

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Konsten att examinera grammatik
En innehållsanalys av elva grammatikprov i svenska på gymnasiet

Therese Lindblom

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp
Ämne: Svenska språket
Termin: HT 2014
Handledare: Peter Andersson

Sammandrag

Kurs- och läroplaner ger lärare ett relativt stort handlingsutrymme med avseende på vad lärarna skall undervisa om och framförallt hur undervisningen skall ske. Styrdokumentet ritar upp de kunskapsmässiga ramar som läraren måste förhålla sig till men läraren är själv fri att forma innehållet. Det gäller även grammatikundervisningen. I samband med föreliggande studie formulerades utifrån det frågan om hur svensklärare väljer att examinera de kunskapskrav som rör grammatik i gymnasieskolan.

Syftet med studien är att undersöka hur svensklärare väljer att examinera kunskapskraven som rör grammatik i svenskämnet på gymnasiet och hur dessa examinationer kan skilja sig åt. Studiens forskningsfrågor är: ”Vilka metoder för att examinera kunskapskraven som rör grammatik återfinns i de aktuella examinationerna?”, ”Vilka grammatiska strukturer och konstruktioner lägger svensklärarna särskild vikt vid i de aktuella examinationerna?” och ”Vilka grammatiska synsätt går att urskilja i de aktuella examinationerna?”

Den metod som har använts för att besvara syfte och forskningsfrågor är innehållsanalys. Innehållsanalysen är en form av textanalys där både de kvalitativa och kvantitativa aspekterna av en eller flera texter kan undersökas. Det material som används i studien är elva grammatikprov från svensklärare på gymnasiet.

Studiens resultat visar att det vanligaste sättet att examinera grammatik är genom traditionella grammatikprov med stängda frågor där det finns ett korrekt svar. Vidare framkommer att stort fokus läggs på ordklasser och satsdelar men att även språkriktighet och satstyper tas upp i grammatikproven. Slutsatsen som kan dras utifrån studiens resultat är att lärarna i stor utsträckning väljer att använda sitt handlingsutrymme på ett likartat sätt.

Nyckelord: grammatikprov, innehållsanalys, lärares handlingsutrymme

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och forskningsfrågor	2
2. Tidigare forskning	3
2.1. Att definiera grammatik	3
2.2. Med avstamp i kursplanerna	5
2.2.1. Grammatikundervisning	6
2.3. Styrande läromedel	8
3. Teoriram, metod och material	9
3.1. Teoriram	9
3.2. Metod	11
3.2.1. Innehållsanalys	11
3.2.2. Utformning av kodschemat	12
3.2.3. Operationalisering och urval	12
3.2.4. Etiska överväganden	13
3.3. Material	14
4. Resultat	16
4.1. Tillvägagångssätt för att examinera grammatik	16
4.1.1. Sammanfattning	19
4.2. Grammatiska delar	19
4.2.1. Ordklasser	20
4.2.2. Satsdelar	21
4.2.3. Språkriktighet och satstyper	22
4.2.4. Övriga grammatiska konstruktioner	23
4.2.5. Sammanfattning	24
5. Analys och diskussion	24
5.1. Metoder för att examinera kunskapskraven som rör grammatik	24
5.2. Grammatiska strukturer och konstruktioner av särskild vikt	26
5.3. Grammatiska synsätt	27
6. Avslutning	29
Litteraturförteckning	31

Tabellförteckning

Tabell 1. Sammanställning av grammatikprov	15
Tabell 2. Representation av stängda och öppna frågor	17
Tabell 3. Enpoängsfrågor.....	18
Tabell 4. Antal ordklasser som uttryckligen förekommer i proven.....	20
Tabell 5. Förekomsten av olika ordklasser i proven.....	21
Tabell 6. Antal satsdelar som uttryckligen förekommer i proven	21
Tabell 7. Förekomsten av olika satsdelar i proven	22

1. Inledning

När jag gick i skolan upplevde jag att grammatik var något svårt och främmande. Undervisningen var högst traditionell (i betydelsen att läraren undervisade och eleverna fyllde i olika lucktest) och hade ingen uppenbar förankring i övrig svenskundervisning. Dessa erfarenheter får stöd av Teleman (1991:117) som hävdar att skolgrammatiken sällan har gett eleverna några språkliga aha-upplevelser. Efter att ha läst svenska och svenskdidaktik vid universitetet ändrades min syn på grammatikundervisning i grunden. Nu fick jag istället en vision om aktiva och intresserade elever och kontextbunden grammatikundervisning med stöd i den övriga undervisningen. Den här förändringen av mitt synsätt föranledde mitt intresse att undersöka hur grammatikundervisningen fungerar i dagens gymnasieskola. Utöver det tillkommer att grammatikundervisningen är ett relativt outforskat område i den svenska skolan (Boström 2004:15), vilket gör att min studie har en klar inomvetenskaplig relevans (Esaiasson m.fl. 2012:31).

I den nya läroplanen för gymnasieskolan har grammatikundervisningen fått en mer central roll i svenskämnet än tidigare. Trots det är det många olika moment som konkurrerar om undervisningstiden och det är upp till varje enskild lärare att prioritera mellan de olika kunskapskraven (Collberg 2013:12–14; se även Ekman 2011:76–80). Ovanstående gjorde mig nyfiken på att undersöka hur grammatikkunskaperna, eller närmare bestämt examinationerna av dessa kunskaper, tar sig uttryck i dagens gymnasieskola. En fundering som jag har är om mer eller mindre samma saker examineras av olika lärare eller om examinationerna skiljer sig åt. Nilsson (2000:30) poängterar att det enda sättet att verkligen kartlägga hur lärare bedriver sin grammatikundervisning är att vara med under deras lektioner. Han menar dock att man genom att studera grammatikavsnitten i olika läromedel kan få en fingervisning om hur undervisningen går till. Jag anser att en analys av lärarnas grammatikprov skulle kunna vara ytterligare ett sätt att närma sig deras undervisning utan att nödvändigtvis vara med under lektionerna.

Det kan vara svårt att särskilja grammatiken från de övriga delarna i svenskämnet och ofta är det inte heller önskvärt. Alla delarna i svenskämnet hänger tätt samman och de existerar inte i ett vakuum. Däremot kan det ibland finnas praktiska förtjänster med att dela upp svenskämnet i olika delar, främst handlar det när man skall beskriva svenskämnet på olika sätt. Man kan då fokusera på en del i taget och få en tydligare överblick över området (Tornberg 2009:137). Det är ett tydligt skäl till studiens avgränsning på just grammatikdelen i språkämnet.

Eftersom det är just examinationernas utformning som är i studiens fokus genomförs en innehållsanalys av elva grammatikexaminationer. På så sätt vill jag undersöka hur lärarna väljer att examinera de kunskapskrav som innefattar grammatik. Brodow (2000:129) har i sin studie visat att lärare oftast använder sig av konventionella grammatikprov där eleverna skall markera olika ordklasser och satsdelar i en rad exempelmeningar. Det skulle i så fall innebära att lärare examinerar grammatikmomenten på ett relativt likartat sätt. Alla dessa faktorer bildar tillsammans bakgrunden till min studie och skapar grunden för det vetenskapliga problemet.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur svensklärare väljer att examinera kunskapskraven som rör grammatik i svenskämnet på gymnasiet och hur dessa examinationer kan skilja sig åt. För att ytterligare precisera och avgränsa mitt syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- Vilka metoder för att examinera kunskapskraven som rör grammatik återfinns i de aktuella examinationerna?
- Vilka grammatiska strukturer och konstruktioner lägger svensklärarna särskild vikt vid i de aktuella examinationerna?
- Vilka grammatiska synsätt går att urskilja i de aktuella examinationerna?

2. Tidigare forskning

2.1. Att definiera grammatik

I studier likt föreliggande är det viktigt att tydligt definiera grammatik för att klargöra vad som innefattas och vad som inte innefattas i begreppet. Det för att undvika missförstånd och ge studien en stabil grund att stå på.

