



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Grammatikundervisning: vad, varför och hur?

## En intervjustudie av grammatikundervisning om svenskämnet i gymnasieskolan efter 2011

Sarah Olausson, Jonaz Randhede & Simon Ridings

Examensarbete: LAU395

Handledare: Per Holmberg

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: HT14-1170-01

## **Abstract**

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Grammatikundervisning: vad, varför och hur? En intervjustudie av grammatikundervisning om svenskämnet i gymnasieskolan efter 2011

Författare: Sarah Olausson, Jonaz Randhede & Simon Ridings,

Termin och år: Höstterminen 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Per Holmberg

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: HT14-1170-01

Nyckelord: Grammatikundervisning, lärarintervjuer, textaktiviteter, främmandespråksargumentet, grammatik och didaktik

Denna uppsats undersöker hur, vad och varför grammatikundervisning kan och ska se ut inom svenskämnet i gymnasieskolan. Syftet till varför vi har valt att genomföra denna uppsats är att ta reda på hur lärare definierar grammatik, varför de anser att en sådan undervisning ska bedrivas, samt hur en sådan undervisning kan se ut. Vi har valt att utgå från de didaktiska frågorna: vad?, hur? och varför? Underlaget för vår undersökning utgörs av intervjuer med fem slumpmässigt valda gymnasielärare. Våra intervjufrågor grundar sig på de tre didaktiska frågorna som nämnts ovan. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Resultatet har sedan sammanställts utifrån de tre didaktiska frågorna som utgör uppsatsens syfte. Resultatet har jämförts med en liknande undersökning som genomfördes för arton år sedan. Jämförelsen visar på ett antal intressanta aspekter. Den första aspekten är svårigheten att avgränsa begreppet 'grammatik', något som framkom i samband med intervjuerna. Den andra aspekten är de argument för grammatikundervisning som respondenterna anger. De för grammatikundervisning argument som förekommer i vår undersökning är främmandespråksargumentet, andraspråksargumentet, språkriktighetsargumentet, allmänbildningsargumentet, argumentet om människan som språkvarelse och metaspråksargumentet. Det vanligast förekommande argumentet är främmandespråksargumentet, medan enbart en lärare applicerar grammatik på olika texter, i detta fall lyrik. Den tredje aspekten är att själva grammatikundervisningen inte har förändrats nämnvärt, trots att lång tid har gått, ny forskning har genomförts och att nya ämnesplaner har trätt i kraft för gymnasieskolans svenskämne. Inte heller har argumenten för grammatikundervisning förändrats nämnvärt.

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
1.2. Grammatikens centrala begrepp.....	3
1.2.1 Syntax.....	3
1.2.2. Lexikologi och morfologi.....	4
1.2.3. Textbindning.....	4
2. Teoretisk anknytning.....	5
2.1. Argument för grammatikundervisning.....	6
3. Perspektiv på ämnesplaner i svenska i Lgy 11.....	8
3.1. Ämnesplanen och centralt innehåll i svenskämnet på gymnasieskolan.....	9
4. Metod och material.....	10
4.1. Urval och intervjupersoner.....	11
4.2. Intervjufrågornas utformning.....	13
4.3. Intervjuernas genomförande.....	15
4.4. Transkription av intervjuerna.....	15
4.5. Etiska överväganden.....	16
5. Resultat.....	17
5.1. Lärarnas definition av grammatikbegreppet.....	17
5.2. Lärarnas argument för grammatikundervisning.....	19
5.2.1. Grammatik eller ej i svenskämnet? .....	19
5.3. Lärarnas arbete med grammatik.....	23
5.3.1. Språkriktighet och skriftlig framställning av texter.....	24
5.3.2. Språkets uppbyggnad.....	26
5.3.3. Skönlitterära texter.....	27
5.4. Förändrad grammatikundervisning samt ansvar för grammatikkunskaper.....	27
5.4.1. Önskan om förändrad grammatikundervisning.....	27
5.4.2. Grammatikansvar i gymnasieskolan och på grundskolans högstadium.....	28
6. Diskussion.....	29
6.1. Diskussion om definitionen av grammatikbegreppet.....	30
6.2. Diskussion om argument för grammatikundervisning.....	32
6.3. Diskussion om grammatikundervisning.....	34
6.4. Verksamhetsrelevans och utvecklingsbehov.....	36
6.5. Kritisk kommentar till uppsatsen.....	37
7. Slutsatser.....	39
8. Referenser.....	41
8.1. Litteratur.....	41
8.2. Elektroniska referenser.....	43
Bilaga 1	



## 1. Inledning

Denna uppsats ägnas grammatikens roll i gymnasieskolans svenskämne, vilket vi främst har gjort utifrån de tre didaktiska grundfrågorna: *Vad* är grammatik?, *Varför* ska grammatikundervisning bedrivas? och *Hur* kan grammatikundervisning bedrivas? Dessa frågor har undersökts med hjälp av en intervjuundersökning med fem verksamma svensklärare i gymnasieskolan.

Vi har valt att undersöka detta område på grund av att vi har gemensamma erfarenheter om att grammatiken tycks lämna plats åt andra ämnesområden inom svenskämnet. Vi är även nyfikna på hur grammatikundervisningen bedrivs och i vilket syfte. Vidare tycks den språkvetenskapliga aspekten av svenskämnet, där grammatiken ingår, ha fått en större och mer uttalad betydelse i och med de nya ämnesplanerna för gymnasiet som infördes 2011, Lgy 11, något som bland andra Gunlög Josefsson har kommenterat i sin artikel *Språkvetenskapens plats i nya gymnasiesvenskan* (2011).

Vad, varför och hur grammatikundervisning kan och ska bedrivas är ingen ny fråga, varken ur en språkvetenskaplig eller didaktisk synvinkel. Bengt Brodow genomförde 1996 en undersökning, publicerad bland annat i *Retoriken kring grammatiken* (2000), bland svensklärare där han ämnade undersöka grammatikens roll i svenskämnet. Även Ulf Teleman har tidigare skrivit om grammatikundervisning i skolan i sin bok *Grammatiken på villovägar* (1987). Dessa böcker ligger till grund för hur vi har utformat vår egen undersökning, och vi har bland annat redogjort för hur författarna argumenterar för grammatikundervisning. En viktig skillnad är dock tidsaspekten. De tidigare verken undersöker hur undervisningen såg ut 1987 respektive 1996. Förutom att ny forskning har tillkommit inom området, har nya ämnesplaner trätt i kraft för hela gymnasieskolan, bland annat svenskämnet, genom läroplan för gymnasieskolan 2011 (Lgy11). Vi ville därför undersöka om, och i så fall hur, grammatikens roll i svenskämnet har ändrats sedan de båda verken skrevs och Brodows undersökning genomfördes.

Uppsatsen är indelad i sju kapitel, där det första kapitlet beskriver syftet med denna uppsats. I detta kapitel presenterar vi även vår definition av grammatikbegreppet och presenterar de centrala grammatiska begrepp som är viktiga att känna till. Uppsatsens andra kapitel redogör för Brodows undersökning bland

verksamma svensklärare. Även vanliga argument för varför grammatikundervisning bör bedrivas presenteras, vilket medför att det andra kapitlet har en didaktisk prägel. Det tredje kapitlet berör de aktuella ämnesplanerna för svenskämnet inom gymnasieskolan, nämligen Lgy11. Ämnesplanerna för de tre kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 har analyserats, där vi lyfter fram det centrala innehåll som är mest relevant för eventuell grammatikundervisning. Det fjärde kapitlet behandlar undersökningens metod och material, där vi redogör för respondenterna, intervjufrågornas utformning samt intervjuernas genomförande. I det femte kapitlet redovisas resultat av intervjuerna utifrån de tre didaktiska frågorna: vad, varför och hur. Bland annat redogörs det för hur respondenterna definierar 'grammatik', varför de anser att grammatikundervisning bör bedrivas, eller inte bedrivas, samt hur de själva bedriver sin undervisning. Det sjätte kapitlet utgörs bland annat av en resultatdiskussion, men i kapitlet diskuterar vi även hur vår undersökning och resultat förhåller sig till tidigare forskning inom samma områden, samt presenterar en kritisk reflektion om uppsatsen och undersökningen. I det sjunde och avslutande kapitlet redovisar vi den slutsats vi kommer fram till samt vad som skulle kunna undersökas vidare för att ge en mer utförlig bild av problemet.

### **1.1. Syfte och frågeställningar**

Syftet med vår studie är att undersöka vad några svensklärare i gymnasieskolan lägger in i begreppet 'grammatik', hur de motiverar sin egen eventuella grammatikundervisning samt hur de eventuellt genomför denna. Syftet kan brytas ner i tre delsyften, vilka kan formuleras som frågeställningar som vi besvarar genom vår undersökning. Frågeställningarna anknyter till de tre didaktiska grundfrågorna: vad?, varför? och hur? Våra frågeställningar är därmed:

- *Vad* anser lärarna i undersökningen att grammatikbegreppet innefattar?
- *Varför* anser lärarna i undersökningen att grammatikundervisningen hör hemma, eller inte hör hemma, inom svenskämnet?
- *Hur* genomför lärarna i undersökningen sin undervisning i grammatik inom svenskämnet?

För att ge en bredare och djupare förståelse för lärarnas resonemang om sin grammatikundervisning har vi valt att formulera ytterligare två frågor:

- *Hur* skulle lärarna eventuellt vilja förändra sin grammatikundervisning?

- *När* anser de att grammatikundervisningen bör bedrivas, i grundskolan eller gymnasieskolan?

## **1.2. Grammatikens centrala begrepp**

I detta avsnitt behandlas ett antal begrepp som är centrala för denna uppsats, vilka alla omfattas av paraplybegreppet 'grammatik'. Syftet med att presentera detta är ge läsaren en överskådlig bild av vilka aspekter inom svenskämnet som kan räknas in i grammatiken. En inte helt ovanlig syn är att enbart ordklasser och satsdelar är det som definierar grammatiken, framför allt i klassisk skolgrammatik (Ullström, 2000:6). Dock går det även att räkna in såväl mer som mindre omfattande språkliga fenomen till detta område. Att ge en klar och nyanserad bild av vad grammatik faktiskt är är således inte så enkelt. Nedan följer en kort redogörelse för de språkvetenskapliga forskningsområden som vi anser kan räknas in i grammatikbegreppet: syntax, lexikologi, morfologi och textbindning. Vi har valt att göra en mer omfattande definition av begreppet 'grammatik', för att kunna inkludera mer av svenskämnets centrala innehåll när vi genomförde vår intervjustudie.

### **1.2.1. Syntax**

Syntaxen utgör oftast grunden i klassisk skolgrammatik (Ullström, 2000:6), då tillsammans med ordklasser. Syntax är beskrivningen av hur ord hänger samman och skapar fraser och hur fraser formar satser. Här ser man alltså hur yttranden skapas och bildar syntaktiska meningar. Syntax ligger till grund för skolans satslära, där elever förväntas plocka ut olika satsdelar som objekt, subjekt och predikat. En fras kan utgöras av enbart ett ord, t.ex. *katten*, eller förses med ytterligare information genom tillägg av bl.a. adjektiv, till exempel *den vilda katten*. Båda dessa fraser kan inleda en fullständig sats som exempelvis fortsätter med *hoppade upp på bordet*. Som synes kan en fras vara enkel (*katten*) eller mer komplex (*den vilda katten*). Definitionen av fraser kan göras mer komplicerad än så, men grammatiken har traditionellt behandlats i svenskämnet med målet att elever ska kunna plocka ut satsdelar, och dessa satsdelar utgörs av fraser (Sjöström 2006:151).

Dessa fraser kan sedan sättas samman för att skapa satser, antingen överordnade eller underordnade. Sjöström skriver att man ”I studier av syntax utgår [...] traditionellt från *satsen* som den grundläggande enhet som de syntaktiska reglerna skall redogöra för” (2006:144, fet och kursiv stil i originalet). För att

exemplifiera detta kan exempelmeningen ovan återigen användas: *Katten hoppade upp på bordet*. En klassisk skoluppgift som många kanske känner igen skulle kunna vara att identifiera satsdelarna i en sats som den precis nämnda, där subjektet är *Katten*, predikatet utgörs av *hoppade upp* samt rumsadverbialen är *på bordet*.

### **1.2.2. Lexikologi och morfologi**

Beskrivningen av de minsta betydelsebärande beståndsdelarna i språket är de språkvetenskapliga områden som kallas lexikologi och morfologi. Lexikologi och morfologi är läroämnena om ord och ordböjning, vilka behandlar lexem och morfem, som bland annat innefattar hur ord uttalas och böjs. Något som de flesta kanske associerar med grammatik är ordklasser. Substantiv, adjektiv och verb är exempel på lexikala grupper med gemensamma drag (Sjöström, 2006:79). Ytterligare språkliga aspekter som räknas in här är exempelvis ords betydelser, synonymer, uttal och hur förändringar av ord när de ingår som led i sammansättningar, t. ex. *skola – skolbok*.

