



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Integrerad grammatikundervisning

En pilotstudie om hur elevers texter och metaspråk kan utvecklas

Jenny Lessmark
Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT2016
Handledare: Maia Andréasson
Examinator: Per Holmberg
Kod: HT16-1150-003-LGSV1A

Nyckelord: grammatikdidaktik, språkdidaktik, metaspråk, grammatik, grammatik i skolan, metaspråklig förståelse.

Abstrakt

I gymnasieskolans svenskämne sker ofta grammatikundervisningen isolerat, som ett enskilt moment som skall bockas av från det centrala innehållet i läroplanen. En sådan undervisning har i forskning visat sig vara tämligen meningslös om syftet är att bidra till att eleverna skall utveckla sitt språk. I föreliggande examensuppsats prövas ett undervisningsätt där grammatiken integreras i en skönlitterär kontext i vilken de undervisade eleverna också skriver egna texter och prövar olika sätt att bearbeta och förändra texter. Syftet är att undersöka huruvida en sådan metod kan bidra till elevers språkutveckling, användning av grammatisk terminologi och till metaspråklig förståelse. I undersökningen analyseras gymnasieelevers ändringar i en kort berättande text. Eleverna samtalar dessutom om sina ändringar i mindre grupper och i dessa samtal analyseras elevernas metaspråkliga förståelse.

Internationell forskning har visat att grammatikundervisning som bedrivs i ett sammanhang där eleverna också själva får använda, experimentera och tala om språket kan utveckla elevers skrivförmåga och metaspråkliga förståelse (Fearn & Farnan 2007; Myhill, Jones, Lines & Watson 2012; Jones & Chen 2016).

I studien prövas ett lektionsupplägg på åtta lektioner som sträcker sig över fem veckor. Eleverna går andra året på ett studieförberedande gymnasieprogram och i undervisningen behandlas både skönlitterära och grammatiska element i berättande texter. I elevernas texter och samtal undersöks sedan deras förändringar av och diskussion om *berättarperspektiv*, *tempus*, *rak ordföljd* och *utbyggda nominalfraser*.

Resultaten tyder på att elevernas texter har påverkats i viss mån av undervisningen. I samtalen används flera av de termer som varit del i undervisningen och eleverna visar en grundläggande metaspråklig förståelse som innebär att de kan identifiera och benämna vissa språkliga element i texterna. Dock är det få elever som i samtalen uppvisar en avancerad metaspråklig förståelse där de diskuterar effekten av sina språkliga val.

För att utveckla en sådan förståelse hos eleverna och ge tydligare resultat behöver undervisningen sannolikt pågå under en längre tid där eleverna ges ännu fler möjligheter att själva pröva olika språkliga alternativ och ges fler tillfällen att samtala om effekterna av dem.

1 Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Grammatiken i styrdokumentet	2
2 Syfte och frågeställningar	3
3 Bakgrund och tidigare forskning	4
3.1 Vad är grammatik?	4
3.2 Metaspråkets betydelse	4
3.3 Forskning om grammatiskt metaspråk	5
3.4 Grammatikkunskapens påverkan på elevers textproduktion	7
3.5 Grammatikundervisningen i den svenska gymnasieskolan	9
3.6 Sammanfattning	10
4 Metod	11
4.1 Material	11
4.2 Urval	12
4.3 Undervisningen	12
4.3.1 Didaktiska motiveringar	12
4.3.2 Fas 1	13
4.3.3 Fas 2	14
4.3.4 Fas 3	15
4.4 Skrivuppgiften	15
4.5 Gruppsamtalen	16
4.6 Etiska överväganden	17
4.7 Transkription	18
4.8 Analysmetod	19
4.8.1 Elevtexterna	19
4.8.2 Gruppsamtalen	19
5 Resultat	20
5.1 Grupp 1	20
5.1.1 Erik och Gustavs text	20
5.1.2 Björns text	22
5.2 Grupp 2	23
5.2.1 Annas text	23
5.2.2 Christians text	25

5.2.3	Helens text.....	27
5.3	Grupp 3	28
5.3.1	Idas text.....	28
5.3.2	Davids text.....	29
5.3.3	Fredriks text.....	30
6	Diskussion	34
6.1	Kan elevers texter utvecklas av en integrerad grammatik-undervisning?	34
6.2	Kan elever i samtal se grammatiska element i texter och använda grammatisk terminologi efter en integrerad grammatikundervisning?	35
6.3	Hur fungerar det genomförda lektionsupplägget för att besvara de överordnade frågorna?	37
6.4	Didaktiska implikationer	38
6.5	Vidare forskning	39
7	Referenslista.....	40
Bilaga 1	43
Bilaga 2	44
Bilaga 3	45
Bilaga 4	46
Bilaga 5	47

1 Inledning

Grammatiken lever ofta en undanskynd tillvaro i skolans svenskundervisning. Den får möjligtvis komma fram och vädras några veckor om året, då lärare plikttroget tragglar ordklasser och satsdelar, för att sedan stoppas undan igen. Det är få lärare som lägger ner någon längre tid på grammatikundervisning (Boström 2004:154). I läromedlen får grammatiken finna sig i ett kort litet avsnitt som ofta inte anknyter till några andra delar av boken (Brodow 2000; Lundin 2009:64–65). Det har riktats kritik mot detta isolerade sätt att presentera och att undervisa i grammatik. Så som grammatikundervisningen bedrivs i skolorna och beskrivs i läromedel leder den inte till någon praktisk nytta anser Brodow (2000:130) och Strzelecka & Boström (2013:17) menar att en sådan undervisning är meningslös. Eftersom modersmålslärare redan kan använda språket på ett, i de flesta fall, funktionellt sätt är det inte självklart att explicita grammatikkunskaper behövs för att kunna uttrycka sig. Tidigare forskning visar inte att elevers språkutveckling kan utvecklas med hjälp av traditionell grammatikundervisning om språkets byggnad (se t ex. Hertzberg 1990; Brodow 2000). Det finns dock studier som prövar en integrerad grammatikundervisning där kunskaperna om språket lärs ut i ett sammanhang där sådan kunskap också blir användbar och meningsfull för eleverna i deras egen läsning och skrivning. Grammatiken visar sig vara språkliga funktioner som är betydelsefulla för texters syfte och elever får utforska effekten av olika språkliga val (se t ex. Ekvall 1997; Myhill, Jones, Lines & Watson 2012). När grammatikkunskaper undervisas i sådana sammanhang kan också elevers metaspråkliga förståelse fördjupas. Med hjälp av den grammatiska begreppsapparaten kan eleverna få ett språk för att tala om språket och på så vis också lära sig att få syn på språkliga strukturer i texter (Säljö 2000; Boström & Josefsson 2006). En undervisning som lär ut grammatik i meningsfulla sammanhang och där eleverna får experimentera och samtala om språket kan alltså bidra till elevers skrivutveckling och metaspråkliga förståelse.

I föreliggande uppsats prövas ett sådant *integrerat* sätt att undervisa i grammatik inom svenskämnet på gymnasiet. Grammatikundervisningen integreras i en kontext där eleverna läser och skriver skönlitterära texter och då kan få användning för grammatikkunskaperna och deras behållning av detta prövas med hjälp av textanalys och samtalsanalys.

1.1 Grammatiken i styrdokumentet

Grammatikens plats inom svenskundervisningen i skolan har varit både mer och mindre framträdande. I läroplanen för gymnasieskolan innan den senaste reformen, Lpf94, nämns inte termen *grammatik* alls i svenskans kursplaner. Språkundervisningen handlar snarast om att kunna använda språket på ett korrekt och situationsanpassat sätt med målet att eleven skall ”kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk” (Skolverket 1994, Svenska A).

I våra aktuella ämnesplaner i svenska, i Lgy2011, har grammatiken återkommit. Här finns termen *grammatik* explicit uttryckt i det centrala innehållet för kursen Svenska 2 (Skolverket 2011a:169). Det är också tydligt att elever inte bara förväntas kunna tillämpa språket utan också ha kunskaper *om* språket. Redan i kursen Svenska 1 står i det centrala innehållet att undervisningen skall behandla språket.

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 2011a:162).

Här betonas alltså att begrepp är nödvändiga för att kunna samtala om och analysera språk. I kommentarsmaterialet till Svenska 2, där explicita grammatikkunskaper nämns, finns också uttryckt *hur* undervisningen kan bedrivas och *varför* ett sådant sätt är att föredra.

Genom att behandla detta centrala innehåll i funktionella sammanhang utvecklas inte kunskaper endast mot ämnesplanens mål *kunskaper om språkets uppbyggnad* utan flera andra mål, till exempel *förmåga att utforma muntliga framställningar och texter så att de fungerar väl i sitt sammanhang*. (Skolverket 2011b:6, kursiv i originalet)

Här poängteras att en funktionell grammatikundervisning kan leda till mer än bara språkkunskaper. En sådan undervisning kan också bidra till att elever utvecklar sin skriftliga och muntliga kompetens.

2 Syfte och frågeställningar

Idag finns det inga aktuella svenska studier som prövar eller granskar en integrerad grammatikundervisnings effekter på elevers skrivande eller metaspråkliga förståelse. I föreliggande studie ämnar jag att ta reda på huruvida en undervisning där grammatik och skrivande integreras kan leda till att eleverna gör medvetna val i sina texter och kan använda det grammatiska metaspråket i samtal.

Studien är explorativ och avser ge oss ledtrådar till huruvida grammatikkunskaper kan vara språkutvecklande om de undervisas i en större kontext där språket inte bara beskrivs utan också kopplas till vilken effekt och känsla som skapas. Om en sådan undervisning kan bidra till att elever utvecklar sitt skrivande eller sin metaspråkliga förståelse kan studien också bidra till att legitimera en förändrad undervisning i grammatik där kunskaperna lärs ut integrerat snarare än isolerat.

Det övergripande syftet med studien är att undersöka vilken påverkan en integrerad grammatikundervisning kan ha på elevers texter och sätt att samtala om text och elevers metaspråkliga förståelse. Detta undersöks med hjälp av följande frågeställningar:

- Kan elevers texter utvecklas av en integrerad grammatikundervisning?
- Kan elever se grammatiska element i texter och använda grammatisk terminologi efter en integrerad grammatikundervisning?

Det finns också en underordnad frågeställning som är mer av metodologisk art:

- Hur fungerar det genomförda lektionsupplägget för att besvara de överordnade frågorna?

3 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras forskning om grammatikundervisning. I avnitt 3.1 diskuteras hur termen *grammatik* skall definieras och i avsnitt 3.2 redogörs för metaspråkets betydelse. I avsnitt 3.3 presenteras sedan forskning som undersöker hur grammatikkunskaper påverkar elevers texter och därefter, i avsnitt 3.4, ges en bild av grammatikundervisningen i den svenska skolan idag. Sist, i avsnitt 3.5, ges en sammanfattning där det resoneras om hur grammatikundervisning kan bedrivas för att ge goda resultat.

3.1 Vad är grammatik?

Grammatik är en term som används och definieras på flera olika sätt. I *Svenska Akademiens grammatik* görs en åtskillnad mellan hjärnans grammatik och bokens grammatik (Teleman et al. 1999:14). *Hjärnans grammatik*, som också kallas *den mentala* eller *den inre grammatiken* (Lundin 2009:23) åsyftar den individuella grammatik som varje språkbrukare har i huvudet och som styr hur vi tolkar yttranden och själva strukturerar språk. Denna grammatik är för de flesta intuitiv och omedveten. Det är först när ett yttrande bryter mot de inre grammatiska strukturerna som det uppmärksammas mentalt. Som exempel kan en talare med svenska som förstaspråk oftast höra när något låter konstigt i ens modersmål även om de inte kan några grammatiska termer. *Bokens grammatik* är istället de beskrivningar som finns av den mentala grammatiken. Teleman et al. (1999:14) poängterar att det inte går att ge en rättvisande bild av hjärnans grammatik genom bokens grammatik eftersom vi inte vet hur ett yttrande har konstruerats mentalt.