En definition av grammatik presenterar Teleman (1991:112–115). Han menar att grammatiken består av två delar. Den ena, verkliga, grammatiken är den som finns inom oss, hjärnans grammatik. Den som gör att vi kan uttrycka känslor och åsikter och förstå varandra. Det är en grammatik som vi behärskar redan som små barn och som vi inte behöver kunna grammatiska termer för att använda. Samtidigt som den här delen av grammatiken ger oss en stor frihet att konstruera olika betydelser och kommunicera dem till andra innebär den också ett visst tvång. Vi kan inte kombinera ord och fraser hur som helst, utan vi måste följa ett visst mönster och regelverk för att kommunikationen skall vara meningsfull och förståelig. Samtidigt underlättar grammatiken för språkbrukaren eftersom vi räknar med det grammatiska tvånget i vår kommunikation:

Jag vill påminna om en annan aspekt av det goda, civilisatoriska grammatiska tvånget. [...] På samma sätt slipper jag leta efter subjekt i en mening på alla möjliga ställen. De grammatiska konventionerna bestämmer var folk ska placera sina subjekt i förhållande till andra satsled i sina yttranden: talaren placerar subjektet automatiskt på en av de tillåtna platserna och lyssnaren letar efter subjektet just där (Teleman 1991:116).

Den andra delen av grammatiken som Teleman (1991:117–118) diskuterar är grammatikboken. Där finns de begrepp som ofta kopplas samman med grammatik. Likt Teleman lyfter Platzack (2010:17–20) fram två olika definitioner av grammatik. Istället för att kalla dem för hjärnans och bokens grammatik benämner han dem *den yttre* och *den inre grammatiken*. Även om Platzack använder andra benämningar

avser han ändå det samma som Teleman (1991) gör. Han säger att ”[d]en yttre grammatiken är ett socialt fenomen, den inre ett biologiskt” (Platzack 2010:19). Den uppdelning som här görs är vanligt återkommande inom språkforskningen.

Någon som också diskuterar huruvida grammatiken är medveten kunskap eller inte är Ekerot (2011:21). I stort är även han inne på tanken om att grammatiken oftast är en omedveten kunskap. Däremot lyfter han några nya perspektiv, nämligen andraspråksperspektivet och rättstavningsregler. Medan grammatik är något som förstaspråkstalaren lär sig automatiskt och utan tydligt formulerade regler är rättstavningen tvärtom något som lärs in med hjälp av strukturerade regler. Vad gäller andraspråksinlärare poängteras att dessa ofta har en medvetenhet om regler och att den medvetenheten är större än hos förstaspråkstalare. Samtidigt är det otvivelaktigt så att även andraspråksinläraren lär sig en hel del grammatiska strukturer omedvetet.

Ett annorlunda sätt att studera grammatik är ur ett funktionellt perspektiv, den så kallade systemisk-funktionella grammatiken (SFG). Johansson och Sandell Ring (2012:19–20) ställer SFG i kontrast till vad de kallar den traditionella grammatiken där till exempel ordklasser och satslära ingår. Den systemisk-funktionella grammatiken är basen i det genrepedagogiska synsättet där målet är att eleven skall förstå hur olika genrer är uppbyggda för att sedan kunna producera egna genrespecifika texter. SFG innefattar en rad grammatiska begrepp som inte ingår i den traditionella grammatiken, dessa tas dock inte upp här.

Grundtanken i SFG är att språket är en social företeelse som är skapad av människor i en kontext för att bemöta ett socialt behov. Det innebär att kulturen och situationen påverkar våra språkhandlingar. SFG är en blandning av grammatik, syntax, pragmatik, semantik och fonologi. SFG utvecklades inledningsvis av Michael Halliday på 70-talet. Fokus i modellen är funktion och betydelse och det finns en tanke om att grammatiken dels skapar och dels ger uttryck för betydelse. Viktigt att betona är att modellen inte handlar om att lära in grammatik med målet att uppnå en hög språkriktighet utan snarare om att lära sig vilken funktion grammatiken fyller i olika sammanhang (genrer). Det handlar om att blottlägga hur språket används inom en viss genre för att på så sätt kunna skriva en text som

motsvarar de språkrav som finns inom genren (Johansson & Sandell Ring 2012:223-229).

2.2. Med avstamp i kursplanerna

I och med de nya ämnes- och kursplanerna som började gälla 2011 har grammatikkunskaperna fått en mer explicit plats i svenskämnet. Collberg (2013:4) menar att det beror på att de tidigare kursplanerna hade fått mycket kritik för att vara allt för tolkningsbara och otydliga. Det innebar att det var problematiskt att jämföra elevernas kunskaper eftersom varje lärare själv hade så stort tolkningsutrymme i undervisningen. De nya kurs- och läroplanerna skulle motverka denna utveckling och då eftersträva en större likvärdighet.

I kursplanen för ämnet svenska är det främst i kursen *Svenska 2* som den grammatiska tonvikten ligger. Under rubriken centralt innehåll står det att undervisningen ska behandla det "[s]venska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken" (Skolverket 2011:12 [www]). För att uppnå kunskapskraven för betyget E i *Svenska 2* måste eleven kunna "utifrån språkexempel redogöra för hur olika typer av satser, fraser och ord i svenska språket är uppbyggda och samspelar med varandra i grammatiken" (ibid:13). Det betyder att alla lärare som undervisar i kursen *Svenska 2* på något sätt måste undervisa kring grammatik. Här finns det viss styrning i kunskapskraven, fokus i grammatikundervisningen skall ligga på språkets uppbyggnad och samspel. Däremot står det ingenting om hur den här undervisningen skall gå till eller testas.

Även om de grammatiska momenten inte är lika tydligt formulerade i de övriga gymnasiekurserna så återfinns ändå vissa delar som är lätt att koppla till den grammatiska kompetensen. I kursen *Svenska 1* är en del av det centrala innehållet att undervisningen ska behandla de grundläggande språkliga begrepp som behövs för att kunna analysera och tala om språkriktighetsfrågor, språk och språklig variation (Skolverket 2011:9 [www]). I *Svenska 3* är en del av det centrala innehållet istället att undervisningen ska behandla "viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär" (ibid:15).

2.2.1. Grammatikundervisning

Teleman (1991:120–123) menar att det finns två verkliga anledningar till att kunna grammatik: Som ett verktyg för att lära sig ett nytt språk och som en del i att förstå vad det innebär att vara människa. Grammatikundervisningen är en viktig del i att skapa kunskap om sig själv och sina medmänniskor, att förstå vår kultur och att tolka omgivningen.

Ofta är det så att både elever, lärare och läromedel ser grammatiken som något som skall vara skilt från den övriga undervisningen. En anledning kan vara att läraren får en känsla av att hen kan bocka av de olika grammatikmomenten ett efter ett och på så sätt få en känsla av att ha tagit upp allt det som man måste ta upp. En annan anledning kan vara traditionens och vanans makt, grammatikundervisningen har under lång tid behandlats som en del avskild från det övriga innehållet i svenskämnet. Det finns dock en risk med en grammatikundervisning likt ovanstående, eleven missar det viktiga helhetsperspektivet och får svårt att förstå nyttan och användningen av grammatiken (Tornberg 2009:137–138). I grammatikundervisningen bör materialet som används vara så autentiskt och kontextnära som möjligt. I första hand rekommenderar Brodow (2000:130) att läraren använder elevernas eget material och i andra hand material från till exempel tidningar. Det är viktigt att det är eleverna själva som gör iakttagelser i språket och på så sätt ringar in grammatiska regler och undantag. Läraren skall hjälpa eleven att kategorisera och systematisera de iakttagelser som eleven gör, men för bästa resultat skall en problematiserande och utredande grammatikundervisning eftersträvas.

Grammatikundervisningen som den idag bedrivs på många ställen är enligt Svedner (2010:91–92) en av de mer formaliserade delarna av svenskämnet. Läraren definierar begrepp och regler, eleverna får använda dessa i exempelmeningar och sedan testas kunskaperna i ett grammatikprov. Det är ett problematiskt förhållningssätt som bara gör att ett litet antal av eleverna kan ta till sig grammatikundervisningen. För att komma bort från ovanstående krävs att läraren ändrar förhållningssätt till grammatikundervisningen. Svedner (2010:91–92) menar att det finns fyra olika delar som bör beaktas i det nya sättet att tänka. En första viktig aspekt är att grammatiska termer fyller en viktig funktion i processen att

förstå hur språket är uppbyggt. Dessa termer skall dock inte läras bara för att sätta etikett på en viss företeelse. Den andra delen är att analysen är en viktig del i grammatikinlärningen men eleven måste även få möjlighet att vara kreativ och använda sina nyvunna grammatikkunskaper. Den tredje viktiga aspekten är att det är genom autentiska språkexempel (gärna elevernas egna texter) som aktualiseringen av och arbetet med de grammatiska termerna skall ske. Till sist är det när eleven väl har lärt sig de grammatiska termerna är viktigt att de används även i det övriga arbetet i svenskämnet. Termerna skall inte uteslutande användas under grammatikundervisningen.

