



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Isolerat eller integrerat?

En studie av sex tryckta läromedel i svenska med utgångspunkt i att möjliggöra integrerad grammatikundervisning i gymnasieskolan

Emelie Antonsson
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT-2016
Handledare: Maia Andreasson
Examinator: Hans Landqvist
Kod: HT16-1150-009-LGSV1A

Nyckelord: grammatikdidaktik, metaspråk, grammatik, grammatiskt metaspråk, läromedel, integrerad grammatikundervisning, isolerad grammatikundervisning

Abstract

Denna studie söker ta reda på huruvida grammatiskt metaspråk används i ett antal tryckta läromedel i svenska avsedda för gymnasieskolan. Anledningen till detta är att det idag finns forskning som visar att undervisning om skrivande som integrerar grammatiskt metaspråk leder till att elevers skrivande utvecklas i större grad än när lärare undervisar isolerat om grammatik. Studien utgår också ifrån teorier som handlar om att läromedel har en normerande roll för de som använder dem.

Resultatet visar att grammatiskt metaspråk i form av grammatisk terminologi används i de undersökta böckerna, med ett undantag, men att det i flera fall saknas förklaringar av de termer som används. I vissa fall används grammatiskt metaspråk på ett sätt som får beskrivas som integrerat, där termerna förklaras och kontextualiseras på ett sätt som fungerar väl. I andra fall förekommer termer, men förklaringar saknas genomgående och därför kan detta inte ses som integrerat. I ett av de analyserade läromedlen används ingen grammatisk terminologi alls, varför grammatiken blir isolerad. Där termer används på ett bra sätt bör det vara till hjälp för både elever och lärare men i det fall där det saknas terminologi och förklaringar till dessa så fungerar det mindre bra. Resultatet visar att det är den nyaste av de analyserade böckerna som integrerar grammatisk terminologi allra bäst.

Studien visar också att det finns markanta skillnader i användning av grammatisk terminologi i böcker för yrkesförberedande program respektive studieförberedande program. Läromedlen som är avsedda för yrkesförberedande program har betydligt färre grammatiska termer än de böcker som är avsedda för studieförberedande program. Förklaringar av termer saknas också i större omfattning i böckerna med yrkesinriktning. Detta ger en indikation på att böcker med olika inriktningar, trots att de är skrivna utifrån samma kursplan, inte nödvändigtvis är likvärdiga.

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning | 1 |
| 2 | Syfte och forskningsfrågor | 1 |
| 3 | Teoretiska utgångspunkter | 2 |
| | 3.1 Läromedlens makt och funktion | 3 |
| | 3.2 Vikten av kunskaper om grammatik | 5 |
| | 3.3 Forskning om grammatikintegrerad skrivundervisning | 6 |
| 4 | Metod och material | 8 |
| | 4.1 Metod och analysmodell | 8 |
| | 4.2 Material och urvalsprinciper | 9 |
| | 4.3 Forskningsetiska överväganden | 12 |
| 5 | Resultat..... | 12 |
| | 5.1 Språket och berättelsen 1 | 12 |
| | 5.2 Ekengrens svenska, språkbok 1 | 15 |
| | 5.3 Handbok i svenska språket | 18 |
| | 5.4 Fixa genren | 21 |
| | 5.5 Svenska impulser för yrkesprogrammen | 24 |
| | 5.6 Insikter i svenska | 27 |
| 6 | Sammanfattning och diskussion | 29 |
| 7 | Referenslista..... | 35 |

1 Inledning

Läromedel är, och har länge varit, ett omdebatterat ämne inom det utbildningsvetenskapliga fältet och kan kanske till och med kallas en figurativ het potatis. Ett av läromedlens syften är att vara ett verktyg genom vilket både lärare och elever kan inhämta information som behandlar ett omfattande ämnesinnehåll. Detta innebär att läromedel följaktligen har en styrande roll vid planering av undervisning. I takt med att färre skolor har klassuppsättningar av tryckta läromedel och i större grad använder sig av diverse digitala lärplattformar och verktyg, så är det troligt att tryckta läromedel numera används som referensbok för lärare än som stöd för eleven. Läromedel kan alltså verka normerande för vad som anses vara centralt i de olika kurserna.

För att kunna utveckla sina språkliga förmågor behöver elever naturligtvis verktyg. Ett av dessa verktyg är kunskaper om grammatiken. Lundin (2015) menar att elever bör ges möjlighet att förstå strukturer i språket för att kunna nyttja språket fullt ut och förespråkar därför användningen av grammatiskt metaspråk i textutvecklande och textgenomlysande syfte. Integrerad grammatikundervisning, menar Lundin, kan fungera som ett verktyg för att utveckla elevers metaspråkliga förmåga och detta kan i sin tur leda till att elever blir bättre skribenter. Det finns forskning som stödjer Lundins påstående om att integrerad grammatikundervisning leder till att elevers skrivförmåga i högre grad utvecklas. I föreliggande uppsats är följaktligen syftet att undersöka huruvida grammatisk terminologi integreras eller isoleras i ett antal tryckta läromedel för svenskämnet på gymnasiet.

2 Syfte och forskningsfrågor

Med bakgrund i ovanstående är det övergripande syftet med denna uppsats att undersöka huruvida grammatiskt metaspråk används i de avsnitt som behandlar skrivande och textproduktion i ett antal tryckta läromedel avsedda för svenskämnet i gymnasieskolan. Syftet är också att kartlägga vilket utrymme de metaspråkliga termerna får. I det följande avser begreppet 'metaspråk' grammatiska termer. Forskningsfrågorna är alltså följande:

- Hur används grammatiskt metaspråk i de avsnitt som behandlar skrivande i de aktuella läromedlen, samt används det korrekt?

- Hur talar författarna till de aktuella läromedlen om språklig struktur och språkliga normer om de *inte* använder grammatisk terminologi?
- Finns det skillnader i hur grammatiskt metaspråk används i läromedel avsedda för olika gymnasieprogram (studieförberedande respektive yrkesförberedande)?

Studien bör ses som en fallstudie snarare än som representativ för alla läroböcker i svenska då den endast säger någonting om de böcker som studeras. Studien är relevant i det avseendet att lärare och lärarstudenter kan få en bild av vilket material som finns att tillgå samt hur detta material är uppbyggt utifrån den valda problemställningen. Föreliggande studie är unik i den betydelse att den fokuserar på grammatiskt metaspråk i läromedel i relation till skrivande. Mig veterligen har ingen liknande studie gjorts tidigare och förhoppningsvis kan studien i detta avseende fylla en lucka.

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant för undersökningen. Inledningsvis presenteras studier om läromedel utifrån både ett maktperspektiv och ett funktionellt perspektiv. Därefter presenteras teorier om vikten av kunskaper om grammatik. Till sist presenteras forskning om integrerad grammatikundervisning och dess inverkan på elevers skrivutveckling. Viss tidigare forskning anknyter till flera teman, men jag har här valt att tematisera och därför kommer flera studier att refereras i flera olika avsnitt.

Kunskaper om grammatik spelar en central roll för att vi ska kunna förstå språkets utformning. I beskrivningen av svenskämnet i Lgy11 (Skolverket 2011:160) står att elever ska få kunskap om såväl språkliga strukturer som normer och explicit grammatisk terminologi – svenskundervisningen ska möjliggöra utvecklingen av ett metaspråk som eleverna kan använda sig av på olika sätt. I kursplanen för Svenska 1 kan vi exempelvis läsa att undervisningen ska innefatta ”Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation och diskutera språkriktighetsfrågor (Skolverket, 2011:162)”. I kursen Svenska 2 ges kunskaper om grammatiken explicit plats i det centrala innehållet: ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs.

hur ord, fraser och satser är uppbyggda och hur de samspelar i grammatiken” (Skolverket, 2011:169).

Collbergs (2013) analys av svenskämnet styrdokument visar att Skolverket (2011) i kursen Svenska 1 inte explicit skriver fram grammatiken som en del av kursens innehåll. Det impliceras dock när man talar om sådant som avser språkets struktur och normer för skriftspråket. Många lärare verkar, enligt Collberg (2013), inte introducera grammatik som ett moment förrän i Svenska 2, då det explicit står *grammatik* i ämnets innehåll. Detta innebär dock inte, menar Collberg, att kunskaper om grammatik och diskussioner kring dem inte borde ingå redan i Svenska 1. De *grundläggande språkliga begrepp* som omtalas i det centrala innehållet för Svenska 1 (Skolverket, 2011:162) bör rimligen kunna avse grammatiska begrepp, eftersom det är svårt att *metodiskt och strukturerat analysera språk* (Skolverket, 2011:162) utan kunskaper om grammatik. För de elever som läser yrkesförberedande program är Svenska 1 dessutom den enda kurs som är obligatorisk. Detta skulle således kunna innebära att elever som läser yrkesförberedande program inte får möjlighet att utveckla dessa grammatiska kunskaper.

I detta kapitel kommer således läromedlens roll i att möjliggöra metaspråksintegrerad undervisning att förankras i tidigare forskning och teorier om läromedlens makt, teorier om metaspråkets funktion samt forskning om grammatikintegrerad skrivundervisning. Begreppet 'läromedel' åsyftar i föreliggande uppsats tryckta läroböcker, varför 'läromedel' och 'lärobok' här används synonymt.

3.1 Läromedlens makt och funktion

En studie genomförd av Skolverket (2006) konstaterar att "[a]llt tyder på att läroböcker/tryckta läromedel fortfarande har en mycket stark ställning i skolundervisningen" (Skolverket, 2006:20). I studien framkommer det att ytterst få lärare helt väljer bort läromedel när de planerar och genomför sin undervisning. I undersökningen studeras grundskollärares användning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap, men resultatet bör rimligen kunna appliceras även på svenskundervisningen. Lärobokens roll i undervisningen beskrivs som starkt kopplad till de som använder den. Skolverket (2006) refererar till Zahorik (1999) som beskriver hur läromedlens funktion främst styrs av den enskilda lärarens undervisningsstil. Zahorik menar att det finns tre *lärstilar* knutna till

användningen av läromedel: en dominerande där läromedlet styr i hög grad, en där man främst hämtar uppgifter och övningar från aktuella läromedel och en där läroboken snarare agerar referensmaterial (se Zahorik, 1999; i Skolverket, 2006:21). Det är alltså främst den enskilda läraren som styr hur läromedlen används och inte så mycket böckerna i sig. Läromedel har dessutom "[ä]ven en legitimerande funktion, följer man bara boken så följer man också läroplanens direktiv" (Skolverket, 2006:25). Den norska studien, som Skolverket (2006) refererar till, visar att läroboken bistår med såväl innehållsligt stöd som generellt stöd i planeringsarbetet. "Lärarna överlämnar mycket av sitt eget handlingsutrymme till läroboksproducenterna och läroböckerna får en viktig roll inte bara för hur undervisningen utformas, utan också för konkretisering av den nya läroplanens mål, innehåll och arbetsprinciper" (Skolverket, 2006:22). Visserligen är detta alltså en norsk studie, med några år på nacken, men det finns anledning att tro att detta i stort sett stämmer även i svensk skola och inom ramarna för svenskämnesundervisningen idag.

