna, som är *emot* grammatik, inte gör det, utan hänvisar till att de delarna kommer i andra årskurser.

Dessa två utgår alltså inte från de generella målen för svenskämnet som skall genomsyra alla tre årskurser, utan väljer att bara följa de specifika målen i varje delkurs.

Hur sker din bedömning, för att se att eleverna har uppnått kunskaper om grammatik?

Av de som är *för* grammatik svarar en lärare att hon ”kontrollerar grammatik, struktur, ordval, stavning, kreativitet samt förmedling i elevernas uppsatser – allt hänger ihop, så det blir en sammanlagd bedömning”. En annan lärare utgår också från texter, men hon väljer att på förhand ange vilket grammatiskt moment eleverna skall fokusera på, t.ex. presens. Hon gör även traditionella grammatikprov. ”Därefter vägs grammatiken ihop med annat, enligt skolverkets betygskriterier”. De resterande två gör traditionella grammatikprov, där man tar ut satsdelar, förklarar ordklasser, men även kan föra språkliga resonemang.

Bland dem som är *emot* grammatik så gör tre av fyra lärare textbedömningar för att kontrollera elevernas grammatikkunskaper samt huruvida de kan korrekt grundläggande språkregler. Två av dem diskuterar fraser, meningar, uppbyggnad, huvudsats och bisats och avstämmer förmågan att använda dessa. En person gör traditionella grammatikprov, medan en annan, som idag inte gör grammatikprov, anger att ”det kommer att bli grammatikprov i och med GY11 för att se att de har begreppen”. Den fjärde personen hävdar att ”grammatik skall ej bedömas”, utan han bedömer hur texterna blir vad gäller språkriktighet och språknormer.

Anser du att grammatikkunskaper har någon inverkan på elevernas skrivförmåga?

Av de som är *för* grammatik anser alla att grammatikkunskaper har positiv inverkan på elevernas skrivförmåga då eleverna kan uttrycka sig mer korrekt. En lärare anser att ”de som skriver bra ofta har hög kapacitet inom alla områden; om det har med grammatik eller ej att göra kan vara svårt att utröna, då de eleverna ofta är duktiga inom många områden”.

Av de som är *emot* grammatik anser också alla att grammatik har en positiv effekt på elevers skrivande, men en av dem hävdar att då får man undervisa på en ”högre nivå”, dvs. mer grammatik, grammatisk terminologi samt abstrakt tänkande, vilket han ej anser sig ha möjlighet till på den skolan han är verksam. En annan anser att ”grammatik har en positiv effekt på skrivandet för vissa, medan för andra blir det en klump”. Vidare påpekar hon att ”vissa förstår inte att grammatiken är en vägvisare, utan gör samma fel hela tiden”. Ytterligare en annan lärare anser att ”de elever som har arbetat med grammatik i grundskolan är flera steg längre fram än de andra”.

Vad vet du om grammatiska teorier?

Av de som är *för* grammatik har tre av dem hört talas om grammatiska teorier, samt läst om teorier på universitetet, men inte haft någon nytta av dem i undervisningen. Endast en person kunde namnge någon teori och nämnde då ”Chomsky, generativ grammatik, samt den latinska grammatiken. Jag brukar inte hinna gå igenom teorier i språkhistorian, utan belyser termer/namn vid efterfrågan”.

Bland de som är *emot* grammatik så anger två att de inte vet någonting om grammatiska teorier. En person känner till funktionell grammatik, men använder inte teorin. En annan person nämner transformationsgrammatik och Chomsky, men anser att ”det är ett stort glapp mellan teorierna och undervisningen på universitetet till golvet med en gymnasieetta”.

Har du förändrat din syn på grammatik sedan din utbildning, under åren som lärare etc.?

De som är *för* grammatik har inte ändrat sin syn på grammatik, men två av dem undervisade mer grammatik förut. En av dem anger att det var ”lätt att göra när man var ny och kollegor överlämnade olika grammatikmaterial”. Den andra läraren tror att hon undervisar mindre grammatik på grund av tidsbrist. En tredje lärare anger att hon har blivit mer konkret med åren.