Tornberg (2009:138) skiljer på grammatiken som produkt och grammatiken som process och menar att läraren måste ta hänsyn till, och använda, båda dessa i grammatikundervisningen. Grammatiken som produkt innebär ett fokus på formen, där varje del analyseras var för sig eller tillsammans. En fördel med ett sådant perspektiv är att kännedom om de enskilda delarna kan ge oss en kunskap om hur helheten fungerar. Däremot blir det problematiskt om analysen stannar vid just en analys av delarna, kunskapen blir statisk och svår att applicera i kommunikativa sammanhang. När Tornberg (2009:155) talar om grammatiken som process innebär det att använda grammatiken i ett naturligt sammanhang. Hon gör en jämförelse mellan att lära sig grammatik och att lära sig att köra bil och menar att man måste ”använda språket medan man lär sig språket, precis som man lär sig köra bil genom att köra bil” (Tornberg 2009:155). I dessa naturliga sammanhang är det viktigt att läraren berättar vad det är hen söker, annars finns risken att eleven lägger allt för stort fokus vid kommunikationens innehåll och missar formen.

Undervisning om grammatiken som produkt har traditionellt sett varit deduktiv där läraren presenterar regeln först och exemplen på regeln sedan. Det ökar risken för att eleven inte tar till sig regeln och kan tillämpa den i verkliga situationer. Istället bör läraren vända på det och därmed skapa en mer induktiv undervisning. Exempelen borde komma först och sedan blir det elevernas uppgift att försöka ringa in den aktuella företeelsen. Först när det är gjort är det dags att presentera regeln (Tornberg 2009:147–148).

Lundahl (2011) diskuterar hur bedömning kan fungera som en möjlighet till lärande och även om han inte tar upp grammatikundervisning specifikt så finns det

en del relevanta aspekter att lyfta fram. Han säger att: "[b]edömningens funktion i lärandet är inte bara att värdera en prestation utan även att stimulera och främja elevernas kunskapsutveckling" (ibid:89). Det innebär att det är viktigt att eleven alltid vet vad läraren avser att testa och bedöma, vilket kunskapskrav som är aktuellt i bedömningen. Därför måste läraren hela tiden tydliggöra vilka mål en viss kurs innehåller och hur kursens olika delar skall bedömas. Det är även viktigt att läraren ger eleverna en tydlig återkoppling under hela kursen för att eleverna på så sätt skall kunna ta sig vidare i sitt lärande. Det handlar om en konkretisering av mål, syfte och krav för eleven. Ett sätt att genomföra denna konkretisering är att läraren använder sig av tydliga bedömningsmatriser i sin undervisning. Dessa ger inte bara läraren en tydlig bild av elevens lärande utan hjälper även eleven att få en klarhet i vilken relation som finns mellan lärarens undervisning, bedömningen och lärandemålen (ibid:89–94).

2.3. Styrande läromedel

Collberg (2013:17) lyfter att det i många läromedel finns påtagliga brister i grammatikavsnitten. Han nämner att många föråldrade begrepp (till exempel *imperfekt*, *ackusativobjekt*, *dativobjekt*) fortfarande används i litteraturen, att frasbegreppet som på ett tydligt sätt klargör språkets hierarki ofta utelämnas och att det faktum att bisatsen är en satsdel inte heller berörs. Enligt Nilsson (2000:31) verkar lärare i stor utsträckning låta läromedlet styra grammatikundervisningen. Det i kombination med att de påtalade bristerna i grammatikdelarna i läromedlen kan innebära en bekymmersam situation.

Skolverket (2006) har i en rapport visat i vilken utsträckning läromedlen styr undervisningen i skolan. Rapporten fokuserar visserligen på ämnena bild, engelska och samhällskunskap och riktar in sig på grundskolelärares läromedelsanvändning, men det finns ändå vissa viktiga aspekter att lyfta. Undersökningen genomfördes i årskurs 5 och 9 i grundskolan under 2004 och 2005. Genom enkäter till 1327 lärare och intervjuer med 51 lärare presenteras en heltäckande bild av lärarnas läromedelsanvändning (2006:29–32). Skolverket kan visa att lärarna i stor utsträckning upplever att läromedlet styr deras undervisning. En anledning till att

läromedlet används är att lärarna känner att det säkerställer att undervisningen följer läroplan och kursplaner. Det innebär ”att lärarna överlämnar mycket av sitt handlingsutrymme till läroboksproducenterna och att läroböcker spelar en viktig roll för att konkretisera styrdokumentet” (2006:11). Eftersom lärarna överlämnar en stor del av sitt handlingsutrymme till läromedlet är det essentiellt att detta läromedel faktiskt är ordentligt kvalitetsgranskat. I en undersökning bland 1514 lärare har Lärarnas riksförbund (2014:7) kunnat visa att så inte alltid är fallet. 79 % av de tillfrågade lärarna menar att de inte har tillräcklig tid till att granska och värdera läromedel innan dessa väljs.

3. Teoriram, metod och material

Nedan presenteras inledningsvis den teoriram som studien vilar på. Sedan följer en genomgång av den metod som används för att komma fram till studiens resultat och avslutningsvis presenteras det material som används i studien.

3.1. Teoriram

I studien analyseras grammatikproven utifrån en innehållsanalys som presenteras under kapitlet *Metod*. Teorin om lärares handlingsutrymme används som en förklaringsmodell till de skillnader som eventuellt framkommer i materialet. Begreppet handlingsutrymme har tidigare berörts flyktigt, men här följer en mer heltäckande presentation av begreppet och teorin.

Lipsky (1980:3–5) benämner de tjänstemän som arbetar närmast medborgarna *street-level bureaucrats* (fortsättningsvis: frontlinjebyråkrater). Typiskt för dessa är att deras uppdrag regleras uppifrån genom politiska dokument samtidigt som tjänstemännen är i direktkontakt med folket. Tjänstemännen befinner sig således på den frontlinje där staten möter folket. Ovanifrån pålagda strukturer determinerar och legitimerar tjänstemannens yrkesutövande. Lärare är enligt Lipsky (xiii, 14) ett tydligt exempel på sådana frontlinjebyråkrater. I fortsättningen kommer därför dessa tankar att appliceras direkt på läraryrket.

Läraren får och måste själv fatta en lång rad beslut som rör verksamheten, de har ett handlingsutrymme som de själva styr över. Det eftersom de policys och lagar som finns är allmänt hållna och inte reglerar något på detaljnivå. Det finns tre anledningar till att dokumenten är så allmänt hållna: För det första arbetar frontlinjebyråkraterna i komplexa miljöer vilket innebär att en detaljstyrd verksamhet vore en omöjlighet. Varje lärokontext kräver ett speciellt förhållningssätt från lärarens sida och det skulle inte vara genomförbart att reglera alla möjliga scenarier i ett policydokument. För det andra måste lärare hela tiden anpassa sin undervisning efter de enskilda elevernas intressen, förutsättningar och kunskaper. Det innebär att en och samma lärare måste ha olika förhållningssätt gentemot alla sina elever varför en detaljstyrning vore en omöjlighet. Läraren måste vara flexibel och tillmötesgående, något som är svårt att vara om organisationen är allt för detaljstyrd. För det tredje innebär handlingsutrymmet att frontlinjebyråkraten känner självaktning och upplever att hen kan påverka både sin egen och andras situation. Det gör att folket också får en känsla av att frontlinjebyråkraterna kan påverka deras välmående (Lipsky, 1980:13–15).

Även om lärares yrkesutövande är begränsat av policys och lagar finns det ändå ett stort handlingsutrymme (Ekman 2011:8-9). Parding (2010:105–106) visar att handlingsutrymmet är något som generellt värdesätts av lärare. Lärarna menar att handlingsutrymmet krävs för att de skall kunna genomföra ett bra jobb. Lipsky (1980:29–32) poängterar att även om handlingsutrymmet är en nödvändighet i frontlinjebyråkraternas yrkesutövning så är det inte helt konfliktfritt. Många beslut fattas i all hast vilket kan leda till ogenomtänkta och felaktiga beslut. Det är inte säkert att frontlinjebyråkraten har all information i situationen då beslutet fattas. Dessutom tillkommer det faktum att frontlinjebyråkraterna ofta har en hög arbetsbörda samtidigt som organisationen lider av resursbrist. Beslut fattade under dessa premisser kommer sedan att påverka folket i olika utsträckning. Ovan nämnda förutsättningar innebär även att frontlinjebyråkraten kommer att behöva prioritera vissa delar av policydokumenten och bortprioritera andra (Ekman 2011:135–137).