Ord kan, precis som satser, delas in i mindre delar. Läran om detta kallas morfologi, där morfem i korthet kan definieras som den minsta betydelsebärande enheten i ett språk (Malmgren, 1994:25). För att ge exempel på detta kan vi använda oss av ordet *katten*. Detta ord består av två stycken morfem, *katt* och *en*. Dessa morfem kan i sin tur inte delas upp ytterligare.

### **1.2.3. Textbindning**

Ett område som Ullström (2000:6) inte räknar in i den klassiska skolgrammatiken är textbindning. Här undersöks grammatikens betydelse som helhet i en text. Detta kan förklaras som de aspekter som tillsammans bidrar till en texts sammanhang (Nyström, 2001:9-10). Ett exempel är det som kallas satskonnektion, som innebär den explicita markeringen av samband mellan meningar och satser i en text. Dessa markerar hur satserna och makrosyntagmerna, d.v.s. syntaktiska meningar, ska relateras till varandra (Nyström 2001:11). Man kan exemplifiera detta genom konjunktionella adverb som t.ex. *dessutom*, *vidare* och *därför*.

En rad aspekter krävs för att en text skall vara just en text. Meningarna behöver komma i en logisk följd med ett gemensamt och överskådligt ämnesinnehåll. Att de har just en sådan följd gör att deras position i texten inte är utbytbar mot en annan mening; själva innehållet skulle då ändras eller bli svårförståeligt. Grovt sagt



kan man likna textbindning vid ”den röda tråden” som oftast finns i välskrivna texter (Nyström 2000:9-10).

Sammanfattningsvis är det de ovanstående forskningsområden som vi räknar in i begreppet ’grammatik’. Vi anser att den klassiska skolgrammatiken (Ullström 2000:6) är allt för begränsad. Definitionen ovan innefattar allt från morfem upp till texten som helhet och täcker in det som svensklärare arbetar med i sin undervisning. Vi anser att definitionen stöds av ämnesplanerna för Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. Dessa ämnesplaner redogörs för i avsnitt 3.1.

## **2. Teoretisk anknytning**

I detta avsnitt görs en teoretisk anknytning där vi redogör för ett urval av tidigare forskning inom området samt presenterar olika argument som används för att motivera grammatikundervisningen i svenskämnet på gymnasieskolan. Först presenteras en liknande, om än större, undersökning som genomfördes 1996 (Brodow, 2000). Därefter presenteras en översikt av olika argument som är relevanta vid motivering av grammatikundervisning (Teleman 1987; Teleman 1991).

Undersökningen som vi redovisar i denna uppsats är liknande den Brodow genomförde 1996, där han undersökte 32 lärare, både undervisande på grundskolans högstadium och gymnasieskolan, och deras utsagor om grammatikundervisning. Där undersöks aspekter av grammatik gällande lärarnas definitioner, deras värderingar, krav på elevers kunskaper, respondenternas kunskaper, förändringar av grammatikundervisning samt motiveringar för grammatik. Brodow kommer fram till att respondenterna verkar vara nöjda med de kunskaper de tillägnat sig under sin lärarutbildning och därför inte uppdaterar sig inom grammatikområdet; de ser grammatiken som ett statiskt system som varken kan ifrågasättas eller förnyas (Brodow, 2000:133). Detta gör att respondenterna i Brodows undersökning bedriver en traditionell grammatikundervisning, vilket innebär att undervisningen utgår ifrån inläring av begrepp, som till exempel innefattar namn på ordklasser, satsdelar och dylikt och att grammatiken lärs in under isolerade former (Ullström, 2000:6-7). Vidare visar Brodows undersökning även hur grammatikundervisning motiveras av de intervjuade lärarna; där lyfts bland annat det så kallade främmandespråksargumentet

fram av 16 av de 32 respondenterna. Respondenterna använder även det som kallas språkriktighetsargumentet och allmänbildningsargumentet. Dessa presenteras och förklaras, tillsammans med ytterligare argument, i nästkommande avsnitt.

## **2.1. Argument för grammatikundervisning**

För att förklara hur grammatik motiveras i svenskundervisningen presenteras i detta avsnitt sex argument som kan användas för att motivera grammatikundervisning: främmandespråksargumentet, andraspråksargumentet, allmänbildningsargumentet, argumentet om människan som språkvarelse, metaspråksargumentet samt språkriktighetsargumentet.

*Främmandespråksargumentet* myntades först i Frankrike där man utgick från en föreställning om att det finns en gemensam grammatik för alla språk och att en grundlig grammatikkunskap inom modersmålet därför skulle skapa större möjligheter till inläring av nya språk (Nilsson, 2000:15). Detta argument används fortfarande.

Bland annat nämner Gunlög Josefsson detta som ett skäl att arbeta med grammatik i svenskämnet på gymnasieskolan (2011:14). Anledningen är att denna kunskap anses främja språkämnerna, och lärarna i främmande språk behöver då inte lägga samma tid på att lära ut grundläggande grammatiska begrepp till eleverna. (Teleman 1987:8-9). Dock går det att diskutera huruvida undervisningen i svenska ska fokusera på att ligga till grund för andra språkämnerna (Nilsson, 2000:24), något som vi får anledning att återkomma till senare i uppsatsen.

*Andraspråksargumentet* fokuserar ofta på elever som har ett annat modersmål än svenska. Dessa lär sig språket både formellt, via till exempel kurser i skolan, och informellt i sitt vardagsliv, genom social interaktion, medier och dylikt (Hammarberg, 2013:28). Vidare är det här värt att nämna att inläring av ett andraspråk är något som spelar en stor roll i elevens dagliga liv (Bijvoet & Fraurud, 2013:372). En accepterad teori vid inläring av andraspråk är att andraspråksinläraren utvecklar en egen grammatik, som kallas inlärarspråket, innan de lär sig den allmänt vedertagna grammatiken i målspråket, i detta fall svenska. I inlärarspråket används en alternativ form av grammatik fram tills dess att inläraren utvecklat en fullständig grammatik inom målspråket i fråga (Hammarberg, 2013:29; Norrby & Håkansson, 2007:69). I och med att eleven redan kan ett annat språk och dess grammatik är det under inlärningsfasen vanligt att modersmålets grammatiska regler appliceras eller modifieras och används på målspråket, här det svenska språket (Hammarberg,

2013:30). Ser man till andraspråksargumentet gäller det att med hjälp av grammatiken komma förbi de modifierade grammatiska formerna och närmre målspråket svenska. Målet är att den mer korrekta formen används både informellt och formellt av eleverna. Således blir det viktigt att fokusera på grammatikundervisning för att de här eleverna ska ges möjlighet att behärska målspråkets grammatik.

*Allmänbildningsargumentet* presenterar ytterligare en anledning att studera grammatik. Telemans nämner att ”Grammatisk kunskap är en del av kulturarvet” (1991:121). Han menar vidare att detta argument traditionellt har nyttjats av personer som har genomgått en lång utbildning. Hertzberg, som nämns i *Retoriken kring grammatiken* (2000), kallar detta för allmänbildningsargumentet. Hon menar att de lingvister som talar om detta argument oftast menar något mycket större – eller syftar till något helt annat – än den traditionella skolgrammatiken (Nilsson, 2000:20).

Argumentet om *Människan som språkvarelse*, som Telemans lyfter fram, innebär att grammatiken ger kunskap om oss som språkvarelser. Telemans för ett resonemang om att det är viktigt för individen att veta något om sitt språk eftersom språk är såpass centralt för människan och samhället. Han menar att det blir väsentligt att lära sig grammatik, eftersom grammatiken är en del av språket (1987:8). Även Josefsson för fram en ståndpunkt som påminner om Telemans, då hon menar att språkvetenskapens funktion i svenskämnet ”tjänar [...] ett mer abstrakt, högre syfte: att träna upp elevernas språkliga medvetenhet” (2011:16).

*Metaspråksargumentet* betonar värdet i att undervisa om hur grammatiken används på olika sätt i olika texttyper. Metaspråksargumentet nämns inte explicit av Holmberg, men vi förklarar begreppet med hjälp av hans forskning. Holmberg (2006:132) diskuterar fem grundläggande texttyper: instruktion, ställningstagande, berättelse, beskrivning och förklaring. Dessa olika texttyper, eller textaktiviteter som Holmberg benämner, har olika struktur på grund av att de har olika kommunikativa syften, vilket innebär att de också har olika grammatik (Holmberg, 2006:132). Holmberg visar hur forskningstraditionen funktionell grammatik har tre olika sätt att tala om grammatik i olika textaktiviteter. Det första av dessa är textuell grammatik, som innebär att man beskriver olika typer av samband mellan information, t. ex. genom tid- och orsakssamband (Holmberg, 2009:21), d.v.s. det som tidigare i denna uppsats definierats som textbindning. Det andra sättet är ideationell grammatik vilket innebär att man ser på texten som bilder av världen. Mer konkret kan denna form beskriva vad som faktiskt sker i texten med fokus på textens verb och hur de används

för att skapa händelser. Det tredje och sista handlar om ett interpersonellt perspektiv som synliggör olika relationer som kan finnas mellan skribent och läsare. I detta perspektiv kan man t. ex. tala om svenskans olika sätt att uttrycka en uppmaning (Holmberg, 2009:22). Att använda sig av funktionell grammatik ger oss möjlighet att prata om texter på flera olika sätt, och fokus ligger således på texters olika karaktärer, till skillnad mot texters korrekthet som det nästkommande och sista argumentet behandlar.

*Språkriktighetsargumentet* är ett vanligt förekommande argument för att motivera grammatikundervisning i svenskämnet idag (Teleman, 1991:120). Detta innebär att man ser på grammatiken ur ett rent språkriktighetsperspektiv. Teleman redovisar tankar som innebär att den som behärskar god grammatik även innehar ett gott språk. Grammatiken kan enligt detta argument användas som ett redskap för att förklara fel som uppstår i språkanvändningen. När detta argument används, är det lätt att språket även blir en slags statusmarkör. (Teleman, 1987:9-10). Använder man sig av detta argument i klassrummet, är det således språkriktigheten som står i fokus. Huruvida språkriktighetsargumentet är legitimt finns det delade meningar om. Nilsson (2000:40ff) har undersökt olika läromedel, och kommit fram till att den grammatik som läromedlen behandlar i ytterst få fall faktiskt kan hjälpa eleverna med vanliga språkriktighetsproblem. Även Teleman är inne på samma spår, och menar att "[...] det är tveksamt om man lär sig undvika fel i modersmålet via regler [---]" (1987:9).

### **3. Perspektiv på ämnesplaner i svenska i Lgy11**

Detta avsnitt behandlar svenskämnets gällande ämnesplaner på gymnasieskolan. Ämnesplanerna för kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 har granskats och vi ämnar redogöra för hur och var grammatik omnämns i dessa, både utifrån kursernas centrala innehåll samt de kunskapskrav som eleverna sedan blir bedömda utifrån. Dessutom har vi även valt att presentera Skolverkets egna definitioner av begrepp, som t. ex. språkriktighet, som de presenterar under kommentarer om ämnets syfte. Detta för att tydliggöra hur Skolverket ser på begreppen. Dessa begrepp är centrala, eftersom svenskundervisningen ska bedrivas utifrån dem.

### 3.1. Ämnesplanen och centralt innehåll i svenskämnet på gymnasieskolan

Om vi utgår ifrån den definition av 'grammatik' som vi tidigare redogjort för i avsnitt 1.2 finner vi att grammatik ingår i samtliga kurser i svenska på gymnasieskolan. I svenskämnets syfte för gymnasieskolan står det att "undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung [...]" (Skolverket, 2014a:1). Vidare uttrycks det att eleverna genom undervisningen dels ska få kunskaper om språkriktighet i texter, dels ska kunna bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga, detta med hjälp av språkliga redskap (Skolverket, 2014a:1). Dessa syftesformuleringar, tillsammans med ett flertal andra, är det som är grunden i samtliga ämnesplaner på gymnasienivå, det vill säga Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. Då kurserna fungerar som påbyggnadskurser, där strävan är att hela tiden utveckla elevernas kunskaper, finns olika centralt innehåll och olika kunskapskrav angivna för de olika kurserna, i vilka grammatik och språkriktighet får olika stor plats. Skolverket förklarar *språkriktighet* på följande sätt: "Termen språkriktighet syftar på sådant som kan anses vara riktigt eller felaktigt, såsom stavning, användning av skiljetecken, ordformer, fasta konstruktioner och meningsbyggnad." (Skolverket 2014b). Denna förklaring är på flera plan det som vi definierar som 'grammatik' varpå vi anser det viktigt att lyfta in detta begrepp. I Svenska 1 ska eleverna lära sig:

Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor (Skolverket, 2014:9)

I kunskapskraven för Svenska 1 används inte *grammatik* som term som ett krav för att klara kursen. Däremot sägs i ett av kraven att eleverna i huvudsak ska följa skriftspråkets normer för språkriktighet för att få betyget E. I Svenska 2 finns det mer tydliga mål för att utveckla elevers grammatiska kunskaper. I det centrala innehållet för kursen skrivs det att eleverna ska lära sig om:

[...] språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken. (Skolverket, 2014a:12).