Detta överensstämmer med Graeske, Dahl, Lilja Waltå och Nordenstam (2016) som beskriver läromedlens roll som starkt normerande. De problematiserar också det faktum att, eftersom läromedelsmarknaden styrs av producenter och konsumenter, finns en risk för differentiering och att läromedlen därför inte är likvärdiga beroende på vilket program elever går, trots att läromedlen utgår ifrån samma läroplan och kursmål. Det finns inte heller längre något statligt granskningsorgan för läromedel i Sverige. Statens institut för läromedelsinformation lades ner 1991, samtidigt som Skolöverstyrelsen fick ge plats åt Statens skolverk. Sedan dess har granskningen av läromedel endast skett i efterhand (Skolverket, 2015). Tio år senare diskuteras alltså samma problematik; läromedel är fortfarande normerande, och eftersom en statlig granskningsinstitution idag saknas så finns en risk, enligt Graeske et al. (2016), att läromedlen inte är likvärdiga.

Collbergs (2013) analys av svenskämnets styrdokument visar att grammatik i läromedel ofta har behandlats styvmoderligt genom att det exempelvis behandlas långt bak i läroboken och utan att kontextualiseras (se även Lundin, 2009). I en amerikansk studie gjord av Smagorinsky, Wilson & Moore (2011) beskrivs och diskuteras en nyexaminerad lärares första år i yrket och de svårigheter som denne stöter på när hen vill undervisa integrerat om grammatik i relation till skrivande. Studien är longitudinell och genomförs över en tidsperiod på två år. Till grund för studien ligger tankar om ämnestraditioner, exempelvis att ämnesstudier i engelska i hög grad ger kunskaper i litteratur. Följaktligen är läraren

oförberedd när hen ska undervisa om grammatik i anslutning till skrivande och tenderar att påverkas av den skolkultur som hen socialiseras in i (se Tremmel, 2001; Smagorinsky 2010; i Smagorinsky et al, 2011). I studien framkommer att nya lärare i hög grad förlitar sig på läromedel och att dessa kan bidra till en grammatikundervisning som snarare är fragmentarisk och isolerad än integrerad (Smagorinsky et al, 2011:266). Detta stämmer väl överens med bedömningen i Graeske et al. (2016), nämligen att läromedel fungerar styrande i undervisningen, kanske i synnerhet när läraren är nyexaminerad.

3.2 Vikten av kunskaper om grammatik

Platzack (2009:2) beskriver grammatikens roll på följande sätt:

Den inre grammatikens roll är att förbinda språkliga uttryck och betydelser genom att organisera de ord, fraser och satser som ett språk byggs upp av. I normala fall är vi inte medvetna om grammatiken, den är osynlig. Och när grammatiken görs synlig i grammatikor och satsläror, då upplevs den ofta som farlig, som något lärare och elever stönar över i skolan, som något vi kan använda för att förtrycka de ovetande.

Platzack (2009; se även Lundin 2009) talar om en inre och en yttre grammatik. Den *inre* grammatiken åsyftar vår språkkänsla, det som sker i våra hjärnor när vi analyserar språkets användning. Ett annat sätt att beskriva samma sak är som *språklig intuition*. Vi vet instinktivt när en språklig struktur upplevs som felaktig därför att, menar Platzack (2009:1ff), det är biologiskt betingat. Den *yttre* grammatiken är hur språket används och beskrivs och är, till skillnad från språkkänslan, socialt konstruerad. Vi behöver följaktligen ett metaspråk för att kunna sätta ord på vad vår språkliga intuition säger oss – vi behöver kunna förklara *varför* vi upplever något som felaktigt eller malplacerat, exempelvis i olika sorters texter.

Teleman et al. (1999) lyfter fram två perspektiv på nyttan av grammatisk kunskap: ”Dels kan grammatiken ge insikter om oss själva som språkvarelser, dels kan den tjäna som redskap när vi vill nå andra mål” (Teleman, 1999:18). Dessa perspektiv lyfter tanken om metaspråksförståelse som någonting centralt för att vi som språkvarelser ska kunna förhålla oss till vårt eget språk på olika sätt. Den metaspråkliga funktionen, som grammatisk terminologi och förståelsen av den, bör alltså kunna ge oss en djupare förståelse för språkets uppbyggnad samt hur det kan användas i olika sammanhang.

Lundin (2015) framhåller att grammatik inte enbart handlar om att plocka ut satsdelar och sortera in ord i ordklasser. 'Metakunskap' och 'metaspråk' är två viktiga begrepp i detta sammanhang. Metakunskap avser kunskap om exempelvis språkliga strukturer, och metaspråk avser de begrepp man använder för att tala om dessa språkliga strukturer (Lundin, 2009:12). Boström & Josefsson (2006) framhåller, i likhet med Lundin, vikten av metaspråkliga kunskaper. Den metaspråkliga nivån innebär att man kan beskriva, utforska och granska det personliga språket. Dessa behöver utvecklas för att man ska kunna ta tillvara på sin inre grammatik, sin språkkänsla, och undervisningen bör därför hjälpa till att sätta ord på detta (Boström & Josefsson 2006:12). Lundin (2009:12) förklarar vidare att olika texter följer olika mönster och för att kunna sätta ord på och diskutera dessa mönster behöver man någon form av verktyg. Ett av dessa verktyg kan vara grammatiken. Grammatiken kan följaktligen ha en utvidgad funktion som visar på mönster och strukturer i olika typer av texter.

Collberg (2013) presenterar tre argument för grammatikens varande i undervisningen: *främmandespråksargumentet* (ung. 'grammatik är bra när man ska lära sig främmande språk'), *språkfärdighetsargumentet* (ung. 'grammatik är bra när man ska lära sig sitt eget språk') samt *metaspråksargumentet* (ung. 'grammatik är bra när man ska tala om språk'). Collberg refererar till två studier där svensklärares attityder om grammatik undersöks. Det argument som lyfts fram som viktigast är främmandespråksargumentet, som följs av just metaspråksargumentet (se Boström, 2004; Brodow, 2000; i Collberg, 2013:11). Det verkar således som att det metaspråkliga argumentet uppfattas som centralt även för lärare. Det finns en viktig studie som stödjer det metaspråkliga argumentet när det kommer till skrivundervisning och utveckling. Myhills et al:s (2012) forskningsprojekt kring grammatik och skrivande visar att skrivundervisning som integrerar grammatik leder till att elever utvecklas i högre grad än skrivundervisning som utelämnar grammatiska verktyg. I följande avsnitt kommer därför forskning om grammatikintegrerad skrivundervisning att presenteras.

3.3 Forskning om grammatikintegrerad skrivundervisning

I detta avsnitt presenteras alltså forskning om integrerad grammatikundervisning i relation till elevers skrivande. Lundin (2015) framhåller, som tidigare nämnt, att integrerad grammatikundervisning kan hjälpa elever att bli säkrare skribenter. Nedan presenteras inledningsvis en studie som behandlar problematiken med isolerad grammatikundervisning.

Sedan kommer en redogörelse för Myhill et al:s (2012) studie som bevisar att integrerad grammatikundervisning har en positiv effekt på elevers skrivande.

Smagorinsky et al (2011) diskuterar problematiken med att lärare ofta undervisar om grammatik på det isolerade sätt som de menar bevisats vara kontraproduktivt:

Even with the case against discrete grammar instruction seemingly closed, teachers nonetheless face requirements to teach grammar, often in the isolation that has proven so counterproductive. This quandary has been addressed by concerned grammarians who try to complicate and improve instruction in language use by tying it directly to students' writing (Smagorinsky et al, 2011:265).

En möjlig anledning till att lärare undervisar isolerat om grammatik, trots teorier om dess ineffektivitet, kan vara att de inte får stöd i att utveckla den metaspråksförståelse som krävs för att undervisa integrerat om grammatik i anslutning till elevers skrivande (se avsnitt 3.1). Smagorinsky et al (2011) refererar till en studie gjord av Graham & Perin (2007), som visar att det är föga troligt att traditionell grammatikundervisning bidrar till en utveckling av elevers skrivande.

Utgångspunkten för Myhill et al:s (2012) studie är att svara på frågan huruvida tanken om integrerad grammatikundervisning kan ha en positiv effekt på elevers skrivande. Myhill et al (2012) refererar till Hayes & Flower (1980) och Bereiter & Scardamalia (1982), vilka diskuterar detta i teorier om metakognition. En av dessa teorier utgår ifrån tanken att metakognitiv kunskap kan vara meningsfull i skrivprocessens alla steg. En annan handlar om att metaspråk kan bidra till att lyfta fram och förklara vad vår språkkänsla vill säga oss – genom att ge den dolda metakognitiva kunskapen ett explicit språk. Myhill et al. (2012) klassificerar *metaspråklig* kunskap som en underkategori av *metakognitiv* kunskap och framhåller bristen på just empirisk forskning när det gäller metaspråklig kunskap i anslutning till skrivande.

Studien som Myhill et al (2012) sedermera genomför är en longitudinell och randomiserad studie, där 32 blandade elevgrupper i åk 8 på 32 skolor i Storbritannien deltog. I studien ingick såväl experimentgrupper som kontrollgrupper. Det slutgiltiga antalet elever, vars framsteg analyseras, är 744. Studien genomfördes genom att lärarna i experimentgrupperna fick ett färdigt paket av moduler som fungerar som ett ramverk för undervisningen – detta

benämns av författarna som en *intervention*. Dessa moduler är designade utifrån ett antal pedagogiska principer, som exempelvis användning av grammatiskt metaspråk, som alltid förklaras och kontextualiseras samt användning av modelltexter och mönster, som eleverna kan imitera och experimentera med när de själva skriver (Myhill et al, 2012:145ff). Det metaspråk som åsyftas är exempelvis grammatiska begrepp i form av 'ordklasser' och 'satsdelar'.