3.2. Metod

Nedan presenteras inledningsvis innehållsanalysen och dess särdrag för att sedan gå över till att förklara hur utformningen av kodschemana har gått till. Kapitlets tredje avsnitt belyser operationalisering och urval och avslutningsvis följer ett avsnitt om de etiska överväganden som har gjorts i studien.

3.2.1. *Innehållsanalys*

En innehållsanalys kan vara både kvantitativ och kvalitativ, även om det vanligaste är att den är kvantitativ. Den kvantitativa innehållsanalysen innebär att forskaren räknar och kategoriserar ord, fraser eller annat mätbart i materialet. I en kvalitativ innehållsanalys är det inte nödvändigt att forskaren räknar förekomsten av vissa specifika variabler, fokus ligger istället på att tolka materialet (Boréus & Bergström 2012:50). I föreliggande studie kommer resultatpresentationen att vara kvantitativ då förekomsten av vissa specifika begrepp i de undersökta proven presenteras. I analysen och diskussionen tolkas sedan det kvantitativa resultatet och kopplas till styrdokumentet och teorin om lärares handlingsutrymme. En mer kvalitativ hållning intas då. Anledningen till att studien vilar på både en kvantitativ och kvalitativ inriktning är för att säkra studiens validitet och transperens. Lagerholm (2010:88) poängterar att textanalyser av olika slag kan vara både kvalitativa och kvantitativa, något som alltså är fallet i föreliggande studie.

Boréus och Bergström (2012:50–51) menar att innehållsanalys passar för alla slags texter och att analysen kan användas för att mäta i stort sett alla inslag i texterna. Det viktiga är att det är texternas faktiska innehåll och innebörd som analyseras. Textens manifesta inslag är således i fokus. De skriver att "[d]et kan exempelvis vara förekomsten av vissa ord eller uttryck, metaforer, argument av en viss typ, rubrikstorlek eller hur ofta någon specifik företeelse omnämns" (2012:50). Även om det är det manifesta inslagen som är centrala i innehållsanalysen kan dessa användas för att komma åt sådant som inte är explicit i texterna. Innehållsanalysen kan genomföras både manuellt och digitalt. I den här studien kommer analysen att ske manuellt. En fördel med en manuell analys är att det öppnar upp för mer

avancerade tolkningar och bedömningar än vad en dator klarar av att genomföra. En digital analys är istället att föredra när det är ett stort material som skall analyseras (ibid:50–51).

3.2.2. Utformning av kodschemat

Innehållsanalysen går delvis ut på att identifiera texternas olika makro- och mikroteman. Makrotemat är textens överordnande tema. Mikroteman är de olika underteman som är relaterade till makrotemat på olika sätt (Melin & Lange 2000:58). Genom att kartlägga provens mikroteman med hjälp av innehållsanalys kan studien bringa klarhet i hur svensklärarna väljer att examinera de kunskapskrav som rör grammatik och således hur lärarnas handlingsutrymme tar sig till uttryck i proven.

Vid utformningen av ett kodschema finns det två principer att använda sig av för att identifiera textens teman: *bottom up* och *top down*. Bottom up innebär att forskaren först identifierar textens mikroteman för att på så sätt kunna kategorisera dessa i ett makrotema. Top down innebär istället att forskaren först identifierar makrotemat för att sedan kategorisera in mikrotemana under detta (Melin & Lange 2000:59–60). I den här studien användes top down-strategin eftersom texternas gemensamma makrotema (grammatik) redan innan materialinsamlingen var bestämt. För att kunna kartlägga provens mikroteman behövdes flera genomläsningar av varje grammatikprov. I resultat- och analysdelarna ställs sedan de olika mikrotemana mot varandra, relateras till teorin om lärarnas handlingsutrymme och används för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Skillnaderna mellan de olika provens mikroteman kommer att presenteras i form av tabeller i resultatet.

3.2.3. Operationalisering och urval

I insamlingen av studiens material kontaktades inledningsvis rektorerna på de kommunala gymnasieskolorna i Göteborg. Rektorerna fick information om föreliggande studie och de ombads vidarebefordra ett mejl till skolans svensklärare. I det mejlet efterfrågades större grammatikprov och -uppgifter från svensklärarna.

För att få in tillräckligt med material att analysera kontaktades senare tre friskolor i Göteborgsområdet. Det gav till slut studien ett underlag på elva prov.

I alla studier är det av stor vikt att fundera kring begreppen *validitet* och *reliabilitet*. Validitet innebär att forskaren undersöker det hen har för avsikt att undersöka. För att säkerställa en hög validitet är det viktigt att det finns en överensstämmelse mellan teori och tillvägagångssätt (operationalisering). Det innebär att den metod som används skall vara adekvat med avseende på studiens syfte och frågeställningar och att de operationella indikatorerna är väl genomarbetade (Esaiasson m.fl. 2012:57–58). För den här studien innebär det att omvandlingen av de grammatiska konstruktionerna till de begrepp som används i studien (det empiriska materialet) är väl genomarbetat. Att en studie har god reliabilitet betyder att det finns få slarvfel och slumpartade fel. Om man skulle använda samma mätinstrument och analysinheter vid en senare studie av samma material skall resultatet bli det samma om reliabiliteten är hög (ibid:63–64). För att säkra studiens reliabilitet har det under studiens gång eftersträvat en stor transparens i både tillvägagångssätt och material. Dessutom har vissa delar analyserats flera gånger för att på så sätt säkerställa att samma resultat framkommer vid varje analys.

3.2.4. Etiska överväganden

I studien har materialet samlats in från verksamma lärare och för att skydda uppgiftslämnarna är det viktigt att ta hänsyn till Vetenskapsrådets etiska principer (2002:6–12). Enligt Vetenskapsrådet finns det fyra etiska huvudkrav att beakta: Samtyckeskravet, informationskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet. Samtyckeskravet innebär att deltagarna skall ge sitt medgivande till att delta i studien. Eftersom lärarna själva har valt att kontakta mig efter att ha fått information om studien från sina rektorer är samtyckeskravet uppfyllt. Kravet om information betyder att deltagarna skall upplysas som studiens övergripande syfte vilket gjordes i mejlet som rektorerna ombads vidarebefordra till de aktuella lärarna (se *Bilaga*). Att ta hänsyn till nyttjandekravet betyder att materialet bara får användas i forskningssyfte och inte i till exempel kommersiellt ändamål. Det sista etiska

överbägandet att ta hänsyn till är konfidentialitetskravet som innebär ett skydd mot att obehöriga skall kunna ta del av till exempel personuppgifter (ibid 6-12). Ovanstående har tillgodosetts genom att i största möjliga utsträckning anonymisera studiens deltagare. Två av de deltagande lärarna uttryckte önskemål om att deras prov inte skulle bifogas studien. För att tillmötesgå deras önskan bifogas inte några prov till studien utan istället beskrivs varje prov detaljerat i material och resultat.

3.3. Material

Det material som ligger till grund för studien är elva grammatikprov. Alla prov är konstruerade som en examinerande del i kurserna *Svenska 1* eller *Svenska 2*. De prov som ingår i kursen *Svenska 1* är prov D, G och I, se tabell 1. Viktigt att poängtera är att studien inte avslöjar huruvida det är enda tillfället då lärarna examinerar de kunskapskraven som rör grammatik eller om det sker vid flera olika tillfällen. Däremot kan proven användas som ett led i att besvara studiens syfte, att undersöka hur svensklärare examinerar de kunskapskrav som rör grammatik. Dessutom kan en innehållsanalys av proven ge svar på studiens forskningsfrågor: ”Vilka metoder för att examinera kunskapskraven som rör grammatik återfinns i de aktuella examinationerna?”, ”Vilka grammatiska strukturer och konstruktioner lägger svensklärarna särskild vikt vid i de aktuella examinationerna?” och ”Vilka grammatiska synsätt går att urskilja i de aktuella examinationerna?”. För att få en mer omfattande och allsidig bild skulle studien kunna kompletteras med till exempel intervjuer eller observationer. Det har trots allt valts bort eftersom utrymme ville ges till att ha möjlighet att gå på djupet i den textanalys som genomförs.

I tabell 1 återfinns en översikt över de grammatikprov som utgör studiens materialunderlag. Där presenteras vilken kurs proven är avsedda för, provens omfattning och innehåll.