I föreliggande studie är det bokens grammatik som åsyftas när jag använder mig av termen *grammatik*. Det är främst en deskriptiv grammatik som diskuteras, alltså en grammatik som beskriver och sätter etiketter på språket så som det talas och skrivs (Lundin 2009:31). Grammatiken är således den begreppsapparat som används för att tala om språk – ett metaspråk.

3.2 Metaspråkets betydelse

En vanlig motivering till grammatikens plats i svenskundervisningen är att det behövs ett språk för att tala om språk (se t. ex. Hertzberg 1990:306; Teleman 1991:31; Boström & Josefsson 2006:30; Hansson 2009:19). Ur ett sociokulturellt perspektiv på språk är det just

den ständigt utvecklade förmågan att kunna göra språkliga distinktioner som är själva kärnan i att lära sig (Säljö 2000:91). När kunskap går från en ytlig förståelse till en djupare, mer nyanserad förståelse, görs detta med hjälp av språket och de definitioner och begrepp som behövs för att tala om det aktuella ämnet. Det är språket som medierande verktyg som låter oss särskilja fenomen och i språkets definitioner bor också innebörden i fenomenet.

Att utvecklas och att lära är därför en fråga om att förvärva språkliga distinktioner – intellektuella/diskursiva redskap – med vilka nya och hittills okända företeelser – som fotboll, cellbiologi, historiska omvälvningar eller sannolikhetskalkyler – kan förstås på ett alltmer differentierat och nyanserat sätt. (Säljö 2000:91)

Det grammatiska metaspråket kan alltså ses som medierande verktyg för att förstå vårt språk och då kan vi också bli medvetna om och utveckla vårt språk. Med hjälp av den grammatiska terminologin får vi lättare att tala om det vi kan observera (Boström & Josefsson 2006:30). Utan en begreppsapparat som alla parter är överens om är det svårt att beskriva och diskutera språket på ett mer generellt plan. Boström och Josefsson (2006) höjer dock ett varningens finger för att undervisa i grammatik endast för att kunna benämna språkliga fenomen. Metaspråkets betydelse ligger inte i att kunna terminologin utan i att använda kunskaperna ”som ett hjälpmedel i resonemang och tänkande” (Boström & Josefsson 2006:30). Språkets funktion i olika kommunikationssituationer är en viktig aspekt av metaförståelsen. Att kunna identifiera språkliga strukturer i en text och klassificera dessa med grammatiska termer är en enkel sorts metaförståelse. Men att kunna laborera med språket genom att förklara och exemplifiera eller att kunna koppla språkliga strukturer till skrivande och till det meningsskapande som sker i texten kan ses som en mer avancerad metaförståelse (Myhill & Chen 2016:102–103).

3.3 Forskning om grammatiskt metaspråk

Svensk forskning (Bergström 2007, Hansson 2009) visar att elever och studenter har svårt för att prata specifikt om språk. När de skall beskriva vad de ser i en text används vardagliga och ospecifika uttryck istället för mer precisa grammatiska termer. Brittisk och australiensisk forskning visar dock att elever faktiskt kan utveckla sitt grammatiska metaspråk och bli bra på att tala om språk om grammatikundervisningen sker i ett större sammanhang där terminologin blir meningsfull (Myhill & Chen 2016).

Bergströms rapport (2007) bygger på enkäter dels från lärare och elever från gymnasiet, dels från lärare och studenter på högskolan. Den bild av språkdelen i svenskämnet på gymnasiet, som tecknas av gymnasielärarna i undersökningen, är den av ett ämne huvudsakligen inriktat på kommunikation. Bergström menar att ”det är individens behov av svenska språket som kommunikativt verktyg i olika sammanhang som är centralt i undervisningen” (Bergström 2007:201). Den undervisning som bedrivs ger inte eleverna på gymnasiet några explicita formella kunskaper i grammatik och varken lärare eller elever anser att sådana kunskaper om språksystemet är särskilt viktiga. Detta innebär att eleverna senare inte har tillräckligt goda kunskaper om språket för att studera ämnet svenska på universitetsnivå (Bergström 2007:211).

Hansson (2009) undersöker hur gymnasieelever samtalar om en text i smågrupper och i vilken mån de använder sig av metaspråkliga uttryck. Materialet är 12 videoinspelade samtal med tre elever per grupp. Resultatet visar att eleverna inte använder något grammatiskt metaspråk utan istället använder eleverna andra strategier. Till exempel kopplar de konkreta textelement till sin egen erfarenhet av hur sådana texter brukar se ut. Dessa elever har inte tidigare haft någon grammatikundervisning under sin gymnasietid och detta kan bidra till deras brist på metaspråk. De saknar helt enkelt en gemensam begreppsapparat för att tala om texter (Hansson 2009:126).

En storskalig studie av den brittiska forskargruppen Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) visar dock att elevers metaspråk kan utvecklas med hjälp av en grammatikundervisning som integreras i skrivundervisningen. Det är en interventionsstudie med 744 deltagande elever, spridda över hela Storbritannien. Deltagande klasser delas in i försöks- och kontrollgrupper och undersökningen pågår under ett helt läsår. Mer detaljerad information om studien redovisas nedan (se avsnitt 3.4). I studien prövas bland annat elevernas metaspråkliga förståelse. I intervjuer där eleverna efter ett undervisningsförlopp får tala om sina egna och andras texter finns det tydliga skillnader mellan försöksgruppen och kontrollgruppens förståelse. Försöksgruppen som under ett läsår haft integrerad grammatikundervisning kopplad till läsning och skrivning visar större förståelse för betydelsen av ordval och meningslängd i en text än vad kontrollgruppen gör. Studien visar även att lärarens ämneskunskaper och vad hen väljer att lyfta fram i sin undervisning också är betydelsefulla faktorer för elevens utveckling av metaförståelse (Myhill et al. 2012:158).

Jones & Chen (2016) visar också att elevers metaspråkliga förståelse kan utvecklas med hjälp av en integrerad grammatikundervisning. De undersöker hur en dialogisk metodik kan användas för att undervisa om språket i yngre elevgrupper i Australien. Deras studie bygger på en intervention där undervisning om grammatiska strukturer i texter integrerades i den aktuella läs- och skrivundervisningen. Eleverna var mellan 6 och 8 år gamla och gick i samma klass och forskarna utformade undervisningen tillsammans med lärarna som undervisade klassen. Lektionerna videoinspelades och analyserades därefter. Undervisningen byggde på lekar och spel där eleverna uppmuntrades att experimentera med språket, att samarbeta och att samtala med varandra och med läraren om språk. Resultaten visar att en sådan undervisning kan bidra till att eleverna lär sig att identifiera språkliga element i texter, eller som Jones & Chen kallar det, *grammatiska koncept*, och till att eleverna själva kan använda sina nyvunna kunskaper i skrivande av nya texter (Jones & Chen 2016:65).

3.4 Grammatikkunskapers påverkan på elevers textproduktion

Det finns få studier som visar att elever kan använda grammatiska kunskaper för att utveckla sina egna texter. Tidigare studier visar snarare det motsatta, både i svensk och anglosaxisk forskning (se t. ex. Elley et al 1975, Hertzberg 1990, Nilsson 1998, Andrews et al 2004). Nedan presenteras studier som undersöker elevers skrivutveckling efter undervisning i grammatik. I Sverige är forskningsfältet tämligen litet och för att bredda fältet något presenteras således även internationell forskning.

Ekvall (1997) visar att mellanstadieelevers skriftspråk kan utvecklas med hjälp av grammatikundervisning. Studien använder sig av försöks- och kontrollgrupp och materialet som undersöks är medelgoda elevtexter. Försöksgruppens texter har också jämförts med tidigare producerade texter av samma elever. I försöksgruppen har eleverna först fått undervisning i ordklasser och grammatisk textanalys utifrån dessa innan de har skrivit en egen berättande text. I kontrollgruppen har de inte fått någon sådan undervisning utan endast fått skriva den berättande texten. Dessa texter har sedan bedömts utifrån användningen av substantiv, adjektiv och verb. Totalt jämförs 16 texter, åtta från försöksgruppen och åtta från kontrollgruppen. Ekvalls studie visar att försöksgruppens texter tyder på en större språklig medvetenhet hos eleverna där ordval och meningsbyggnad är mer avancerade än kontrollgruppens. Dessa texter innehåller bland annat fler substantiv i attributiv ställning i

nominalfraser, mer varierade och mer ovanliga verb och fler adjektiv än vad kontrollgruppens texter gör (Ekvall 1997:90).

Fearn & Farnan (2007) visar i sin amerikanska studie att grammatikkunskaper kan leda till att elever blir bättre skribenter. De deltagande eleverna är 14–16 år gamla och går på samma skola. I två klasser görs en intervention på fem veckor där forskarna själva har korta undervisningspass på 10–12 minuter två gånger i veckan. Här ges en genomgång med fokus på grammatik kopplat till skrivande. Vid två andra korta tillfällen under veckan får sedan eleverna själva öva sig i att använda de grammatiska elementen när de skriver, men nu med sin ordinarie lärare (Fearn & Farnan 2007:68). I en kontrollgrupp med en klass genomförs istället traditionell grammatikundervisning utan explicit koppling till skrivande, med samma tidsåtgång under fem veckors tid. Eleverna får klassrumsgenomgångar av grammatiska begrepp och därefter övningar i att definiera och identifiera dessa i korta texter och meningar. Alla deltagande elever gör ett förtest och ett eftertest och såväl försöks- som kontrollgrupp får ungefär samma resultat gällande grammatisk kunskap. Dock får försöksgruppen signifikant högre resultat i forskarnas bedömning av elevernas texter, där gruppernas texter först anonymiserats och blandats för att undvika snedvridning hos forskarna (Fearn & Farnan 2007:73). Studien visar att en undervisning där fokus riktas mot att eleverna skall använda sina grammatikkunskaper när de skriver kan ge effekt på elevernas textproduktion.

I den brittiska studien av Myhill et al. (2012, se avsnitt 4.3 ovan) presenteras också positiva resultat som visar att grammatikkunskaper kan bidra till elevers skrivutveckling. Den omfattande undersökningen pågår under ett läsår och prövar huruvida en grammatikundervisning som integreras i en skrivundervisning kan förbättra elevers skrivande. Utifrån tre olika skrivgenrer tas relevanta grammatiska element och termer upp i undervisningen och dessa blir alltså kontextualiserade och meningsfulla för eleverna att förstå. Under tre perioder, om tre veckor vardera, får lärare som undervisar elever i försöksgrupperna i de olika skolorna ett undervisningsmaterial och träning i att använda det. Kontrollgruppernas lärare får endast ett översiktligt schema över vad som ska undervisas. Alla elever gör två skrivuppgifter, en som förtest och en som eftertest i slutet av läsåret. Texterna bedöms anonymt av tre olika bedömare. Studien visar att försöksgrupperna får bättre skrivresultat än kontrollgruppen. Studien visar också att goda skrivresultat beror på flera variabler. En integrerad och kontextualiserad grammatikundervisning är en av dessa, men även lärares yrkeserfarenhet och ämneskunskaper påverkar elevernas resultat (Myhill et al. 2012).