De lärare som är *emot* har alla fått en sämre inställning till grammatik. En person anger att ”i början undervisade jag ordklasser och satsdelar, men såg ej meningen och slutade. Jag kan inte motivera nyttan”. En annan anger att hon tyckte ”att det var roligt att läsa grammatik, men nu är det inte särskilt roligt för man kan inte ha så avancerad nivå, främst på grund av tid. Jag trodde jag skulle få eleverna intresserade, men nu är det mest jobbigt”.

Diskussion

Utfall av intervjuer

För att få spridning på intervjuerna valde jag att göra ett strategiskt urval med åtta celler. Jag lyckades inte intervjua två äldre personer med kort erfarenhet, vilket jag befarade kunde bli problematiskt innan, utan de personer som är över 44 år har arbetat mer än fem år. En annan aspekt angående mitt urval, var att definitionerna ”för grammatik” samt ”emot grammatik” inte var så entydiga. Det var, som tidigare nämnt, komplicerat att använda två absoluta termer eftersom lärarna snarare ligger på en skala där de är mer eller mindre emot, beroende på olika omständigheter. Det är även detta som kan påverka reliabiliteten på studien ifall jag t.ex. har feltolkat hur starkt för/emot grammatik de intervjuade är då det är min subjektiva tolkning av intervju svaren som råder.

Vad är grammatik?

I mitt syfte skrev jag att jag skulle ta reda på hur begreppet grammatik tolkas av ett antal lärare, och hur det beskrivs i ämnesplanen. Det finns inget entydigt svar då grammatik kan tolkas olika beroende på vad man tycker begreppet innefattar, dess vidd. Jag beskrev fyra innebörder. Även lärarna definierar begreppet olika, men tillsammans definierar de grammatik ungefär likadant som i de fyra innebörderna.

Eftersom man i GY11 inte har valt att skriva ut ordet ”grammatik” mer än i Svenska 2, innebär det att lärarna själva får tolka om de skall undervisa grammatik beroende på hur de själva definierar dess innebörd. Vissa av lärarna såg det som en självklarhet att undervisa grammatik i alla årskurser då de såg ord som språkriktighet, språkets uppbyggnad, verktyg etc. i ämnesplanerna, medan andra inte alls tolkade det som att grammatiska termer var nödvändiga. I de nationella proven anges att lärarna skall testa elevernas metaspråkliga kunskap i årskurs ett, vilket skulle kunna vara en fingervisning om att grammatik skall undervisas i årskurs ett (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, 2013).

Hade man valt att skriva ut ordet ”grammatik” oftare i ämnesplanerna hade det inte inneburit samma tolkningsfrihet eller tvetydighet som resultatet blev av dagens formuleringar. Men även ordet ”grammatik” har multipla innebörder då det är ett vitt begrepp som kanske t.om.

skulle behöva en definition. Hade man dessutom valt att skriva med grammatisk terminologi, hur ingående eleverna skall känna till det grammatiska systemet, samt om dessa kunskaper skall testas, så hade ämnesplanerna blivit ännu tydligare.

Varför ska grammatik undervisas?

Boström och Josefsson (2006, s. 27-40) hävdar att grammatik skall undervisas för att detta gör att vi får kunskap om människan, metaspråklig kompetens, ökad förståelse för oss själva, lättare att lära främmande språk, språkfärdighet samt en språksociologisk kunskap. Lärarna nämnde att grammatik strukturerar upp språket, eleverna får ett instrument för att bli trygga i sitt skrivande, ett metaspråk vid diskussioner samt möjligheter att jämföra språk. Dessa åsikter var lika oavsett om läraren är *för* eller *emot* grammatik. Det var endast en lärare, *emot* grammatik, som uttryckte att han sällan undervisar grammatik, då han ansåg att man först behöver definiera begreppen innan man kan säga det man vill. Han för alltså språkliga diskussioner utan grammatisk terminologi.