Detta avspeglar sig sedan även i kunskapskraven för att uppnå betyget E: "Eleven kan översiktligt utifrån språkexempel redogöra för hur olika typer av satser, fraser och ord i svenska språket är uppbyggda och samspelar med varandra i grammatiken" (Skolverket, 2014a:13). Kursen Svenska 2 är därmed den kurs där Skolverket explicit skriver att elever bör ha vissa grammatiska kunskaper för att få ett godkänt betyg. Ju

mer kunskaper eleverna har kring detta kunskapskrav, desto högre betyg kan de nå. I kursen Svenska 3 finns det inget centralt innehåll eller kunskapskrav som explicit uttrycker att eleven ska ha kunskaper gällande grammatik eller språkriktighet. Dock finns formuleringar som att elevernas eget språk "[...] ska vara varierat och innehålla goda formuleringar" (Skolverket, 2014a:15).

I det här sammanhanget vill vi förtydliga att trots att det inte uttrycks explicit i ämnesplanerna, ändock finns det möjlighet för svensklärare att arbeta med grammatik mot andra kunskapskrav och genom andra centrala innehåll. Anledningen är att samtliga beskrivningar av centralt innehåll i de tre ämnesplanerna syftar till att utveckla elevernas språk, gällande både muntlig och skriftlig framställning. Det är upp till varje lärare att avgöra om grammatik får plats inom dessa centrala innehåll. Ett exempel på detta skulle vara det centrala innehåll i Svenska 3 där eleven ska känna till det svenska språkets ursprung, historiska utveckling, släktskapsförhållanden samt språkförändringar (Skolverket, 2014a:15). Detta innehåll skulle man kunna behandla utan att blanda in grammatik, men i och med att språkförändringar ofta kan förklaras med hjälp av grammatik, skulle den kunna lyftas in för att förtydliga hur förändringarna har sett ut. Svenskämnets centrala innehåll, som vi tänker att grammatik kan behandlas inom, är de områden som presenteras nedan och dessa utgör även grunden för ett av våra intervjuteman:

- Språkriktighet (SV1)
- Retorik/muntlig framställning (SV1, 2, 3)
- Skriftlig framställning av texter (SV1, 2, 3)
- Grundläggande språkliga begrepp (SV1)
- Språkets uppbyggnad (SV2)
- Skönlitterära texter (SV1, 2, 3)

#### **4. Metod och material**

Vi använder oss av intervjuer som metod eftersom enkäter, som kunde varit ett alternativ, är mindre kvalitativa. Eftersom enkäter syftar till att samla in stora mängder data, alltså en kvantitativ undersökning, anser vi att den metoden inte hade

gagnat syftet med denna uppsats, eftersom vi är intresserade av mer djupgående resonemang kring grammatikundervisning. Intervjumetoden ger möjlighet att ställa uppföljningsfrågor som är mer öppna, där respondenterna fritt kan svara utan att påverkas av redan framställda svarsalternativ. Detta är något som vi anser lämpa sig väl för vår undersökning. Därför anser vi att valet att arbeta med samtalsintervjuer är det mest relevanta. Genom denna metod vill vi bringa klarhet rörande de intervjuade lärarnas syn på grammatikundervisning. Esaiasson m.fl (2007:285) skriver att samtalsintervjuer är ett signum när man vill undersöka människors erfarenheter. Eftersom det är just de enskilda lärarnas personliga tankar kring grammatikundervisning som vi undersöker är även detta ett starkt argument för att vi har valt att arbeta med intervjuer.

I detta avsnitt redogör vi för hur vi gjorde vår intervjuundersökning, vårt urval av respondenter samt presenterar en kort bakgrund om dessa. Därefter följer en redogörelse för hur vi formulerade våra intervjufrågor, hur intervjuerna gick till samt hur vi valde att bearbeta intervjuerna i efterhand.

#### **4.1. Urval av intervjupersoner**

Vår undersökning baseras på intervjuer med fem gymnasielärare. Dessa omtalas här som Sigge, Annika, Klara, Maria och Janne. Detta är pseudonymer som lärarna själva har valt. Detta innebär att någon genusdiskussion i denna uppsats inte går att genomföra, eftersom lärarnas biologiska kön inte nödvändigtvis överensstämmer med den pseudonym som var och en av dem valt. I och med detta har en diskussionsmöjlighet gällande en genusaspekt gått förlorad, något som hade kunnat vara relevant. Valet att inte diskutera detta i uppsatsen motiveras med att fokus i detta fall ligger på hur, vad och varför grammatikundervisning bedrivs i skolan. Det kan dock vara en spännande vidare forskning att se om grammatikundervisning kan skilja sig åt mellan lärare av olika kön.

Samtliga av respondenterna undervisar i ämnet svenska i gymnasieskolan och har därtill ytterligare ett eller två undervisningsämnen. Av de fem respondenterna har två ämneskombinationen svenska och historia, nämligen Sigge och Annika, en har svenska, historia samt bild, nämligen Maria, en dem har svenska och engelska, nämligen Klara, och en av dem undervisar endast i ämnet svenska, nämligen Janne. Alla respondenter har undervisning på studieförberedande program och undervisar därmed i samma kurser inom svenskämnet.

Det går att urskilja en variation gällande den tid som respondenterna har undervisat i svenskämnet. Maria har undervisat i 15 år, Annika i runt 12 år, Klara i 28 år, Sigge i 20 år och Janne i ungefär 15 år. Denna variation gör att respondenterna genomgått något olika lärarutbildningar och därigenom haft olika fokusområden inom svenskämnet under sin utbildning. Detta, tillsammans med att de har olika erfarenheter från undervisning, gör att deras grundsyn på grammatik i skolan kan komma att variera.

Vidare arbetar respondenterna på olika kommunala skolor i och kring Göteborgsregionen, vilket även det kan bidra till att de har olika syn på grammatikundervisning. Valet att intervjua lärare från olika skolor kan inverka på undersökningen, då det på de olika skolorna, och lärarna sinsemellan, kan finnas olika synsätt gällande grammatikundervisning.

I *Metodpraktikan* (2007) skriver Esaiasson m.fl. om urvalsprocessen vid intervjuer. Författarna refererar till McCracken, som ger tre allmänna råd angående val av intervjupersoner: välj främlingar, välj ett litet antal och välj sådana personer som inte är subjektiva experter (2007:291). Utifrån dessa kriterier har vi också försökt att göra vårt urval. Dock har inte dessa allmänna råd uppfyllts helt i vår urvalsgrupp. Ser man till kriteriet att respondenterna i undersökningen ska vara främlingar, är detta en punkt där vi inte helt följt McCrackens allmänna råd. De intervjupersoner som intervjuades var lärare som vi tidigare haft kontakt med och därmed också till viss del kände. Rekommendationen med att intervjua främlingar är grundad i att intervjun inte ska påverkas av sociala relationer, utan istället upprätthålla en vetenskaplig distans. Eftersom vi har intervjuat personer som vi redan känner, kan detta faktum bidra till att det blir mer problematiskt att upprätthålla den vetenskapliga distansen mellan oss och respondenterna. Vårt urval av lärare kan möjligtvis betecknas som det som Esaiasson m. fl. benämner som ett bekvämlighetsurval (2007:214). Vi ser dock inget problem gällande detta bland de respondenter vi intervjuat, eftersom vår tidigare relation med respondenterna inte varit särskilt djupgående. Det är dock värt att framhålla att vi från början har haft en viss kontakt med våra respondenter samt inblick i deras undervisning, varför detta kan vara en påverkande faktor vid intervjutillfällena och därigenom även i resultatet.

Gällande McCrackens två andra allmänna råd angående urval är detta två anvisningar vi försökt ta hänsyn till i urvalsprocessen. Vi har genomfört ett relativt litet antal intervjuer, fem stycken. Vi anser att dessa respondenters intervjuer ger en



tillförlitlig bild av deras utsagor av grammatikundervisning och att vi genom dessa har en god grund för analys. Vidare genomfördes samtliga intervjuer med gymnasielärare med varierade ämneskombinationer och undervisningsår och ingen av dem kan ses som en subjektiv expert gällande grammatik. Dock kan man eventuellt se det som att samtliga respondenter är subjektiva experter gällande sin egen undervisning i grammatik. Detta ser vi dock inte som ett problem då det är lärarnas enskilda perspektiv på sin egen grammatikundervisning som vi vill undersöka.

#### **4.2. Intervjufrågornas utformning**

För att skapa så bra förutsättningar som möjligt för våra intervjuer lade vi stort fokus på att formulera välstrukturerade och klara intervjufrågor innan vi gick ut till skolorna. Vi var noggranna med att formulera frågor med ett så enkelt språk som möjligt där akademiska termer och invecklade formuleringar undveks. Syftet med detta var att få ett så gott flyt i samtalen som möjligt där vi som intervjuare i så liten omfattning som möjligt behövde komma med inlägg och förklaringar (Esaiasson m.fl., 2007:298). Våra intervjufrågor återfinns i bilaga 1.

Vidare försökte vi också hålla våra frågor fria från värderingar eller formuleringar som skulle kunna leda respondenterna mot något speciellt svar. Istället strävade vi efter så öppna frågor som möjligt, där de svarande skulle få chans att fritt berätta om deras egna föreställningar kring grammatiken i skolan. Målet med intervjuerna var, vilket Esaiasson m.fl. också påpekar, att låta intervjupersonerna själva presentera sina svar och lyfta fram sin egen verklighet (2007:298). Uppsatsen bygger i mångt och mycket på dessa intervjuer, varpå det var viktigt för oss att få dessa så uttömmande och relevanta för arbetet som möjligt. Att konstruera öppna frågor och att låta respondenterna tala så fritt som möjligt var två komponenter som var väldigt viktiga. Dock kan man med fog argumentera för att vi avvek från denna inställning vid ett tillfälle.

Innan vi genomförde våra intervjuer hade vi nämligen definierat vad vi själva anser ingå i begreppet 'grammatik'. Orsaken till detta är att om alla lärare lade in olika aspekter i begreppet 'grammatik', så skulle intervjuerna kunna komma att behandla olika ämnen. Efter uppvärmningsfrågorna valde vi därför att kort berätta för lärarna vad vår uppsats skulle handla om, samt vad vi själva lade in i begreppet 'grammatik'. Detta medförde, möjligtvis, en mer enhetlig syn på grammatikbegreppet bland våra respondenter. Respondenterna kan därmed ha blivit påverkade av vår

presentation, men detta behöver nödvändigtvis inte gälla för alla respondenter. Vi upplevde dock inte detta som ett problem, eftersom flera av lärarna jämförde sin egen syn med vår. Många tycktes även hålla fast vid en definition som inte var helt i enlighet med vår egen.

Då vi formulerade våra intervjufrågor enades vi relativt omgående om att dela in dessa i olika teman. Dessa kan ses tydligare i bilaga 1. Vi gjorde på detta vis på grund av att det skulle bli enklare att fokusera intervjuerna kring olika ämnen som vi ansåg vara betydelsefulla för uppsatsen. Alternativa lösningar hade varit att antingen ställa fler och mer detaljerade frågor eller att låta respondenterna tala fritt kring ämnet skolgrammatik. Dock såg vi risker med båda dessa alternativ. Vid för många frågor ökar risken för kortare svar, som dessutom blir mer specifika och mindre uttömmande. Samtidigt hade det än mer öppna alternativet kunnat leda till att svaren svävat iväg från ämnet och således blivit svåra att koppla till uppsatsen. Alternativet som vi valde medförde således en relativt liten påverkan från oss som intervjuare, även om vi till viss del deltog i samtalet. Detta gjorde vi kanske främst genom de uppföljningsfrågor som vi ställde kring våra olika teman. Uppföljningsfrågorna ställdes främst för att få ett mer uttömmande svar, då detta kunde tänkas behövas, och även för att få till en lite mer samtalsliknande situation där respondenten inte skulle behöva uppleva intervjun som en monolog från dennes sida (Esaiasson m.fl., 2007:298-299).

Precis som Esaiasson m.fl. menar när han beskriver validitet, ämnar vi att undersöka en verklighetsbild utifrån teoretiskt formulerade frågor. Esaiasson m.fl. menar att validitet är när det finns en ”överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikation” (2007:63). Respondenternas svar på våra intervjufrågor behöver nödvändigtvis inte överensstämma med deras faktiska arbete med grammatik i undervisningen, då deras svar snarare återger deras bild av hur de genomför sin undervisning. För att kunna bekräfta huruvida respondenternas praktiska arbete gällande grammatikundervisning överensstämmer med deras svar vid intervjutillfällena, hade vi behövt närvara och studera deras faktiska lektioner. Hade vi gjort detta hade vi möjligen kunnat validera om deras utsagor stämmer med verkligheten. En sådan omfattande studie skulle dock ta mer tid i anspråk än vad vi kunde avvara.

Valet av teman för intervjuerna gjordes utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. En svårighet med detta var att begränsa frågorna till en omfattning

som inte blev för stor och spretig men samtidigt inte för liten och specifik. Redan innan de olika intervjuerna hade vi diskuterat hur vi skulle genomföra dessa, vilka problem som kunde tänkas framkomma och hur vi skulle hantera dem. Denna diskussion fördes i syfte att utformningen av våra intervjuer skulle bli så lika som möjligt.