Studien visar att den integrerade grammatikundervisningen både leder till en tydlig skillnad i progressionsnivå och metaspråklig förståelse hos elever. I kontrollgruppen är progressionen mindre än i experimentgruppen. En tendens som kan utläsas ur resultatet är att normalt högpresterande elever utvecklas i högre grad än normalt lågpresterande elever när de får ta del av en metaspråksintegrerad skrivundervisning. Det skulle alltså kunna vara så, menar Myhill et al (2012) att detta arbetssätt fungerar bättre för högpresterande elever och att samma elever riskerar att inte nå sin fulla potential genom traditionell skrivundervisning där grammatik inte integreras. Den statistiska analysen av resultatet visar således på en signifikant skillnad mellan experimentgrupperna och kontrollgrupperna. Myhill et al. (2012) konstaterar att kontextualiserad grammatikundervisning har en positiv inverkan på elevers skrivande, trots variation mellan normalt högpresterande kontra lågpresterande elever, men samtidigt visar studien att den undervisande lärarens språkliga kunskaper påverkar utfallet (Myhill et al, 2012:158).

I detta kapitel har alltså forskning som styrker påståendet om läromedel som normerande presenterats, teorier kring metaspråksförståelse har redovisats och forskning som visar att integrerad grammatikundervisning bidrar till att elevers skrivande utvecklas i högre grad har presenterats. I följande kapitel presenteras den valda metoden och urvalet.

4 Metod och material

I detta kapitel presenteras och motiveras den valda metoden och de överväganden som legat till grund för det urval av tryckta läromedel som gjorts. Läroböckerna presenteras och urvalet motiveras diskuteras i relation till studiens syfte.

4.1 Metod och analysmodell

Den metod som används är en kvalitativ metod som baseras på manuell excerpering av det som här betecknas *metaspråkliga termer*. Det som åsyftas här är grammatiska termer för exempelvis ordklasser och satsdelar, olika typer av satser, verbformer, nominaliseringar etc. Vid en dokumentanalys ska den granskade litteraturen väljas ut och analyseras utifrån relevant forskning och teori. Analysen bör också knyta an till den tilltänkta målgruppen samt bedömas utifrån när litteraturen är skriven (Christoffersen & Johannesen, 2015:98). Den grammatiska terminologi som finns i läromedlen beskrivs som *träffar* och presenteras i bokstavsordning i anslutning till det behandlade avsnittet i det aktuella läromedlet. Termerna redovisas efter förekomst och antal gånger termen i fråga förekommer. Det rör sig dock inte om en kvantitativ studie utan detta görs snarare för att få en överblick av vilken terminologi som används i varje kapitel som analyseras. *Träffarna* analyseras och diskuteras sedan utifrån den bakgrund och tidigare forskning som presenteras ovan.

Analysen sker på följande sätt: Det första steget är att identifiera huruvida grammatiska termer över huvud taget förekommer. Om svaret är **ja**, kommer nästa steg – nämligen att undersöka *om* och/eller *hur* de förklaras. Det tredje steget är att avgöra huruvida termerna används korrekt eller inte. Om svaret är **nej**, kommer detta att utredas och förklaras. Om svaret på frågan, huruvida grammatiska termer används, är **nej** är nästa steg att identifiera vad som möjligen görs istället. Om grammatisk terminologi inte förekommer, noterar jag om det möjligen finns någon form av stilistisk terminologi. Stilistisk terminologi kan exempelvis vara termer som *stilistik*, *stilvalör*, *formellt* och *informellt språk*, och stilfigurer som exempelvis *liknelse* och *metafor*. När termen *korrekt* eller *korrekt terminologi* används är det med utgångspunkt i att de överensstämmer med definitioner som finns i läroböcker för lärarstudenter på universitetet. I föreliggande arbete används Lundin (2009) för grammatisk terminologi och Lagerholm (2008) vid definitioner av stilistisk terminologi.

4.2 Material och urvalsprinciper

De läromedel som valts ut för analys är *Ekengrens svenska, språkbok 1* (2011), *Språket och berättelsen 1* (2015), *Handbok i svenska språket* (2012), *Fixa genren* (2011), och *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (2012) och *Insikter i svenska*

(2011). Urvalet är baserat på flera variabler. I någon mån kan urvalet anses vara ett s k bekvämlighetsurval eftersom det är ett urval av de läromedel i svenska för gymnasieskolan som finns tillgängliga på Pedagogiska Biblioteket vid Göteborgs Universitet. Bland dessa böcker har ett urval sedan skett utifrån två kriterier: 1) läromedel som skrivits eller reviderats efter Gy11, eftersom grammatik i större grad skrivits fram där, och 2) läromedel som riktar sig mot studieförberedande respektive yrkesförberedande program. Poängen med det är att kunna göra en jämförelse mellan dels nyskrivna böcker och de som reviderats i efterhand, dels mellan böcker som är avsedda för elever inom olika typer av program.

I tabell 1 nedan ges en översikt av läromedlen och de avsnitt som analyseras i varje bok. De presenteras i bokstavsordning efter titel. Tabellen innefattar även upplaga samt antalet sidor i varje avsnitt:

| <i>Lärobok</i> | <i>Kurs</i> | <i>Avsnitt</i> | <i>Antal sidor</i> | <i>Upplaga</i> |
|---|----------------------------------|--------------------------------|--------------------|----------------|
| <i>Ekengrens svenska, språkbok 1 (Natur & Kultur)</i> | Svenska 1 (studieförberedande) | <i>Skriftlig framställning</i> | 41 sidor | 3 (2011[2004]) |
| <i>Fixa genren (Natur & Kultur)</i> | Svenska 1–3 (ingen inriktning) | <i>Debattartiklar</i> | 15 sidor | 1 (2011) |
| <i>Handbok i svenska språket (Liber)</i> | Svenska 1–3 (studieförberedande) | <i>Skrivarbete</i> | 27 sidor | 4 (2012[2003]) |
| <i>Insikter i svenska (Gleerups)</i> | Svenska 1 (yrkesförberedande) | <i>Skriva</i> | 60 sidor | 1 (2011) |
| <i>Språket och berättelsen 1 (Gleerups)</i> | Svenska 1 (studieförberedande) | <i>Skriva och förmedla</i> | 70 sidor | 1 (2015) |
| <i>Svenska impulser för yrkesprogrammen (Sanoma Utbildning)</i> | Svenska 1 (yrkesförberedande) | <i>Skrivarbete</i> | 61 sidor | 1 (2012) |

Tabell 1: Läromedel i bokstavsordning efter titel, med årtal, upplaga och avsnitt som valts för analys. Det finns en variation i fråga om kurs och programinriktning; svenska 1 eller 1–3 samt yrkes- respektive studieförberedande program.

Ekengrens svenska, språkbok 1 (2011) är avsedd för kursen Svenska 1 medan *Handbok i svenska språket* (2012) är ett heltäckande läromedel för alla kurser i svenska inom gymnasieskolan. *Ekengrens svenska* och *Handbok i svenska språket* är båda skrivna innan reformen 2011 och är reviderade utifrån den nya läroplanen. *Språket och berättelsen 1* (2015) är en helt nyskriven lärobok utformad för kursen svenska 1. *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (2012) och *Insikter i svenska* (2011) är avsedda för kursen Svenska 1, men till skillnad från *Språket och berättelsen* och *Ekengrens svenska*, så vänder de sig mot yrkesförberedande program. *Fixa genren* (2011) tillhör en serie av böcker, utformade för Svenska 1–3, som heter *Fixa svenskan*. Serien innefattar de tre böckerna *Fixa genren*, *Fixa språket* och *Fixa grammatiken*. Det innebär att innehållet är uppdelat i flera böcker, till skillnad från *Handbok i svenska språket* som är en allt-i-ett-bok. *Fixa genren* inte avsedd för antingen studie- eller yrkesförberedande program vilket innebär att den troligtvis är avsedd att kunna användas för båda dessa inriktningar.

Urvalet är också baserat på att läromedlen är utgivna av förlag som är medlemmar i Svenska Läromedel, som är en branschorganisation för läromedelsföretag. De har en kvalitetspolicy som innebär att de förlag som är medlemmar i organisationen ska tillhandahålla läromedel som ”ger förutsättningar för lärare att undervisa i enlighet med styrdokumentet och för elever att utveckla kunskaper, värden och förmågor” (Svenska Läromedel, 2016). För att kontrollera urvalet gjordes även en mindre undersökning via Facebook i två grupper, Grammatikläraren och Svensklärarna. Undersökningen var utformad som en omröstning där svensklärare på gymnasiet ombads rösta på den bok de använder när de undervisar om svenska språket. I (1), nedan, presenteras böckerna i bokstavsordning efter titel. Siffran inom parentes anger hur många svarande som angav att de använder respektive bok:

- (1) Ekengrens svenska (1), Fixa genren (21), Handbok i svenska språket (8), Insikter i svenska (5), Språket och berättelsen (0), Svenska impulser (37) (resultat hämtat och kontrollerat 2017-01-04).

Syftet med detta var att säkerställa att de läroböcker som valts ut faktiskt används av yrkesverksamma lärare. Resultatet visade att alla böcker utom *Språket och berättelsen* (2015) används i någon mån. Vi kan också se att det är stor variation

mellan böckerna. Resultatet visade även att en klar majoritet, 94 lärare, anger att de använder egenproducerat material framför läromedel. Jag kommer att återkomma till detta resultat i diskussionsavsnittet (kapitel 6) nedan.

4.3 Forskningsetiska överväganden

Någon etikprövning behövs inte i detta fall eftersom studien är en dokumentanalys av redan publicerat material (Vetenskapsrådet, 2016). Avsikten är inte att på något sätt underminera de aktuella författarnas auktoritet eller ifrågasätta deras kompetens utan att studera de tillgängliga produkterna utifrån den valda problemställningen.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras och analyseras resultatet av studien. Användningen av den eventuellt förekommande grammatiska terminologin kommer att analyseras utifrån frågor som *vad* och *hur*. Analysen utgår ifrån den valda analysmodellen och med utgångspunkt i den bakgrund och tidigare forskning som presenterats i avsnitt 3.1–3.3. I det följande refererar jag för tydlighetens skull till de undersökta läromedlen med en förkortning av deras titlar istället för med författarnas namn enligt följande mönster: *Gustafsson & Wivast, 2015*, dvs. *Språket och berättelsen 1*, blir *Språket, 2015* etc. Ordningen i vilken böckerna presenteras är följande: först presenteras resultatet för de två böcker som är avsedda för studieförberedande program, därefter presenteras de böcker som är avsedda för samtliga kurser i svenska och slutligen de böcker som är inriktade mot yrkesförberedande program (se tabell 1 ovan, i avsnitt 4.2).