3.5 Grammatikundervisningen i den svenska gymnasieskolan

Som nämndes i avsnitt 4.4 finns det alltså forskning som problematiserar grammatikundervisningen och resultat som tyder på att explicita grammatikkunskaper inte i sig leder till bättre skrivande (se t. ex. Elley et al. 1975, Hertzberg 1990, Nilsson 1998, Andrews et al. 2004). Men det finns också nyare studier som visar att grammatikundervisning som inte bedrivs isolerat, utan kopplat till elevernas eget skrivande, kan leda till en högre kvalitet på texterna (se t. ex. Fearn & Farnan 2007, Myhill et al. 2012). Strzelecka & Boström (2014) visar dock i en enkätstudie att lärare i svensk grundskola och gymnasieskola sällan bedriver en sådan integrerad undervisning. I deras undersökning uppger en majoritet av de deltagande lärarna att de undervisar på ett traditionellt sätt (57%). Med traditionell undervisning har Strzelecka & Boström kategoriserat svar som antingen uttrycker detta explicit eller beskriver en undervisning med genomgångar och diskussioner i helklass och där eleven sedan gör enskilda övningar (2014:19). Resultatet, som bygger på 140 enkätsvar från lärare som är medlemmar i de digitala forumen på Facebook kallade *Svensklärarna* och *OUR Education*, är för litet för att kunna generaliseras men det antyder ändå att lärare inte har förändrat sin undervisning nämnvärt de senaste åren (Strzelecka & Boström 2014) trots att skolan har nya läroplaner (Lgr2011 och Lgy2011) där grammatikundervisningen rekommenderas att bedrivas i funktionella sammanhang (se avsnitt 1.1). Den integrerade undervisningen har i forskning visat sig kunna leda till högre textkvalitet och en metaspråklig förståelse (se avsnitt 4.3 och 4.4) men likväl är det endast 11% av lärarna i enkätstudien som undervisar på ett sådant vis. Eventuellt är siffran generellt bland svensklärare till och med lägre än detta, då det kan vara så att urvalsgruppen har ett något större intresse för didaktisk utveckling eftersom de är med i de ovan nämnda forumen. Att elevernas skrivande skall kunna utvecklas genom att undervisa i grammatik är det endast 7% av lärarna som anger som styrande i sin planering av undervisningen (Strzelecka & Boström 2014:20).

Boström (2004) visar att val av undervisningsmetod påverkar hur bra elever lär sig grammatik. I studien jämförs elever som får en traditionell grammatikundervisning med elever som får en lärstilsanpassad undervisning i grammatik. Även här definieras traditionell undervisning som muntliga genomgångar, diskussioner av och med läraren och skriftliga övningar som eleven gör enskilt. I en lärstilsanpassad undervisning är det istället elevernas individuella preferenser som styr undervisningen. Teorin grundar sig på Dunn & Dunn (1999) och innefattar många olika områden som har påverkan på elevers inlärningsförmåga. De

Boström väljer att fokusera på är de perceptuella lärstilarna. Dessa handlar om hur olika individer enklast lär sig: genom att titta, lyssna, känna eller själv röra på sig i inlärningsmoment (2004:17–19). Hennes undersökningsgrupp består av dels gymnasieelever, dels vuxna inlärare. Studien visar att de som får en lärstilsanpassad undervisning i grammatik lär sig mer, har större minnesbehållning och har en mer positiv attityd till ämnet än de som får en traditionell grammatikundervisning (Boström 2004).

3.6 Sammanfattning

Den isolerade grammatikundervisningen har visat sig inte ge några effekter på elevers skrivande. Trots detta är det så undervisningen oftast bedrivs i den svenska skolan. I både Australien och i Storbritannien har språkkunskaper fått en tydligare plats i ämnesplanerna för engelska (Myhill & Chen 2016:100). Här har studier också visat det grammatiska metaspråkets betydelse för elevers skrivutveckling. Det som tycks gynna elevers metaspråksförståelse är att undervisa om språket i meningsfulla sammanhang. Det innebär att undervisningen *om* språket behöver integreras i den övriga undervisningen där elever använder språket när de skriver och samtalar. Fearn & Farnan (2007), Myhill et al. (2012) och Jones & Chen (2016) visar att en undervisning där elever uppmuntras att experimentera med och tala om språket samt skriva med språket i fokus kan förbättra elevers metaspråkliga förståelse och skrivande. Boström (2004) visar hur fler elever kan ges möjlighet att lära sig i klassrummet genom att anpassa undervisningen efter flera olika lärstilar. Om man skall tolka ovanstående forskningsläge kan en lärstilsanpassad undervisning visserligen leda till goda grammatikkunskaper men antagligen inte till att eleven kan använda kunskaperna i några andra kontexter. Därför behöver grammatikkunskaperna integreras i en skrivkontext om de skall ge effekt på elevernas skrivförmåga.

4 Metod

Studiens syfte är att undersöka vilken påverkan en integrerad grammatikundervisning kan ha på elevers texter och samtal om texter (se avsnitt 2). För att ta reda på detta görs först en intervention i ett klassrum där grammatikkunskaper undervisas i sammanhang där eleverna läser och skriver skönlitterära texter. Därefter analyseras en av de texter eleverna skriver under slutfasen av interventionen. Denna text får eleverna också samtala om i smågrupper där berättartekniska och grammatiska val diskuteras. Studien är av en kvalitativ art och undersöker hur elever skriver och hur de samtalar om sina texter.

Nedan presenteras först, i avsnitt 4.1 och 4.2, studiens material och urval närmre. Därefter, i avsnitt 4.3, presenteras de didaktiska tankar som ligger till grund för undervisningen och hur lektionerna genomfördes. I avsnitt 4.4 presenteras den uppgift som ligger till grund för elevernas texter och i avsnitt 4.5 hur gruppsamtalen går till. Därpå informeras om uppsatsens etiska överväganden (avsnitt 4.6), transkriberingsmetod (avsnitt 4.7) och analysmetod (avsnitt 4.8).

4.1 Material

Materialet för denna studie består dels av åtta texter skrivna av de deltagande eleverna, från en uppgift där eleverna förändrade en kort berättande text, dels av tre inspelade och transkriberade gruppsamtal där eleverna berättar om sina ändringar och diskuterar texterna med varandra (se tabell 1). Namnen är fingerade.

Tabell 1. Material

<i>Gruppsamtal</i>	<i>Längd min</i>	<i>Deltagare</i>	<i>Antal elevtexter</i>
1	11:33	Erik, Gustav, Björn	2
2	9:10	Anna, Christian, Helen	3
3	14:02	Ida, David, Fredrik	3
Totalt	34:45	9 st	8 st

4.2 Urval

På grund av den begränsade tid som finns att tillgå för studien är urvalet ett så kallat bekvämlighetsurval (Christoffersen & Johannessen 2015:57). Den aktuella elevgruppen har jag haft tillgång till under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) och undervisningen har alltså kunnat genomföras inom en VFU-period. Samtalen har genomförts efter VFU-perioden.

De deltagande eleverna går i samma klass i årskurs två på gymnasiet och läser Naturvetenskapliga programmet på en medelstor skola i västra Sverige. Enligt elevgruppens ordinarie ämneslärare är eleverna studiemotiverade och ganska tysta i helklass.

All insamling sker under kursen Svenska 2 som nio elever i klassen läser. Resten av klassen läser kursen Svenska som andraspråk 2. Som nämndes i avsnitt 1.1 har kunskaper i grammatik en tydligt framskriven plats i kursplanen för Svenska 2 (Skolverket 2011:169).

4.3 Undervisningen

Interventionen pågick under fem veckors tid och omfattade totalt åtta lektioner. Alla lektioner var 60 minuter långa. Syftet med undervisningen var att integrera grammatiken i undervisning om skönlitterärt skrivande. Detta skedde i tre olika faser med olika fokus. I första fasen var det fokus på berättande och skönlitterära termer. I andra fasen fokuserades grammatiska strukturer i berättande texter och i den tredje fasen integrerades dessa i elevernas eget skrivande. Nedan följer först de teoretiska utgångspunkter varpå undervisningens planering vilar och därefter följer en fördjupad presentation av undervisningen under de tre faserna.

4.3.1 Didaktiska motiveringar

Undervisningens upplägg bygger bland annat på det lektionsmaterial som togs fram för den brittiska interventionsstudie som genomfördes på 30 skolor runt om i Storbritannien (Myhill et al. 2012, se avsnitt 3.3 och 3.4). I materialet finns uppgifter som knyter grammatiska element till skönlitterär effekt och som uppmuntrar till att experimentera med språket. Det finns bland annat uppgifter som uppmanar eleverna att byta berättarperspektiv och att förändra tempus för att se vilka effekter det ger och dessa uppgifter har använts som inspiration för denna studie (Myhill, Lines & Watson 2012).

En bra text bör ha ett varierat språk både vad gäller ordförråd, meningslängd och ordföljd (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2015). Ett sätt att variera ordförrådet är att använda

synonymer och omskrivningar, men man kan även bygga ut nominalfraserna. Detta görs genom att med olika typer av attribut beskriva substantiv (nomen) eller pronomen. Till exempel kan substantivet *hästen* ges attributen och bestämningarna *den bruna (hästen)* eller *den frustande (hästen) som står längst bort i hagen*. För att variera ordföljden i meningar kan satsdelen som står i fundamenten varieras. En text med endast rak ordföljd (subjekt först i satserna) upplevs ofta som enformig (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2015). Utbyggda nominalfraser och fundamentsvariation är således några av de språkliga element som utmärker en bra text. Givetvis finns det flera andra aspekter att ta hänsyn till vid en helhetsbedömning av text, till exempel disposition, meningslängd och textbindning (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2015). Dessa element berör dock främst den textuella nivån av en text och eftersom studien undersöker hur traditionell skolgrammatik kan integreras är det främst de delar som rör syntaxen, eller meningsbyggnaden, som är relevanta i denna studie. Gällande specifikt berättande texter finns också skönlitterära element som kan vara viktiga att ta hänsyn till vid en helhetsbedömning. Då behöver till exempel textens dramaturgi och gestaltande tas med i beaktning (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2015). På grund av undervisningens fokus och tidsbegränsning är detta inte inkluderat i studien.

Lektionerna är även inspirerade av en lärstilsanpassad undervisning på så vis att eleverna inte endast får se och lyssna på lärarledda genomgångar, utan också ges möjlighet att diskutera och att använda händerna vid arbete med lappar och att skriva utifrån bilder. Eleverna arbetade enskilt, i grupp och gemensamt i helklass (se Boström 2004 och avsnitt 3.5).

4.3.2 Fas 1

I fas 1 handlade undervisningen om berättande och under två lektioner fick eleverna skriva berättande texter och fick undervisning om skönlitterära begrepp. Lektion ett inleddes med ett samtal om elevernas egen läsning av böcker och skrivande av berättelser. Därefter fick eleverna kort beskriva tre olika bilder (se bilaga 1). Den första bilden föreställde ett vintrigt landskap och uppgiften var att beskriva bilden som om den vore en äventyrsberättelse. Den andra bilden föreställde två huvuden tätt tillsammans, den ena en kvinna och den andra en man. Eleverna uppmanades att beskriva en kärlekshistoria utifrån bilden. Den sista bilden föreställde en ung kvinna och en flicka som står mittemot varandra med vakter omkring dem. Här uppmanades eleverna att beskriva vad som hände och att dessutom bestämma ur vems perspektiv de ville skriva. Utifrån bilderna diskuterades ur vems ögon som en historia kan berättas och hur mycket som beskrivs av miljön utifrån termerna *berättarperspektiv*, *närhet* och *distans*. Under nästkommande lektion fick eleverna påbörja en egen berättelse efter en

kort introduktion av några nya termer. Dessa var *intrig*, *karaktärsbeskrivning* och *miljöbeskrivning*. Därefter visades flera olika bilder som illustrerade olika romangener och som eleverna uppmanades att använda som inspiration om de hade svårt att komma igång. Eleverna skrev därefter självständigt under resterande lektionstid.

4.3.3 Fas 2

Fas 2 bestod av fyra lektioner och här var det fokus på språk och grammatik. Den första lektionen inleddes med en genomgång på tavlan av verbs *tempus* och namnen på dessa. Eleverna fick i uppgift att skriva om ett kort stycke ur en novell och välja att ändra textens tempus och berättarperspektiv (se bilaga 2). Sedan diskuterades några av elevernas lösningar gemensamt i klassrummet. Eleverna uppmanades att berätta om sina ändringar och hur de tyckte att dessa påverkade berättelsen. Klassrumsdiskussionen var dock inte särskilt livlig. Det var få elever som uttryckte någon tanke alls och de som sade något föreföll tveka om hur de skulle uttrycka sig.