### **4.3. Intervjuernas genomförande**

Samtliga intervjuer genomfördes enskilt med enbart den aktuella respondenten och intervjuaren som deltagare. Detta innebar dels att det var enklare att spela in samtalet utan några störande element, dels att det gav möjlighet för en mer avslappnad och öppen miljö än om fler personer hade närvarat. Detta bidrar till att öka intervjuens reliabilitet. Ifall exempelvis fler lärare hade varit närvarande under intervjuerna, tror vi att det hade funnits en risk för att respondenterna att vara mindre frispråkiga och istället anpassat sina svar utefter hur han/hon hade önskat framstå för sina kollegor. Valet att genomföra intervjuerna på de olika lärarnas arbetsplatser gjordes i syfte att utgå från en plats där varje respondent kunde känna sig bekväm och hemmastadd (Esaiasson m.fl., 2007:302). De intervjuer som vi genomförde varade mellan 20 och 30 minuter, där skillnaden främst kan förklaras genom olika svarandes olika benägenhet att komma med korta respektive långa svar.

Vi har intervjuat fem verksamma ämneslärare i gymnasieskolan, och vårt resultat bygger på hur de har svarat. Givetvis är detta urval allt för litet för att kunna påvisa generella attityder och arbetssätt bland lärarkåren som en helhet. Det hade behövts många fler respondenter för att kunna ge sig i kast med en sådan uppgift. Så få respondenter gör det omöjligt att säga något om en yrkesprofessions åsikter som helhet (Esaiasson m.fl., 2007:181). Våra resultat och tillhörande diskussioner är således baserade på ett begränsat urval, vilket är något läsaren bör ha i åtanke.

### **4.4. Transkription av intervjuerna**

För att intervjuerna ska kunna användas som material i vår studie måste de göras tillgängliga för analys. Talspråk har därför transkriberats till skriftspråk. Det ligger dock en viss problematik i denna transformation. Ett muntligt samtal i skriven form ger ingen möjlighet att åskådliggöra kroppsspråk, tonlägen, miner och dylikt, vilket bidrar till att det muntliga språket och det transformerade skriftliga språket kan skilja sig mycket åt trots att det har återgetts ordagrant (Kvale & Brinkmann, 2009:194).

När vi påbörjade transkriberingsarbetet, valde vi att låta den som genomförde intervjun också transkribera denna. När flera olika personer har hand om transkribering av ett intervjumaterial blir det viktigt att arbeta fram tillvägagångssätt och regler för hur arbetet ska gå till. Anledningen är att vi ansåg att det skulle vara enklare att använda transkriptionerna om dessa var liknande till sin karaktär i fråga om språk och stil. Vi vill också hävda att detta förenklar förståelsen för läsaren när denna sedan tar del av resultatet.

Generellt har vi återgett intervjuerna ordagrant i skriftspråk, dock med vissa restriktioner. Små utfyllnadsord, som till exempel *mm* eller liknande har skrivits ut då detta ord ansetts vara nödvändigt i sammanhanget, till exempel om *mm* används som ett *ja*. Däremot har utfyllnad i form av *öhh* och dylikt tagits bort då detta inte är relevant med hänsyn till studiens syfte och ett avlägsnande dessutom kan öka uppsatsens läsbarhet. Utfyllnadsord som egentligen inte fyller någon betydelse i sammanhanget, som till exempel ordet *liksom* eller *asså*, har vi valt att ha med då vi anser att dessa ord ofta används, då respondenten behöver lite mer tid till att få ordning på sina tankar.

Vid transkriptionen har vi valt att inte återge några emotionella aspekter, eftersom det inte var relevant för undersökningen. Däremot har vi valt att markera länge pauser i intervjuerna, eftersom dessa kan indikera att betänketid behövs eller att någon fråga eventuellt varit oklar för respondenterna. Vi har valt att enbart markera pauser som är tre sekunder eller längre genom att ange tiden inom parantes.

Vid transkriberingen har små medhållssignaler från deltagarna i intervjuerna inte skrivits ut, då sådana blir viktiga i en muntlig konversation men inte fyller någon funktion i en skriven text. Vidare har vi försökt att sätta antingen punkt eller kommatecken där ofullständiga meningar avslutas eller då respondenten avbryter mitt i en mening för att omformulera sig. I det muntliga språket är detta inget som stör kommunikationen, vilket det däremot gör i skrift. Vid vissa tillfällen har vi förtydligat respondenternas yttranden med hjälp av information inom hakparenteser.

#### **4.5. Etiska överväganden**

Esaisson m.fl. redogör för två etiska aspekter som vi har tagit hänsyn till när vi genomförde vår undersökning. Den första aspekten är att man kan garantera deltagarnas anonymitet (2007:290). Genom att vi lät respondenterna välja egna fingerade namn, samt att låta det inspelade källmaterialet enbart vara tillgängligt för

oss, anser vi deras anonymitet vara garanterad. Den andra aspekten är att informera de tilltänkta deltagarna om att intervjuerna ska komma att användas i ett vetenskapligt syfte. Esaisson m.fl. menar vidare att om respondenter önskar att läsa igenom den transkriberade intervjun, så ska man som intervjuare vara beredd på att tillmötesgå detta innan intervjun återges i det vetenskapliga arbetet (2007:290). Deltagarna i vår studie blev informerade om undersökningens syfte och valde frivilligt att delta i denna. Tyvärr förbisåg vi att vi borde ha informerat respondenterna om att de hade möjlighet att ta del av intervjun och ge sitt godkännande innan den återgavs i text. Dock var det ingen som i efterhand antydde att de ville dra sig ur, utan istället verkade de vara positiva till att delta i undersökningen.

## **5. Resultat**

I resultatdelen av uppsatsen ger vi en redogörelse utifrån respondenternas svar i intervjuundersökningen. Denna redogörelse är indelad utifrån våra didaktiska frågeställningar *vad*, *varför* och *hur*. Således handlar den inledande delen om vad lärarna ser som grammatik, detta för att skapa ett underlag för kommande delar och visa på skillnader mellan respondenternas syn på grammatik. Den andra delen av kapitlet är koncentrerad på att förklara varför de tillfrågade lärarna arbetar med grammatik och hur detta arbete motiveras. Därefter redogör vi i den tredje delen för hur respondenterna arbetar med grammatik i sin undervisning. Som avslutning i detta avsnitt presenterar vi även respondenternas syn på frågeställningarna *om* de skulle vilja ändra sin grammatikundervisning, och *när* de tycker att grammatikundervisning ska förekomma, på grundskolans högstadium eller i gymnasieskolan.

### **5.1. Lärarnas definition av grammatikbegreppet**

Respondenternas definitioner av 'grammatik' tycks skilja sig åt, gällande synen på den klassiska bilden av skolgrammatiken – nämligen ordklasser och satsdelar. Tre av respondenterna har vad man kan kalla en traditionell syn på skolgrammatik, medan de båda andra definierar grammatiken på ett annat sätt. Maria, Annika och Janne säger sig spontant främst tänka på ordklasser och satsdelar när de definierar 'grammatik'. Maria bygger dock vidare på sin första tanke och menar att vår definition av

grammatik, d.v.s. syntax, morfologi, lexikologi och textbindning, "[...] är en mer rättvis bild av hur jag jobbar med grammatiken men hade du inte sagt det så hade jag inte svarat så som jag gör nu då" (Maria). Dock fortsätter hon och påpekar att "[...] men asså innan du sa det så hade jag sagt att grammatiken är liksom handlar om ordklasser och satsdelar och språkets uppbyggnad [...]" (Maria). Även Annika tycks ha en vidare syn på grammatikbegreppet då hon säger "[...] men när jag tänker efter tänker jag också på andra saker som till exempel fonetik som ju är ljud det minsta, den minsta ljudbeståndsdelen, till aa morfologi och sådär" (Annika). Hon avslutar dock med att understryka att hennes spontana tanke är just ordklasser och satsdelar. Janne ger ingen vidare utveckling, utan menar att grammatik för honom är satsdelar och ordklasser.

Klara ser på grammatik som språkets uppbyggnad och utgår från språkets allra minsta beståndsdelar "[...] ända upp till meningar, satser och stycken" (Klara). Hon uttrycker vidare att hon även inkluderar språkriktighet i texter och all textproduktion i begreppet. Hon omformulerar sig sedan och säger att "[d]å tänker jag att det är en språkriktighet överlag, en språkriktighetssyn på språket".

Sigges syn på grammatik skiljer sig från de övrigas, även om han verkar ha beröringspunkter med Klaras uppfattning. Han definierar begreppet på följande sätt:

[...] jag tänker mer språkriktighet, förmåga att bilda fullständiga meningar, att, att kunna använda språket för att uttrycka sina tankar och idéer. Och att utveckla språket så att, så att andra människor begriper det. Det är för mig grammatik. Att, att man har en korrekt grammatisk kompetens (Sigge)

Sigges definition av 'grammatik' och Klaras definition tycks i slutändan grunda sig i en korrekt användning av språket, och definitionerna verkar innefatta mer än enbart den klassiska skolgrammatiken, då de båda lärarna betonar vikten av språkutveckling och textproduktion.

Sammanfattningsvis kan man urskilja två olika ståndpunkter gällande definitionen av 'grammatik' bland lärarna. Den ena definitionen ansluter sig till den klassiska definitionen av skolgrammatik, d.v.s. ordklasser och satsdelar, om än med vissa modifikationer. Den andra uttrycker sig snarare som att grammatik handlar om att utveckla språket. Det är dock problematiskt att konkret få ut vad de olika lärarna syftar på när de beskriver vad grammatik betyder för dem. Däremot kan man ana att det finns en syn på grammatik som är större än enbart satsdelar och ordklasser. I slutändan är det enbart Janne som definierar grammatiken som satsdelar och

ordklasser. Maria och Annika lägger även in ytterligare aspekter, såsom textbindning och fonetik. Klara ansluter sig till denna definition, men hon betonar även vikten av språkutveckling. Sigge berör även vikten av språkutveckling, men han nämner inte explicit grammatiska termer.

## **5.2. Lärarnas argument för grammatikundervisning**

Det resultat som presenteras under denna rubrik syftar till att skapa en tydlig bild av hur respondenterna motiverar grammatikundervisningen, med koppling till de argument som finns presenterade i avsnitt 2.1. Inledningsvis redogör vi för huruvida lärarna anser det vara viktigt med grammatik i svenskämnet. Därefter presenterar vi respondenternas motiveringar till grammatikundervisning kopplade till argumenten som redogjorts för tidigare.

### **5.2.1. Grammatik eller ej i svenskämnet?**

Lärarna fick ta ställning till om de ansåg att grammatiken är viktig i svenskundervisningen eller ej. Janne, Maria, Klara och Annika anser alla att grammatiken är viktig i svenskämnet, även om deras motiveringar skiljer sig åt. Sigge är den enda som inte tycks anse att grammatiken är viktig i svenskämnet på gymnasieskolan, då han menar att "[när eleverna] kommer in på gymnasiet att de ska ha med sig tillräckligt goda grammatiska [kunskaper]" (Sigge). Han säger vidare att han inte brukar arbeta med det som ett uttalat moment i sin undervisning.

Både Maria och Annika anser grammatiken viktig, men de fäster inte särskilt stor vikt vid den i sin undervisning. Maria menar att hon lyfter upp grammatik som ett mindre moment och argumenterar för att andra människor i samhället kan uppleva grammatik som viktig. Hon anser därför att hon bör förse sina elever med den kunskapen, och hänvisar till "[...] någon slags allmänbildnings- (4) syfte" (Maria). Annika ger ett mer utförligt svar på frågan, som hon menar vara problematisk:

En av de svåraste frågorna faktiskt tycker jag som svensklärare. För att å ena sidan kan jag säga att den är ju naturligtvis viktig eftersom att det är grunden till hur vi bygger upp språket och eftersom att det är ett fackspråk för att diskutera språket men å andra sidan så hanterar jag det ofta som att den är rätt oviktig. Jag sätter andra saker före som innehåll till exempel i texter. Analyser och sånt. Det sätter jag högre i praktiken. (Annika)

Mindre problematisk tycks dock Janne anse att grammatikens plats i svenskämnet är. Han tycker att den är viktig. Han menar att grammatiken ligger till grunden för språket, liksom Annika ovan, men att den även är viktig för "[...] för att utveckla språket då" (Janne). Han tycks därmed ansluta sig till en form av språkriktighetsargument gällande grammatikundervisningen. Klara instämmer med Janne med argumentet att grammatik är "[...] en språkriktighetssyn på språket" (Klara).

Sammanfattningsvis anser fyra av fem lärare att grammatiken är viktig, om än inte helt oproblematiskt att hantera i svenskämnet. Men motiveringen till varför den är viktig skiljer sig åt, då Janne härleder till ett språkriktighetsargument. Elevers skriftliga förmåga utvecklas av grammatikundervisning. Även Klara nämner språkriktighet, men värt att notera är att hennes definition av begreppet är mycket bred, och att hon snarare syftar till språkriktighet i stort, med fokus på textproduktion. Maria hänvisar istället till ett allmänbildningsargument, nämligen att eleverna bör känna till grundläggande grammatiska begrepp. Sigge, som alltså undervisar i svenska och historia, uppger sig inte fästa särskilt stor vikt vid grammatiken, utan säger att språklärare möjligen anser det viktigare: eftersom det gynnar deras andra ämne.