Tabell 1. Sammanställning av grammatikprov

	Kurs	Antal sidor	Innehåll	Övrigt
Prov A	Svenska 2	4	Satsdelar Ordklasser Satstyper Språkriktighet	
Prov B	Svenska 2	3	Skillnad tal/skrift Särskrivning Satstyper Morfem Påhittat ord Ordföljd	
Prov C	Svenska 2	4	Ordklasser Satslösning Satstyper	Från läromedel Utgår från text
Prov D	Svenska 1	2	Ordklasser	Poängsatt
Prov E	Svenska 2	3	Ordklasser Satslösning	Matris över kunskapskrav
Prov F	Svenska 2		Språkriktighet	Kunskapskrav i textform Utgår från text
Prov G	Svenska 1	2	Satslösning	Poängsatt
Prov H	Svenska 2	4	Ordklasser Satslösning Satstyper Ordbildning	Poängsatt
Prov I	Svenska 1	7	Ordklasser Satsdelar	Poängsatt Utvärdering
Prov J	Svenska 2	3	Ordklasser Satsdelar	
Prov K	Svenska 2	3	Satsdelar Satstyper Passiv/aktiv Språkriktighet	

4. Resultat

Nedan presenteras det resultat som har framkommit genom innehållsanalys av de elva grammatikproven.

4.1. Tillvägagångssätt för att examinera grammatik

I följande avsnitt presenteras resultat med anknytning till de olika metoder som lärarna har valt för att examinera kunskapskraven som rör grammatik. De mikrote-man som presenteras i tabell 2 och 3 är sådana teman som finns både explicit och implicit i texterna. Det handlar bland annat om hur frågorna är formulerade och vilket material eleverna skall utgå ifrån. I mejlet till lärarna efterfrågades större grammatikuppgifter eller prov. Allt inkommit material är i form av regelrätta grammatikprov. Det finns således ingen variation i examinationsformen som lärarna väljer att använda.

Något som var tydligt i de undersökta proven var att de allra flesta lärarna väljer att konstruera relativt stängda frågor där eleverna förväntas svara på ett specifikt sätt. I prov C finns följande fråga som ett exempel på en stängd fråga: ”Ange huvud- och bisatser i meningarna”. En skillnad var dock att vissa av frågorna visserligen var stängda i det avseendet att läraren verkade söka en speciell grammatisk konstruktion men att eleven själv skulle ge exempel på en sådan. Ett exempel på hur en sådan provfråga kan vara konstruerad återfinns i prov A: ”Skriv ett ord i följande ordklass och form”. En annan frågetyp är den som här kallas för stängda frågor med förklaringskrav. I prov B finns ett exempel på den här typen: ”En av meningarna har en så kallad *satsradning*. Vad innebär det?”. Ett exempel på öppna frågor där svaret inte är förutbestämt finns i prov F: ”Ta fram en text som du själv tycker är mycket välformulerad. Välj ut ett stycke och **förklara** ingående på vilket sätt texten är välformulerad”. En sammanställning av fördelningen mellan de olika frågetyperna finns i tabell 2.

Tabell 2. Representation av stängda och öppna frågor

Prov	Stängda frågor	Stängda frågor med eget exempel	Stängda frågor med förklaringskrav	Öppna frågor	Totalt antal frågor
A	3	1	3	-	7
B	3	1	8	-	12
C	6	1	-	-	7
D	7	6	4	-	17
E	3	-	-	-	3
F	-	-	-	2	2
G	3	-	-	-	3
H	8	4	-	-	12
I	15	3	-	-	18
J	7	3	-	-	10
K	4	-	-	-	4

Som framgår av tabell 2 är de stängda frågorna den vanligaste frågetypen. Dessa frågor återfinns i tio av elva prov. Det är bara i prov F som det finns öppna frågor där eleven själv ska undersöka något.

Till skillnad från övriga prov utgår prov C och F från en eller flera texter som eleverna skall läsa för att kunna besvara frågorna. Även i prov B verkar en av frågorna utgå från en text som dock inte är bifogad med provet vilket gör att det är svårt att analysera den. Prov C blandar uppgifter kopplade till olika texter med fristående frågor. Provet innehåller tre olika texter med rubrikerna *Den högfärdiga kajan* (benämns fabel), *Din kravlösa dag* (benämns dikt) och *Ta ut alla satsdelar i historien*. Ingen av dessa texter har någon författare utskriven. Uppgiften som rör fabeln innebär att eleven skall ”[g]e exempel på tio substantiv, tio adjektiv och tio verb ur fabeln”. Utifrån dikten skall eleven göra ”tio spalter, en för varje ordklass. Leta ordklasser i dikten och anteckna så många ord du kan i varje spalt”. Texten *Ta ut alla satsdelar i historien* innehåller 119 ord och 15 meningar där eleven skall markera alla textens satsdelar. Även om dessa textfrågor är omfattande är svaren tydligt styrda, det finns ett korrekt svar som läraren eftersöker. Strukturen i prov F är ganska annorlunda gentemot den i prov C. Själva provet består av två större frågor som är kopplade till varsin text, en presenterad av läraren och en som eleven själv skall hitta. Texten som läraren har valt heter *I nöd och lust* och innehåller 577 ord

och 23 meningar. Det står ingen författare angiven men frågan kopplad till texten ger intrycket av att det rör sig om en elevtext:

Hitta språkfel som eleven gör. Ge exempel ur texten. Förklara vad som blivit fel. Skriv en korrekt alternativ formulering.

- a. Struktur
- b. Källhantering
- c. Meningsbyggnad
- d. Skiljetecken
- e. Syftningsfel
- f. Verbfel
- g. Sammanblandning av ord och uttryck
- h. Stavning
- i. Övriga fel som påverkar förståelsen av texten (Prov F)

Den här frågan är formulerad på ett mer öppet och analytiskt sätt än frågorna i prov C. Här får eleven välja vilka språkfel som hen vill förklara och rätta. Den andra texten i prov F skall eleven själv hitta utifrån kriteriet att eleven tycker att det är en välskriven text. Eleven skall sedan förklara ingående varför hen tycker att just den texten är välskriven.

I prov D, G, H och I är varje uppgift tydligt poängsatt och eleverna kan få ett maxpoäng på provet. En sammanställning av relationen mellan poäng och svar finns i tabell 3.

Tabell 3. Enpoängsfrågor

Prov	Enpoängsfrågor av antal frågor	Enpoängsfrågornas totala poängsumma av maxpoäng
D	10/18	34/50
G	3/3	21/21
H	5/8	95/113
I	17/18	99/102

Kommentar: I kolumn ett återfinns de fyra prov som är poängsatta. I kolumn två redogörs för hur många av de totala provfrågorna som efterfrågar enpoängssvar. I kolumn tre presenteras förhållandet mellan den totala summan enpoängssvar och provens maxpoäng.

Som framgår av tabell 3 är det vanligast i de poängsatta proven att ett korrekt svar motsvarar ett poäng. Dessa frågor är formulerade så att de verkar ha vissa förväntade svar. I flera fall ger en fråga flera poäng, så är till exempel fallet i prov G där sista frågan kan generera tio poäng. Exempel på hur frågorna i dessa prov är formulerade är:

- ”Bland följande ord finns fyra abstrakta substantiv. Stryk under dem! (4p)” (Prov D),
- ”Tag ut Subjekt (S) och predikat (P) i meningarna nedan: (6p)” (Prov G),
- ”Ge tre exempel på hur nya ord i det svenska språket kommer till: (3p)” (Prov H)
- ”Vilka är de nio ordklasserna? (9p)” (Prov I).

4.1.1. Sammanfattning

De flesta av de undersökta proven är konstruerade på liknande sätt men det finns några exempel som skiljer sig åt, framför allt gäller det prov F. Resultatet visar att det vanligaste är att lärarna testar elevernas kunskaper i satslösning och ordklasser. Något annat som är vanligt är att provfrågorna är konstruerade utifrån att de har ett givet svar, de är stängda frågor. I två av proven förekommer det texter som provfrågorna bygger på, i ett prov bygger en fråga på en text som inte finns med i provet och i övriga åtta fall finns det inga texter som provfrågorna utgår ifrån. I de fyra prov som är poängsatta var det tydligt att ett poäng oftast motsvarade ett korrekt svar.

4.2. Grammatiska delar

Här läggs det resultat som rör olika grammatiska delar i proven fram. I föregående resultatdel framkom det att de aktuella proven oftast innehåller en del om ordklasser och en del om satslösning. I föreliggande avsnitt utreds i detalj vilka olika grammatiska konstruktioner som återfinns.

4.2.1. *Ordklasser*

I sju av proven förekommer ett tydligt fokus på ordklasser, se tabell 4. I tre av proven (B, G och K) berörs inte ordklasser vilket innebär att de proven inte tas upp i det avsnittet. Läraren som har konstruerat prov F har valt att ta upp en av ordklasserna (verb) explicit men i övrigt nämns inte några övriga ordklasser. I tabell 4 finns en sammanställning över antalet ordklasser som finns utskrivna i provfrågorna.