Under nästkommande lektion diskuterades *ordklasser* och klassen hjälptes gemensamt åt för att komma ihåg dem och kom på nästan alla. Därefter introducerades termerna *nominalfras* och *attribut* och förklarades med hjälp av exempel på tavlan. Eleverna gjorde en laborativ gruppuppgift där de med hjälp av papperslappar med ord och relativsatser på fick bygga nominalfraser (se bilaga 3). De olika lösningarna skrevs ner och diskuterades i helklass. Även här var diskussionen svår att få igång och det blev aldrig något ordentligt samtal om skillnader mellan olika utbyggda nominalfraser eller hur de konstrueras.

Lektionen därefter repeterades nominalfrasen och nu introducerades även *satslära* och termerna *subjekt* och *predikat*. Eleverna fick i uppgift att hitta nominalfraser och se huruvida de var subjekt, i ett kort textutdrag. Dock genomfördes inte hela uppgiften på grund av att frågor uppstod om satslära som lyftes gemensamt istället. Här nämnde jag de frågor som kan ställas för att hitta predikat och subjekt (*Vad händer*, *Vem/vad* + predikat). Ordklasser, fraslära och satslära förklarades som olika nivåer i en text och olika sätt att tala om språkliga strukturer.

Samma grammatiska terminologi repeterades även nästkommande lektion. Eleverna fick sedan i uppgift att läsa en text med endast rak ordföljd (se bilaga 4) och berätta vilken känsla de fick. En elev tyckte att den kändes upprepande och en annan ansåg den tjatig. Därefter uppmanades de att enskilt eller i par markera predikat och subjekt i texten. Texten projicerades och visades, med var mening på en egen rad, och predikat och subjekt

markerades med färgerna gult och rött. Jag berättade att denna ordföljd där subjektet står först är mycket vanlig och kallas *rak ordföljd*. Sedan uppmanades eleverna att komma med förslag på hur meningarna kunde varieras genom att ändra ordföljden. Gemensamt byggde vi om texten och jag flyttade runt orden direkt i den digitala texten så som eleverna önskade. Färgerna på subjekt och predikat behölls för att illustrera hur verbet fortfarande står kvar på det som kallas andra position. Jag berättade att svenskan är ett v2-språk och att verbet alltid står i den positionen. Jag kommenterade att även om det står flera ord innan verbet så är det så, och att då bildar de inledande orden en fras. Detta förtydligades med exempel från den nykonstruerade texten, så som ”en ansträngande dag med både praktiska och teoretiska ämnen hade han haft” där *hade haft* står i gult och *han* i rött och det understrukna är en nominalfras.

4.3.4 Fas 3

Efter fyra lektioner med fokus på grammatik var det tid för eleverna att skriva mer fritt igen. Fas 3 bestod av två lektioner och första lektionen inleddes med en kort repetition av det som tagits upp, såväl narrativa som grammatiska element och termer. Därefter genomfördes en skrivuppgift (se avsnitt 4.4 nedan) där eleverna uppmanades att göra om en text och fundera på vilken känsla de ville förmedla. Denna uppgift är den som föreliggande uppsats använder för textanalys och samtalsunderlag. I uppgiftsinstruktionen uppmanades eleverna att bland annat fundera över ur vilket berättarperspektiv de ville berätta och vilket tempus de ville skriva i. Här kommenterades också att ordföljden i originaltexten var rak och att substantiven ofta stod ensamma och eleverna uppmanades att variera meningsbyggnaden och att bygga ut nominalfraserna. De omgjorda texterna mailades sedan till mig i slutet av lektionen. En elev skickade sin några dagar senare. Den sista lektionen genomförde klassens ordinarie svensklärare och då fick eleverna fortsätta skriva på sina egna berättelser som de påbörjat under den andra lektionen (se fas 1).

4.4 Skrivuppgiften

Följande uppgift fick eleverna i fas 3 (se avsnitt 4.3.4) och deras versioner av denna text är de texter som analyseras och som används som underlag i gruppsamtalen.

Skrivuppgift

Johan kom hem från jobbet klockan fem. Han var trött. Jobbet hade varit stressigt och han ville bara vila nu. Chefen hade tyckt att Johan skulle jobba över. Han brukade sluta klockan tre. Lägenheten var tyst. Johan kunde höra sina egna andetag. Han ville äta men hade ingen mat hemma. Kylskåpet ekade tomt. En burk majonäs var det enda som gick att äta. Johan var inte så förtjust i majonäs. Han öppnade ändå burken. Han tog fram en sked. Han tog en

stor klick och tryckte in den i munnen. Han försökte svälja fort. Det gick inte. Majonäsen spred sig i munnen och halsen. Han kände kväljningarna komma. Han skyndade sig till vasken och kräktes upp alltihop. Illamåendet gjorde honom iallafall mindre hungrig. På TV visades bara skräp. Johan kunde välja mellan ett debattprogram om grammatikens syfte eller en repris av Halvåtta hos mig från igår. Johan somnade i soffan till tonerna av Svts pausmusik mellan två program och vaknade inte mer.

- Hur vill du förändra berättelsen? Mer äcklig, mer deppig, mer otäck el nåt annat?
- Vilket berättarperspektiv vill du skriva ur?
- Vilket tempus?
- Texten innehåller mycket rak ordföljd (subjekt först, sedan predikat) Variera meningsbyggnaden!
- Textens substantiv (nomen) står ofta ensamma som t ex. subjekt eller objekt. Bygg ut nominalfraserna!

Känn dig fri att göra vilka ändringar du vill! Lek loss! Du kan skriva ihop flera meningar till en, du kan byta ut ord om du tycker något annat blir bättre. Jag vill gärna se en kreativ lösning!

4.5 Gruppsamtalen

För att ta reda på huruvida eleverna kan se grammatiska element i texter och om de kan använda grammatisk terminologi genomförs tre gruppsamtal med tre elever per grupp. Alla grupperna är lottade, undantaget två elever som gemensamt skrivit en text och därför är i samma grupp. Dessa grupper har sedan under ordinarie lektionstid suttit i ett mindre grupprum och läst sina texter och samtalat om dem, en grupp i taget, medan resterande elever har haft ordinarie undervisning. Eleverna diskuterar dels själva när jag inte är närvarande, dels berättar de för mig om sina förändringar av texten och svarar på mina frågor. En intervjuguide ger ett visst schema där eleverna ombeds att lyssna, läsa och tala om vissa saker men formen liknar mer en diskussion än en intervju eftersom eleverna själva samtalar fritt. Samtalen är alltså av en semistrukturerad art (Christoffersen & Johannessen 2015:84).

Samtalen genomfördes fyra veckor efter avslutad undervisning. Eftersom minnesbehållningen skulle kunna påverka resultatet av denna del av undersökningen, fick eleverna först en kort sammanfattning av vad som skett under lektionerna. För att säkerställa att alla eleverna skulle få samma information berättades sammanfattningen muntligt utifrån ett skrivet manus. Därefter delades uppgiftstexten, deras egna text och övriga gruppmedlemmars texter ut och de gavs tid till att läsa dessa. Eleverna uppmanades att fundera över vad de hade ändrat i sin text och varför de gjort dessa ändringar. När de sedan skulle prata om dessa ändringar med varandra lämnade jag rummet och bad dem ge mig en kort sammanfattning när jag kom tillbaka. Valet att inte sitta med inledningsvis gjordes främst för att eleverna inte skulle rikta sig till mig utan samtala med varandra och på så vis kunna hjälpa varandra att få syn på språket i texterna.

Att genomföra gruppsamtal istället för intervjuer med enskilda elever kan medföra vissa etiska svårigheter. Trost (2010:45) påpekar risken att inte förbli anonym eftersom de andra deltagarna kan råka berätta vad som yttrats under samtalet. I detta fallet är dock samtalets art sådan att personlig information inte berörs. Inte heller texterna är särskilt personliga, då eleverna har gjort en egen version av en redan skriven text. Dessutom känner respondenterna varandra och det är inte första gången de diskuterar varandras texter enligt deras ordinarie svensklärare. Den stora fördelen med gruppsamtal är att respondenterna kan bygga vidare på varandras idéer och tankar (Trost 2010:46). Eleverna kan få hjälp av varandra att minnas termer och begrepp som varit del i undervisningen. Samtalen kan också fungera som ett lärtillfälle för eleverna där de gemensamt kan bygga upp en förståelse (Kvale & Brinkmann 2014:48–49).

4.6 Etiska överväganden

Efter avslutad undervisning har eleverna fått information om den aktuella uppsatsen och ett eventuellt deltagande. Alla nio elever i gruppen har godkänt deltagandet och skrivit under en samtyckesblankett (se bilaga 5). Samtycke har skett enligt Vetenskapsrådet etiska principer gällande informerat samtycke (Vetenskapsrådet 2014). Eleverna har fått information om studien, om deras egen anonymitet och möjlighet att avbryta sin medverkan när helst de önskar. Deras texter och samtal har anonymiserats och eleverna har slumpmässigt tilldelats ett alias. För att samtalen inte skulle bli för styrda åt att eleverna skall ”prata grammatik” har eleverna inte fått information om att det är deras grammatiska terminologi och metaspråkliga förståelse som undersöks utan eleverna har fått reda på att studien undersöker *hur* elever skriver och talar om sina texter.

Inför gruppsamtalen där elevernas texter skulle diskuteras poängterades att det endast är de två andra eleverna i gruppen som kommer att läsa deras text och då veta vem skribenten är och de fick återigen information om att deltagandet var frivilligt. Eftersom det kan vara känsligt att tala om egenskrivna texter användes en av de texter som hade minst risk att bli personlig (se avsnitt 4.3.4 och 4.4). Ingen av eleverna har valt att avbryta sin medverkan efter gruppsamtalen heller.

4.7 Transkription

Samtalen har transkriberats enligt en förenklad transkriptionsnyckel som bland annat innebär att det nedskrivna talet till viss del är anpassat till skriftspråket. Vissa mer ljudenliga stavningar används som till exempel *mej*, *asså*, *dom*, *e* istället för *är* och *å* istället för *och*. Syftet med transkriptionen är i första hand inte att tolka själva samtalet och interaktionen utan att ta reda på med vilka ord och uttryck eleverna samtalar om sina texter. Därför sker inte heller någon detaljerad transkription. Bockgård & Nilsson (2011:28) menar att en transkription alltid är en subjektiv tolkning av materialet och att den därför aldrig ser likadan ut oberoende av vem som gör transkriberingen. För många kategorier och komponenter menar Bockgård & Nilsson kan snarare ge sken av en objektivitet som inte finns, ”kort sagt ger fler detaljer ökad risk för fel” (2011:29). I transkriptionsnyckeln nedan, som bygger på Bockgård & Nilssons (2011), är således endast de kategorier med som är relevanta för den aktuella undersökningen.

Transkriptionsnyckel

[Markerar var överlappande tal börjar
]	Markerar var överlappande tal slutar
(.)	Kort paus (mindre än 1 sek)
(...)	Lång paus (längre än 1 sek)
<u>Vad</u>	Understrykning markerar att ordet är starkt betonat
ege-	Bindesteck markerar avbrutet tal
=	Samma replik sträcker sig över flera transkriptionsrader utan paus emellan
SKRATT	Flera skrattar
SKRATTAR	Talaren skrattar
personen	Sägs skrattande
○tempus○	Sägs tyst
(x)	Ett ord som inte kan uppfattas
(xxx)	Flera ord som inte kan uppfattas
INT	Intervjuaren talar

4.8 Analysmetod

Här presenteras först hur elevernas texter analyseras och därefter hur samtalen analyseras.

4.8.1 Elevtexterna

Elevernas texter analyseras främst utifrån de grammatiska element som eleverna uppmanades att tänka på i uppgiftsbeskrivningen. Elevtexterna jämförs med uppgiftstexten som härnäst kallas *originaltexten*. Här undersöks förändringar av *tempus*, *berättarperspektiv*, *fundamentsvariation* och *utbyggda nominalfraser*. Även textens *längd* och antalet *grafiska meningar*, *huvudsatser* och *bisatser* analyseras. Vid de fall elevernas texter skiljer sig ansevärt från originaltexten i fråga om detta tas det upp, annars lämnas ingen kommentar. Sist men inte minst jämförs texternas *handling* och *intrig* på en yttlig nivå. Här sker inga jämförelser elevernas texter sinsemellan utan endast i förhållande till originaltexten.