En betydande anledning till grammatikundervisning borde vara för att det står så uttryckligen i styrdokumentet för årskurs två: "... hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken" (Skolverket, 2012a). I de andra årskurserna innehåller ämnesplanerna begrepp såsom språkriktighet, språkliga begrepp, språk och stil, som går att tolka både grammatiskt och icke-grammatiskt. Dessutom står det att den metaspråkliga kompetensen skall testas i de nationella proven i årskurs ett (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, 2013).

Alla intervjuade lärare är överens om att explicita grammatikkunskaper har positiv inverkan på elevernas skrivförmåga då eleverna kan uttrycka sig mer korrekt, men en av dem som är *emot* grammatik påpekar att det är inte alla som gynnas av grammatik; en del drar nytta av regler och skriver bättre, medan andra får skrivkramp och blir rädda för att göra fel. Det är även den problematik som Ullström och Nilsson (citerade i Lannvik, 2003) framhåller; att grammatiken kan bli hämmande för en del elever, för att de blir rädda för att göra fel. Å andra sidan framhäver de att då en elev gör samma fel flera gånger inte behöver ses som att de gör fel, utan att de håller på att lära sig att behärska en ny del av språket. Ytterligare en lärare som är *emot* grammatik hävdar att skall man se den positiva effekten i elevers skrivande så behöver man undervisa på en avancerad nivå. Detta kan bero på att abstrakt explicit grammatisk kunskap som kan användas till att utveckla det egna språket ofta ligger på en ganska avancerad nivå.

Ullström och Nilsson (citerade i Lannvik, 2003) anser att man inte nödvändigtvis behöver komplicerade termer för att beskriva språk, utan termer används då behovet uppstår. Å andra sidan anser jag att diskussioner kan bli än mer komplicerade då man inte har explicit kunskap att utgå ifrån, då man först måste definiera vad det är man diskuterar. Dessutom kan det vara svårt att föra djupare diskussioner när man inte kan hänvisa till grammatiska företeelser, utan bara svepa på ytan om varför språket ter sig på olika sätt. Om man bara använder termer tagna ur sin kontext då och då när de behövs, får eleverna inget sammanhang över hur systemet hänger samman; det blir mer av en situationsbunden inlärning, där de lär sig den grammatik som behövs för stunden.

Trots att de flesta lärare verkar ha ett väl definierat mål med sin grammatikundervisning var det ändå flera av dem som är *emot* grammatik som tyckte att det var svårt att motivera nyttan för eleverna. En person visste inte varför man skall undervisa grammatik och hade därmed

också svårt för att motivera sina elever. Två andra av de som är *emot* angav motiv till varför de undervisar grammatik och vad de vill uppnå, men de hade ändå svårt att föra över det budskapet till eleverna. En av dem nämnde att ”hennes egen omotivation till grammatik antagligen smittar av sig på eleverna”. Ytterligare en annan som är *emot* grammatik har varken svårt för att motivera sina elever eller förklara varför han undervisar grammatik. Detta kan låta motsägelsefullt, men det kan bero på att han är *emot* grammatikundervisningens form, så han kunde lika gärna ha hamnat på svagt *för* som svagt *emot* på skalan jag beskrev i början av resultatavsnittet. En del motsägelsefulla svar kan även uppstå för att lärarna själva tycker om grammatik, men inte när det gäller att undervisa eleverna.

Jag får uppfattningen att vissa anser att motiveringen hänger samman med vilka elever som undervisas. I Brodows (2000, s. 105-106) studie angav lärarna att grammatisk analys är för abstrakt för många elever och de är inte mogna för teoretiskt tänkande. Lärarna påpekar att det blir för många termer på en gång för vissa elever och eftersom många termer härstammar från latinet är det svårt att uttröna vad de betyder. En del elever har dåliga erfarenheter från tidigare studier och är övertygade om att grammatik är omöjligt att lära sig. Frustrationen kan även ligga i att en del kan grammatik väl från tidigare studier, medan en del andra inte har fått lära sig mycket grammatik alls. Det blir en obalans i gruppen på gymnasiet eftersom eleverna sammanstrålar från olika skolor. Det är detta som en av lärarna jag intervjuat, *emot* grammatik, uttrycker ett flertal gånger; att han inte kan undervisa grammatik med de eleverna han har, antagligen för att deras förkunskaper är låga, samt att han inte lyckas motivera dem eller kan undervisa på den nivå, som enligt honom, krävs. De som är *för* grammatik har dock inte samma problem. En person uttryckte t.om. att hon ”aldrig har haft problem med att motivera sin elever”, oavsett arbetsplats eller grupp.