För att tydligt åskådliggöra vilka argument som lärarna använder sig av när de motiverar grammatikundervisning kommer det här avsnittet disponeras utifrån de argument som nämns av lärarna. Redogörelser för argumenten finns i avsnitt 2.1. Argumenten är här sorterade utifrån hur vanligt förekommande de är:

- Främmandespråksargumentet (Janne, Sigge, Maria, Annika)
- Andraspråksargumentet (Janne, Sigge)
- Språkriktighetsargumentet (Janne, Annika)
- Allmänbildningsargumentet (Maria, Klara)
- Argumentet om människan som språkvarelse (Klara)
- Metaspråksargumentet (Maria)

Främmandespråksargumentet är det som nämns av flest lärare, nämligen fyra stycken. De har dock olika syn på argumentet, där vissa anser det vara ett legitimt argument medan andra ifrågasätter dess värde i svenskundervisningen. Janne anser att grammatiken bland annat syftar till att gagna undervisningen i främmande språk, och han menar att det är viktigt "[i] kanske, ja, tyska så, så ska de kunna ordklasserna och,



och satsdelar och så för att lära sig” (Janne). Just detta skäl nämner även Sigge och Maria. Sigge, som själv inte uttryckligen arbetar med grammatik i sin undervisning, menar att lärare som har ett andra språk i sin ämneskombination, t.ex. tyska, skulle kunna vara mer benägna att arbeta med just grammatik. Även Maria använder sig av främmandespråksargumentet, även om hon inte verkar vara helt övertygad om dess legitimitet:

Jag har alltid fått höra, hör man på ämneskonferenser och så, att det är så viktigt för att kunna lära sig andra språk. Och det är det ju förstås, jag har läst andra språk, pluggat utomlands när jag var yngre men jag hade högsta betyg i svenska på gymnasiet men det hjälpte inte mig ett skit. Jag har ingen aning om, det fick man ju lära om från början ändå. Nu vill inte jag raljera egentligen men (3) asså ett syfte är ju såklart att när man läser språk på teoretiska program så är det ju bra om det finns en återkoppling mellan ens modersmål och de främmande språken de läser, det kanske genererar förståelse 'åh här har de omvänd ordföljd och det har inte vi' eller det finns ju det kan ju vara ett syfte då att man får en ökad förståelse för språkens uppbyggnad och olika inneboende egenskaper kanske. (Maria)

Även Annika är bekant med att grammatikarbetet i skolan motiveras med hjälp av främmandespråksargumentet. Hon uppger att på en av hennes tidigare arbetsplatser hade alla elever fem veckors grammatikundervisning i svenskämnet, vid starten av första gymnasieåret. Motiveringen var att arbetet ansågs främja och underlätta inläringen av de moderna språk som undervisades vid skolan.

Andraspråksargumentet används av Janne och Sigge, som båda redogör för att elever som inte har svenska som modersmål behöver kunna svensk grammatik för att utveckla sitt språk. Motiveringen är alltså att eleverna ska kunna gå från inlärarspråk till sitt målspråk. Deras svar gällande detta är dock inte så utförliga, måhända för att elever som har ett inlärarspråk ofta läser ämnet *Svenska som andraspråk*, som ingen av respondenterna undervisar i.

Språkriktighetsargumentet lyfts fram av två lärare. Janne hävdar att detta kan "[...]utveckla språket mer allmänt" (Janne). Han talar även om att grammatiken kan användas för att förtydliga för eleverna vilka fel de gör i sina texter. Annika är inne på ett liknande spår som Janne, och hon anser att grammatikens främsta uppgift "[...] är att komma till rätta med språkfel som man vant sig vid att ha" (Annika). Hon medger

dock att hon finner grammatikundervisning problematisk, detta på grund av att hon känner sig osäker på ämnet och undviker det allt som oftast i sin undervisning.

Allmänbildningsargumentet används både av Maria och Klara. Maria säger att hon tycker att det är viktigt att de elever hon haft i sin svenskundervisning vet vissa saker om språket:

Alla har rätt att veta att det finns grammatik och att många tycker att det är viktigt och vad är det egentligen som är grammatiken. Många har det som käpphästar och särskilt språkpoliser och så och det stöter man ju på i sitt liv. (Maria)

Att just grammatiken skulle vara värdefull ur ett allmänbildningsperspektiv påpekas i Brodows undersökning, som genomfördes år 1996, där det uppgavs att "[...] det hör till allmänbildningen att känna till vissa termer som förekommer i tidningar och i radions melodikryss" (Brodow, 2000:77). Detta är Maria inne på när hon talar om vikten att hennes elever faktiskt känner till vissa begrepp och termer t. ex. vad ett verb är. Klara uppger att grammatik tillhör de baskunskaper och den allmänbildning som eleverna bör tillägna sig. Både Klara och Maria använder allmänbildningsargumentet när de motiverar för eleverna varför de ska arbeta med grammatik i svenskämnet.

Argumentet om människan som språkvarelse är det enbart Klara som använder sig av. Detta kan exemplifieras med följande citat:

Ja, det är ju att på något sätt förbättra och fördjupa sitt språk för att jag tycker att ett språk det är väldigt viktigt för en människa att ha, ett språk, för att kunna (3) ja uttrycka sig och vara en deltagande samhällsmedborgare som kan uttrycka sig och ha yttrandefrihet och möjlighet att påverka. I samhället och så. Så ett språk är jätteviktigt, och därmed språkundervisningen och grammatikundervisningen. (Klara)

Hon anser att språk är viktigt att utveckla, och eftersom grammatiken är en del av språket, så är det viktigt att utveckla grammatiken. Man kan se paralleller mellan Klaras argumentation och det Teleman (1987:8) menar är ett starkt skäl till att lära sig om språk, nämligen språkets centrala betydelse för människan och samhället.

Metaspråksargumentet nämns inte uttryckligen, men Maria har ett arbetssätt där hon syftar till att belysa olika slags grammatik i olika slags texter, bland annat i

poesi. Detta sätt att arbeta med grammatik kan liknas vid Holmbergs (2006, 2009) beskrivning av textaktiviteter, som presenteras under avsnitt 2.1, och som vi här har valt att benämna metaspråksargumentet. Hur Maria går tillväga när hon arbetar med grammatik och poesi utvecklas mer i avsnitt 5.3.3

### **5.3. Lärarnas arbete med grammatik**

Undersökningen visar att tre av de fem tillfrågade respondenterna säger sig arbeta med traditionell grammatik i svenskundervisningen. Dock är det enbart två av dessa som ägnar sig åt renodlade grammatiklektioner, detta under kurserna *Svenska 1* och *Svenska 2*. Medan Maria och Klara uppger att de avsätter ungefär en halvdag per termin – om denna halvdag genomförs i ett svep eller detta är den totala undervisningstiden framgår inte – åt grammatiken, får liknande arbete inte någon tid i övriga respondenters svensklektioner. Vidare säger Klara att hon väljer att lyfta fram det hon inkluderar i grammatikbegreppet när det passar in i undervisningen. Det är inte alltid något som är förutbestämt utan hon nyttjar grammatiken när någon grammatisk aspekt blir aktuell och hon anser att det är nödvändigt och givande för eleverna. Janne anser även att han arbetar med grammatik i undervisningen. Hans undervisning är då inriktad på återkoppling på elevtexter där han med hjälp av grammatiska begrepp kan förklara vad som blivit fel. Detta sker emellertid utan att lektioner som exklusivt behandlar grammatik ingår i undervisningen. Det är två respondenter, Annika och Sigge, som anser att de inte arbetar med grammatik i sin undervisning. Dock är det värt att poängtera de, liksom Janne, redogör för att de arbetar med återkoppling av elevtexter:

Jag gör det inte i praktiken om man inte kan räkna till grammatiken att vi jobbar med språkfel. Vi jobbar med det liksom bakvägen så istället för att jag undervisar om det så tittar jag på elevernas texter och visar på vanliga språkfel och kan det bli att vi tar det på det sättet. Men då tycker jag att det är lättare med språkfel som faktisk gymnasieelever gör [...]. (Annika)

I intervjun har svar liknande Annikas getts även av Sigge. Samtliga respondenter arbetar med att kommentera elevernas språkbruk genomgående i undervisningen. Detta kan, beroende på vilken definition av 'grammatik' man använder, ändå tala för

att alla respondenter faktiskt arbetar med grammatik i sin undervisning, om än inte uttryckligen.

Ytterligare en aspekt som vi valt att undersöka är inom vilka områden i svenskämnet där respondenterna använder sig av grammatik i undervisningen. För att göra detta valde vi att utgå från ämnesplaner och kunskapskrav rörande såväl *Svenska 1*, *Svenska 2* som *Svenska 3*. Inom dessa kurser fann vi, enligt vår bedömning, främst sex stycken begrepp inom vilka grammatikundervisning kan tänkas vara aktuell på något sätt:

- Språkriktighet
- Retorik/muntlig framställning.
- Skriftlig framställning av texter
- Grundläggande språkliga begrepp
- Språkets uppbyggnad
- Skönlitterära texter

När det gäller 'retorik' och 'muntlig framställning', var det dock inte någon av lärarna som ansåg sig arbeta med grammatik inom dessa områden, varför ingen grundlig redovisning av de svaren kommer att presenteras. Detsamma gäller för 'grundläggande språkliga begrepp' där endast en lärare, Janne, anser sig koppla grammatiken till detta. Det här resultatet kan bero på att begreppet användes i intervjun ryckt ur sitt sammanhang. Detta tycks ha medfört att respondenterna inte kopplade 'grundläggande språkliga begrepp' till grammatik, utan snarare tolkade det mycket brett, och inkluderade bland annat litteratära termer, vilket inte ledde till några relevanta svar för vår undersökning. Istället fokuserar vi på de fyra andra områden i de följande tre underavsnitten 5.3.1–5.3.3.

### **5.3.1. Språkriktighet och skriftlig framställning av texter**

Då det i intervjuerna har framkommit att våra respondenter kopplar samman språkriktighet med elevers framställning av skriftliga texter, har vi valt att redovisa dessa i samma avsnitt. Samtliga av de intervjuade lärarna ansåg sig ha grammatiken i åtanke i fråga om språkriktighet i elevernas texter. Ett gemensamt drag hos respondenterna var att grammatik främst kunde användas när språkfel i skrivna texter uppdagades. Här förklarade de intervjuade lärarna att man genom grammatiken kunde

påpeka vad dessa fel innebar och hur de skulle kunna korrigeras. Dock svarade alla utom Janne att de inte nyttjade grammatiska termer när dessa fel skulle förklaras. Han menar dock på att termerna kan vara en hjälp för eleverna:

Men det är inte, de ser inte alltid vad felet är förutom att det är något som är fel. Och då kan ju grammatiken komma till användning med termer och så. För att kunna peka ut och förklara för eleven vad det är som inte är rätt texten. (Janne).

Denna arbetsmetod gick inte att belägga hos någon av de andra respondenterna. När en lärare, Maria, arbetade med att analysera sina elevers texter, tänkte hon själv på vilka fel grammatiska fel som förekom. När dessa sedan skulle förklaras för eleven, undvek hon dock att använda sig av grammatisk terminologi läste istället upp elevens text och frågade ifall denne själv upptäckte något fel. Liknande tankar hade Sigge gällande språkriktighet och terminologi. Detta kan beläggas genom ett utdrag från den genomförda intervjun: ”Men, men de [eleverna] har lite lättare att förstå det än att prata om subjekt och objekt och så där va.” (Sigge).

Klara berättar i intervjun hur hon vid rättning av elevtexter letar efter gemensamma fel som återkommer hos flertalet av eleverna. Vid de fall då det finns likartade språkliga brister i många av elevtexterna säger Klara att hon använder delar av nästkommande lektion till att gå igenom på tavlan vilket eller vilka felen är. Därefter förklarar hon varför det har blivit fel och visar även hur den korrekta användningen av det aktuella språkfenomenet ska ha sett ut. Detta sker dock utan grammatisk terminologi. Annika arbetar på liknande sätt och förklarar att hon ibland sammanställer vanliga autentiska grammatiska fel och att eleverna tillsammans sedan får arbeta med att lösa problemen eller förbättra formuleringarna.

Lärarna uppmärksammar grammatiska fel, men pekas inte explicit ut för eleverna med hjälp av grammatiska begrepp. Istället kringgår de flesta lärarna grammatisk terminologi när de samtalar med sina elever. Maria ger ytterligare ett exempel:

Meningsbyggnad, det är vanligt att jag jobbar med meningsbyggnad och det är ju grammatik. Fast jag säger ju inte här har du ett relativt pronomen som inleder din bisats och då måste du tänka på att det syftar tillbaka på någonting i huvudsatsen. Utan då stryker jag ofta under lite såhär och frågar ”vad tror du att det här kan handla

om?”. Ja just det, det finns inget formellt subjekt här. Eller nåt såntdär. Eller det säger jag inte utan ofta kommer eleven på det själv men jag jobbar inte så mycket med vad det heter asså begreppen inom grammatiken utan mer men jag jobbar ofta med meningsbyggnad

Nils-Erik Nilsson skriver bland annat om detta och gör en särskiljning mellan grammatik och språkriktighet. Han menar att svensklärare ofta klarar sig lika bra utan grammatiska termer för att kommentera elevers texter. Därför anser han att det inte finns någon anledning att motivera grammatiska inslag i språkriktighetsundervisning (Nilsson, 2000:44). Enligt vår definition av begreppet 'grammatik' arbetar samtliga av lärarna med grammatik när det gäller språkriktighet av texter, men majoriteten gör det utan att använda sig av grammatisk terminologi.

