



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Det blir ett roligare sätt att plugga grammatik”

En interventionsstudie om att integrera
grammatikundervisning i litteraturundervisning

Emma Eriksson
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Maia Andréasson
Examinator: Benjamin Lyngfelt
Kod: VT17-1150-011-LGSV1A

Nyckelord: grammatikdidaktik, metaspråk, attityder,
grammatikundervisning, litteraturundervisning.

Abstract

Forskningen visar att grammatiken i svenska gymnasieskolor ofta undervisas traditionellt och som ett isolerat moment vilket leder till att elevernas grammatikkunskaper blir begränsade. I föreliggande uppsats har en interventionsstudie genomförts där grammatikundervisning har integrerats i litteraturundervisningen. Syftet är dels att visa vad som händer när man integrerar grammatikundervisning i litteraturundervisningen dels att undersöka elevers attityder till integrerad grammatikundervisning och se om eleverna använder sig av ett grammatiskt metaspråk i det avslutande provet i litteraturhistoria.

Studien genomfördes under tre veckor och innefattade fem lektioner och ett provtillfälle. Eleverna går andra året på ett humanistiskt program. Under lektionerna diskuterades termerna *nominalfras*, *utbyggd nominalfras* och *poetisk ordföljd* i samband med litteraturläsning. Interventionen avslutades med att eleverna fick fylla i en utvärdering om deras upplevelser av momentet.

Resultaten visar att eleverna är positivt inställda till integrerad grammatikundervisning och att många ser fördelarna med att grammatiken inte är en isolerad del i svenskundervisningen. På litteraturprovet använde sju av 20 elever någon form av grammatisk terminologi i vid bemärkelse i sina analyser och visade därmed på en metaspråklig förståelse, vilket inte har förekommit hos de här eleverna innan.

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
2.	Syfte och frågeställningar	2
3.	Bakgrund och tidigare forskning	3
3.1	Vad är grammatik?	3
3.2	Vikten av ett metaspråk	3
3.3	Elevers attityder till grammatik	6
3.4	Sammanfattning	7
4.	Metod och material	8
4.1	Urval	8
4.2	Prov och utvärdering	8
4.2.1	Grammatikprovet	8
4.2.2	Litteraturprovet	10
4.2.3	Utvärderingen	10
4.3	Interventionen	11
4.3.1	Undervisningen	12
4.4	Analysmetoder	14
4.4.1	Litteraturprovet	14
4.4.2	Utvärderingen	14
5.	Resultat	15
5.1	Litteraturprovet	15
5.2	Utvärderingen	19
6.	Diskussion	28
6.1	Hur upplever eleverna den integrerade grammatikundervisningen?	28
6.2	Har eleverna kvar de kunskaper som de förvärvade under ett föregående grammatikmoment och har dessa kunskaper fördjupats genom den integrerade grammatikundervisningen?	30
6.3	Motiverar resultatet av denna undersökning ett fortsatt arbete med grammatikundervisning integrerad i litteraturundervisning?	32
6.4	Övriga didaktiska reflektioner	34
6.5	Om material och metod	34

6.6	Förslag till fortsatt forskning	35
7.	Referenser	36
8.	Bilaga 1	38
9.	Bilaga 2	39
10.	Bilaga 3	41

1. Inledning

Forskning om attityder till grammatikundervisning visar att det finns en problematik kring grammatiken och att både lärare och elever har en komplicerad relation till detta moment i svenskundervisningen. Främst är det den traditionella grammatikundervisningen som visar sig vara problematisk. Tornberg (2015:15) menar att den typen av undervisning ofta är deduktiv, det vill säga att läraren förklarar en regel, därefter ges typiska exempel på denna regel och sen får eleverna arbeta med olika övningar där regeln är isolerad. Dessa övningar brukar vanligtvis vara luckövningar eller utbytesövningar.

I dagens läroplan för gymnasieskolan finns grammatiken explicit inskriven under det centrala innehållet i kursen Svenska 2.

”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.” (Skolverket 2011, s.169).

Det är nog just här i Svenska 2 som många svensklärare gör sin plikt och arbetar med grammatiken under några veckor där man har genomgångar, övningar och där man till sist genomför ett skriftligt prov. Efter ett intensivt arbete med ordklasser och satsdelar under en kort period kan man som lärare sedan pusta ut och lägga undan grammatiken. För det ser ofta ut så här enligt forskningen. Boström och Strzelecka (2014) genomförde en enkätundersökning med 140 lärare för att undersöka hur dessa såg på sin egen grammatikundervisning och vad de hade för attityder och tankar kring momentet. Deras undersökning visade att 57 % av lärarna ansåg att de undervisade traditionellt, precis på det sätt som beskrevs ovan.

Den traditionella grammatikundervisningen behandlar bara en liten och isolerad del av grammatiken och leder inte till en djupare kunskap hos eleverna. Den kan också kallas för ”meningslös grammatik” (Myhill, Jones, Lines & Watson 2012:17) då lärare ofta använder lösryckta exempel i sin undervisning som blir meningslösa om de inte sätts in i ett sammanhang. Både lärare, elever och läromedel har en tendens att glömma bort att se språket som en helhet. När elever talar om att det är viktigare att lära sig prata och skriva än att öva grammatik beror det troligen på att de har delat upp sin språkliga utveckling i olika moment och inte ser något samband mellan dessa (se t.ex. Myhill et al. 2012; Brodow, 2000; Tornberg,

2015.) Om elever får en lärstilsanpassad undervisning istället för den traditionella ökar dock elevernas minnesbehållning, provresultat och förståelsen för nyttan av grammatikkunskaper (Boström, 2004). Dessutom visar Boströms (2004) undersökning att eleverna får en mer positiv attityd till grammatik i överlag.