Om man skall få eleverna att förstå poängen med grammatik gäller det att vara tydlig i sitt budskap och har man då argument liknande Boström och Josefssons sex argument för grammatikundervisning (2006, s. 27-40), kan det vara enklare att påvisa nyttan då man har flera infallsvinklar. Det handlar inte bara om att kunna rätta fel eller att ha en grund att stå på inför inläringen av moderna språk. Boström och Josefsson (2006, s. 28) menar att det tillhör allmänbildningen att kunna diskutera språk genom ett metaspråk. Kunskap ger en trygghet och säkerhet och genom att känna till varför ord böjs som de gör, var ord härstammar ifrån, när vi gör olika val osv. kan man känna sig säkrare på sig själv inför andra, samt kan även ge bättre förklaringar till varför språket ser ut som det gör. Jag anser inte att fokus skall ligga på frågan *varför* grammatik hör hemma i undervisningen, för grammatik tycker jag är en del av språket precis som alla andra byggstenar, utan snarare *vilken* grammatik? Vilken grammatik är viktig att undervisa för elever på gymnasienivå? Nivån och nyttan hänger starkt samman, och om eleverna inte ser nyttan av nivån som undervisas förlorar de snabbt lusten.

Hur, på vilket sätt, ska grammatiken undervisas?

Av åtta lärare är det fem som är bekanta med grammatiska teorier, men endast tre som kan namnge någon. Ingen av dem använder någon teori eller diskuterar dessa när de undervisar om språkets ursprung. Jag tycker att det borde vara intressant, ur ett allmänbildningsperspektiv, att diskutera teoriernas betydelse för svenska språkets utveckling, med tanke på grammatikens tidigare höga status. Till exempel så hade grammatiken en framträdande roll inom den traditionella grammatiken, eftersom den innebar ett metaspråk som möjliggjorde förståelse för texter som avvek från grekiskan eller det muntliga latinet. Denna status blev kvar när vi övergick från latin till svenska. Ett annat exempel är junggrammatikens strävan efter att göra systematiska jämförelser av ljud, böjningsformer och

andra böjningelement, vilken har lett till att vi har enorma mängder av fakta insamlade som det går att göra historiska efterforskningar på. Junggrammatikerna gav även upphov till stamträdsmodellen, som visar språkfamiljer och förgreningar, att det finns en tanke om ett indo-europeiskt språk. Jag tycker att det borde vara intressant att påvisa sådana fakta om svenskans uppkomst, hur ord och böjningsformer kom till osv. och kunna härleda dessa till forskning och teorier inom området, men det kan tänkas att det upplevs mer relevant på universitetsnivå.

Efter att ha medverkat vid tre lektioner med grammatiska inslag, väcktes funderingen vilken grammatik som är av vikt att lära ut. Den första lektionen var situationsbaserad där grammatiska begrepp togs upp allteftersom de behövdes. Den andra lektionen hade en helt annan svårighetsgrad. Det första övningspappret klarade de flesta elever av, men det andra övningspappret var betydligt svårare med många undantag. Det var då jag började fundera över vilken nivå som kan vara intressant att undervisa på, samt hur många undantag som är relevanta att lära ut, för att eleverna skall förstå syfte, mål och koppla samman dessa lösryckta meningar till sin värld. Det blev för abstrakt och svårt på en gång, vilket gjorde att glädjen togs bort för många och en del började ifrågasätta nyttan. Den tredje lektionen hade också en djup nivå, men där gick läraren igenom en del i taget som eleverna sedan fick bearbeta grundligt innan nästa moment. Det som var mest spännande var att det abstrakta gjordes konkret genom drama och olika artefakter. Den läraren sa att hon aldrig hade haft problem med att motivera elever. Det är kanske inte grammatiken i sig som är motståndet, utan inlärningsmetoden samt lärarens kunskapsnivå? Tornberg (2011, s. 31) påpekar vikten av att vara medveten om den metodiska pluralismen och att kunna variera sitt undervisningssätt. Alla är individer och lär sig på olika sätt. Lärarna i Brodows (2000, s. 105-106) undersökning beskrev, som tidigare nämnt, att grammatiken är för abstrakt för en del elever och det kanske är en sådan här konkret dramatiserad arbetsmetod som skulle passa dem.