5.1 Språket och berättelsen 1

Språket och berättelsen 1 är en nyskriven lärobok som utgavs 2015. Den är uppdelad i två delar, en *Temadel* och en *Momentdel*. I temadelen finns fyra teman som i sig är indelade i två delar. I dessa fokuseras dels innehållet i tematexterna, dels språket. I momentdelen finns kapitlen *Tala och förmedla*, *Skriva och förmedla*, *Förstå och tolka*, *Variation och stil*, *Grammatik och struktur* och *Litterära termer och stilfigurer*. Kapitlet som analyseras här är *Skriva och förmedla*. Kapitlet är på 70 sidor och är uppdelat i två delar. Den första delen behandlar skrivregler i mer generella termer och lyfter upp och visar på vanliga fel och vad

de kan göra med en text, t. ex. *de/dem/dom*, satsradning, fristående bisatser, subjektlösa satser och textbindning. I slutet av kapitlet kommer texttyperna. De texttyper som behandlas i bokens skrivavsnitt är: referat, argumenterande texter i form av uppsats, debattartikel och krönika, och reportage. De olika texttyperna presenteras utifrån såväl ett innehållsligt som ett språkligt och formmässigt perspektiv. Den språkliga nivån lyfts ganska översiktligt och fokus ligger på de olika texternas olika grad av formalitet (Språket, 2015).

I exempel (2) nedan presenteras de termer som förekommer i kapitlet *Skriva och förmedla*. Dessa presenteras i bokstavsordning och antal gånger termen förekommer anges inom parentes. Om en term endast förekommer vid ett tillfälle så anges ingen siffra. Variationer av termer anges inom parentes.

- (2) bisats (10) (fristående bisats (3)), bisatsinledare (3), fras, huvudsats (12), konjunktion (4), objekt (4) (objektsform), predikat (2), presens, pronomen (2), sats (5), subjekt (9) (subjektsform), tempus

I exempel (2) ser vi att termer för såväl satsdelar som ordklasser finns representerade i kapitlet. Funktionen förklaras oftast i samband med att termen används första gången, och om den inte förklaras utförligt så hänvisas läsaren till bokens grammatikavsnitt. Exempel (3), nedan, visar hur boken presenterar användning av bisatser.

- (3) En bisats kan aldrig stå för sig själv och kan heller aldrig bilda en begriplig mening, och därför ska den inte vara fristående. Bisatser binds ihop med huvudsatser genom bisatsinledare (se avsnittet Grammatik och struktur, sidan 305), och det är först då som en bisats blir begriplig (Språket, 2015:164ff).

I exempel (3) belyses problematiken med *fristående bisatser*. Vi får en förklaring till varför bisatser inte ska stå ensamma och att de ska bindas ihop med *huvudsatser*. Benämningen *bisatsinledare* används istället för *subjunktion*. Budskapet går trots detta fram, och vi får en tydlig hänvisning till var i boken vi kan få mer information om detta fenomen.

Grammatisk terminologi finns främst i delavsnittet *Att skriva korrekt* (s 159–179). Ett exempel på detta är när problematiken med *de* och *dem* förklaras:

- (4) För det första används bara *dom* när du ska återge talspråk, t. ex. i en dialog, eller vara väldigt informell. När du använder *de* är detta pronomen alltid subjektet i en sats (för mer information om subjekt och objekt se sidan 308 i grammatikavsnittet). (Språket, 2015:172)

I exempel (4) får vi en tydlig förklaring till problematiken med *de*, *dem* och *dom*. Läsaren får veta i vilket sammanhang det är acceptabelt att använda pronomenet *dom*, nämligen i talspråk eller informella texter. Grammatisk terminologi används, genom att *de*, *dem* och *dom* benämns som *pronomen*. Placeringen av dessa *pronomen* i meningen beskrivs med hjälp av de grammatiska termerna *subjekt* och *objekt* och deras placering i *satsen*. *Subjekt* och *objekt* förklaras genom exempel. Läsaren får en tydlig hänvisning till bokens grammatikavsnitt, där hen kan finna mer information om *subjekt* och *objekt*. Här används det grammatiska metaspråket på ett sätt som är väl fungerande och bör bidra till en bättre helhetsförståelse av denna typ av språkliga problem. Beskrivningen bidrar med metaspråkliga termer som kan användas i fler sammanhang eftersom termernas funktion förklaras.

Ett annat exempel där grammatiskt metaspråk används på ett tydligt sätt är för att förklara satsradning:

- (5) En huvudsats är en sats som ensam kan bilda en mening som är fullt förståelig, t.ex. Ranya gillar actionfilmer (se avsnittet Grammatik och struktur, sidan 305). (Språket, 2015:164)

I exempel (5) beskrivs huvudsatsen som en mening som är fullt förståelig, och vi får ett exempel på hur detta kan se ut. Här förklaras satsradning med hjälp av termerna *sats*, *huvudsats* och *konjunktion*. Termen *huvudsats* förklaras översiktligt både med ord och genom ett illustrerande exempel. Vi får även här en direkt hänvisning till grammatikavsnittet om vi vill lära oss mer om hur det fungerar. Begreppet 'satsradning' förklaras och exemplifieras med hjälp av ett tydligt exempel och relevant grammatiskt metaspråk. Användning av konjunktioner beskrivs av författarna som ett sätt att tillrättalägga problemet med satsradning – genom att använda t. ex. ett *och* kan vi foga samman satserna. Konjunktionsbegreppet förklaras

kort och illustreras med exempel. Läsaren får också en beskrivning av hur satsradning påverkar läsbarheten hos en text (Språket, 2015:164).

Sammanfattningsvis används terminologi korrekt i *Språket och berättelsen 1* (2015) och ger, som i de givna exemplen, en beskrivning av ett problem och ett alternativ till lösning. Grammatisk terminologi används på ett sätt som får ses som integrerande och svaret på frågan om huruvida grammatiskt metaspråk används är följaktligen **ja**. Grammatisk terminologi finns främst representerat i början av kapitlet, där författarna ger generella skrivregler och skrivtips. Det förekommer inte lika frekvent i direkt anslutning till de olika texttyperna, men eftersom de metaspråkliga delarna kontextualiseras i samband med textproduktionen så finns det skäl att påstå att metakunskap åskådliggörs med hjälp av metaspråk. Metaspråk används följaktligen på ett sätt som sannolikt är till hjälp för såväl lärare som elever, och får beskrivas som väl fungerande i sammanhanget.

5.2 Ekengrens svenska, språkbok 1

Ekengrens svenska, språkbok 1 utkom för första gången 2004. Den är sedan reviderad utifrån Gy11, och tredje upplagan utkom 2011. Kapitlet som analyseras här har titeln *Skriftlig framställning* och är 41 sidor långt. Underrubriker är *Text för kommunikation, lärande och reflektion, Retorik för skribenter, Skrivprocessen, Att läsa och ge respons, Att skriva berättande text, Formella och praktiska skrivelser* och *Att söka jobb*. Kapitlet är tudelat på så sätt att de första tio sidorna innehåller mer generella beskrivningar kring skrivande, exempelvis skrivprocessen, responsarbete och texters kommunikativa syfte. Språket diskuteras utifrån formellt språkbruk, där vikten av att följa gällande normer för skriftspråket påtalas, eller personligt språkbruk, som snarare beskrivs genom stilistiska termer. De resterande 30 sidorna ägnas åt mer konkreta beskrivningar av skönlitterär text och praktiska skrivelser. Metaspråk, i form av grammatisk terminologi, finns nästan uteslutande i anslutning till skönlitterärt skrivande.

I exempel (6) nedan presenteras de termer som förekommer i kapitlet *Skriftlig framställning*:

- (6) adjektiv (5), att-sats (2), presens (3) (dramatiskt presens (2)), preteritum (2), substantiv (6) (substantiv i bestämd form), tempusväxling, verb (6) (verbformer, tidsformer av verb, rörelseverb)

I anslutning till berättande text kommer sedan termen *mening*. Vad som egentligen åsyftas med meningsbegreppet preciseras inte, och det diskuteras inte heller utifrån termerna *satser* eller *fraser*. I exempel (7) skriver författarna hur ord- och meningsföljd kan varieras:

- (7) Det är inte bara själva orden som behöver varieras i en berättelse. Även ordens placering i meningen måste vara omväxlande. En mening som ”Han gick till stranden tidigt på morgonen” kan skrivas om t. ex. såhär: ”Tidigt på morgonen gick han till stranden” eller ”Till stranden gick han tidigt på morgonen”. (Ekengren, 2011:93)

Vad som är intressant med detta exempel är att läsaren skulle kunna fråga sig vad som händer när en skribent ändrar ordföljden. Läsaren får ingen motivering till *varför* hen ska göra som författarna beskriver, utom att meningarna ska bli omväxlande. Läsaren blir inte heller uppmärksam på risker med att ändra ordföljden, t. ex. att det kan påverka hur vi tolkar en mening och därmed också vår läsning av en text.

Vi hittar grammatisk terminologi när författarna skriver om vikten av person- och miljöbeskrivningar i berättande texter. Exempel (8) beskriver substantivens och adjektivens roll när man gör olika typer av beskrivningar:

- (8) Vilken modell man än väljer så spelar substantiv och adjektiv stor roll i alla beskrivningar, de gör beskrivningen åskådlig och färgstark. En personbeskrivning utan uttrycksfulla adjektiv är livlös och tråkig och en miljöbeskrivning med bara några få substantiv har knappast något innehåll. (Ekengren, 2011:90)

Här beskrivs betydelsen av substantiv och adjektiv i en skönlitterär text. Termerna används för att påtala vikten av person- och miljöbeskrivningar i berättande text. Varken *adjektiv* eller *substantiv* definieras eller förklaras, utan det verkar vara underförstått att den som använder boken redan har kännedom om begreppen.

I (9), nedan, presenteras ett exempel på metaspråksanvändning som fungerar mindre bra:

- (9) Även om man är väl förberedd och strävar efter att använda både substantiv och adjektiv i sin berättelse kan den ändå verka blek och slätstruken. Förmodligen har man då glömt att variera sitt språk. (Ekengren, 2011:92)

Läsaren får här en vag beskrivning av effekterna av att variera sitt språkbruk, där en viss förvirring skulle kunna uppstå. I exempel (9) kan vi läsa att berättelsen kan bli slätstruken trots användningen av både substantiv och adjektiv. Det förefaller sig dock som att det inte är huruvida substantiv och adjektiv används som är problemet, utan snarare att skribenten inte *varierar* de substantiv och adjektiv som används – att skriva en berättelse utan att använda sig av varken substantiv eller adjektiv bör vara tämligen svårt.