### ***5.3.2. Språkets uppbyggnad***

Vid jämförelse mellan intervjusvaren går det att utläsa att fyra av fem intervjuade lärare, där Annika utgör undantaget, säger att de arbetar med grammatik i undervisningen när det kommer till språkuppbyggnad. Hur denna undervisning är utformad skiljer sig dock något mellan de olika respondenterna. En likhet är dock att exempel som gäller bisatser och satsradning är något som återkommer hos flera av intervjupersonerna. Både Sigge och Klara motiverar detta grammatikarbete med dels argumentet rörande språkriktighet, dels den utveckling som de hoppas kunna bidra med gällande elevernas språkutveckling. Här talar de båda också om texters sammanbindning, det som vi tidigare beskrivit som textbindning i avsnitt 1.2.3., och hur de arbetar med just detta när de analyserar elevtexter. Enligt vår definition av 'grammatik', vilket möjligtvis går emot exempelvis Siggas som inte anser sig arbeta med grammatikundervisning, kan alltså grammatiskt arbete här urskiljas.

Maria är den enda av våra respondenter som på frågan ifall hon arbetar med grammatik när det kommer till språkets uppbyggnad svarar att hon avsätter hela lektioner till detta: ”Ja, det är ju det som är den klassiska grammatiken då och ja (5) det har jag ju två lektioner som jag kallar för grammatikdagar [...]”. Att grammatiken får egen tid i hennes undervisning skiljer sig från de andra respondenternas svar, vilket skulle kunna tolkas som att Maria uppfattar grammatikundervisningen som mer central i svenskämnet än övriga lärare i undersökningen.

### **5.3.3. Skönlitterära texter**

I arbetet med skönlitterära texter var det enbart en lärare, Maria, som svarade att hon arbetade med grammatik. Det som framkommer är att respondenten använder sig av poesi för att visa på skillnader i hur språket kan användas och där grammatiken får en annorlunda roll jämfört med övriga litterära texter. Maria menar på att just inom poesin är det mer accepterat att bryta mot de generella skriftliga normerna där grammatiken ingår och istället formulera sig på ett mer fritt och vad man skulle kunna kalla godtyckligt sätt: ”[...] de [skribenterna] hoppar över alla de här grammatiska reglerna det finns med i poesins kärna ofta. Så det är intressant att se att språket kan funka ändå.” (Maria).

Här finner vi således ett arbetsområde rörande grammatiken som inte någon av de andra respondenterna svarar att de arbetar med. Detta är något som man kan koppla till det som Holmberg benämner som olika textaktiviteter, vilket vi har redovisat när vi definierade metaspråksargumentet i avsnitt 2.1. Eftersom en text rörande poesi stilmässigt kan skilja sig från andra typer av skrivna texter, finns det även möjlighet att grammatiken behandlas på ett annat sätt. Strukturen, och därigenom också grammatiken, skiljer sig åt på grund av de olika texttypernas kommunikativa syften (Holmberg, 2006:132). Detta finner vi intressant ur en didaktisk synvinkel då arbete med skönlitteratur kopplat till grammatik tycks vara ovanligt men ändå förekommer, i alla fall utifrån Marias resonemang.

## **5.4. Förändrad grammatikundervisning samt ansvar för grammatikkunskaper**

De båda underavsnitten i detta avsnitt syftar till att återge respondenternas övriga synpunkter *om* respondenterna skulle vilja förändra sin grammatikundervisning samt *när* under eleverns utbildning som de anser att grunden för eleverns grammatikkunskap bör läggas. Detta avsnitt svarar därmed på de två övriga frågeställningarna, *om* grammatikundervisning ska förändras och *när* grammatikundervisning bör bedrivas, som är presenterade i avsnitt 1.1.

### **5.4.1. Önskan om förändrad grammatikundervisning**

Vi har undersökt huruvida respondenterna skulle vilja förändra sitt arbete med grammatik i skolan. Det generella svaret är att mer tid gärna hade lagts på grammatikarbetet om det funnits möjlighet till detta. Klara säger att med mer tid

skulle man som lärare kunna individanpassa grammatikundervisningen på ett annat sätt och därigenom hjälpa varje elev med det som just den eleven behöver. Detta menar Klara kan leda till att eleven får enklare att förstå fel och brister och även får enklare att se progression och utvecklingsmöjligheter. Även Annika ger liknande svar om tid samtidigt som hon gärna sett att det fanns möjligheter att effektivisera grammatikundervisningen för eleverna. Hon menar att ett grammatikarbete tar lång tid, och den tiden finns inte inom svenskämnet, om man ska hinna med de andra undervisningsmomenten. Således är det ofta de andra undervisningsmomenten som prioriteras, medan grammatiken faller bort. Maria delar Annikas åsikt att grammatikundervisningen ofta prioriteras bort till förmån för andra moment av svenskämnet. Hur undervisningen i grammatik skulle kunna förändras rent praktiskt ger Annika ett förslag på. Hon hade gärna sett att alla elever haft ett visst antal veckor i början av årskurs ett på gymnasieskolan och att grammatiken behandlades ordentligt då. Samtliga respondenter uttrycker en önskan om att mer lektionstimmar skulle ägnas åt svenskämnet, vilket skulle kunna medföra att grammatikundervisningen fick ta större plats:

Men det kanske jag skulle, egentligen skulle kunna jobba ännu mer med då, när jag kan och så, då det finns utrymme och tid för det. När det går alltså. Men det är ju inte alltid det gör det. (Janne)

#### ***5.4.2. Grammatikansvar i gymnasieskolan och på grundskolans högstadium***

Vad gäller frågan om var ansvaret främst ligger för elevernas grammatiska kunskaper svarar fyra av de fem tillfrågade lärarna att de anser att det är under tiden på grundskolans högstadium som eleverna främst ska tillägna sig de grundläggande kunskaperna inom grammatiken. Gemensamt är att det finns en tanke att grammatiken, där främst ordklasser och satsdelar nämns av respondenterna, är grundläggande kunskap inom svenskämnet och därigenom något som elever också ska ha lärt sig innan de börjar i gymnasieskolan. Två av respondenterna menar att ansvaret för den tidiga kunskapen om språket, där de räknar in grammatiken, ska ges på grundskolans högstadium så att denna kunskap sedan kan utvecklas i gymnasieskolan. Ett argument som Janne för fram är att högstadiet ska ansvara för att eleverna ska ha likvärdig kunskap när det gäller grammatik när de kommer upp till



gymnasieskolan. Enligt honom är det svårt att som gymnasielärare undervisa eleverna om det föreligger stora kunskapsskillnader när det gäller grammatiken:

Men, låt oss säga om, om elever kommer hit utan kunskaper alls i grammatik, då blir det så olika, och då är det svårt att lära ut. Om nivån är så pass olika mellan eleverna som kommer. Då är det svårt att hålla i bra lektioner. (Janne)

Det är enbart Maria som inte delar uppfattningen om att ansvaret för grammatikutläring ska ske på grundskolan. Hon menar istället att det, trots skillnader i kunskapsnivå hos eleverna, bör vara så att undervisningen anpassas efter detta förhållande. Om exempelvis grammatikkunskaperna hos vissa elever visar sig vara bristfälliga, så måste man även som lärare i gymnasieskolan ta ansvar för detta. På frågan om hon förutsätter att de elever hon undervisar ska ha med sig grammatikkunskaper från högstadiet svarar hon så här:

Nej, det gör jag inte. Det kan de inte. Men det är också därför som en del, de elever som jag har som haft en dålig eller misslyckats med grundskolan, som inte har med sig massa grejer därifrån. Man får ju börja med dem där de är. (Maria)

En tydlig skillnad kan alltså observeras mellan Marias syn på när grammatiken ska läras ut om man jämför med de övriga respondenterna. Medan dessa önskar att deras elever redan behärskar grammatiken då de påbörjar sina studier i gymnasieskolan, menar Maria att detta är ett kunskapsansvar som lika mycket vilar på gymnasielärarna.

## **6. Diskussion**

Detta kapitel innehåller bland annat en diskussion om de resultat som har presenterats i kapitel 5. Vi diskuterar även andra faktorer, såsom om vår undersökning har tillfört något nytt till området som vi undersöker och om vi hade kunnat utforma vår undersökning på ett annorlunda sätt.

Vi har kunnat utröna att det inte är helt okomplicerat att definiera begreppet 'grammatik'. Ullström (2000:6) skriver om skolgrammatik, som innefattar satsanalyser och ordklasser, vilket är en definition som några av respondenterna ansluter sig till. Uppfattningen är dock inte delad av alla, utan vissa av dem anser att definitionen som presenteras i denna uppsats – som även inkluderar textbindning – ger en mer riktig syn på vad de anser grammatikbegreppet innefattar. Andra lärare i undersökningen kopplar starkt samman grammatik och språkriktighet, men de menar sig inte behöva en grammatisk begreppsapparat för att komma till rätta med elevers språkliga problem. Begreppet är därmed inte helt enkelt att definiera, något som diskuteras mer utförligt nedan.

En annan aspekt som vi belyser genom denna uppsats är hur grammatiken i gymnasiets svenskämne behandlas ur en didaktisk synvinkel. Enligt vår undersökning får grammatikområdet i regel lämna plats åt andra moment, och detta sker av ett antal skäl. Några av respondenterna beskriver tid som en faktor, andra menar att grammatiken bör behandlas på högstadiet, medan ytterligare någon menar att dennes kompetens inom området är bristande. Detta är intressant; trots att nästan samtliga av lärarna anser att grammatiken är viktig, så behandlas den sällan explicit i klassrummet. Det är även enbart en av respondenterna som arbetar med grammatik i funktionella sammanhang, nämligen Maria. Aspekterna som har nämnts ovan, definitionen av grammatik och didaktiska implikationer, kommer att diskuteras ytterligare i det närmast följande avsnittet.

### **6.1. Diskussion om definitionen av grammatikbegreppet**

En svårighet som har återkommit under arbetet med denna uppsats har varit att tydligt definiera 'grammatik' och förklara vad som ingår i detta begrepp. Framför allt har detta visat sig komplicerat då vi analyserat våra respondenters svar på denna fråga under intervjuerna. Då det framkommer att de har olika syn på vad grammatik innebär, bidrar detta till ett mer komplext arbete med att jämföra deras inställning till grammatik, hur de arbetar med denna och i vilken utsträckning de gör det. En mer enhetlig definition av begreppet hade underlättat detta arbete. Trots att vi formulerade vad vi anser ingår i grammatikbegreppet utgick lärarna från sin egen definition av 'grammatik'. Vi valde dock att låta dem fortsätta utgå från sin egen uppfattning för att skapa en mindre styrd intervju från vår sida och istället låta intervjupersonerna prata fritt med sin egen verklighet som grund (Esaiasson m.fl., 2007:298). Fördelen med

detta är att det uppstår en intressant situation, där komplexiteten kring begreppet blir väldigt tydlig och ger möjlighet för en givande diskussion.

Tre av lärarna, nämligen Maria, Janne och Annika, svarade att de främst avgränsar grammatik till områdena ordklasser och satsdelar. Detta är alltså det som Ullström benämner som klassisk skolgrammatik (2000:6). Dock visar det sig även att såväl Annika som Maria utvidgar sin syn på grammatikbegreppet och bland annat nämner områden som morfologi och fonetik. Maria nämner också, efter att ha fått höra vår begreppsdefinition, att hon nog egentligen arbetar utifrån denna men att det inte spontant var det hon tänkte på när hon själv skulle förklara ordet *grammatik*. Hade vi valt att inte återge vår egen definition, så är det möjligt att Maria hade svarat att hon inte arbetade med grammatik i lika stor utsträckning som hon nu har gjort. Sigge och Klara är de lärare som har en något annorlunda syn på vad grammatik innebär jämfört med de andra respondenterna, då de främst nämner språkriktighet.

Varför är denna variation intressant för vår undersökning? Respondenternas egen definition av begreppet ligger till grund för hur och i vilken utsträckning de anser sig arbeta med grammatik i undervisningen. En lärare med väldigt bred syn på vad grammatik innebär kan även koppla en större del av svenskämnet till detta, där Klara är det bästa exemplet. En respondent som enbart räknar ordklasser och satsdelar till grammatiken, och dessutom inte ägnar någon lektionstid åt dessa, skulle således vara av uppfattningen att denne inte alls arbetar med grammatik. Samtidigt kan samma lärare ägna sig åt språkriktighet, korrigera elevtexter och liknande aktiviteter men inte se detta som grammatikarbete. En lärare med samma uppfattning som Klara skulle dock anse att detta arbete är en del av grammatikbegreppet varpå det uppstår en skillnad mellan lärarnas tankar om hur det faktiska arbetet med grammatikundervisning i skolan ser ut.