Av de intervjuade har sju av åtta lärare integrerade grammatiklektioner, dvs. grammatiken är inbakad i andra moment. Tre av de som är mer/mindre *för-*, samt en av dem som är mer/mindre *emot* grammatik har även lektioner bestående helt av grammatik. Många forskare (Svedner, 2010; Ullström & Nilsson citerade i Lannvik, 2003; Holmberg citerad i Lannvik, 2003) anser att man skall utgå från texter när man undervisar grammatik, då dessa kan diskuteras mer övergripande än isolerad grammatikundervisning. Termerna bör bygga på autentiska exempel och återkomma i svenskämnetts olika delar. Boström och Josefsson (2006, s. 46) menar att om man skall anpassa sig efter individuella lärstilar kan man inte bara utgå ifrån textkunskap. Det råder alltså delade meningar vilken undervisningsstrategi som fungerar bäst, men genom att variera sitt undervisningssätt når man förhoppningsvis så många inlärningsstilar som möjligt.

Enligt de intervjuade har ingen av dem fått grammatikmetodik i sin utbildning, vilket innebär att de inte har fått någon vägledning för hur de skall undervisa grammatik och testa dessa kunskaper. Många påpekar att universitetet är väldigt skilt från gymnasienivån. Personligen tycker jag att det skall självklart vara en fördjupningsskillnad mellan gymnasium och universitet, men samtidigt får inte glappet bli för stort. Det kan vara skillnad när man läser fristående svenskkurser, för att forska vidare inom svenskämnet, men inom lärarprogrammet måste svenskkurserna ha någon anknytning till undervisningen. Grammatiken fyller ingen funktion om den hänger löst i luften där lärarna själva inte förstår vad eleverna skall ha de kunskaperna till. Dessutom om ingen lärarstudent har grammatikmetodik i sin utbildning, hur ska då de nya forskarrönen om lärstilar förankras? Vad förmedlar det för syn från universitetens sida?

Hur tolkar lärarna styrdokumentet?

Av de lärare som är *för* grammatik verkar de inte tycka att det är några större förändringar med GY11, mer än att det är mer fokus på språkfärdighet än tidigare. En lärare nämner att grammatik skall finnas med i alla årskurser och att den "blir svårare och svårare". Det står det dock ingenting uttryckligen om i styrdokumentet.

De som är *emot* grammatik verkar behöva förändra sin undervisning mer, eftersom "nu är det ett måste" och "nu är det infört igen". Det blir svårare att endast diskutera implicit kunskap; lärarna behöver även gå in på den explicita kunskapen. I Lpf 94 stod det inte uttryckligen att grammatik skulle undervisas, vilket gav tolkningsutrymme och var man då emot grammatik kunde man alltså minimera den delen. GY11 har med andra ord tydligare riktlinjer, men fortfarande många oklarheter. Det står t.ex. inte uttryckligen att explicit kunskap behövs i alla tre årskurser och det står heller inte vilket djup av kunskaper som efterfrågas.

Bland de lärare som är *för* grammatik kontrollerar två av dem elevernas grammatikkunskaper genom textskrivning. Tre av fyra gör traditionella grammatikprov.

De som är *emot* grammatik gör textbedömningar, varav en av dem även gör traditionella prov. En annan anger att "det kommer att bli grammatikprov i och med GY11 för att se att de har begreppen". Men det står inte uttryckligen i kursplanen att eleverna skall kunna begrepp, utan de skall känna till hur ord, fraser och satser är uppbyggda och samspelar med varandra. Om detta sedan innefattar testning av begrepp, är en tolkningsfråga.