4.8.2 Gruppsamtalen

De transkriberade samtalen kategoriseras utifrån uppgiftsbeskrivningens grammatiska element (se avsnitt 4.8.1). Först görs en indelning utifrån vilken text de talar om. Därefter kategoriseras samtalen utifrån vilka språkliga strukturer de väljer att ta upp. Här noteras också huruvida eleverna använder den grammatiska terminologi som varit del av undervisningen, eller om de använder andra ord, och i så fall vilka. När eleverna talar om sina texter använder de troligtvis både sina implicita (mentala) grammatiska kunskaper och explicita (bokens) kunskaper. När de använder det grammatiska metaspråket för att beskriva sina texter kan detta ses som ett uttryck för explicita kunskaper om språket.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas samtalsanalys och textanalys integrerat. Först presenteras de gruppsamtal som eleverna hade om sina texter. Varje text presenteras enskilt utifrån det som eleverna själva väljer att lyfta fram och de olika grammatiska element som uppgiftsbeskrivningen tar upp. Dessa presenteras i den ordning de dyker upp i samtalet och därefter kommenteras huruvida detta stämmer med min textanalys. Sist kommenteras de element som eleverna inte tar upp under samtalet.

5.1 Grupp 1

Gruppen består av Erik, Gustav och Björn, där Erik och Gustav gemensamt skrivit en text och Björn skrivit en enskilt.

5.1.1 Erik och Gustavs text

Erik och Gustav berättar först att de inte gjort så mycket ändringar i texten utan att de har behållit både berättarperspektiv och struktur.

(1) Erik och Gustaf: ”Vi förändrade inte”

E: alltså vi förändrade ju inte perspektivet

G: nä

E: utan det var ju liksom en allvetande person

G: å upplägget meningarna e ju samma ordning

Erik och Gustav är båda överens om att det inte skiljer sig så mycket åt mellan deras text och originaltexten. Deras text är också, precis som de berättar, mycket lik gällande berättarperspektiv och meningsbyggnad. Deras text är skriven i tredje person och har en så kallad *allvetande berättare* även om *allvetande* inte var en term som användes i undervisningen. Huruvida Gustav menar att varje mening kommer i den ordning de gör i originaltexten eller om han menar att ordningen av satsdelar inom varje mening är densamma är svårt att avgöra. Deras egen text har dock i stort sett samma ordning som originalet både gällande textstruktur och meningsstruktur. Precis som i originalet förekommer det endast rak ordföljd med subjektet först i satsen och meningarna följer den redan givna ordningen. Björn ger sig in i ett resonemang om huruvida Eriks och Gustavs text är *rak*.

(2) Björn: ”om den nu e rak”

B: asså sen om den nu e rak asså de e ju ni har ju egentligen bara tatt jag tycker ni har tatt ungefär samma som originalet

Det är svårt att veta vad Björn menar med *rak* i detta fallet men det skulle kunna vara så att han diskuterar ordföljden. Björn kommenterar också att det finns vissa saker som de inte har ändrat. Han använder en term som Erik och Gustav inte gjort tidigare och detta verkar Erik lägga märke till.

(3) Björn och Erik: ”tempus”

B: tempuset är ju samma (.) perspektivet är samma

E: otempus o

Här upprepar Erik tyst *tempus* som för sig själv. Kanske är det med viss frågan eller som om det vore en påminnelse. Detta är svårt att tolka ur ljudinspelningen. Det uppfattas dock inte som en fråga av de andra utan samtalet fortsätter om andra saker istället. När gruppen sedan ska berätta för mig om sina ändringar använder emellertid Erik termen själv.

(4) Erik: ”tempus”

E: asså vi gjorde inte så mycket ändringar, vi hade ju samma-

G: struktur

E: ja. samma perspektiv å tempus å sånt utan vi ändrade ju bara lite i texten så att den blev lite-

G: orden å så

INT: mm

E: lite annorlunda

Precis som både Björn (se exempel 3) och Erik säger är också tempussystemet oförändrat i texten men huruvida killarna känner till innebörden av termen *tempus* går inte att säga.

Det de säger sig ha förändrat är *ord*. Björn tycker att de *har skojar till historien lite grann* och Gustav menar att texten kan ses på olika sätt.

(5) Gustav: ”se den på två sätt”

G: alltså man kan ju se den på två sätt liksom antingen kan (xx) bli skitrolig eller så blir den ju mycket hemskare än den var från början liksom så de de e ganska tragiskt ändå så (.) aa (.)

Erik och Gustav har också förändrat innehållet i texten på flera sätt och gett texten en något annan kontext. Johans jobb har till exempel specificerats som *strippet* och själva arbetsuppgiften till *twerka*. Erik och Gustav har även byggt ut och lagt till mer specificerande fraser. Adjektivfrasen *tyst* har till exempel blivit *tyst och mörk med den ensamma stången i mitten*. Meningen *Johan kunde höra sina egna andetag* har fått ett adverbialt tillägg i form av prepositionsfrasen *från en intensiv strippsession* som har en nominalfras som rektion. Fraser är inte något de diskuterar i samtalet.

5.1.2 Björns text

När killarna går över till att diskutera Björns text kommer de in på originalets ganska tjugiga stil. Björn menar att man förstår sammanhanget bättre i både hans och Erik och Gustavs text och läser flera exempel ur deras texter. Han ställer sedan detta i kontrast till originalet som han läser rytmiskt med tydliga pauser och betoningar:

(6) Björn: ”mer utdraget”

B: så liksom det blir ju mer det x medans originalet e mer liksom han kom hem (.) han var trött (.) han hade jobbat (.) han var hungrig =

E: ja

B: han ville äta (.) han ville sova (.) medans både asså både min å er blir mer liksom han kom hem efter en stressig och överarbetad dag (.) klockan hade precis slagit fem (.) utan det blir mer liksom utdraget

Här är det tydligt att Björn kan identifiera den upprepande stilen i originaltexten som det blir med mycket rak ordföljd och många korta meningar med endast subjekt–predikat–objekt/predikativ efter varandra. Han ställer också dessa i kontrast till sin egen text som han inte läser lika rytmiskt. I Björns text finns variation i fundamenten. Fortfarande är störst del av satserna inledda med subjekt men här står också tidsadverbial, predikativ bisats och

temporal bisats som fundament. Gustav jämför originaltexten och Björns sätt att skriva på ett intressant vis (se exempel 7).

(7) Gustav: ”som en film”

G: [ja liksom de mer med ditt skrivande så blir de ju mer som att du tänker dig som en film i huvet (.) men i originaltexten blir det som (.) en bild [asså bilder bara-

B: [mm det blir som en serie

G: [aa]

B: medans det här e mer som du säger som en film

G: mm

Istället för att använda språkliga termer gör Gustav en liknelse med bildligt berättande. Denna liknelse bekräftas av de andra med jakande och upprepande. Björn beskriver sin text som *mer detaljerad*, som *mer utdragen* och som *en flödande text*. Han nämner flera gånger att han ville ha en *otäckare* eller *läskigare känsla* i sin text. Några andra ändringar i texten lyfts inte i diskussionen, varken tempus, berättarperspektiv eller något annat. Tempussystem och berättarperspektiv är också i stort sett oförändrade i hans text. Förutom preteritum förekommer något pluskvamperfekt. Han har gjort en del omskrivningar av texten, där strukturen är förändrad. Han har också byggt ut sina nominalfraser och förändrat ords funktioner i satser. Satsen *Kylskåpet ekade tomt* är omskrivet till en nominalfras *ett ekade [sic!] tomt kylskåp*. *En burk majonäs* har byggts ut till *en halv burk utgången majonäs* och *en stor klick* blir istället *den största skeden majonäs*. Han spydde inte upp *alltihop* utan här är en omskrivning till *det lilla som fanns i hans organ* som är en nominalfras med en attributiv bisats. Inget av detta nämns dock i diskussionen.

5.2 Grupp 2

I nästa grupp har vi Anna, Christian och Helen. Tyvärr hade gruppen inte så gott om tid och därför var samtalet kort och något jäktat mot slutet.

5.2.1 Annas text

Anna inleder med att berätta om vad hon ändrat och behållit i texten. Hon säger att hon skrev från samma *perspektiv* och i *dåtid*. Huruvida Anna menar att *dåtid* är en förändring gentemot

originalet eller något hon har behållit tydliggör hon inte men därefter kommer hon med det adversativa påståendet *men jag kände för att...* som kan innebära att Anna menar att hon inte ändrat tempus *men* att hon ändrat något annat. I hennes text är berättarperspektiv och tempus oförändrade och hennes uttalande tyder på att hon är medveten om detta. Anna talar också om meningsbyggnaden i texten och hur hon ändrat denna.

(8) Anna: ”la ihop”

A: å så sen la jag även ihop några meningar så att det liksom inte va en mening å så punkt å en mening å så punkt.

Anna säger sig ha lagt ihop meningar istället för att ha *en mening och så punkt*. Även om meningarna ändras så bör ju dessa avslutas med punkt (eller annat skiljetecken) innan nästa mening, vilket gör påståendet intressant. Det kan vara så att Anna diskuterar satser. I sin text har Anna ofta flera satser i samma grafiska mening som binds samman med *och* eller *men*. Hon har färre grafiska meningar än originalet men lika många huvudsatser och dessutom har hon flera bisatser. Anna har inte det grammatiska metaspråket för att uttrycka detta, men hon verkar trots allt ha en metaförståelse för skillnaden mellan en grafisk mening och en sats, även om det kan tolkas som att hon kallar satser för meningar. Anna kommenterar senare återigen hur hon lagt ihop meningar och hon är den enda av alla nio elever som explicit uttrycker att originaltexten har rak ordföljd.

(9) Anna: ”rak ordföljd”

A: ehh jag tyckte texten var så tråkig för det var liksom rak ordföljd det var alltid Johan eller han som meningen börja med så jag satte ihop vissa meningar å vissa ändrade jag så de blev mycket längre (.) å så la jag även till (.) men (.) lite mer detaljer

Anna förklarar rak ordföljd med att *Johan* eller *han* inleder alla meningar och att hon ändrade detta med att förlänga och sätta ihop meningar. Det är svårt att avgöra om Anna har förstått innebörden av rak ordföljd eller om hon använder det i en annan betydelse. I hennes text är fundamenten visserligen varierade med flera olika satsdelar men hon skulle kunna tolka innebörden av rak ordföljd som upprepning av samma referent som subjekt i fundamentet.

Anna berättar att hon ville göra texten *lite mer deprimerad* och att hon *la till lite småord för att man skulle få lite mer känsla*. I hennes text finns också flera olika tillägg som jag vill påstå stämmer med Annas intention.

(10) **Originaltexten:** Han var trött. Han ville bara vila nu.

Annas text: Han *kände sig helt trött och* ville bara *lägga sig i sängen och aldrig stiga upp*.

Anna har bytt verb till *kände sig*, förstärkt *trött* med bestämmingen *helt* och använt två utbyggda verbfraser *lägga sig i sängen* och *stiga upp* istället för den enkla verbfrasen *vila*. Christian kommenterar Annas text och säger att *händelserna var ju lika bara mer detaljer*. Han beskriver det som är tydligt i Annas text också. Hennes text håller sig nära originalet gällande handlingen, men den har mer förklarande och fördjupande inslag. Detta gör att hennes text är längre än originalet trots att den innehåller lika många huvudsatser. I Annas text finns några fraser som byggts ut, till exempel adjektivfrasen *så tyst att han kunde höra sina andetag* och nominalfrasen *det godaste han vet*. Nominalfrasen *en burk majonäs* har skrivits om till *den ensamma majonäsburken*. Dock är det inte någon betydande andel utbyggda nominalfraser i Annas text. Fraser är inte heller något som nämns i samtalet.