I följande exempel (10) diskuteras växlingen mellan olika tidsformer av verb, och termerna *presens* och *preteritum* används:

- (10) En skildring kan också bli mer levande och rörlig om man växlar mellan olika tidsformer av verb, presens (nutid) och preteritum (dåtid). (Ekengren, 2011:95)

I exempel (10), ovan, används termerna *presens* och *preteritum*. Dessa benämns som tidsformer av verb, vilket är en helt korrekt användning av termerna, men i själva verket är det troligtvis hela tempussystemet som åsyftas. *Presens* och *preteritum* är verbformer som kan fungera självständigt. De kan också tillsammans med hjälpverb bilda sammansatta tempusformer som t. ex. *perfekt* och *pluskvamperfekt*.

Sammanfattningsvis kan vi se att den grammatiska terminologi som finns i kapitlet nästan uteslutande förekommer i anslutning till skönlitterärt skrivande. Det är termer som *adjektiv*, *substantiv* och *verb* som är vanligast förekommande. Vikten av språklig variation diskuteras nästan uteslutande i det avsnitt som behandlar berättande text. Ett sätt att, enligt läromedelsförfattarna, variera språket är att använda sig av exempelvis uttrycksfulla adjektiv och olika tidsformer av verb. Ytterligare ett sätt är att variera sina meningar. Grammatisk terminologi integreras i anslutning till exempelvis den berättande texttypen, men beskrivningarna är ibland otydliga eller definitioner av begrepp saknas. Metaspråk finns alltså integrerat i avsnittet men används överlag inte på ett sätt som bidrar till att tydliggöra specifika

språkliga fenomen. Därför kan vi säga att **ja**, metaspråk integreras till viss del, men inte fullständigt.

5.3 Handbok i svenska språket

Handbok i svenska språket (2012) är en lärobok skriven utifrån kursplanerna för Svenska 1–3. Utifrån titeln är det fråga om en handbok, vilket innebär att den inte nödvändigtvis behöver läsas från pärm till pärm. Det kapitel som analyseras här benämns *Skrivarbete* och är totalt 27 sidor långt. I kapitlet återfinns rubrikerna *Skrivandets hantverk*, *Skrivprocessen*, *Praktiska skrivelser*, *Redigering av stycken och repliker*, *Att variera texten* och *Textbindning*. Under *Skrivandets hantverk* hittar man främst generella skrivtips, av vilka ett sticker ut genom sin beskrivning av språket:

- (11) Skrivandet är ett hantverk. Det man vill berätta är råmaterialet och språket är verktyget. Det är viktigt att man använder sitt eget språk och inte någon annans. En snickare litar på sina verktyg. Upptäcker han ett nytt verktyg, som kan göra resultatet bättre, så prövar han det. Så ska man handskas också med sitt eget språk. (Handbok, 2012:136)

Som vi kan se i exempel (11) ovan beskriver författarna språket som ett verktyg genom vilket man framför det man vill berätta. Exemplet är intressant därför att författarna här etablerar ett funktionellt förhållningssätt gentemot språket.

I exempel (12) nedan presenteras de termer som förekommer i kapitlet *Skrivande*:

- (12) adjektivattribut, bisats (2) (att-bisats, relativ bisats), finit verb (4), konjunktion, predikat, sats (17), satsdel (5), satsled, verb (14) (rörelseverb, handlingsverb), subjunktion, substantiv, tempus.

Det finns relativt många grammatiska termer i kapitlet, och de termer som finns är av varierande art. I anslutning till berättande text understryks exempelvis verbens betydelse:

- (13) Verben i en berättelse är som navet på ett cykelhjul: det är de som får det hela att ”rulla på” [...] (Handbok, 2012:153)

Här diskuterar författarna olika typer av verb och dessa benämns som *färgstarka* eller *svaga*. Termen *verb* förklaras inte explicit utan genom exempel på ord som tillhör ordklassen. Vi kan anta att författarna förutsätter att denna kunskap redan finns hos läsaren. Verbens plats i en berättelse diskuteras även utifrån stilnivå, och författarna menar att skribenten bör använda verb som är mer innehållsrika om detta är möjligt.

- (14) De mer färgstarka verben är ofta långa och lite ovanliga: *kravlade, gestikulerade* [...] (Handbok, 2012:153)

I anslutning till exempel (14) används också termerna *rörelseverb* och *handlingsverb*. Dessa ger författarna också exempel på. Här tydliggörs vilken funktion verb kan ha i en berättelse och fokus ligger snarare på *vilka* verb som används än *om* de ska användas i en viss texttyp – i detta fallet berättande text.

Fler exempel på metaspråklig användning finns i det avsnitt som behandlar förtätning. De verktyg som man kan använda för att förtäta en text är enligt författarna (2012:154) följande:

- (15) a. låta flera korta meningar bli en enda mening,
b. förkorta en sats till en satsdel
c. låta en sats ersättas av ord
d. använda sammansatta ord

Exempel (15a) illustreras och exemplifieras sedan med hjälp av termen *finit verb*. Genom att använda exempelmeningar beskriver författarna vidare hur man kan omvandla många korta meningar till en lång mening:

- (16) Genom att hålla nere antalet finita verb kan vi lätt göra en lång mening av flera korta. Då ökar informationstätheten och texten blir oftast bättre. (Handbok, 2012:155)

Detta är ett väldigt specifikt råd, och det är inte helt tydligt hur just de *finita verbens* varande eller icke-varande påverkar textens informationstäthet. Kanske är det snarare så att skribenten behöver foga samman och minska antalet satser på ett sätt som innebär att all information finns med, utan att det blir redundant. Betydelsen av just det finita verbet är i

det avseendet inte helt klar. I anslutning till detta får läsaren däremot en tydlig beskrivning av vad ett finit verb är, nämligen att det är verbformer som ensamma kan bilda predikat. Dessutom finns en sidhänvisning till grammatikavsnittet (Handbok, 2012:155).

Exempel (15b) förklaras nedan och illustreras med ett exempel, här återgivet som (17):

- (17) Denna metod är lika enkel. Studera exemplet: *Hon gillar killar som är långa.* – *Hon gillar långa killar. Asken som står på bordet är tom.* – *Asken på bordet är tom* [min kursivering]. Här går vi motsatt väg jämfört med den första metoden. Av en längre konstruktion med två satser formar vi en kortare med bara en sats. Den relativa bisatsen *som är långa* har stympats (sic!) och placerats in som en satsdel – adjektivattributet *långa* – i en annan sats. Samma förtätning kan vi uppnå genom att ”trolla bort” att-bisatser och låta dem bli substantiv: *Att vi förlorade mot USA – Vår förlust mot USA ... Olyckan berodde på att man var nonchalant.* – *Olyckan berodde på nonchalans.* (Handbok, 2012:155, min kursivering)

I exempel (17) ovan, hittar vi ett flertal grammatiska termer, däribland *sats*, *bisats* och *adjektivattribut*. En aspekt som möjligen kan diskuteras är författarnas val att använda formuleringen *sats blir satsdel*. Anledningen till detta är att exemplet ”Hon gillar killar som är långa” innehåller en *relativsats*, vilket ju redan är en satsdel tillsammans med *huvudsatsen*. Men utöver detta är det en väl fungerande beskrivning av strategin i exempel (15b). Termerna förklaras och tydliggör vad som sker i exempelmeningarna. Vidare kan vi se att författarna beskriver begreppet ’nominalisering’ som en förtättningsmetod. De väljer dock att använda ordet *substantiv* istället. I exempel (15) ovan finns även (15c) och (15d), men jag har här valt att endast presentera och exemplifiera två av metoderna, då (15c) och (15d) innehåller likartade beskrivningar.

Ytterligare ett bra exempel på hur den grammatiska terminologin framställs i den aktuella läroboken hittar vi under avsnittet *Att knyta ihop satser*:

- (18) Satser binder vi ihop med *konjunktioner* och *subjunktioner*, som du kan läsa mer om i kap. 42 (Handbok, 2012:158, kursivering i originalet).

I exemplet (18) presenteras termerna *sats*, *konjunktion* och *subjunktion*. Vi får en hänvisning till grammatikavsnittet, och termerna förklaras inte explicit i (18). Vi får

däremot exempel på två *satser* som binds samman med både *konjunktion* och *subjunktion* och därefter kommer följande mening:

- (19) I båda exemplen har två satser knutits ihop till en mening. Men sambandet mellan satserna är tydligare i exempel 2 [skillnad mellan *och* och *för att*], där finns en tydlig avsikt med vad Sven [i exemplet] gör (Handbok, 2012:158, min kursivering).

Här kan vi se att författarna lyfter funktionen av *konjunktionen* respektive *subjunktionen* på ett tydligt sätt och jämför dess inverkan på hur informationen struktureras i en mening.

Det finns alltså en mängd exempel på grammatisk terminologi som förtydligar diverse språkliga fenomen. I dessa exempel handlar det främst om olika sätt att förtäta, men grammatiskt metaspråk förekommer även i anslutning till exempelvis textbindning och ordklassen verb när författarna skriver om berättande text. Läsaren får t. ex. en förklaring av vad ett *finit verb* är och vilken funktion det har i en sats. Termerna *sats* och *predikat* används men förklaras inte här, men vi kan anta att denna information finns att hitta i bokens grammatikavsnitt. Det finns anledning att tro att de beskrivningar som ges bidrar till att tydliggöra de fenomen som behandlas. De flesta termer förklaras, genom exempel eller definitioner. Det finns hänvisningar till grammatikkapitlet på flera ställen där beskrivningar saknas eller är knapphändiga. Den grammatiska terminologin är följaktligen integrerad och hjälper till att sätta ord på olika typer av språklig metakunskap – därmed är svaret **ja** på huruvida grammatiskt metaspråk integreras i den aktuella läroboken.

5.4 Fixa genren

Fixa genren (2011) är utformad utifrån det centrala innehållet i samtliga kurser i svenska i gymnasieskolan. *Fixa genren* tillhör en serie av böcker där *Fixa grammatiken* och *Fixa språket* också ingår. Serien heter *Fixa svenskan* och troligtvis är böckerna tänkta att passa lika bra på yrkesförberedande som studieförberedande program eftersom, som tidigare nämnt, ingen specifik inriktning anges för den. Det kapitel som studeras här är det som behandlar debattartikeln. Kapitlet heter rätt och slätt *Debattartiklar* och är på 15 sidor. Övriga kapitel i boken är: *Krönikor*, *Retorik*, *Dikter*, *Noveller*, *Analyser*, *Recensioner*, *Bloggar*, *Reportage*, *Essäer*, *Vetenskapliga rapporter* och *Uppslaget*, som behandlar

språkriktighet. Varje texttyp ägnas sedermera ett eget kapitel. De underrubriker som återfinns i kapitlet som studeras här är *Mönstertexter*, *Om debattartiklar*, *Mönster*, *Arbeta med debattartiklar*, *Workshop* och *Skriv en debattartikel*. Läsaren får en överblick av bland annat texttypens syfte, mottagaranpassning vad gäller språk och stil. Läsaren får exempel på mönstertexter att studera och använda som utgångspunkt för sin egen text.