Tabell 4. Antal ordklasser som uttryckligen förekommer i proven

Prov	Antal ordklasser
A	6
B	-
C	10
D	8
E	9
F	1
G	-
H	8
I	9
J	9
K	-

I tabell 4 framkommer att antalet ordklasser varierar en del mellan de olika proven. Prov C intar en särställning då eleven ombeds identifiera tio olika ordklasser. Vilka dessa tio är framkommer inte mer än att substantiv, adjektiv och verb nämns uttryckligen. Det vanligaste är att proven tar upp åtta eller nio olika ordklasser.

Gemensamt för de prov som tar upp mellan sex och nio ordklasser är att de har med ordklasserna substantiv, verb, pronomen och prepositioner. I tabell 5 presenteras en sammanställning över vilka ordklasser som explicit nämns i respektive prov.

Tabell 5. Förekomsten av olika ordklasser i proven

Prov	SUB	ADJ	VERB	PRO	ADV	RO	PREP	INT	KONJ
A	X	-	X	X	X	X	X	-	-
C	X	X	X	-	-	-	-	-	-
D	X	X	X	X	X	-	X	X	X
E	X	X	X	X	X	X	X	X	X
H	X	X	X	X	-	X	X	X	X
I	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Kommentar: SUB = substantiv, ADJ = adjektiv, PRO = pronomen, ADV = adverb, RO = Räkneord, PREP = preposition, INT = interjektion, KONJ = konjunktion

4.2.2. Satsdelar

Av de elva grammatikproven är det två prov som inte berör satsdelar, prov D och F. Dessa prov kommer därför inte att behandlas i följande avsnitt. Resterande prov tar alla, i olika utsträckning, upp satsdelar och satslösning. I tabell 6 finns en översikt över antalet satsdelar i respektive prov. Den här sammanställningen utgår från det som lärarna benämner satsdelar.

Tabell 6. Antal satsdelar som uttryckligen förekommer i proven

Prov	Antal satsdelar
A	Ej aktuellt
B	3
C	7
D	-
E	7
F	-
G	5
H	9
I	11
J	6
K	Ej aktuellt

Som framgår av tabell 6 är det två prov, prov A och K, där det inte framgår hur många eller vilka satsdelar som eleverna förväntas använda sig av i satslösningen. I dessa båda prov står det bara att eleverna skall ta ut satsdelarna i ett antal exempelmeningar.

Något som framkommer vid innehållsanalysen av proven är att lärarna använder lite olika termer för att beskriva samma saker. I prov H och J används begreppen ackusativobjekt och dativobjekt, medan begreppen direkt objekt och indirekt objekt används i övriga prov. Läraren som har gjort prov E har valt att använda begreppet predikativ medan övriga använder beteckningen predikatsfyllnad. En annan viktig aspekt är att det i två prov (B och G) förekommer benämningen *objekt* för alla typer av objekt, i övriga prov delas objekten upp i direkt (eller ackusativ-) objekt och indirekt (eller dativ-) objekt.

Tabell 7. Förekomsten av olika satsdelar i proven

Prov	P	S	OBJ	DO/AO	IO/DAT	PF	ADVL	AGENT
B	X	X	X	-	-	-	-	-
C	X	X	-	X	X	X	X	X
E	X	X	-	X	X	X	X	X
G	X	X	X	-	-	X	-	-
H	X	X	-	X	X	X	X	-
I	X	X	-	X	X	X	X	X
J	X	X	-	X	X	X	X	-

Kommentar: P = predikat, S = subjekt, OBJ = Objekt, DO = direkt objekt, AO = ackusativobjekt, IO = indirekt objekt, DAT = dativobjekt, PF = predikatsfyllnad (och predikativ), ADVL = adverbial (alla sorter)

I tabell 7 framkommer att alla lärare tar upp subjekt, predikat och någon form av objekt. Det är också vanligt att predikatsfyllnad och någon form av adverbial finns med bland satsdelarna som eleverna skall ta ut.

4.2.3. Språkriktighet och satstyper

Språkriktighet är något som berörs i fyra av proven (A, B, F och K). Prov F är ett renodlat språkriktighetsprov. I prov A, B och K utgör språkriktigheten en av flera delar och tar sig då lite olika uttryck. Den sista delen i prov A är en språkriktighetsdel där eleven skall rätta och förklara varför fyra meningar är felaktiga. Ett exempel på en sådan mening är: ”Gregor är i Rom. Det var en härlig stad tycker han”. I prov B tas flera olika språkriktighetsfrågor upp. Bland annat finns frågor om särskrivning och användandet av *de* och *dem*. Språkriktighetsdelen i prov K innebär att eleven skall rätta fem felaktiga meningar, eleven behöver inte förklara

varför exemplen är felaktiga. Exempel på en felaktig mening från prov K är: ”Tack vare stormen har många båtar slagits sönder”.

Fem av lärarna har valt att ha med frågor om huvudsats och bisats i sina prov (prov A, B, C, H och K). I prov A och C skall eleven i ett antal exempelmeningar markera vad som är huvudsats och vad som är bisats. Två exempel på meningar med varierande svårhetsgrad från prov C är: ”Det kändes vemodigt när vi åkte hem” och ”Att handla vatten på flaska är säkrast när man är i Egypten om man vill undvika magproblem”. Även i prov B skulle eleverna markera vad som var huvudsats och vad som var bisats i ett antal meningar. Dessutom var det en fråga om placeringen av ordet *inte* i meningen: ”Jag vet att det inte ska komma gäster ikväll!”. Utifrån den meningen och ordet *inte* skulle eleven förklara hur man kan se att det understruken är en bisats. De elever som gjorde prov H och K ombads att markera bisatserna i ett antal meningar. Ett exempel från prov K är: ”Fastän vädret var dåligt, beslöt han att gå ut med hunden, som skällde och skuttade av glädje”.

4.2.4. Övriga grammatiska konstruktioner

Utöver de olika grammatiska strukturer som har tagits upp ovan förekommer det en del andra konstruktioner i två av de aktuella proven, prov B och H. I båda proven finns det frågor om ordbildning med hjälp av olika morfem och stammar. I prov H finns det till exempel en fråga om hur många stammar det finns i tre olika ord (skolfröken, kyrkogårdsarbetare och gatukök) och en fråga om att bilda tre nya ord med hjälp av stammen *Mål* och tre valfria suffix. I prov B finns bland annat frågan ”Varför är sammansättningen ”*bokshylla*” fel om man menar en hylla för böcker, enligt Viggo Kanns teorier om ordsammansättningar?” i relation till ordbildning.

I prov B förekommer även en fråga om skillnaden mellan förståelsen av en mening (”Tomten har många hemligheter”) i tal och skrift och en fråga som behandlar svenskans SVO-ordföljd. Utifrån kunskapen om att svenskan är ett SVO-språk skall eleven förklara varför meningen ”Ibland jag läser en bok” är felaktig.

4.2.5. *Sammanfattning*

I avsnittet som behandlar de grammatiska delarna i proven har det framkommit en hel del olika resultat. Det vanligaste är att lärarna har med frågor om ordklasser och satsdelar i sina prov. Vad gäller ordklasser är det åtta lärare som hade med något om dem i sina prov. De vanligaste ordklasserna som tas upp är substantiv, verb, pronomen och prepositioner. Vad gäller satsdelarna så är det nio lärare som har med något om satslösning i proven. Det framkommer en stor variation i antalet explicit uttryckta satsdelar i proven (från tre till elva). De vanligaste satsdelarna är subjekt, predikat och någon form av objekt. Utöver ordklasser och satsdelar figurerar det även frågor kring språkriktighet, satstyper och till viss del ordbildning och ordföljd i proven.

5. **Analys och diskussion**

För tydlighetens skull besvaras här de tre forskningsfrågorna en och en. De två första frågorna ”Vilka metoder för att examinera kunskapskraven som rör grammatik återfinns i de aktuella examinationerna?” och ”Vilka grammatiska strukturer och konstruktioner lägger svensklärarna särskild vikt vid i de aktuella examinationerna?” har delvis besvarats i resultatpresentationen. Här följer dock ett mer resonerande avsnitt kring dessa. Den sista forskningsfrågan ”Vilka grammatiska synsätt går att urskilja i de aktuella examinationerna?” har inte fått ett lika tydligt svar i resultatpresentationen. Det beror på att det är en mer tolkande och analyserande fråga som lämpar sig bäst att besvara i föreliggande avsnitt.