5.2.2 Christians text

Christian berättar först att han inte ändrat så mycket på *själva händelserna* utan att de var ungefär samma. Han menar att han har kunnat skildra händelserna lite mer *detaljerat* eftersom han förändrat berättarperspektiv.

(11) Christian: ”ur hans perspektiv”

C: det var basically samma sak bara lite mer eh detaljerat å de jag kunde skriva lite mer detaljerat för jag skrev det ur hans perspektiv å då tycker jag att man kan ösa på lite mer sånt som inte stod

H: typ hans [känslor å sånt

INT: [hur menar du när du skrev ur hans perspektiv?

H: han skrev i-

C: asså a jag skrev ju från hans ögon då

Här ger Christian en förklaring till varför han har valt att ändra berättarperspektiv som Helen också fyller i. När jag ber Christian förklara hur han menar med *hans perspektiv* ger han inte någon specificerande term utan snarare en liknelse med att se från någons ögon. Emellertid är det tydligt att Christian ser en mening med sitt val att ha ett förstapersonsperspektiv. Även Helen verkar till synes medveten om att en jag-berättare kan ge större möjligheter att beskriva karaktärens inre liv.

Christian säger också i samtalet att han skrev i *nuet*. Det skulle kunna tolkas som i tempus presens men Christians text är inte skriven i presens. Därför är det svårt att dra några slutsatser om vad han menar med detta. Texten är i huvudsak i preteritum som originalet, men här förekommer också en del pluskvamperfekt som *hade slagit* och *hade gått* och även något presens när Christian beskriver ej avslutade tillstånd som till exempel *jag steg in i radiohuset där jag bor* och *som alltid går på mina nerver*. Det Christian också gör är att binda vissa satser explicit till tidpunkter som till exempel *när jag steg ut från bussen, den hade precis slagit fem, efter att jag hade slukat*. Christian har alltså gjort några ändringar av tempus och även gett texten mer tidsangivelser. Förmodligen är detta medvetna val som Christian försöker förklara genom att säga att han skrev i *nuet*.

Christians text särskiljer sig i sin användning av bisatser. I originaltexten finns två bisatser som inleds med de vanliga bisatsinledarna *att* och *som*. I Christians text finns 23 stycken, och det är både första- och andragsbissatser. Istället för originaltextens raka ordföljd har Christians text varierade fundament. Här förekommer förutom subjekt också temporala bisatser, adverbial och predikativ i fundamenten. Texten innehåller också flera utbyggda fraser. Flertalet är prepositionsfraser vars rektion är en utbyggd nominalfras som till exempel *på klockan som satt till vänster om banken* – denna fras har dessutom en bisats som efterställt attribut. I samtalet om Christians text är meningsbyggnad eller fraser ingenting som diskuteras. Det som han och Anna menar att han har gjort, är snarare att ge en mer beskrivande bild.

(12) Anna och Christian: ”mer detaljer”

- A: asså de e ju (.) asså man får ju veta mycket mer om hur han bor hur han liksom känner de e ju inte liksom bara att... man får mer man vet mer detaljer
- C: mm som Anna sa om sin text de va en ganska tråkig text så man liksom tog lite mer extra kryddor för de skulle bli lite mer spännande å så

Anna benämner här de innehållsmässiga ändringar som gjorts. Hon använder sig av ordet *detaljer* och Christian *extra kryddor* för att beskriva hur texten innehåller mer information. Christians meningsbyggnad tycks inte bara sakna metaspråkliga uttryck i samtalet utan uppmärksammas inte alls. Möjligtvis kan *de extra kryddorna* vara ett sätt att beskriva de utbyggda fraserna, men de verkar mer syfta till textens innehållsmässiga tillägg, som det finns gott om.

5.2.3 Helens text

Helen inleder med att berätta att hon inte riktigt vet vad hon gjort men hon menar att det är mycket upprepningar i originaltexten.

(13) Helen: ”alla de här upprepningarna”

H: jag vet egentligen inte vad jag gjorde helt ärligt SKRATTAR TILL jaag först gjorde nog i alla fall ett försök att få bort allt de alla de här upprepningarna med han han han för det var väldigt mycket ehm (.) så att det skulle börja med när eller det majonäsen eller öhm men jag försökte ändå behålla samma känsla i texten (.) det var väl det

Här ger Helen också exempel på de ord hon har ändrat i fundamentet. Det Helen ändrar är främst vem subjektet refererar till och inte vilken satsdel som står i fundamentet. Förutom satsadverbialiet *när* som hon nämner i citatet, så är det fortfarande subjekt i fundamentalsposition. Helen kommenterar sedan hur hon tagit bort en del i slutet av texten och då undrar jag vad hon skrivit istället. Hon förklarar vad hon skrev.

(14) Helen: ”jag skrev väl i princip inget”

H: m jag skrev (.) jag skrev väl i princip inget asså just det (.) jag skrev bara han somnade på den kalla skinnsoffan av utmattning med svts tröttsamma, långsamma och tråkiga pausmusik och sedan vaknade han inte mer

Helen påstår alltså först att hon inte skrev någonting och säger sedan *just det (.) jag skrev bara* och läser högt sin mening där hon alldeles tydligt har skrivit någonting. *Den kalla skinnsoffan* och *svts tröttsamma, långsamma och tråkiga pausmusik* är båda exempel på

utbyggda nominalfraser och detta förekommer i Helens text på flera ställen. Hon tycks dock inte vara medveten om att det handlar om utbyggda nominalfraser och måhända anser hon heller inte att det är så intressant eftersom hon *bara* ändrat det. Texten skiljer sig i övrigt inte mycket från originaltexten. Hennes berättarperspektiv, tempus och handling är oförändrade och det tas heller inte upp under samtalet.

5.3 Grupp 3

Sista gruppen består av Ida, David och Fredrik. Deras intervju ägde rum en vecka senare än de andra grupperna men även nu skedde samtalet under ordinarie svensklektion.

5.3.1 Idas text

Ida berättar först vad hon ändrade i texten gällande meningsbyggnad och säger att hon lagt ihop flera meningar till en. Hon kritiserar originaltextens många meningar.

(15) Ida: ”ganska onödigt”

I: aa jag tyckte att det var ganska onödigt att ha så många grejer typ för typ Johan kom hem från jobbet klockan fem han var trött (.) man kan ju skriva det Johan kom klockan jobbet eller kom hem från jobbet klockan fem han var väldigt trött i en mening istället för två det var de ja tänkte typ

Ida säger här att hon lagt ihop två meningar till en längre mening. Hon uppfattar att sättet att skriva i originaltexten är *onödigt* och vill förändra detta genom att minska antalet meningar. I hennes text är också antalet grafiska meningar avsevärt färre. I originaltexten finns 23 grafiska meningar medan Idas text består av sju stycken. Ida har bundit samman informationen i texten på flera ställen. I stället för tre huvudsatser i originaltexten om det ekande kylskåpet, majonäs och att Johan inte gillar majonäs skriver Ida *men han hade ingenting utom majonäs i kylskåpet som han verkligen inte gillade* och komprimerar på så vis texten till en huvudsats med en attributiv bisats. Frånsett meningslängden tycks Ida inte ha velat ändra så mycket.

(16) Ida: ”jag bara körde”

I: jag ändrade inte mycket så här tempuset å såna grejer utan jag bara körde

I hennes text är heller inte tempus eller berättarperspektiv förändrat och den skiljer sig ganska lite från originaltexten gällande handling och innehåll.

5.3.2 Davids text

David berättar först om sina ändringar i texten av berättarperspektiv och tempus.

(17) David: ”som att det är jag”

D: så ändra jag typ berättarperspektiv till vad säger man asså jag som att det är jag som e där.

I sin förklaring letar David efter ordet som förklarar hans berättarperspektiv. Med inskottet *vad säger man* söker han kanske efter hjälp från sina samtalspartners men det är ingen som kommer honom till undsättning. Han beskriver det istället *som att det är jag*. Därefter går han in på textens tempus som han efter några försök hittar den grammatiska termen för på egen hand.

(18) David: ”tempus”

D: å sen tempus va asså nu (.) nutid (.) presens

I texten är berättarperspektivet ändrat till förstaperson och den är skriven främst i tempus presens. Detta bryts av två verb i preteritum som David gissningsvis har missat att ändra, eftersom texten i övrigt är konsekvent. Sedan ger han en förklaring till sina val där han tycks blanda ihop begreppen.

(19) David: ”då vill man läsa det mer”

D: ehm berättarperspektiv e typ att jag tänkte som jag sa förut presens typ nutid för man ska få typ mer känsla av det typ eller jag tycker det man får mer känsla som det hände nu-nu e de typ då vill man läsa det mer än att det var typ för så här han va trött (.) jobbet hade varit stressigt (.) typ skrev jag istället aa [att han är trött

Här nämner David berättarperspektiv men han diskuterar tempus. Han ger en motivering till varför han ändrade till presens med att man får *mer känsla som det hände nu-nu* där David

dubblar *nu* som för att förstärka och menar att detta leder till att man vill läsa det mer. Tydligt är att David vet vad termen *tempus* innebär och skillnaden i verbens former i presens och preteritum.

David berättar också att han inte var så intresserad av att ändra på själva meningsstrukturen till skillnad från sina samtalspartners.

(20) David: ”jag ville typ ändra”

D: öhm asså jag tänkte inte mer på så här om det var korta eller långa typ jag ville typ ändra mest ehm berättelsen och typ berättarperspektivet och tempus ville jag ändra typ.

Ida och Fredrik har tidigare samtalat om korta och långa meningar och därför är det förmodligen meningsbyggnaden som David diskuterar inledningsvis när han säger *korta eller långa typ*. I Davids text är det, precis som han säger, berättelsen, berättarperspektivet och tempus som är de mest framträdande förändringarna. Dock är berättelsen, eller handlingen, endast ändrad i halva texten. När jag fick Davids text så hade han färgmarkerat den ena halvan i grön text och den andra halvan i röd text. Den gröna delen har varierade fundament med tidsadverbial, objekt, subjekt och tidsadverbiell bisats först i satsen. Här har också texten en annan struktur och en annan handling. När texten övergår i rött är texten mer lik originaltexten. I de sista meningarna har David ändrat vilka program som går på TV men annars är det endast berättarperspektiv och tempus som skiljer dem åt. Kanske var det så att David började med att förändra berättarperspektiv och tempus och sedan gjorde han om meningsbyggnad och innehåll. Detta skulle förklara de olika färgerna där grönt markerar vad som var färdigt och rött vad som ännu inte var klart.

I Davids text finns en del nya, utbyggda nominalfraser så som *en jobbig dag i skolan* och *ett samtal med rektorn om det som hände i matsalen* samt ett nytt attribut i *en möjlig majonäs*. Det är för övrigt dock inga större förändringar av fraser i texten och dessa kommenteras inte heller i samtalet.

5.3.3 Fredriks text

Fredrik berättar först att han inte tänkte så mycket på hur han skulle ändra texten utan ville mest att den skulle bli bra. Han håller med Ida om att det var många små meningar och

berättar att han ville binda samman dessa *så att det inte blir för tråkigt å kommer punkt hela tiden*. Precis som Ida verkar Fredrik mena att en längre mening är bättre än flera korta. Sättet han säger att han gjort detta på är genom att förlänga meningarna och ge *mer fakta i meningarna om vad som händer å så*. I hans text är det också långa grafiska meningar med en del innehållsliga tillägg av information om vad karaktären gör och hur han mår. Att meningarna är långa beror också på att Fredrik valt att förändra genom att inte använda punkt eller konjunktion mellan vissa huvudsatser och således förekommer en del satsradning i hans text. Dock kommenterar han i samtalet att det går att binda samman flera meningar med hjälp av *småord*.