I kapitlet *Debattartiklar* används ingen grammatisk terminologi. Det som görs istället är att man introducerar olika former av stilistiska begrepp och skriver om stilvalör och exempelvis *formellt* och *personligt* språkbruk. Exempel (20) nedan beskriver språket utifrån stilnivå snarare än rent funktionellt:

- (20) Språket är oftast formellt eftersom debattören vill ge ett seriöst och trovärdigt intryck. Men hur formellt språket är, beror på var debattartikeln är publicerad. I morgontidningarna är språket nästan alltid formellt, medan man i kvällstidningar och på internet kan läsa debattartiklar med inslag av mer vardagligt språk och slang (Fixa, 2011:15).

Språket lyfts i exempel (20) fram i relation till stilistik snarare än med hjälp av grammatiskt metaspråk. Stil, som formellt och informellt skriftspråk, relateras här till mottagaranpassning. Grad av formalitet är någonting som lyfts, där debattartikeln jämförs med krönikor och insändare, som i följande exempel (21):

- (21) Debattartikeln kan beskrivas som drottningen av de argumenterande texterna. Den har högre status och är mer seriös än både krönikan och insändaren. Den är mindre personlig, argumenten är noga kontrollerade och det finns större utrymme för att utveckla argumentationen (Fixa, 2011:11).

Exempel (21) visar på en tendens för den här läroboken, nämligen att när språkliga frågor presenteras har dessa främst ett innehållsligt fokus. Det handlar mycket lite om att skriva *korrekt*, men desto mer om att använda olika typer av språkliga verktyg där utrymme ges. I exempel (22) beskriver författarna (Fixa, 2011:16) följande stilgrepp:

- (22) a. ordpar

- b. kontraster
- c. metaforer
- d. retoriska frågor

Dessa grepp, menar författarna, kan stödja argumentationen och göra en text slagkraftig och således mer övertygande. Ett exempel på hur dessa beskrivs får vi i (23) nedan, där stilgreppet metaforer i (22c) beskrivs:

- (23) En *metafor* är ett bildligt uttryck där man använder ett begrepp från ett annat betydelseområde för att skapa en bild i läsarens huvud (Fixa, 2011:16, kursivering i originalet).

Exakt hur användningen av just en metafor leder till att argumentationen stärks eller gör texten mer slagkraftig får vi dock inte. Men författarna fokuserar nästan uteslutande på att använda språket på ett sätt som i större grad handlar om stilnivå, t. ex. formellt eller personligt språk, och de språkliga knep som benämns i exempel (20) ovan. I (24), nedan, beskriver författarna betydelsen av ett välformulerat språk:

- (24) I formella texter som debattartiklar är det viktigare än någonsin att språket är välformulerat. Men formell får aldrig betyda tråkig och svårläst, då när man inte fram med budskapet (Fixa, 2011:16)

Här kan vi se att författarna för fram en tanke om att språket bör vara välformulerat och koppar detta till att texten annars blir svårläst.

Det finns ett mycket begränsat antal exempel där språk och struktur lyfts fram till förmån för språk och stil. Ett av dessa handlar om s.k. *sammanhangsord*, i exempel (25) nedan:

- (25) Det finns många bra ord och uttryck att använda sig av för att texten ska hänga samman och få en tydlig struktur. Sådana sammanhangsord hjälper till att håll ordning i texten och den blir mer lättläst (Fixa, 2011:14).

I exempel (25) förklarar författarna att det finns specifika ord och uttryck som kan hjälpa till att strukturera texten och därmed impliceras betydelsen av att en text har

en tydlig struktur där innehållet hänger samman. Detta är det närmaste vi kommer språkliga strukturer och hur man bygger upp en välfungerande text. Det finns även en hänvisning till *Uppslaget*, som handlar om språkriktighet: ”Läs om att skriva rätt och riktigt på s 211” (Fixa, 2011:23). Utöver detta handlar språkdiskussionerna i kapitlet uteslutande om perspektiv på stilistiska aspekter på texter.

Sammanfattningsvis har författarna således valt att nästan helt utesluta språkriktighetsfrågor från kapitlet, vilket innebär att den grammatiska terminologi som används isoleras och förpassas till en annan del av boken. Som Platzack (2009:2) skriver, tenderar såväl lärare som elever att stöna över grammatiken när den synliggörs. Man skulle kunna tänka sig att författarna vill undvika detta genom att förpassa all grammatisk terminologi och alla språkriktighetsfrågor till ett annat kapitel. Författarna löser problemet, till viss del, genom att infoga hänvisningar i marginalen. Det innebär att de gör grammatiken valbar istället vilket innebär att svaret på huruvida grammatiskt metaspråk integreras är **nej**. Konsekvensen blir att grammatiken istället isoleras.

5.5 Svenska impulser för yrkesprogrammen

Svenska impulser för yrkesprogrammen är skriven utifrån det centrala innehållet för svenska 1 i gymnasieskolan. Den gavs ut 2012 och finns än så länge bara i en upplaga. Den är explicit riktad mot undervisning på de yrkesförberedande programmen. Det finns fyra kapitel i boken: *Den sköna litteraturen*, *Från tanke till text*, *Svenska på olika sätt* och *Grammatiköversikt*. Kapitlet som analyseras här är således *Från tanke till text* och är på totalt 61 sidor. Kapitlet har tre delar, *Skrivandets hantverk*, *Språkriktighet* och *Texttyper*. I den första delen ligger således fokus på exempelvis skrivprocessen. I språkriktighetsdelen kommer några exempel på språkliga fel som man bör undvika, exempelvis förväxling av *de* och *dem*, satsradning och ofullständiga meningar. Texttypsdelen innehåller beskrivningar av olika texttyper, exempelvis krönikor och rapporter.

I exempel (26) nedan presenteras de grammatiska termer som förekommer i kapitlet *Skrivandets hantverk*:

(26) anföringsverb, huvudsats (2), imperativ, sats, subjekt.

Kapitlet innehåller få exempel på användning av grammatiskt metaspråk. Den term som förekommer flest gånger är *huvudsats*, i samband med satsradning, men den förklaras dessvärre inte. I övrigt finns det mycket lite grammatisk terminologi i detta kapitel. Det finns ett grammatikavsnitt i boken men några hänvisningar till grammatikkapitlet görs inte här.

Författaren till boken meddelar att man endast bör använda pronomenet *dom* i informella texter. Anledningen är att det uppfattas som talspråkligt. I *formella* texter bör man däremot använda *de* och *dem*. Hur vet läsaren när det ska vara *de* och när det ska vara *dem*? Det förklaras i exempel (27) nedan:

(27) Ett sätt kan vara att byta ut *de* och *dem* mot *vi* och *oss*. Vi = de, oss = dem.
(Svenska, 2012:201, kursivering i originalet)

I (27) kan vi se att läsaren ombeds byta ut pronomenen *de* och *dem* mot *vi* och *oss* för att få reda på vilket pronomen som gäller på vilken plats. Vi vet att placeringen av *de* och *dem* hör ihop med huruvida det är subjekt eller objekt i en sats, men dessa termer används inte här. Läsaren får ingen förklaring till hur detta fungerar.

Under rubriken *Meningsbyggnadsfel* hittar vi beskrivningar av hur man kan undvika ofullständiga meningar och satsradning. I relation till ofullständiga meningar används termen *subjekt*, som i exempel (28) nedan:

(28) Ett sätt att korta ner texten är att inte skriva fullständiga meningar, vilket kan handla om att man har utelämnat subjektet (jag, du, han, vi etc) (Svenska, 2012:202).

I exemplet (28) kan vi se att författaren presenterar ett sätt att korta ned en text och introducerar samtidigt termen *subjekt*. Detta nämns i boken i anslutning till exempelvis SMS-språk, där man ofta utelämnar just subjektet för att korta ned leden. Författaren trycker på att man *inte* får göra så när vi skriver i andra sammanhang, med anledning av att detta inte tillhör ett mer formellt språkbruk.

I följande exempel (29) presenteras fenomenet satsradning:

- (29) Satsradning innebär att skribenten staplar huvudsatser på varandra med enbart kommatecken emellan (Svenska, 2012:203).

Beskrivningen ovan förtydligas sedan genom ett illustrerande exempel. Termen *huvudsats* förklaras inte här, men läsaren får en förklaring till vad satsradning är. En lösning på problemet med satsradning får läsaren i följande exempel:

- (30) Bygg istället din text genom att foga samman huvudsatserna med hjälp av punkt, frågetecken eller utropstecken. Bindeord (*och, men, eller*) hjälper också till att foga samman satser (Svenska, 2012:203, kursivering i originalet).

Instruktionen följs av ett textexempel där författaren visar hur man råder bot på satsradningsproblemet. Termen *sats*, eller satsstruktur, förklaras inte explicit i avsnittet.

Det grammatiska metaspråket finns nästan uteslutande i anslutning till information om meningsbyggnad, närmare bestämt när det talas om meningsbyggnadsfel (ofullständiga meningar och satsradning) och hur man kan undvika dem. Detta får ses som positivt, men tyvärr är förklaringarna inte så utförliga. Majoriteten av de grammatiska termer som förekommer kan vi hitta på sidorna 202–203 där meningsbyggnadsfelen presenteras. Resterande terminologi är utspridd i kapitlet, men det rör sig ändå om ett fåtal fall. Läsaren uppmanas, som i exempel (28), att inte använda ofullständiga meningar i andra sammanhang än när de skriver korta vardagliga meddelanden (som i SMS eller chatt). Författaren säger alltså implicit att det är någonting man generellt bör undvika. Den förklaring som ges till *varför* är att man måste vara säker på vilka skrivregler som finns innan man kan tillåta sig att bryta mot dem.