GY11 har inneburit att några har tolkat ämnesplanerna som att isolerad undervisning och traditionella grammatikprov bör återkomma igen, för att de skall kunna testa elevernas grammatikkunskaper. Detta går alltså emot en stor del av forskningen, samtidigt som det främjar individuella lärostilar. Men, det är inte ämnesplanerna som anger metoderna för testning, utan det är lärarnas tolkning av kunskapskraven.

Sammanfattande slutsats

Vad har då grammatiken för roll i svenskundervisningen idag? Hur ser statusen ut?

Jag skrev tidigare att Teleman (1992) menade att det är innehållsträngseln i svenskämnet som är en bidragande orsak till att grammatiken inte har återfått sin status. En del lärare påpekar att det är tiden som är den bidragande orsaken till få grammatikdiskussioner. I och med GY11 utökas svenskämnet, vilket gör att det eventuellt kan finnas mer tid till grammatik.

Å andra sidan får jag uppfattningen att statusen på grammatiken, förutom tidaspekten, beror på den individuella läraren. En person tycker att grammatiken är tråkig för att hon inte kan motivera eleverna och väljer därför bort grammatiken i möjligaste mån. En annan väljer att fokusera på texter för att den personen tycker att det är viktigast. En tredje väljer att undervisa satsdelar på djupet för hon ser nyttan på sina andra lektioner i främmande språk. En fjärde anser att grammatiken är en självklar byggsten och skall vara integrerat i allt arbete osv. Jag får uppfattningen att man kan undervisa grammatik på det sätt man själv väljer att tolka ämnesplanen på, utifrån egna intressen samt det elevunderlag man har. En del lärare har även nämnt att det är kollegorna som påverkar deras undervisning, då de tillsammans har beslutat om grammatikens roll. Det är även detta som går att utröna från Brodows (2000)

undersökning; att alla svar varierar mycket beroende på vem man frågar. Lärarna definierar grammatik olika, har olika undervisningsstilar, testmetoder osv. Jag fick uppfattningen först att det berodde på vida frågor, som han själv beskrev blev problematiskt, men det är snarare det tvetydiga begreppet ”grammatik” samt att styrdokumentet ger tolkningsmöjligheter.

Tidigare användes mer isolerad grammatikundervisning och utantillinläring. Enligt flera intervjuer verkar eleverna ha knappa kunskaper inom grammatik när de kommer till gymnasiet. Lärarna kan inte föra grammatiska diskussioner då eleverna inte förstår termerna. De måste börja med att förklara termerna innan de kan ha metaspråkliga diskussioner. På så vis verkar statusen låg. Å andra sidan anser många av de intervjuade att grammatikfokuset har ökat i GY11 och att det har blivit mer uttalat att eleverna skall behärska grammatiska termer. Lärarna använder främst grammatiska termer för att diskutera texter och språkriktighet. Statusen är med andra ord på uppgång igen, men kanske mer i övergripande textbeskrivningar snarare än renodlad utantillinläring. Det jag har kommit fram till är att det är ämnesplanerna som avgör statusen för grammatiken, samt lärarnas tolkning av dessa.

Med mina resultat hoppas jag medvetandegöra problematiken med det vida begreppet ”grammatik”. Ämnesplanerna behöver bli ännu tydligare, för att tolkningsmöjligheterna skall minska. Jag föreslog att det skall finnas med en definition av ”grammatik” för att uppnå tydlighet. Resultaten visar även att de intervjuade saknar grammatikmetodik i sin utbildning samt att glappet mellan teorierna på universitetsnivå är stort jämfört med undervisningen på gymnasienivå. Jag menar därför att universiteten behöver införa grammatikmetodik för att studenterna skall bli medvetna om de lärostilar som finns samt bli varse om de senaste forskarrönen. Jag tolkade det som att grammatikens status är på uppgång, samtidigt som grammatikens roll kommer att förbli oklar, så länge som så många tolkningsalternativ består.