Då vår egen definition av begreppet är tämligen vid, anser vi att samtliga lärare arbetar med grammatik, dock i olika utsträckning. Detta kan alltså gå emot lärarnas uppfattning om deras egen grammatikundervisning. Mer exakt hur den praktiska skillnaden ser ut rörande arbetsmetoder är något återkommer vi till i senare avsnitt av det här kapitlet. Att vi har valt att göra en så omfattande definition motiverar vi främst med att vi velat täcka in så mycket av svenskämnet som möjligt och få chansen att analysera en större del av respondenternas svenskundervisning. Ett alternativ hade naturligtvis varit att begränsa oss till den traditionella skolgrammatiken som Ullström nämner (2000:6). Dock ansåg vi detta som något för

snävt och vi bedömde att resultatet skulle bli väldigt koncentrerat till enbart en liten del av svenskämnet. Enligt vår undersökning kan grammatiken få utrymme inom flera moment gällande t. ex. språkriktighet och textproduktion. Klara definierar dessutom grammatiken som språket, vilket står i skarp kontrast till Jannes traditionella definition, som alltså begränsas till ordklasser och satsdelar.

## **6.2. Diskussion om argument för grammatikundervisning**

Som kunde ses i det närmast föregående avsnittet har lärarna flera olika uppfattningar om hur de definierar grammatik och komplexiteten i vad som kan ingå i begreppet. I detta avsnitt kommer lärarnas argument för varför grammatikundervisning ska förekomma att diskuteras utifrån argumenten som presenteras i avsnitt 2.1. Ett undantag är andraspråksargumentet, då elever med en sådan bakgrund inte omnämns i kurserna Svenska 1–3, detta för att ämnet Svenska som andraspråk i bästa fall ska behandla sådan problematik, även om naturligtvis detta inte alltid behöver vara fallet. Ett annat skäl till att vi inte diskuterar detta argument är att de två lärarna som har nämnt detta enbart gör det svepande, och deras svar ger inte mycket att diskutera.

Det i särklass vanligaste argumentet bland lärarna i vår undersökning är främmandespråksargumentet där fyra av fem lärare nämner argumentet som något de själva använder gentemot eleverna eller något som förekommer bland andra svensk- och språklärare. Argumentet har historiskt funnits under mycket lång tid, och det är fortfarande aktuellt (Nilsson, 2000:21). Detta kan vara en orsak till att varför så pass många lärare använder det som ett skäl eller har hört det nämnas under sin yrkesverksamma tid. Många av dem nämner det enbart svepande, och argumentets traditionsbundenhet kan medföra att lärarna anser det som ett ”bra och accepterat” utan att tänka mer över dess legitimitet. Även om ingen av respondenterna problematiserade främmandespråksargumentets plats inom svenskämnet är det fortfarande värt att diskutera. Ska svenskämnet fungera som ett stöd för undervisningen i engelska, tyska, franska, spanska och andra språk?

Många av lärarna nämnde att de uppfattade att tiden inte räckte till och att grammatikundervisningen ofta fick prioriteras bort för att ge plats åt annat ämnesinnehåll. Vidare nämnde nästan samtliga lärare att de inte arbetade med grammatisk terminologi. Samtidigt tycks kärnan i det moderna främmandespråksargumentet ligga i att språklärare inte ska behöva lägga samma tid på att lära ut de mest grundläggande språkliga begreppen i sin undervisning. Frågan är

då om svensklärarna, med undantag av Janne som anser att grammatiska begrepp är till hjälp i svenskundervisningen, ska lägga sin undervisningstid på att lära ut en begreppsapparat som de själva inte anser sig ha nytta av i sin egen undervisning? Det tycks finnas en enighet bland forskare att grammatisk kunskap gynnar främmandespråksinlärning (Nilsson 2000:21), men ingen enighet om i vilket skolämne som grammatiken för detta syfte bör behandlas. Det är svårt att komma fram till en slutsats med ett så begränsat underlag, men kärnan i motsättningen tycks vara att svensklärarna inte anser sig ha tid att prioritera grammatikundervisningen, medan språklärare möjligen skulle känna att de skulle få tid till övrig språkinlärning om grammatikundervisningen skedde i svenskämnets regi.

Bland de vanligast förekommande argumenten i vår undersökning återfinns språkriktighetsargumentet, nämnt av Janne och Annika. Janne har en uppfattning om att kunskap om grammatik kan utveckla elevernas språkförmåga och att grammatiska begrepp är användbara för att visa på språkliga brister i elevernas texter. Annika instämmer visserligen, men hon anser att hon drar sig för att använda begreppen då hon saknar fullkomlig förtrogenhet med dem. De bådas resonemang är intressanta av ett antal skäl. Det första är att Janne menar att begreppen är användbara, men han har själv ingen undervisning om begreppen. Vidare menar han att lärarna i grundskolans högstadium har ett ansvar för att eleverna har med sig grundläggande grammatiska begrepp och att de ska ha en någorlunda likvärdig kunskap inom detta område. Det är dock svårt att ta för givet att en sådan likvärdighet är förekommande. Hur Jannes faktiska språkriktighetsarbete ser ut är svårt att sja om, men Nilsson menar, då utifrån en undersökning av grammatiska läromedel, att skolgrammatiken är otillräcklig för att analysera elevernas egna språk. Istället bör fokus ligga på att analysera autentiska texter i ett funktionellt sammanhang (Nilsson 2000:44). Vi vet inte exakt hur Janne bedriver sin undervisning, men han har inte antytt att han arbetar med grammatik på ett funktionellt sätt. Troligen utvecklas inte elevernas förmåga att skriva texter med hjälp av skolgrammatiska begrepp, utan snarare av lärarens kommentarer kring förbättringsåtgärder, vilket kan öka elevernas medvetenhet om sitt eget skrivande. Påståendet får stöd hos Nilsson, som menar att det finns "[---] ingen anledning att motivera grammatikinslaget i undervisningen med språkriktighetsargumentet" (2000:44), eftersom skolgrammatiken traditionellt fokuserar på konstruerade meningar istället för autentiska texter.

Däremot framgick det att en lärare i vår undersökning, nämligen Maria, arbetar med autentiska texter kopplade till grammatik. Även om hon inte nämnde det specifikt härleder vi detta arbetssätt till metaspråksargumentet. Hennes arbete påminner om det som Nilsson (2000:44) menar ger grammatikarbetet en större möjlighet att vara eleverna till gagn. Även Holmberg (2006:132), när han talar om textaktiviteter, anser att ett sådant arbete visar grammatik i sitt sammanhang. Hur läraren bedriver sitt arbete, och vilka didaktiska implikationer detta medför för grammatikundervisning i svenskämnet, beskrivs i nästkommande avsnitt.

### **6.3. Diskussion om grammatikundervisning**

Som det tidigare redovisade resultatet visar arbetar de utfrågade lärarna med grammatik i olika utsträckning. Det som föreföll vara mest gemensamt är att grammatiken främst används inom språkriktighet och vid produktion av skrivna texter. Dock är det enbart tre av lärarna, nämligen Klara, Annika och Janne som nyttjar grammatiska termer vid detta arbete. Under arbetet med uppsatsen har vi upptäckt argument som talar både för och emot detta. De respondenter som inte använder sig av denna terminologi, Sigge och Maria, menar att språket blir svårare att förstå för eleverna och inte skulle fungera som något hjälpande verktyg. Att svara på vad som är rätt och fel i denna fråga är självklart väldigt mycket svårt. I en klass där grammatikkunskapen är förhållandevis stor och nivån hög kan det tänkas vara lämpligare och dessutom enklare att förklara uppkomna fel med hjälp av den grammatiska terminologin. Vi ser att det finns ett klart syfte med att förklara vad felet är i mer generella termer. Här skulle grammatiken kunna kopplas till autentiska elevtexter, vilket skulle göra arbetet med grammatiken mer funktionellt (Nilsson, 2000:44). Samtidigt kan det vara förvirrande för eleverna också. Om de inte är bekanta med de begrepp som används, så kan fokus istället hamna på att försöka sätta sig in i terminologin. Resultatet skulle kunna bli att fokus flyttas från att korrigera texten, något som var det huvudsakliga syftet.

Vi anser att man som lärare måste göra en avvägning här för att utifrån elevernas kunskap kring språket hitta en nivå i terminologin som motsvarar deras kunskapsnivå och förmåga att förstå. Att göra sina elever medvetna om grammatisk terminologi och få dem att känna sig hemma med dessa begrepp ser vi som en klar fördel. Användningen av en grammatisk terminologi ger även möjlighet att utveckla elevernas kunskap kring det skrivna språket. Samtidigt kan detta vara svårt då

grammatikkunskaperna i en klass kan skilja sig mycket från elev till elev. Frågan blir då ifall det finns ett syfte med att försöka lära ut en gemensam kunskap rörande grammatiska termer, särskilt om man som lärare dessutom ofta klarar sig långt med att använda ett mer vardagligt språk (Nilsson, 2000:44). Det är svårt att svara på huruvida grammatisk terminologi skulle gynna elevernas inläring och även ifall man som lärare vinner något på använda denna terminologi. Som resultatet visar finns det även olika uppfattningar gällande denna problematik hos våra respondenter.

Kopplat till den grammatiska terminologin kommer vi i detta stycke diskutera respondenternas svar gällande hur de hanterar språkets uppbyggnad som ett moment inom svenskämnet. Fyra av fem lärare svarar att de arbetar med detta, och det är enbart Annika som inte anser sig inte göra det. Vad som är intressant är att fördjupa sig i hur arbetet med språklig uppbyggnad genomförs. Dock är det endast Maria som svarar utförligt att hon ägnar hela lektioner åt detta. Även Klara svarar att hon använder sig av renodlad grammatikundervisning under sina lektioner, vilket kan tyda på att hon också arbetar på samma sätt som Maria. Dock väljer vi att fokusera på Marias svar, där hon uppger sig behandla grammatiken särskilt under det hon kallar för *grammatikdagar*. Denna respondent ägnar således en specifik del av sin undervisning åt grammatiken, vilket kan tänkas skapa intressanta förutsättningar för hennes elever. Genom att hon ger eleverna verktyg och förutsättningar att verkligen sätta sig in i grammatiken och skapa en djupare förståelse för ämnet ges för eleverna och lärarna även utrymme att utnyttja dessa kunskaper i andra delar av svenskundervisningen. Ett exempel är att använda grammatiska termer vid respons av elevtexter. Detta är dock något som Maria väljer att inte utnyttja. Varför hon kan tänkas göra på detta vis har redan diskuterats tidigare i detta avsnitt. Här har vi alltså en lärare som ger sina elever förutsättning att sätta sig in i de grammatiska termerna, men som ändå väljer att inte koppla denna kunskap till andra delar av svenskundervisningen. Ur en didaktisk synvinkel är det värt att nämna att Maria avsätter tid åt *grammatikdagar* men sedan väljer att inte integrera detta med exempelvis grammatisk återkoppling av elevtexter. Detta är en situation där grammatiken och dess terminologi ges förutsättningar att kopplas ihop med övrig undervisning men ändå förbises. Naturligtvis kan det vara så att Maria ändå återkopplar grammatiken till eleverna på annat vis och således inte helt låter bli att utnyttja sina grammatikdagar i sin undervisning i övrigt. Dock ser vi här en möjlighet till att stärka samspelet mellan grammatik och övrig svenskundervisning i skolan, till

exempel genom att arbeta med olika textaktiviteter och på så sätt synliggöra grammatiken (Holmberg, 2006:132).

Ytterligare en intressant didaktisk aspekt gällande just Maria och hennes praktiska arbete med grammatik är hennes undervisning i frågan om poesi. Här har respondenten svarat att hon visar sina elever att texter och språk kan vara välfungerande, även om brister det verkar finnas brister i grammatiken. Här använder Maria metaspråksargumentet, där grammatiken kan skilja sig mellan olika texttyper beroende på vad det är de vill förmedla (Holmberg, 2006:132). Att hon kopplar samman grammatiken med poesi är alltså något hon är ensam med att göra, bland våra respondenter, något som vi finner intressant. Detta visar, i motsats till kritiken i föregående stycke, att Maria här integrerar grammatik med andra inslag i svenskundervisningen. Just poesi ser vi som extra intressant, då ingen av oss tidigare har stött på detta eller ens reflekterat över detta arbetsområde. Att finna nya grepp och metoder att arbeta med grammatik anser vi vara önskvärt och en stor hjälp för oss som blivande svensklärare.