Sammanfattningsvis kan vi se att den grammatiska terminologin används korrekt i *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, så till vida att t. ex. satsradning förklaras

med hjälp av termen *huvudsats*. Här innefattas även skiljetecken i förklaringen. Läsaren får dock ingen förklaring till vad en huvudsats är, bisatser nämns inte och satsbegreppet förklaras inte. I exemplet (27) med *de* och *dem* används inte termen pronomen, och det förklaras heller inte utifrån termer som sats, subjekt och objekt. Subjektsbegreppet förekommer en gång och förklaras med exempel inom parentes. Svaret på frågan om grammatiskt metaspråk integreras är därmed **ja**, men problemet ligger i att detta sällan eller aldrig förklaras. Grammatiska termer används mycket sparsamt, och hänvisningar till bokens grammatikkapitel saknas.

5.6 Insikter i svenska

Insikter i svenska 1 utgavs för första gången 2011. Den är skriven utifrån Gyll och presenteras som en heltäckande bok för kursen Svenska 1, och är inriktad mot undervisning på yrkesprogrammen. Det avsnitt som analyseras här heter, kort och gott, *Skriva*. Avsnittet är på 60 sidor. Det är uppbyggt av tre delar varav den första heter *Språkriktighet* (48–61). Sedan kommer *Texttyper* (62–87) och till sist *Berättande* (88–107). Boken har inget eget grammatikavsnitt utan man hänvisas till språkriktighetsdelen i skrivavsnittet.

I exempel (31) nedan presenteras de termer som förekommer i kapitlet *Skriva*:

- (31) bisats, fras, huvudsats (2), sats (2) (inskjuten sats), subjekt

Som vi kan se ovan finns det några enstaka exempel på grammatisk terminologi i kapitlet. De som finns presenteras i anslutning till meningsbyggnadsfel som exempelvis satsradning. Vi får följande beskrivning av fenomenet satsradning:

- (32) Satsradning är – precis som ordet antyder – när man radar huvudsatser, som är satser som kan stå för sig själva, efter varandra i en och samma mening. Om man till exempel säger att *Den ena bilen är dyr, den andra bilen är billig* har man råkat rada huvudsatser på varandra (Insikter, 2011:52ff, kursivering i originalet).

I (32) kan vi se hur satsradning förklaras med hjälp termerna *huvudsats* och *sats*. Termen *huvudsats* förklaras i exemplet. Läsaren får också ett förtydligande exempel, där två

huvudsatser separeras med ett kommatecken. I anslutning till detta ger författarna även en beskrivning av hur man kan undvika problemet, som i följande exempel:

- (33) Det finns många sätt att komma runt problemet. Så här kan det se ut: *Den ena tröjan är dyr och den andra är billig*. Eller så här: *Den ena tröjan är dyr. Den andra är billig* (Insikter, 2011:52ff, kursivering i originalet).

Förklaringen är dock inte fullständig. I exemplet kan vi se att en konjunktion används, nämligen *och*, för att binda samman huvudsatserna. Författarna förklarar inte vad som sker och använder inte termen *konjunktion*. I den andra meningen löser författarna problemet genom att använda ett skiljetecken och bilda två meningar av huvudsatserna. Detta förklaras inte heller utan det verkar vara upp till läsaren att identifiera vad som händer i exempelmeningarna och hur detta löser problemet med satsradningen.

Vi hittar också ett exempel där författarna säger att satsradning kan användas som en typ av stilgrepp. De förklarar även att satsradning kan hittas i många olika texter, men att det ändå anses vara fel. Vidare förklarar författarna att om man är en skicklig skribent kan man tillåta sig att leka med språket, eftersom läsarna då kan anta att skribenten kan reglerna – ”[d]u måste kunna konventionerna innan du leker med dem (Insikter, 2011:53). Här görs en ansats att diskutera normbrott genom att satsradning presenteras i relation till stilistisk terminologi. Någon utveckling av detta resonemang får vi emellertid inte.

Författarna presenterar vidare ett antal exempel på meningsbyggnadsfel, som i exemplet (34) nedan:

- (34) Det kan till exempel handla om att man har utelämnat ett subjekt, som i frasen *Sprang ner till kafeterian*, där det saknas ett *jag* (Insikter, 2011:53, kursivering i originalet).

I (34) ovan, används termen *subjekt*, och den förklaras utifrån ett exempelord. Subjektets roll som satsdel utelämnas dock i beskrivningen. Termen *fras* används för att beskriva exempelmeningen. Här hade man förslagsvis kunnat resonera lite kring *fraser* och *satser*, eftersom vi i anslutning till detta får följande exempel:

- (35) Det kan också handla om att en bisats får stå ensam eller att enstaka ord hamnat på fel plats i satsen (Insikter, 2011:53).

I (35) beskriver författarna en annan typ av meningsbyggnadsfel, och de använder termerna *bisats* och *sats*. Termerna förklaras däremot inte, i likhet med exemplen (31–33).

Sammanfattningsvis kan vi se att det genomgående saknas förklaringar av den grammatiska terminologi som förekommer i kapitlet och det finns heller inga hänvisningar till något grammatikavsnitt eftersom språkriktighetsdelen i detta kapitel *är* grammatikavsnittet. Läsaren får ta del av exempel på grammatisk terminologi, men de är få och det är långt mellan dem. Läsaren ges inget eller lite stöd i att tillägna sig den terminologi som finns, eftersom förklaringar saknas till majoriteten av termerna. Man kan fråga sig varför författarna väljer att inte förklara alla termer när de ändå gör en ansats att integrera grammatisk terminologi. Svaret på frågan om grammatiskt metaspråk integreras är därmed **ja**, men eftersom många förklaringar saknas, som i fallet med *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, kan det inte ses som integrerat.

6 Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras resultatet av. För diskussionen användes också den forskning som presenteras i kapitel 3. Inledningsvis jämförs de läromedel som analyseras. Vad kan vi utläsa av resultatet? Hur står sig resultatet utifrån de valda forskningsfrågorna? Vilka möjliga implikationer har resultatet för lärare? Vidare diskuteras resultatet ur ett större perspektiv. Den valda metoden och dess eventuella begränsningar kommer också att bli föremål för diskussion. Slutligen ges även förslag på vidare forskning.

Resultatet visar på en stor variation vad gäller de olika läromedlen och grammatisk terminologi i dem. Grammatisk terminologi används i alla böcker utom en, men i varierande grad både vad gäller förekomst och hur den förklaras. De termer som finns representerade är dock av lite olika art.

I *Ekengrens svenska* (2011) finner vi nästan uteslutande terminologi i form av ordklasser, (se exempel 6–10). Dessa termer finns i avsnittet som handlar om att

skriva berättande text. På en del ställen saknas det förklaringar av termerna och på andra ställen är förklaringarna otydliga. Grammatiskt metaspråk förekommer och får ses som delvis integrerat, men då majoriteten av termerna inte förklaras så kan man ifrågasätta syftet med att använda sig av terminologin. Möjligen finns det förklaringar i språkriktighetsavsnittet, men inga hänvisningar till detta ges i det analyserade kapitlet. Man skulle kunna fråga sig om författarna förutsätter att eleven redan besitter kunskap om den terminologi som används.

I *Språket och berättelsen* (2015) finns det fler exempel på metaspråk och här presenteras och förklaras bland annat satsbegreppet, som i exempel genom att olika typer av meningsbyggnadsfel beskrivs och förklaras med grammatisk terminologi. Här får läsaren, till skillnad från i *Ekengrens svenska* (2011) tydliga hänvisningar till grammatikkapitlet i de fall där förklaringar saknas i det undersökta kapitlet eller där förklaringarna är mindre utförliga. Samma gäller för *Handbok i svenska språket* (2012). Hänvisningar till grammatikavsnittet finns, och det finns utförliga förklaringar med tillhörande exempel på de flesta ställen där grammatiskt metaspråk finns.

Sammanfattningsvis skulle man således kunna säga att *Språket och berättelsen* (2015) och *Handbok i svenska språket* (2012) är ett bra stöd vad gäller att integrera grammatiskt metaspråk i skrivundervisningen. Exempelen är textnära och läsaren får tydliga beskrivningar av termernas funktion. *Ekengrens svenska* och *Handbok i svenska språket* är reviderade efter Gyll, medan *Språket och berättelsen* är nyskriven (se tabell 1 i avsnitt 4.2).

En av mina forskningsfrågor handlade om att undersöka huruvida det finns skillnader i användningen av explicit grammatiskt metaspråk mellan läromedel som är skrivna för studieförberedande program (*Ekengrens svenska (språkbok 1)*, *Språket och berättelsen* och *Handbok i svenska språket*) respektive yrkesförberedande program (*Svenska impulser* och *Insikter i svenska*). Resultatet visar att det finns stora skillnader i det här avseendet.

De två undersökta böcker som är skrivna för yrkesförberedande program har båda mindre antal träffar för grammatiskt metaspråk i respektive kapitel (se avsnitt 5.1–

5.6). Båda är skrivna utifrån Gy11. I kapitlet i *Svenska impulser* (2012) finns 5 unika termer och i *Insikter i svenska* (2011) finns 6 termer, varav en förekommer vid mer än ett tillfälle. Studien är visserligen inte kvantitativ men detta ger ändå en indikation på en tendens. Som en jämförelse finns det 15 träffar i *Språket och berättelsen* (2015), varav de flesta förekommer mer än en gång. Dessutom är förklaringar till termerna i böckerna för yrkesprogram ofta bristfälliga och/eller saknas helt.

Den terminologi som finns i *Svenska impulser* och *Insikter i svenska* är i form av syntaktiska termer som *huvudsats* och *sats*. *Svenska impulser* har ett grammatikavsnitt, till skillnad från *Insikter* där skrivavsnittet innefattar en språkriktighetsdel. *Insikter i svenska* är den bok som har minst antal exempel på grammatiskt metaspråk. Många av de termer som används förklaras dessutom inte, vilket är problematiskt. Eftersom boken inte har något avsnitt som ägnas till grammatik så är det dessutom osannolikt att termerna förklaras på något annat ställe. Detta bör ses som oroväckande med tanke på både den stödfunktion och normerande roll som läromedel har (se avsnitt 3.1). Man kan fråga sig *varför* grammatisk terminologi används om den ändå inte förklaras. Skillnaderna är alltså stora mellan de böcker som är skrivna för yrkes- respektive studieförberedande program.