5.1. **Metoder för att examinera kunskapskraven som rör grammatik**

Som framkommit i resultatet har lärarna använt sig av en del olika metoder för att examinera de grammatiska kunskapskraven, de har alltså på sätt använt sitt handlingsutrymme. Gemensamt för alla lärare i studien är att de har använt formen prov för att testa elevernas grammatikkunskaper. Det stämmer överens resultatet i Brodows (2000:129) studie som visade att lärare ofta använder just grammatikprov.

Eftersom studien utgår från skriftliga examinationer är det dock inget som utesluter att lärarna även använder andra examinationsformer eller att de vid andra skriftliga grammatikexaminationer använder andra metoder. Tornberg (2009:137–138) menar att en undervisning där grammatiken är skild från övriga delar inte är gynnsam. Hon poängterar dock att det är vanligt att grammatiken faktiskt ses som något som bör undervisas separat. Även om styrdokumentet inte säger någonting om hur lärare skall examinera de olika kunskapskraven och det centrala innehållet är det intressant att de elva lärarna alla väljer att använda sig av grammatikprov i sina examinationer. Utöver tradition och vana kan en förklaring till det vara att läraren genom ett formaliserat grammatikprov får känslan av att kunna bocka av de olika delarna i grammatikundervisningen (jmf Tornberg 2009:137–138).

De allra flesta lärarna (nio av elva) väljer att låta eleverna genomföra sina språkliga analyser på enstaka exempelord eller exempelmeningar. Det kan medföra att eleverna ser grammatiken som något skilt från dem själva och utan tydlig förankring i verkligheten. På så sätt finns en risk att eleverna inte upplever att grammatiken faktiskt är en del av det mänskliga tänkandet (jmf Teleman 1991:112–115 och Platzack 2010:17–20). I två fall (prov C och F) skall eleverna utgå från texter i sin språkliga analys. Att använda texter i grammatikundervisningen är en metod som förespråkas av Brodow (2000:130) och som jag tror ger eleverna en större känsla av att grammatiken är något viktigt och användbart. Att eleverna i prov F själva skall hitta en text som de sedan skall analysera är också något som får stöd av Brodow (2000:130) som menar att det är viktigt att eleverna själva skall göra iakttagelser i språket. I *Svenska 2* skall fokus ligga på uppbyggnad och samspel medan fokus i *Svenska 1* skall ligga på begreppen som ett redskap i språkliga analyser. Trots den här tydliga skillnaden av grammatikens funktion i de båda kurserna finns ingen sådan skillnad mellan de prov som är avsedda för *Svenska 1* och de som är avsedda för *Svenska 2*.

Trots att styrdokumentet är formulerade på ett allmänt och övergripande plan är ändå lärarnas frågekonstruktioner snarlika. De stängda frågorna är vanligast och bara i ett prov (F) förekommer öppna frågor. En risk som kan finnas med stängda frågor är att de begränsar eleven i hans språkliga analys. I två av proven (Prov E och F) finns en sammanställning över de kunskapskrav som lärarna avser att testa med

grammatikprovet. Det ger eleverna en klar bild av vad det är läraren avser att bedöma och vilka kriterier som måste vara uppfyllda för att klara provet. Det hjälper också eleven att förstå vad nästa steg i kunskapsutvecklingen är (jmf Lundahl 2011:89). Även om övriga lärare inte hade med kunskapskraven explicit i proven finns det inget som utesluter att de innan provet har gått igenom dessa. Genom att ha kunskapskraven utskrivna i provet anser jag dock att de blir tydliga och greppbara för eleven. Det är lätt att glömma vad läraren säger muntligt eller vad som har tagits upp tidigare, men i prov E och F har eleverna bedömningen framför sig genom hela provet. Eleverna behöver då inte fundera på om det bara är grammatik som testas eller om läraren även tänker testa något annat kunskapskrav.

5.2. Grammatiska strukturer och konstruktioner av särskild vikt

I de analyserade proven finns en samstämmighet med avseende på vilka grammatiska strukturer lärarna väljer att examinera. Trots att styrdokumentet förser lärarna med ett relativt stort handlingsutrymme finns här alltså en liten skillnad mellan lärarna. En stor majoritet av lärarna väljer att ta upp ordklasser och satslösning som två delar i grammatikexaminationen. Satslösning och till viss del ordklasser har tydliga platser i kursen *Svenska 2* genom formuleringar som ”hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken” (Skolverket 2011:12 [www]). Även i det centrala innehållet för kursen *Svenska 1* kan man hitta stöd för att lärarna skall ta upp ordklasser och satslösning i grammatikundervisningen eftersom det står att undervisningen skall ta upp de språkliga begrepp som behövs i analysen av språkriktighetsfrågor, språk och språklig variation (Skolverket 2011:9 [www]). Det framkommer dock vissa skillnader mellan vilka termer som lärarna väljer att använda kring ordklasserna och satsdelarna. Vissa lärare använder de mer övergripande termerna *objekt* och *adverbial* medan andra preciserar vilka sorters objekt och adverbial det rör sig om. Något som jag tyckte var intressant var att vissa lärare använder sig om äldre beteckningar som ackusativobjekt, dativobjekt och till viss del predikatsfyllnad. Det kan vara ett utslag av att lärarna har utgått från läromedel som använder dessa

begrepp (jmf Collberg 2013:17) eller som ett tecken på grammatikundervisningens fasta tradition (jmf Tornberg 2009:137–138).

Utöver ordklasser och satsdelar tar fem lärare upp skillnaden mellan huvudsats och bisats i sina prov i *Svenska 2*. Det stämmer väl överens med de krav som kursplanen ställer om att undervisningen skall behandla hur satser är uppbyggda och samspelar (Skolverket 2011:12 [www]). Bara två av lärarna väljer att ta upp delen av kunskapskravet som handlar om hur ord är uppbyggda i sina prov (ordbildning med morfem och stammar). Ett viktigt resultat är att frasbegreppet som har en tydlig plats i kursen *Svenska 2* inte berörs i något av proven. En förklaring till det kan vara det faktum att läromedel i svenska ofta utelämnar just frasbegreppet (Collberg 2013:17) och att lärarna har utgått från ett läromedel där så är fallet. Viktigt att poängtera är att det ingenstans framkommer om de analyserade proven är det enda grammatikmomentet som lärarna har. Det kan vara så att bland annat frasbegreppet tas examineras vid ett annat tillfälle.

I de flesta proven ligger fokus på grammatiken som produkt där form och enskilda delar står i centrum för analysen. Tornberg (2009:155) poängterade att sådan kunskap visserligen behövs, men att det är problematiskt om analysen stannar där. En sådan analys gör det svårt för eleverna att använda grammatiken i kommunikativa sammanhang. Bara i prov F förekommer tydliga tecken på det som Tornberg (2009:155) kallar för grammatiken som process, där grammatiken används i ett naturligt sammanhang (jmf Svedner 2010:91–92).

5.3. Grammatiska synsätt

I de analyserade proven framkommer en relativt samstämmig syn på grammatik. Fem av de elva proven (D, E, G, I och J) tar endast upp ordklasser och satsdelar (i två fall behandlas bara den ena av dessa två) medan de övriga även behandlar andra grammatiska konstruktioner. Intressant att poängtera är att kunskapskravet som rör grammatik har med ordet fraser men att frasstrukturer inte examineras i något av proven. En förklaring till det kan vara traditionens fasta band kring grammatikundervisningen (jmf Tornberg 2009:137–138). En annan förklaring kan vara att frasbegreppet examineras vid något annat tillfälle. En tredje förklaring kan

vara att många svensklärare i stor utsträckning utgår från läromedel i sin grammatikundervisning (Nilsson 2000:31, Skolverket 2006:10–11) och att dessa läromedel eventuellt kretsar kring ordklasser och satsdelar. Ett stöd för det finns i att prov C kommer direkt från ett läromedel och att det i det provet är ett stort fokus på ordklasser och satsdelar. Skolverket (2006:10–11) kunde visa att lärare ofta ser läromedelstyrd undervisning som ett sätt att säkerställa att undervisningen följer styrdokumentet. Här blir det dock problematiskt eftersom frasbegreppet som tydligt betonas både i centralt innehåll och också i kunskapskraven för *Svenska 2* inte berörs alls i prov C. Att använda läromedlet kan således ingjuta en falsk känsla av trygghet hos läraren. I relation till uppgifterna om att få lärare har tid att kvalitetsgranska det läromedel som används i undervisningen (Lärarnas Riksförbund 2014:7) är det tydligt att en allt för fast tilltro till läromedlet kan innebära stora konsekvenser.