#### **6.4. Verksamhetsrelevans och utvecklingsbehov**

Det praktiska arbetet med grammatik i skolan kan, vilket vår undersökning visar, se olika ut. Samtliga respondenter kopplar arbetet med grammatik till språkriktighet, om än på olika sätt. Vissa av lärarna använder sig dessutom av renodlade grammatiklektioner och en, nämligen Maria, kopplar även ihop grammatiken med skönlitteraturen utifrån ett metaspråksargument. Dock är det oerhört svårt att säga vilket arbetssätt som är det mest lämpliga. Det finns ingen klar mall för hur grammatikundervisningen ska gå till. Ur en didaktisk synvinkel är det däremot intressant och tankeväckande att se hur vitt grammatikbegreppet ändå kan vara. Att som lärare bära med sig detta tror vi kan underlätta i arbetet med grammatiken, då fler dörrar öppnas gällande för var i undervisningen man kan arbeta med grammatik. Att dessutom samarbeta och dela erfarenheter med sina kollegor tror vi ytterligare möjliggör en bredare och mer varierad undervisning. Dock är det inte någon av respondenterna i våra intervjuer som uttrycker att sådant samarbete mellan lärare finns. Även detta är intressant för arbetet rörande såväl svenskämnets verksamhet som ett möjligt utvecklingsbehov. Vid en jämförelse med exempelvis skönlitteratur är det enligt vår erfarenhet vanligt förekommande att lärare sinsemellan utbyter boktips som kan vara lämpliga för undervisningen. Något motsvarande samarbete när det kommer



till grammatikundervisning har vi dock inte funnit. Detta tror vi därför är ett område inom verksamheten som skulle kunna utvecklas.

Att gå ifrån den traditionella synen på grammatik som enbart ordklasser och satsdelar (Ullström, 2000:6) och även inkludera arbetsområden som exempelvis poesi tror vi kan skapa ett större intresse bland eleverna och dessutom utveckla undervisningen av svenskämnet ytterligare. Detta är exempel på ett lektionsupplägg som kunnat vara fördelaktigt att dela med sig av till andra lärare. Ingen av oss som skrivit denna uppsats hade tidigare tänkt på att grammatik kan användas på detta sätt. Genom Marias arbete med grammatik genom poesi har vi dock fått upp ögonen för ett helt nytt arbetssätt som inkluderar grammatiken, något som vi själva kommer bära med oss i vår framtida yrkesverksamhet. Vi tror även att detta bakomliggande metaspråksargument, där grammatiken bryts ut från sin isolerade position och istället inkluderas i andra arbetsområden, är något som kan och bör utvecklas i skolan. Att sätta in grammatiken i ett konkret sammanhang där dess funktion kan uppmärksammas i hela texter anser vi vara ytterst fördelaktigt. Vi tror att detta är ett utmärkt komplement till traditionell grammatikundervisning och något som dessutom skulle kunna väcka större intresse och syfte för detta arbetsområde.

Avslutningsvis vill vi i korthet jämföra vårt resultat med den undersökning som Brodow genomförde på samma område för 18 år sedan (Brodow 2000:67-134). Han kommer i sin analys fram till att många av de lärare han granskar behandlar grammatiken som ett isolerat arbetsområde och inte inkluderar denna i övrig svenskundervisning (Brodow, 2000:133). Vad som framkommer i vår uppsats är att denna syn på grammatikundervisning tycks vara relativt oförändrad. Av de fem intervjuade lärarna är det enbart Maria som använder sig av ett metaspråkligt arbetssätt, detta i ovan nämnda fall rörande poesi. Det är dock svårt att dra några större slutsatser utifrån detta, något som kommer diskuteras i nästkommande avsnitt.

### **6.5. Kritiska kommentarer till uppsatsen**

Det som först kommer lyftas fram i detta avsnitt är en vidare diskussion som rör vår undersökning kopplad till den tidigare undersökningen som Brodow har genomfört. Något som vi ansåg var intressant vid inledningen av detta arbete var ifall någon utveckling av grammatikarbetet i skolan stod att finna i jämförelse med de resultat som Brodow presenterar. Dock har vi inte kunnat visa någon sådan utveckling. En möjlig förklaring till detta är att vår undersökning omfattar ett mycket mindre antal

lärare jämfört med Brodows, 5 kontra 32. Om fler respondenter hade ingått i vår studie, skulle svaren kunnat se annorlunda ut och dessutom varit mer omfattande och därigenom gett ett resultat som möjligtvis bättre speglat verkligheten. Detta medför att det blir svårt att i någon större utsträckning dra paralleller mellan vårt resultat och den tidigare genomförda undersökningen.

Vidare hade en möjlighet varit att välja respondenter som ägnar mycket tid åt just grammatikundervisning. Att kontakta lärare genom facebookgruppen *Grammatikläraren*, som är en sluten grupp för språklärare, skulle möjligen kunnat vara ett gott tillvägagångssätt. Detta hade kunnat leda till ett resultat där olika undervisningsmetoder rörande grammatik och dess motivering lyfts fram. En sådan undersökning hade kunnat ge ett resultat som istället visat att gällande grammatikundervisningen utvecklats mer än vårt resultat visar. Anledningen att vi inte gjorde på detta vis beror på att vi ville undersöka en mer generell syn på grammatik bland lärare i gymnasieskolan och vi har därför inte tagit någon hänsyn till respondenternas intresse för just grammatik. Dock hade detta varit en intressant undersökning att genomföra, främst ur en didaktisk synvinkel där flera nya arbetssätt rörande grammatik hade kunnat uppdagas.

De resultat som vi fått fram genom denna undersökning har visat sig vara väldigt lika de som Brodow kom fram till i sin undersökning från 1996. Vad vi hade hoppats på, och i viss mån även trott, var att grammatikundervisningen skulle ha utvecklats och förändrats. Detta grundade vi på att ämnesplanen för svenska har förändrats i och med Lgy11 (Skolverket 2014a). Dock visade det sig att det fortfarande är den traditionella synen på grammatikundervisning som dominerar bland våra respondenter. Vårt resultat finner vi dock intressant just av den anledning att så pass lite utveckling faktiskt har skett. Ytterligare något att forska vidare i skulle kunna vara att undersöka ifall andra delar av svenskämnet, exempelvis arbetet med skönlitteratur, har varit lika statiska eller om tydligare progression har skett där, genom t. ex. en intervjustudier eller observationsstudie.

## 7. Slutsatser

Nedan följer slutsatser av vad vi anser är de viktigaste resultaten av arbetet med uppsatsen och uppsatsen i sig. Dessa tre slutsatser är: variationen kring hur grammatiken definieras, argumenten för varför grammatikundervisning ska bedrivas och det faktum att grammatikundervisningen inte tycks ha förändrats nämnvärt sedan Brodows undersökning.

Genom våra intervjuer framkom det att det fanns relativt stora skillnader mellan respondenternas syn på vad begreppet 'grammatik' innefattar. Vissa använde sig av det vi beskrivit som den traditionella definitionen av 'grammatik' som rör ordklasser och satsdelar medan andra hade en bredare syn där även morfologi och fonetik ingår. Dessa skillnader har lett till att de lärare som har en bredare syn på grammatikbegreppet har kunnat räkna in fler områden inom svenskämnet som rör grammatik i jämförelse med de som har den mer traditionella synen. Således har de förstnämnda lärarna också större möjlighet att bedriva vad de anser vara grammatikundervisning inom fler av svenskämnets områden.

En annan intressant aspekt var vilka argument som de olika lärarna angav som anledning till varför grammatikundervisning ska bedrivas. Det mest förekommande argumentet var främmandespråksargumentet, något som även kan urskiljas i Brodows undersökning från 1996. Ett argument som inte redovisas av Brodow, men som har framkommit i vår uppsats, är vad vi benämner som metaspråksargumentet. Enbart en lärare uppgav sig arbeta med grammatiken på detta sätt, men hennes arbetsmetod har intressanta didaktiska implikationer för hur grammatiken kan behandlas i svenskämnet. Vi ser att hennes arbetssätt har utvecklingspotential, då grammatiken skulle kunna appliceras funktionellt på olika typer av texter. Detta skulle medföra ett bredare användningsområde för grammatiken.

En tredje intressant aspekt som är värd att nämna är den obetydliga utvecklingen som tycks ha ägt rum vad gäller grammatikundervisningen. De argument som är vanliga i vår undersökning speglar på många sätt de resultat som Brodow redovisar. Trots att arton år har passerat, ny forskning har framkommit och nya ämnesplaner har trätt i kraft, så har vi inte kunnat se någon stor förändring i fråga om varför och hur lärare anser att man ska undervisa i och om grammatik. Detta leder till att vår uppsats inte kan redovisa någon ny utveckling. Däremot får det sägas vara

intressant att det, enligt vår undersökning, inte tycks ha skett någon utveckling vad gäller just grammatikundervisningen inom svenskämnet i gymnasieskolan.

## 8. Referenser

### 8.1. Litteratur

Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari (2013) ”Rinkebysvenska” och andra konstruktioner av språklig variation I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Esaisson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3 uppl. Stockholm: Norstedts juridik

Hammarberg, Björn (2013) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

Holmberg, Per (2006) Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, Inger & Karin, Sandwall (red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Institutionen för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

Holmberg, Per (2009) Text, språk och lärande. Introduktion till genrepdagagogik. I: Olofsson, Mikael (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

Josefsson, Gunlög (2011) Språkvetenskapens plats i nya gymnasiesvenskan. I: Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Svenskämnet i förändring?*

*Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna.* Svenskläraryrskrift 2011, Stockholm: Svenskläraryrskriften.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Sven-Göran (1994) *Svensk lexikologi. Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser.* Lund: Studentlitteratur.

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

Nyström, Catharina (2011) *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning.* Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 32. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007) *Språk – inläring och användning, svenska som andraspråk i och utanför Sverige.* Lund: Studentlitteratur.

Sjöström, Sören. (2006) *Språkets struktur, betydelse och användning.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Teleman, Ulf (1987) Det skolgrammatiska arvet. En inledning. I: *Grammatik på villovägar.* Teleman, Ulf (red.) Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 73. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Teleman, Ulf (1991) *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning.* Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 75. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

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

## 8.2. Elektroniska referenser

Facebook (2014) *Grammatikläraren*

<<http://www.facebook.com/groups/1418939331698169/>>

(hämtad 2014-12-19)

Skolverket (2014a) *Ämne – svenska*

<[http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv)

[kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv)

[&courseCode=SVESVE01#anchor\\_SVESVE01](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv)>

(hämtad 2014-12-01)

Skolverket (2014b) *Ämne – svenska - kommentarsdel*

<[http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv)

[kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv)>

(hämtad 2014-12-04)

## Bilaga 1 – intervjufrågor

### Presentation

Syftet med denna intervju är att undersöka hur arbete med grammatik på olika skolor kan se ut, vilken (om någon) motivering det finns till arbetet, ifall svenskämnets centrala innehåll tas i beaktning, vilken den troliga elevsynen på grammatik är samt ifall det finns någon generell syn på grammatik i skolan/arbetslaget. Det som vi lägger in i begreppet grammatik i uppsatsen är inte enbart de "klassiska" områdena som ordklasser och satsdelar. Allting ifrån texters sammansättning, till att bryta ner till stycken, meningar, ord och sedermera deras enskilda beståndsdelar definierar vi som grammatik. Kort sagt ord, meningar och texters uppbyggnad.

Svaren på frågorna kommer att presenteras anonymt.

**Uppvärmningsfrågor** (namn, kön, ämnen, ålder och undervisningstid, inriktning på klasserna)

### Tema 1 - Vad är grammatik?

- Hur skulle du definiera grammatik?
  - Kan du utveckla mer?
- Anser du att grammatiken är viktig i svenskämnet?
  - Varför? Varför inte?
- Av vilket/vilka skäl kan man arbeta med grammatik i svenskämnet?

### Tema 2 - Grammatiken i praktiken

- Arbetar du med grammatik i skolan? Och i så fall i vilken utsträckning?  
Om ja:
  - Renodlade grammatiklektioner? Hur ser dessa ut?
  - Hur motiverar du för eleverna att arbeta med grammatik?
  - Använder du läromedel för undervisning i grammatik? Hur motiverar du den?  
Om nej:
    - Varför inte?
- Skulle du vilja förändra ditt arbete med grammatik i undervisningen?
  - Hur?!
- Om du arbetar med grammatik, är detta något du återkommer till i övrig undervisning?  
**Exempel:** Använder du grammatiken som ett redskap vid textsamtal, t.ex. bokrecensioner?
  - Om ja, i vilka moment? (Textsamtal, bokrecension, lyrik)
- Arbetar du med grammatik som ett eget moment/tema? **Exempel:** över en femveckorsperiod.

### Tema 3 - Elevers grammatik

- Uppfattning om elevers syn på grammatiken? (motiverade, roligt, intressant, svårt)
- Hur uppfattar du dina elevers grammatiska kunskaper?

### Tema 4 - Ämnesplaner och kunskapskrav

- Kan man arbeta, och i så fall på vilket sätt, med grammatik i följande delar av svenskämnet?
  - Språkriktighet (SV1)
  - Retorik/muntlig framställning (SV1,2,3)
  - Skriftlig framställning av texter (SV1,2,3)
  - Grundläggande språkliga begrepp (SV1)
  - Språkets uppbyggnad (SV2)
  - Skönlitterära texter (SV1,2,3)

### Tema 5 - Kollegor och arbetslag?

- Uppfattar du att det finns någon generell uppfattning om grammatikarbetet bland ämneslaget i svenska på skolan?
  - Hur ser denna ut?
- Anser du att ansvaret för elevernas grammatikkunskaper är jämt fördelat mellan grundskola och gymnasium?
  - Varför? Hur?