Vad gäller *Fixa genren* (2011) så finns det *inga* träffar alls på grammatisk terminologi i det kapitel som analyserats här. Istället används stilistisk terminologi för att diskutera olika typer av språkbruk. Det rör sig dock snarare om stil än om struktur. Det finns ett avsnitt om grammatik längst bak i boken men metaspråket integreras inte i kapitlet som analyserats och därför blir grammatiken isolerad. Vad gäller *Fixa genren* är resultatet ganska svagt och därför kanske hela boken behövt analyseras för att ge en rättvis bild av den. Det är möjligt att det här redovisade resultatet är missvisande, men eftersom undersökningen gäller avsnitt som behandlar skrivande och textproduktion, *inte* de avsnitt som behandlar grammatik och struktur, så kan jag endast säga någonting om dessa. I det analyserade avsnittet i *Fixa genren* finns således inga exempel på explicit grammatiskt metaspråk. Istället diskuteras stil, exempelvis formellt och personligt språkbruk, och olika typer av stilgrepp. De grammatiska termerna finns eventuellt i det avslutande kapitlet.

Integreras grammatisk terminologi i de kapitel, i respektive lärobok, som handlar om

skrivande? Svaret på den frågan är ja, *men* den terminologi som förekommer i böckerna förklaras och kontextualiseras i mycket varierande grad. För att kunna säga att den grammatiska terminologin är fullständigt integrerad krävs emellertid att de termer som används också förklaras. På den punkten finns det således en del brister i flertalet av böckerna som analyserats (se kapitel 5).

Flest termer och förklaringar finner vi i de böcker som är utformade för studieförberedande program. En tydlig och intressant skillnad är att *Ekengrens svenska* (2012) nästan uteslutande behandlar terminologi som gäller morfologi, medan övriga böcker snarare presenterar terminologi som gäller syntax. De böcker som är reviderade efter Gy11 (*Ekengrens svenska och Handbok i svenska språket*) är väldigt olika. En möjlig förklaring till att *Handbok i svenska språket* innehåller mer grammatisk terminologi är att den är skriven för samtliga svenskurser på studieförberedande program, medan *Ekengrens svenska* är reviderad utifrån kursplanen för Svenska 1. Här kan vi dra paralleller både till Collbergs (2013) analys (se kapitel 3, avsnitt 3.1) och till Skolverket (2011) där grammatik skrivs fram explicit i Svenska 2 och snarare uppträder implicit i Svenska 1 genom mer generella beskrivningar av t. ex. språkets struktur. Den bok som är bäst på att integrera grammatisk terminologi är den nyskrivna *Språket och berättelsen* (2015). I detta läromedel integreras de metaspråkliga termerna på ett självklart sätt, samtidigt som de förklaras. Där förklaringar saknas finns hänvisningar med sidnumrering för att läsaren enkelt ska kunna slå upp termen i grammatikkapitlet. Detta är ett glädjande resultat och förhoppningsvis är detta ett tecken på en kommande förändring vad gäller läromedlens roll i att möjliggöra metaspråksintegrerad undervisning.

En relevant aspekt i sammanhanget är givetvis att diskutera betydelsen av denna studie utifrån vilka implikationer resultatet har för verksamma lärare. Eftersom det finns studier som visar att läromedel har en starkt normerande roll, är det problematiskt om läromedel inte stödjer det arbetssätt som har bevisat positiva effekter på elevers utveckling. Skolverket (2006) konstaterar, som nämns i avsnitt 3.1, att lärobokens användning påverkas av den lärare som använder den och även om resultatet av denna studie är begränsat så visar den ändå på tendenser. Myhill et al (2012) visar att grammatikintegrerad skrivundervisning ger bättre resultat än

undervisning där grammatiken är isolerad och eftersom lärare ska undervisa utifrån forskning och beprövad erfarenhet är denna studie viktig.

Det finns, genomgående, mer grammatisk terminologi i böckerna för studieförberedande program (se kapitel 5). Skillnaden mellan de böcker som är skrivna för yrkes- respektive studieförberedande program är tydlig och bör tas på allvar. Även om studien är begränsad så visar den på tendenser. Graeske et al (2016) konstaterar att det finns en risk för differentiering om läromedlen för olika program inte är likvärdiga. Av resultatet att döma finns alltså sådana tendenser i mitt material. *Insikter i svenska* (2011) och *Språket och berättelsen* (2015) är skrivna utifrån samma centrala innehåll och kursmål – därför är det oerhört problematiskt att det är en påtaglig skillnad mellan dessa böcker vad gäller användning av grammatisk terminologi. En konsekvens av detta skulle kunna vara att de elever som går yrkesförberedande program inte får samma möjlighet att utvecklas och därmed finns en uppenbar risk för differentiering.

Föreliggande studie är givetvis begränsad, varför det troligtvis inte går att göra några uttalanden om läromedel i stort. Studien har fokuserats kring ett avsnitt i sex olika läroböcker, där det analyserade avsnittet studerats i isolering från övriga avsnitt. Detta innebär att det inte går att säga mycket om den aktuella boken som helhet. I analysen av *Fixa genren* har exempelvis avsnittet om debattartiklar studerats, istället för det språkriktighetsavsnittet som behandlar språklig struktur och som här har behandlats som ett grammatikavsnitt. I exempelvis *Insikter i svenska* har skrivavsnittet analyserats, och detta avsnitt innehåller en egen språkriktighetsdel. Det finns inget avsnitt som ägnas till grammatik i boken. Diskussionen om grammatikavsnitten handlar här främst om det finns skäl att tro att terminologi förklaras på andra ställen än i de analyserade kapitlen. Detta har emellertid inte kunnat konstateras förutom på de ställen där explicita hänvisningar finns i kapitlen som analyserats.

Urvalet av läromedel är, som tidigare nämnt i avsnitt 4.2, inte baserat på användning utan frågan via Facebook användes enbart som en slags urvalskontroll. Ingen av deltagarna angav att de använder *Språket och berättelsen 1* (2015) men eftersom den är relativt nyskriven så kan det vara en förklaring och jag valde att bortse från detta.

Man skulle emellertid kunna diskutera relevansen av de valda läromedlen samt huruvida det varit mer rimligt att göra en undersökning av de som används mest frekvent.

Resultatet av Facebookundersökningen visade däremot att en stor majoritet, 95 av de 177 lärare som deltog, angav att de använder egenproducerat material framför förlagsutgivna läromedel. Detta är inte en användarstudie eller en undersökning av attityder, men det är likväl intressant att fundera över anledningen till att över 50% av lärarna i svenska anger att de inte använder läromedel när de undervisar om språket. En möjlig anledning kan vara att man upplever att tillgängliga läromedel inte håller måttet – en uppfattning som resultatet av denna studie delvis skulle kunna ge stöd för, då resultatet i kapitel 5 visar på stor variation böckerna emellan. Man skulle även kunna diskutera det innehåll som presenteras i läromedlen i relation till vad lärare anser vara viktigt i undervisning om just svenska språket – där exempelvis språksociologi och språkhistoria också kan innefattas, utöver den grammatiska ansats som jag gör i denna uppsats. Frågan är likväl intressant och en användarstudie hade kanske varit på sin plats här. I relation till detta skulle man också kunna fundera över avsaknaden av en statlig granskningsinstitution av läromedel och vilka följder detta kan ha. Det skulle följaktligen vara ett intressant ämne för vidare forskning. *Varför väljer över 50% av svensklärarna som deltog i Facebookundersökningen (se avsnitt 4.2) bort läromedel när de undervisar om språket? Har det med läromedlen i sig att göra? Eller har det med tillgången till diverse läromedel att göra?*

Analysen av de utvalda läromedlen har också gett upphov till en oväntad iakttagelse. Delar av innehållet i de olika böckerna är snarlikt, både vad gäller återkommande formuleringar och förklaringar av diverse fenomen. Ett konkret exempel är att i *Ekengrens svenska* (2011) och *Handbok i svenska språket* (2012) används *exakt* samma utdrag ur Hemsöborna för att illustrera rörelseverb. En annan aspekt som i flera fall är snarlik är den ordning i vilken delar av innehållet presenteras. Detta tillhör inte frågeställningen men är trots det väldigt intressant. Det verkar röra sig om en viss reproduktion av innehåll som det skulle vara intressant att studera närmare. Det skulle eventuellt kunna vara ytterligare ett ämne för en annan uppsats.

7 Referenslista

Material

Ekengren, H. & Lorentzson-Ekengren, B. (2011). *Ekengrens svenska. Språkbok 1*. (3. rev. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Gustafsson, L. & Wivast, U. (2015). *Språket och berättelsen. 1, Svenska 1*. Malmö: Gleerups utbildning.

Harstad, F. & Tanggaard Skoglund, I. (2011). *Insikter i svenska. Svenska 1*. Malmö: Gleerups utbildning.

Jansson, U. & Levander, M. (2012). *Handbok i svenska språket*. (4. omarb. och utökade uppl.) Stockholm: Liber.

Markstedt, C. (2012). *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. Stockholm: Sanoma utbildning.

Sahlin, P. & Stensson, H. (2011). *Fixa genren*. Stockholm: Natur & Kultur.

Litteratur

Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Collberg, P. (2013). *Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011*. Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, 2013: 1. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Graeske, C., Dahl, C., Lilja Waltå, K. & Nordenstam, A. (2016) Vad kostar en fri läromedelsmarknad? URL: <http://www.svensklaraforeningen.se/vad-kostar-en-fri-laromedelsmarknad/> hämtad 2016-12-14.

Lundin, K. (2009). *Tala om språk: grammatik för lärarstudier*. Lund: Studentlitteratur.

Lundin, K. (2015). *Tala mera om språk: textgenomlysning med grammatiska redskap*. Lund: Studentlitteratur.

Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012) Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding, *Research Papers in Education*, 27:2, 139-166, DOI: 10.1080/02671522.2011.637640

Platzack, C. (2011). *Den fantastiska grammatiken: en minimalistisk beskrivning av svenskan*. Stockholm: Norstedts.

Skolverket (2015). Hur väljs och kvalitetssäkras läromedel? URL: http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/hur-valjs-och-kvalitetssakras-laromedel-1.181769_ hämtad 2016-12-15.

Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen [Elektronisk resurs] : grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. [Stockholm]: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Smagorinsky, P., Wilson, A. A. & Moore, C. (2011). Teaching Grammar and Writing: a beginning Teacher's dilemma. *English Education*, Vol. 43, No. 3, April 2011.

Svenska läromedel (2016). Kvalitetspolicy. URL: <http://svenskalaromedel.se/kvalitetspolicy/> hämtad 2017-01-04.

Teleman, U., Hellberg, S., & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens grammatik. 1, Inledning; Register*. Stockholm: Svenska Akademien & Nordstedts.

Vetenskapsrådet (2016). Etikriktlinjer. URL:

<http://www.vr.se/forskningsfinansiering/sokabidrag/forutsattningarforansokningarochbidrag/etikriktlinjer.4.29b9c5ae1268d01cd5c8000955.html> hämtad 2017-01-19.