(21) Fredrik: ”man kan ju lägga till liksom småord”

F: man kan ju lägga till liksom småord för å bilda en stor mening istället för att ha massor med mindre meningar

Vad Fredrik egentligen åsyftar med *småord* är inte helt tydligt men i hans text förekommer flertalet konnektiver som *och*, *men* och *så* för att binda samman flera huvudsatser och kanske är det dessa konnektiver som Fredrik talar om.

(22) **Originaltexten:** Johan var inte så förtjust i majonäs. Han öppnade ändå burken. Han tog fram en sked. Han tog en stor klick och tryckte in den i munnen.

Fredriks text: Han tyckte att det var vidrigt men han hade verkligen ingen lust att åka till affären, så han beslutade att äta en del av majonäsen.

Här har Fredrik tydligt arbetat med att binda samman flera huvudsatser och skriver också en tydligare orsaksförklaring till varför Johan äter majonäsen än vad som uttrycks i originaltexten.

Fredrik verkar vara osäker på vilket tempus hans egen text är skriven med. Han berättar att han ville ändra från originaltextens dåtidstempus.

(23) Fredrik: ”de va la typ dåtid”

F: samt tänkte jag inte så mycket på tempus å så utan ja ändra de va la typ dåtid han pratade om så jag försökte ändra mer till lite nutid kanske att han kommer kom hem nu å typ så

I: mmm

F: lite blandat blev det typ kanske med tempusen

Fredrik säger först att han inte tänkte så mycket på tempus, för att sedan berätta att han ville ändra till *lite nutid*. Detta exemplifieras med en mening i preteritum med adverbialen *nu*. Exemplet är inte hämtat från hans egen text. Sedan medger Fredrik att han kanske inte varit så konsekvent i val av tempus. Hans tempusval kommer lite senare återigen upp i samtalet.

(24) Fredrik: ”de blev lite blandat”

F: samt asså att jag försökte göra de så asså typ i nutid asså aa ja har precis kommit hem från jobbet och jag är väldigt trött å det har varit väldigt stressat på jobbet och jag är trött

D: mm

F: asså men de blev lite blandat där med tempus för a man kunde ju inte hålla sig riktigt i nutid hela tiden så de blev lite dåtidsord också å så till exempel han kände just nu bara för å gå å vila de e ju lite så hära nutid blandat med dåtid (.) å så

Återigen exemplifierar Fredrik vad han menar med *nutid* men nu med flera olika tempus. Han blandar presenssystemet och exemplena han ger är inte hämtade från hans egen text. I Fredriks egen text förekommer visserligen presens och perfekt i meningen *Klockan är 5 och Johan har precis kommit hem från jobbet helt stressad och trött* men texten i övrigt är skriven i preteritum. Fredrik säger sedan på nytt i samtalet att det blev lite blandat med tempusen och förklarar det med att man inte riktigt kunde hålla sig till nutid. Hans exempel är i preteritum men med adverbialen *just nu*. Det är tydligt att Fredrik förstår att tempus handlar om tid i texter. Men han tycks osäker på om det handlar om verb eller tidsuttryck generellt. Sedan kommenterar Fredrik textens berättarperspektiv och menar att han ändrade till *en tredjeperson som berättade*. Han förklarar närmare vad detta innebär.

(25) Fredrik: ”att det är nån som berättar”

F: mm till exempel klockan är fem och Johan har precis kommit hem från jobbet liksom berättar det Johan säger liksom han de e nån annan som berättar aa att Johan har kommit hem från jobbet (.) han kände just nu bara för att gå å vila

INT: mm

F: åå a typ så att det är nån som berättar vad han gör å vad han vill göra å så

Först försöker han med betoning på Johan förklara tredjeperson innan han kommer in på att det är någon annan som berättar. Fredrik förefaller vara medveten om vad tredjeperson innebär men i hans text är detta inte någon ändring utan han har behållit originalets berättarperspektiv. Fredriks text har alltså mestadels samma tempus och samma berättarperspektiv som originaltexten. Trots detta väljer Fredrik att diskutera dessa grammatiska element i sin text och menar att han har förändrat dem.

Även om Fredrik har bundit samman flera meningar så är det fortfarande en majoritet subjekt i fundamenten. Dock finns en viss variation med adverbial och även en temporal bisats som inledning. Fundamenten kommenteras inte alls, utan då snarare meningsbyggnaden. Fredriks text innehåller inte några större ändringar gällande utbyggda fraser och detta nämns inte heller i samtalen.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten av undersökningen och vad dessa kan bidra med. I avsnitt 6.1, 6.2 och 6.3 besvaras uppsatsens frågeställningar och därefter i avsnitt 6.4 och 6.5 kommenteras vilka didaktiska implikationer som svaren ger och förslag på vidare forskning.

6.1 Kan elevers texter utvecklas av en integrerad grammatikundervisning?

Analysen av elevernas texter visar att många av dem har gjort stora ändringar i jämförelse med originaltexten. Det finns få generella drag som gäller alla texter, utan ändringarna tycks vara individuella. Två elever (Christian och David) har ändrat berättarperspektiv i texten till förstaperson. Detta var något som också behandlades under Fas 1, där eleverna fick skriva och ändra perspektiv i en text. David ändrade också textens tempus till presens och detta övades också i undervisningen under Fas 2. De allra flesta eleverna har förändrat meningsbyggnaden i texten. Några har skrivit samman flera grafiska meningar med hjälp av konnektiver eller omvandlat huvudsatser till bisatser och många har varierat fundamenten. Fundamentsvariation och att förändra rak ordföljd var också något som diskuterades och övades under Fas 2. Under den aktuella lektionen fick eleverna dels arbeta enskilt eller i par, dels arbeta gemensamt i helklass med att diskutera och bearbeta en text tillsammans med mig som lärare. Termen *fundament* användes inte i undervisningen, och har heller inte använts av eleverna i samtalen. I elevernas texter finns det mer eller mindre variation i fundamenten. Vissa har endast ändrat ett fåtal meningar men har fortfarande en stor majoritet subjekt i fundamentet. I svenskan är också subjekt den vanligaste satsdelen i fundamentsposition. Andra har mer variation med bland annat tidsadverbial, temporala bisatser och objekt som fundament. Några har varierat subjekt i satserna, så det inte är *Johan/han* lika ofta som i originaltexten, men de nya subjekten har fortfarande stått i fundamentsposition. Dock skulle texternas variation också kunna bero på att elevernas *inre grammatik* och tidigare läserfarenheter gör att eleverna uppfattar originaltexten som dålig. Textens raka ordföljd är påtaglig och ger ett dåligt läsflyt, vilket också kan ha gjort att eleverna reagerat och därför ändrat just denna aspekt av texten.

Samma förklaring skulle kunna vara giltig gällande elevernas utbyggda fraser. Alla texter innehåller nya flerordiga nominalfraser eller utbyggda nominalfraser. Några texter har bara någon enstaka medan andra texter innehåller flera långa och avancerade nominalfraser. Visst undervisades det om fraser, och det experimenterades med hur nominalfrasen kunde varieras

och byggas ut under Fas 2. Men eftersom ingen elev nämner termen nominalfras under samtalen eller exemplifierar vad de menar med *detaljer* genom att läsa en utbyggd nominalfras högt så är det svårt att dra några slutsatser om huruvida undervisningen har påverkat elevernas texter gällande fraser.

Resultatet ger oss ändå indikationer om att en grammatikundervisning som integreras i en läsande och skrivande kontext kan påverka elevernas språkliga val. Flera av elevernas texter innehåller ändringar som tyder på att de påverkats av undervisningen.

Eftersom elevernas texter skiljer sig från originalet på så många olika nivåer, både innehållsmässigt och textuellt, är det svårt att dra några säkra slutsatser om huruvida texterna har utvecklats till det bättre just på grund av den integrerade grammatikundervisningen eller om de förändringar som gjorts hade tillkommit även annars. Eftersom uppgiftsbeskrivningen uppmanade eleverna att ändra vissa särskilda grammatiska element, kan förändringarna även ha berott på uppgiften. Denna torde dock ha varit svårare att förstå för eleverna om de inte haft någon undervisning om just de grammatiska elementen.

6.2 Kan elever i samtal se grammatiska element i texter och använda grammatisk terminologi efter en integrerad grammatikundervisning?

I alla grupper kommenteras texternas *berättarperspektiv* och *tempus*. Trots att det endast är två elever som ändrat berättarperspektiv till förstaperson och endast en som också ändrat textens tempus till presens så nämner flera elever dessa språkliga termer. Flera använder ordet *perspektiv* och några *berättarperspektiv*. Någon nämner *tredjeperson* och några beskriver berättarperspektivet med andra ord som *ur hans perspektiv* eller *som att det är jag*. Någon nämner också *allvetande berättare* trots att denna term inte användes i undervisningen. De flesta tycks också kunna se i sina egna texter vilket berättarperspektiv de har.

Ingen elev, förutom David, ändrade textens tempus, mer än på något enstaka ställe. Men i alla grupper används termen eller andra ord som *nutid*, *nuet* och *dåtid*. Den elev som valt att ändra tempus använder också termen *presens*. Två elever säger sig ha skrivit i *nuet* eller *nutid* men deras texter är ändå mestadels skrivna i preteritum. Det verkar vara så att dessa elever associerar tempus med tid men inte specifikt med verbformer. Andra elever kommenterar att

de inte har ändrat *tempus* och även om de heller inte gjort detta är det svårt att dra några slutsatser om de har förstått innebörden av termen.

I grupperna kommenteras originaltextens meningsbyggnad på olika sätt. Anna nämner *rak ordföljd*, Björn säger endast *rak* och Helen talar mer om *upprepningar*. De nämner också att det var *Johan* eller *han* som stod *i början* och att de ville ändra detta. Flera visar en viss förståelse för hur inledningen på meningar kan varieras.

I grupp 3 diskuteras främst meningslängd och eleverna vill göra flera korta meningar till en lång. Att variera meningslängden är också ett sätt att skapa variation i en text och är något som har betydelse för textkvalitén (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2015). I grupp 1 läser Björn högt som för att betona originaltextens mönster, men kan inte beskriva vad han ser med några grammatiska termer utan istället kontrasteras det mot hans egen *flödande text*. Gustav jämför berättarstilarna med en film och en serie. Eleverna använder alltså olika strategier för att tala om meningsbyggnaden även när de inte har begreppen.

Det eleverna inte kommenterar alls är nominalfraserna. De talar ospecificikt om *mer detaljer* och *kryddor*. I texterna har dock samtliga gjort åtminstone någon utbyggd fras och flera av eleverna har gjort många. Helen som inte tycker att hon ändrat så mycket är en av dem som använt sig av utbyggda fraser mest. Ingen elev kommenterar dessa ändringar i texten eller ger något exempel på *hur* de givit mer detaljer till texten.

Termerna *berättarperspektiv* och *tempus* är inte nya för eleverna. Kanske påverkar bekantskapen med termerna att de vågar använda dessa i sina samtal. Termer som *subjekt*, *predikat*, *rak ordföljd* och *nominalfras* introducerades i undervisningen och är fortfarande nya för eleverna. Som Säljö poängterar är lärande att ”förvärva språkliga distinktioner” (2000:91) och kanske är inte distinktionen riktigt tydlig för eleverna än. Grammatiken som medierande verktyg kan hjälpa oss att få syn på språket men om eleverna ännu inte kan definiera de nya termerna bidrar de kanske inte till att få syn på språkliga element i sina texter.

Den metaförståelse som eleverna i studien generellt visar, ligger på en grundläggande nivå, där de kan identifiera vissa grammatiska element i sina texter. Några av eleverna diskuterar också vilken effekt de vill nå med sina val. Christian, som ändrat berättarperspektiv till förstaperson, menar att detta gör att han kan beskriva *mer detaljerat*. David, som ändrat till presens, tycker att *man får mer känsla som de hände nu-nu*. Killarna använder inte det grammatiska metaspråket men det kan ändå sägas vara en mer avancerad metaförståelse

(Myhill & Chen 2016) där de grammatiska elementens meningsskapande funktion i texten uppmärksammas.