Att forska vidare kring:

Hur kan universiteten och gymnasierna närma sig varandra? Flera lärare antyder att de inte har fått någon metodik, att nivån är alldeles för hög på universitetet och att de inte har någon användning av det de har lärt sig i praktiken. Hur kan man göra glappet mindre?

En annan intressant aspekt vore att ta reda på varför de som utformade GY11 valde att använda mer tolkningsfria begrepp, än att skriva ordet ”grammatik”? Eller ansåg de att termer som språkriktighet och språkets uppbyggnad var tydligare, eftersom även grammatik är ett mångtydigt begrepp?

Referenser

- Bolander, M. (2005). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, B. (2000). En undersökning av svensklärares erfarenheter av grammatikundervisning. Ur Brodow, B., Nilsson, N-E. & Ullström, S-O. *Retoriken kring grammatiken – Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. s. 67-134. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. *Exempel på provuppgifter och bedömda elevlösningar, sv 1 och sva 1*. Hämtad 1 januari 2013, <http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochdiagnosmaterial/gymnasietgy2011/exempelkp1/>
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I I.Lindberg, & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 (s. 9). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse – En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lannvik Duregård, M. (2003, 26 september). Ompröva grammatiken! *Lärarnas tidning*, Hämtad 6 augusti 2012, från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2003/09/26/omprova-grammatiken>
- Lannvik Duregård, M. (2009, 26 oktober). Samtal om texter ger eleverna verktyg. *Lärarnas tidning*, Hämtad 30 juli 2012, från <http://www.lararnasnyheter.se/node/64070>
- Lundin, K. (2009) *Tala om språk – grammatik för lärarstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, N-E. (2000). Varför grammatikundervisning? Ur Brodow, B., Nilsson, N-E., & Ullström, S-O. *Retoriken kring grammatiken – Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. s. 11-27. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, G. (2005). *Svenska språket under sjuhundra år – en historia om svenskan och dess utforskande*. Lund: Studentlitteratur.
- Platzack, C. (2011). *Den fantastiska grammatiken – en minimalistisk beskrivning av svenskan*. Stockholm: Norstedts.

Skolverket. *Ämne – Svenska*. Hämtad 16 maj 2012a, från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve>

Skolverket. *Ämne – Svenska*. Hämtad 30 december 2012b, från http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/amnesplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&courseCode=SV1201#anchor_SV1201

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedner, P. O. (2010). *Svenskämnet och svenskundervisningen – delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Teleman, U. (1987). *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Liber.

Teleman, U. (1992). Artikeln ”Grammatik” i *Nationalencyklopedin*. Hämtad 13 augusti 2012, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/grammatik>

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language – A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. London: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2008). *The Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Hämtad 12 december 2012, från http://www.princeton.edu/~adele/LIN_106:UCB_files/Tomasello-BavinChapter09.pdf.

Tornberg, U. (2011). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Kön och ålder?
2. När tog du lärarexamen? Var?
3. Läste du svenska som fristående kurser eller i lärarprogrammet?
4. Vad anser du om den grammatik och grammatikmetodik du fått i utbildningen?
5. Har du fått någon vidareutbildning?
6. Hur länge har du varit verksam lärare? Hur länge har du undervisat svenska?
7. Vad innebär grammatik för dig?
8. Har du lektioner bestående helt av grammatik, integrerade lektioner, eller undviker du grammatik?
9. Hur ser en lektion med grammatiska inslag ut?
10. Varför undervisar du grammatik? Vad vill du uppnå?
11. Hur brukar du för eleverna motivera värdet av grammatikkunskaper?
12. Har GY11 inneburit några förändringar för dig?
13. Undervisar du om svenska språkets uppbyggnad? Språkriktighet? Språkets ursprung?
14. Hur sker din bedömning, för att se att eleverna har uppnått kunskaper om grammatik?
15. Vad vet du om grammatiska teorier? (Traditionell grammatik, generativ grammatik och funktionell grammatik?)
16. Anser du att grammatikkunskaper har någon inverkan på elevernas skrivförmåga? Effekter på andra områden?
17. Har du förändrat din syn på grammatik sedan din utbildning, under åren som lärare etc.? Vad har i så fall föranlett förändringen?