Prov C utgår till stora delar från tre olika texter vilket ger provet en något mer autentisk prägel och särskiljer på så sätt provet något från de mer traditionella proven som utgår från exempelmeningar. Däremot har frågorna i prov C ett tydligt fokus på ordklasser och satsdelar vilket gör att den traditionella grammatiksynen trots allt är tydlig. I fem av proven (A, B, C, H och K) återfinns en mer utvidgad syn på grammatik. De traditionella inlagen som rör ordklasser och satslösning är med i proven, likväl de korta exempelmeningarna. Däremot examinerar proven även andra grammatiska strukturer så som satstyper, språkriktighet och ordbildning.

Av de analyserade proven är det bara prov F som uppvisar ett funktionellt perspektiv på grammatik där eleverna får arbeta med förståelsen av texters uppbyggnad och struktur (jmf Johansson & Sandell Ring 2012:223–224). De övriga proven uppvisar ett mer traditionellt synsätt på grammatik där ordklasser och satsdelar står i centrum.

Att fyra av lärarna (prov D, G, H och I) har valt att sätta ut en maxpoäng för varje fråga indikerar en ganska statisk syn på grammatik, det finns ett korrekt svar och poängsättningen kan eventuellt ha en hämmande effekt på elevernas kreativitet. Ser eleven att en fråga ger tre poäng finns det inte stor mening med att göra en djup grammatisk analys och på så sätt visa på samband och djupare förståelse.

Att två prov explicit innehåller de grammatiska kunskapskraven kanske inte nödvändigtvis säger något om lärarnas syn på grammatik, men det säger något om deras syn på kunskap i allmänhet vilket även är applicerbart på grammatikkunskaperna. Genom att ha med kunskapskraven tydliggör lärarna förväntningar och fokus för eleverna och visar vilka kunskaper som examineras. För att läraren skall få det underlag som hen eftersöker är det viktigt att eleverna vet vad som faktiskt examineras (jmf Lundahl 2011:89-94).

6. Avslutning

Studiens syfte var att undersöka hur svensklärare väljer att examinera de kunskapskrav som rör grammatik i svenskämnet på gymnasiet och hur dessa examinationer kan skilja sig åt. I föreliggande studie har framkommit att de analyserade proven i stor utsträckning är konstruerade på samma sätt och uppvisar en gemensam syn på grammatik. Alla lärare har valt att testa kunskapskraven som rör grammatik genom ett prov och ordklasser och satsdelar är vanligt förekommande i proven. Helt stängda frågor (där varje fråga har ett korrekt svar) är den vanligaste frågetypen i tio av proven. Viktigt att betona här är att även om proven och tillvägagångssättet är likartade så har lärarna ändå använt sitt handlingsutrymme. Lärarna har själva kunnat välja hur de konstruerar proven och även om de ofta har valt traditionella examinationsformer så handlar det ändå om ett val som de har gjort, medvetet eller omedvetet. Eventuellt grundas valet på tradition, trygghet eller något helt annat, men lik väl har lärarna använt sitt handlingsutrymme. Även i fallet där läraren har valt att använda ett färdigt prov från ett läromedel ligger det ett val bakom beslutet, det är ingenting som kommer uppifrån.

I den här studien har fokus legat på svensklärares examinationer av grammatik i gymnasieskolan. Eftersom det har forskats relativt lite om grammatikundervisning i skolan (Boström 2004:15) har min studie på så sätt strävat efter att fylla en vetenskaplig lucka. Eftersom studiens underlag är begränsat går det dock inte att säga något generellt om grammatikexaminationer i gymnasieskolan. För att kunna fastslå några generella tendenser skulle studien behöva genomföras med ett större

materialunderlag. Ett möjligt framtida forskningsspår är att utifrån det undersöka hur lärarna själva tänker kring grammatikexaminationer eller hur eleverna upplever de grammatikexaminationer som de genomför. Den här undersökningen har genomförts i Göteborgsområdet och därför skulle det vara intressant att undersöka om lärare i andra delar av Sverige examinerar grammatik på ett annorlunda sätt. I studien har lärarna dessutom själva valt ut vilka grammatikprov de vill ha med i undersökningen. Det innebär att det finns en risk att urvalet är något tillrättalag. Jag ser det som svårt att helt komma bort från, men ett sätt skulle som tidigare nämnts kunna vara att komplettera materialet med till exempel intervjuer.

Under studiens gång har jag getts möjlighet att kritiskt reflektera kring hur jag vill utforma min grammatikundervisning och hur jag vill att mina grammatikexaminationer skall gå till. Det som jag har kommit fram till är att även om det kan vara svårt för läraren att använda autentiska texter i grammatikundervisningen tror jag att det ger bäst utdelning för eleverna. Svårigheten med autentiska texter ligger i att läraren själv måste ha stor kännedom om både text och analys, för att efterfråga en viss struktur måste läraren vara helt säker på att den återfinns i texten. På så sätt är det lättare med tillrättalagda exempelmeningar. I förekommande fall vill jag använda elevernas egna välfungerande och även mindre välfungerande exempel. Självklart är det i så fall viktigt att eleverna själva godkänner användandet och att exemplen anonymiseras.

Avslutningsvis kan det konstateras att relevansen för läraryrket har genomsyrat hela studien men det faktum att lärarna använder sitt handlingsutrymme på liknande sätt anser jag vara av extra vikt. Det eftersom det indikerar en likstämmighet kring en statisk syn på grammatik och grammatikundervisning som inte har tydlig förankring i övrig undervisning.

7. Litteraturförteckning

- Boréus, Kristina & Göran Bergström 2012. Innehållsanalys. I: Bergström, Göran & Kristina Boréus, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskuranalysis*. S. 49-90. Lund: Studentlitteratur.
- Boström, Lena 2004. *Lärande & metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Brodow, Bengt 2000. En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I: Brodow, Bengt, Nils-Erik Nilsson & Sten-Olof Ullström, *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. s. 67–134. Lund: Studentlitteratur.
- Collberg, Philippe 2013. *Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011*. Rapport 20013:1. Lund: Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Ekerot, Lars-Johan 2011. *Ordföljd, tempus och bestämdhet*. Malmö: Gleerups.
- Ekman, Joakim 2011. *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud 2012. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring 2012. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lagerholm, Per 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipsky, Michael 1980. *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lundahl, Christian 2011. *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lärarnas Riksförbund 2014. *Lärarna om läromedlen. En undersökning om läromedlens kvalitet och lärarnas tillgång till läromedel*.
- Melin, Lars & Sven Lange 2000. *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, Nils-Erik 2000. Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv. I: Brodow, Bengt, Nils-Erik Nilsson & Sten-Olof Ullström, *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. s. 28-46. Lund: Studentlitteratur.
- Parding, Karolina 2010. Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk tidskrift* vol. 19, no 2, 2010:95–110.
- Platzack, Christer 2010. *Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket 2006. *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskolelärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011. *Läroplan för gymnasiet*.
< <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv>> Hämtat 2014-11-19.
- Svedner, Per Olov 2010. *Svenskämnet & svenskundervisningen. Delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Teleman, Ulf 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Tornberg, Ulrika 2009. *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga

Hej!

Jag heter Therese Lindblom och läser just nu min sista termin på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Det innebär att jag precis har påbörjat min examensuppsats som jag skriver inom ramen för svenska språket. Mitt fokus är grammatikundervisning på gymnasiet och det är därför jag kontaktar er nu.

Jag är nyfiken på hur svensklärare på gymnasiet väljer att examinera grammatik. Saker som jag funderar kring är vilka grammatiska strukturer som är i fokus och hur examinationerna går till. Därför skulle jag vara jätteglad om ni vill dela med er av olika uppgifter som ni använder för att examinera elevernas grammatikkunskaper.

Om ni har möjlighet skulle jag uppskatta om ni kan mejla större uppgifter, prov eller inlämningar som på något sätt examinerar elevernas grammatikkunskaper till mig. Det jag är intresserad av är alltså inte elevers svar på dessa uppgifter, utan endast hur själva uppgifterna är utformade. Jag skulle även uppskatta om ni kunde uppge vilken kurs och vilket program ni har använt uppgiften i.

Det inkomna materialet kommer sedan att ligga till grund för min examensuppsats. Alla deltagande lärare garanteras anonymitet och kan när som helst avbryta deltagandet. Om ni skulle vilja ha uppsatsen efter att den är godkänd är det bara att höra av sig så mejlar jag över den.

Om det är något ni undrar över så är det bara att kontakta mig via mejl.

Vänliga hälsningar,
Therese Lindblom.