6.3 Hur fungerar det genomförda lektionsupplägget för att besvara de överordnade frågorna?

Studien är explorativ och prövar ett integrerat sätt att undervisa i grammatik. Resultaten ger indikationer på att elevernas texter och metaspråkliga förståelse har utvecklats i någon grad. Några elevers texter och samtal visar en svagt positiv påverkan av undervisningen.

De språkliga strukturernas funktion i texter och effekt på läsaren är en viktig del av en undervisning där grammatiken integreras i en skönlitterär kontext. I klassrummet hölls få diskussioner om vilka effekter som elevernas språkliga val gav. Vid de helklassamtal som hölls (se avsnitt 4.3.3) verkade eleverna ha svårt att uttrycka sina tankar och diskussionen tog aldrig riktigt fart. I gruppamtalen efter undervisningen har dock flera elever visat en grundläggande metaförståelse och några talar också om vilka effekter de vill uppnå med sina språkliga val. Undervisning som präglas ännu mer av språkligt experimenterande och fokus på olika sätt att skapa effekter i texter och där eleverna övas i att samtala om detta kan gissningsvis bidra till en mer avancerad metaförståelse.

Eftersom studien inte jämför elevernas texter eller samtal, varken med en kontrollgrupp eller med några förtest, kan studien inte ge besked om huruvida undervisningen leder till några förbättringar i skrivande eller metaspråksförståelse. Huruvida elevernas texter och samtal är effekter av tidigare språkkunskaper eller metaförståelse eller effekter av undervisningen kan inte självklart avgöras och därför kan inte validiteten av undersökningen sägas vara hög.

Under samtalen hade eleverna uppgiftsinstruktionen framför sig där flera av de grammatiska element som diskuterades stod utskrivna. Uppgiftsinstruktionen hade som syfte att hjälpa eleverna att minnas men kan också ha bidragit till att eleverna använt termer som de inte riktigt har förstått och detta kan möjligen ha dragit ner reliabiliteten i undersökningen. Dock sa inte någon elev *nominalfras* trots att denna term explicit uttrycktes i instruktionen. Instruktionen kan också ha styrt eleverna i samtalen. I uppgiften är tempus och berättarperspektiv några av de första punkterna de uppmanas att fundera över och dessa två begrepp nämns också i alla samtal, om än med andra ord än de specifika termerna. Nominalfras uttrycks i sista delen av uppgiften och har därför kanske inte uppmärksamats

av eleverna i lika hög grad. I en kommande studie hade ordningen kunnat ändras, så att uppmaningen om att ändra nominalfraser kommer först i instruktionen.

En annan kritisk aspekt av undersökningen är tiden mellan undervisning och intervjuer. Under en månads tid kan eleverna ha hunnit glömma vissa saker. Emellertid kan tidsintervallet göra att elevernas verkliga minnesbehållning synliggörs. Samtal precis efter avslutad undervisning kan inte mäta det.

Undervisningen pågick under fem veckors tid och bestod av åtta lektioner. Efter denna korta period tyder ändå resultaten på att elevernas texter och metaspråkliga förståelse har påverkats i någon grad. Hade studien pågått en längre tid med samma elevgrupp eller repeterats hade resultaten måhända blivit tydligare. Myhills et al. studie (2012) pågår till exempel under ett helt läsår och eleverna ges då chansen att utvecklas över tid. Jones & Chen (2016) menar att tid är en viktig aspekt i det kumulativa lärandet där kunskaper byggs på tidigare kunskap.

The emphasis on cumulative nature of pedagogy means the design should go beyond ‘one-shot grammar lessons’ and include sequences of pedagogic activities that build grammatical knowledge over time through cycles of identifying, practising and applying.
(Jones & Chen 2016:65)

Här poängteras att undervisningen behöver ske i cykler där elever får identifiera, öva och själva tillämpa grammatisk kunskap över tid och inte endast vid enstaka grammatiklektioner.

6.4 Didaktiska implikationer

Forskning visar att lärare i svenska ägnar lite tid åt grammatikundervisning (Boström 2004) och att undervisningen ofta sker som isolerade moment med traditionella genomgångar i helklass och enskilda övningar (Strzelecka & Boström 2014). Trots att det har visat sig att en sådan undervisning inte bidrar till något annat än förmåga att benämna språkets delar har undervisningen inte förändrats. Även om föreliggande studie inte ger tydliga resultat om huruvida en integrerad grammatikundervisning kan bidra till elevers språkutveckling och metaförståelse kan den ge ledtrådar i hur undervisningen kan bedrivas.

6.5 Vidare forskning

I Sverige är det grammatikdidaktiska forskningsfältet minimalt. Ekvall (1997) visar tydligast att det kan finnas nytta av grammatikkunskaper i yngre elevers skrivproduktion, även om studien är liten. En liknande men större studie, som undersöker gymnasieungdomars texter före och efter grammatikundervisning, skulle kunna vara ett viktigt bidrag till forskningsfältet. En långsiktig studie som Myhills et al. (2012), som även undersöker elevers metaspråkliga förståelse, skulle kunna genomföras även i Sverige. Det har heller inte gjorts några svenska observationsstudier inom grammatikdidaktiken som undersöker *hur* undervisningen går till eller *vad* inom grammatiken som behandlas i den svenska gymnasieskolan. Här finns stora forskningsluckor som behöver fyllas innan det går att göra några säkra uttalanden om hur grammatikundervisning faktiskt bör bedrivas inom den svenska skolan.

7 Referenslista

- Andrews, Richard, Torgerson, Carole, Beverton, Sue, Locke, Terry, Low, Graham, Robinson, Alison, Zhu, Die (2004) The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Hämtad på adressen: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=4DfOgH0Z3Ss%3d&tabid=229&mid=1029>.
- Bergström, Annika (2007). *Två olika ämnen?: svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket. Hämtad på adressen: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24153/1/gupea_2077_24153_1.pdf.
- Bockgård, Gustav & Nilsson, Jenny (2011) *Interaktionell dialektologi*. Uppsala: Institutet för språk och folkminnen.
- Boström, Lena (2004). *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping: Jönköpings högskola. Hämtad på adressen: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:347375/FULLTEXT01.pdf>.
- Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006) *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, Bengt (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I: Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof, *Retoriken kring grammatiken: didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjorn (2015) *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1999). *A review of articles and books. Part II*. NY: Learning Style Network.
- Ekvall, Ulla (1997). Grammatik, textanalys och skrivundervisning: om ett försök till integration i årskurs 6. I: Birgitta Garne (red) *Ut med språket!*. Stockholm: Natur och kultur i samarbete med Svenskläraryöreningen. s. 82–98.
- Elley, Warwick B, Barham, I H, Lamb, H, Wyllie, M (1975) The Role of Grammar in a Secondary School English Curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies* 1975, nr. 10, s. 26–41.
- Fearn, Leif & Farnan, Nancy (2007) When is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, Vol 26, nr 1, 2007.
- Hansson, Fredrik (2009). *Tala om text: om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola.

- Hertzberg, Frøydis (1990). ” – og denne videnskap har man kaldet grammatiken”. Diss. Oslo.
- Jones, Pauline & Chen, Honglin (2016) The role of dialogic pedagogy in teaching grammar, *Research Papers in Education*, 31:1, 45–69. Hämtad på adressen: <<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1106695>>.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, Katarina (2009). *Tala om språk: grammatik för lärarstuderande*. Lund: Studentlitteratur.
- Myhill, Debra A, Lines, Helen & Watson, Annabel (2012) Making Meaning With Grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47(3) s. 29-38. Hämtad på adressen: <https://www.researchgate.net/publication/290166208_Making_Meaning_with_Grammar_A_Repertoire_of_Possibilities>.
- Myhill, Debra A, Jones, Susan M, Lines, Helen & Watson, Annabel (2012) Rethinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students’ writing and students’ metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27:2, s. 139–166. Hämtad på adressen: <<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>>.
- Myhill, Debra & Chen, Honglin (2016) Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, s 100–108.
- Nilsson, Nils-Erik (1998). Argument för grammatikundervisning i grundskolan, I: Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof, *Skolgrammatik i fokus. Om skolgrammatik i läromedel vid grundskola och gymnasieskola*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2015) *Bedömning av elevtext – enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Strzelecka, Elzbieta & Boström, Lena (2013). Min grammatikhistoria: Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser. *Texter om svenska med didaktisk inriktning / Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning*. s. 29–50 .
- Strzelecka, Elzbieta & Boström, Lena (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Härnösand: Mittuniversitetet. Hämtad på adressen: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-24427>

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*.
Solna: Almqvist & Wiksell.

Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999). *Svenska Akademiens Grammatik
1. Inledning. Register*. Stockholm: Nordstedts ordbok.

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

Bilaga 1

Fas 1 – Att skriva utifrån bilder.

a)



Hur skulle ni beskriva den här bilden med ord istället om ni skulle skriva ett äventyr?

b)



c)



Bilaga 2

Fas 2 - Hassen Khemiri omskrivning

Oavsett var vi befann oss så var det imponerande. Särskilt förhörssrummet för det såg verkligen exakt ut som ett förhörssrum. En ensam lampa i taket, en falsk spegel på väggen, ett bord och två stolar. Och så han som spelade förhörspolis förstås. En typisk butter bad cop som hånlog när jag sa att jag inte behövde någon advokat eftersom jag var helt hundra procent innocent. Jag vet inte varför jag sa det på engelska. Men det lät bra. Polisen ställde en massa frågor om mig och K, hur vi träffades, när vi sågs senast, vad jag gjorde i torsdags kväll mellan klockan 22 och 24. Jag satt mest tyst och tittade ned i bordet och försökte att inte irritera mig på att hans mustasch satt snett. En gång sa han en sak som jag tyckte var lite väl elak och då var jag nära att luta mig fram och rycka av honom lösmustaschen.

Utdrag ur Jonas Hassen Khemiri – Så som du hade berättat det för mig (ungefär) om vi hade lärt känna varandra innan du dog (s. 12-13)

Uppgift

1. Gör om textens tempus till presens.
2. Gör om textens berättarperspektiv från jag-berättare till tredje person.
3. Vilken version tycker du mest om?

Bilaga 3

Fas 2 – Nominalfrasövning

mössan

mössa

den

snygga

i ull

som du
stickade
till mig

en

snygg

med tofs

Lisas

att ha på
vintern

som
ligger på
hatthyllan

Bilaga 4

Fas 2 – Rak ordföljd

Johan kom hem från skolan helt slut klockan fyra på eftermiddagen. Han hade haft en ansträngande dag med både praktiska och teoretiska ämnen. Han längtade efter sin säng. Han slängde rygsäcken i hallen och fick av sig skorna. Huset var tomt än så länge. Hans föräldrar brukade komma hem från jobbet först vid femtiden. De brukade äta klockan sex. Han skulle träna klockan sju. Han hade alltså en timme på sig att ligga på sängen och läsa, sova eller lyssna på musik.

Bilaga 5

Jenny Lessmark, ht16
jenny.lessmark@gmail.com

Information om undersökning

Undersökningens syfte är att studera hur elever skriver berättande texter och hur de motiverar sina val. Detta kommer att undersökas med hjälp av insamlande av elevtexter och inspelning av gruppsamtal mellan elever.

Att delta i undersökningen är *helt anonymt och frivilligt*. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en studentuppsats vid Göteborgs Universitet.

Jag har fått information om vad deltagande i undersökningen innebär. Jag ger mitt samtycke till att material som jag är med i och har skapat inom ramen för kursen Svenska 2 under höstterminen 2016 får användas i forskning, undervisning och forskningsinformation. Innan något sådant sker kommer alla namn att avlägsnas. All behandling av personuppgifter kommer att ske enligt den svenska Personuppgiftslagen (PUL 1998).

Deltagarens underskrift

Deltagarens namnförtydligande

Ort och datum

Ja tack, jag vill ta del av resultaten! Jag vill få uppsatsen skickad till min mailadress när den är klar.

Mailadress: _____