Vi har under utbildningen diskuterat och läst mycket om vikten av att inte undervisa om grammatik på ett traditionellt och isolerat sätt utan att vi ska försöka arbeta inkluderande och föra in grammatiken i alla delar av svenskundervisningen för att skapa mening och kontext. Därför valde jag att genomföra en interventionsstudie där ambitionen var att arbeta med grammatiska termer som en del av svenskämnets metaspråk, alltså ett språk om språket. Jag ville dels undersöka elevernas attityder efter ett genomfört moment av integrerad grammatikundervisning och dels se om grammatiken visade sig i det avslutande provet i litteraturhistoria som eleverna skulle göra. Jag ville även utvärdera den här metoden i sig, att integrera grammatik i en annan del i svenskundervisningen och se hur det fungerade i praktiken. Under min verksamhetsförlagda utbildning blev jag tilldelad ett moment i litteraturhistoria med fokus på romantiken som epok. I detta moment integrerade jag grammatik i samband med litteraturläsning.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att visa vad som händer när man i ett kort moment integrerar grammatikundervisning i litteraturundervisningen. Mina frågeställningar är följande:

- Hur upplever eleverna den integrerade grammatikundervisningen?
- Har eleverna kvar de kunskaper som de förvärvade under ett föregående grammatikmoment och har dessa kunskaper fördjupats genom den integrerade grammatikundervisningen?
- Motiverar resultatet av denna undersökning ett fortsatt arbete med grammatikundervisning integrerad i litteraturundervisning?

3. Bakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning. Avsnitt 3.1 kommer att definiera termen *grammatik* och avsnitt 3.2 behandlar metaspråkets relevans. I avsnitt 3.3 redogörs för elevers attityder till grammatik och sist, i avsnitt 3.4 ges en kort sammanfattning.

3.1 Vad är grammatik?

Termen *grammatik* har olika definitioner. Svenska Akademiens grammatik delar upp grammatiken i två olika delar, hjärnans grammatik och bokens grammatik (Teleman, Hellberg, Andersson 1999:14). *Hjärnans grammatik* kan också beskrivas som den inre grammatiken, alltså den kunskap kring språket som vi har byggt på sedan barnsben som modersmålstalare. Den grammatiken styr automatiskt vårt sätt att uttrycka oss utan att vi är medvetna om det (Boström & Josefsson 2006:10). Lundin (2009:23) beskriver den inre grammatiken som en språklig intuition som gör att vi instinktivt känner av om ett yttrande är regelrätt uttryckt eller inte. Ser vi till definitionen av *bokens grammatik* kan den sägas vara en beskrivning av den inre grammatiken (Boström & Josefsson 2006:12). Den beskrivande grammatiken kan också kallas deskriptiv och där handlar det alltså om att redogöra för det språk vi använder i både tal och skrift (Boström & Josefsson 2006:9).

I den här studien är det den deskriptiva definitionen av grammatik, bokens grammatik, jag syftar på när jag talar om grammatik. Alltså de olika termer vi använder när vi talar om de grammatiska konstruktioner som vi konsumerar och producerar dagligen i både text och samtal. Här används grammatiska termer som verktyg för att tala om språket, således ett metaspråk.

3.2 Vikten av ett metaspråk

Det finns en hel del forskare som talar om vikten av att ha ett metaspråk, alltså ett språk för att tala om språket (se t.ex. Boström & Josefsson 2006:30; Hansson 2009:18; Svedner 2011:90). Lundin (2015:11) förklarar termen *metaspråk* som något vi språkbrukare behöver för att kunna samtala, analysera och diskutera språk och olika språkliga företeelser. Metaspråket är alltså något helt annat än den inre grammatiken, eller språkkänslan som de flesta av oss innehar. Holmberg (2006:137) talar om vikten av att inkludera grammatiken i svenskämnet

metaspråk när han skriver om s.k. funktionell grammatik. Utgångspunkten i den funktionella grammatiken är att skribenter och talare använder sig av språket för att skapa mening i en text. Ett syfte med grammatiken är att ge oss ett metaspråk som vi kan använda när vi vill tala om språket. Holmberg (2006:136) knyter an detta till olika textaktiviteter och att vi gör olika saker med språket beroende på vilken textaktivitet vi rör oss i. Men för att kunna tala om språket i de olika textaktiviteterna behöver vi en grammatik som fokuserar på betydelse.

Svensk forskning har visat att elever har svårigheter att använda ett metaspråk. Hansson (2009:126) visar exempel på detta i en mindre studie. Hans material består av 12 videoinspelade gruppsamtal med elever från tre olika klasser som samtalar om en utvald text. Varje grupp bestod av tre elever. Hansson ville undersöka hur elever samtalar om text i grupp och om de använde sig av några metaspråkliga uttryck. Undersökningen visade att eleverna inte använder sig av ett metaspråk i sina samtal utan de använder andra tillvägagångssätt för att kommentera delar ur texten. Hanssons analys visar att eleverna visserligen saknar metaspråklig terminologi vilket gör att de inte kan tala om texten men att de ändå visar en förståelse för texten som de uttrycker. Men eleverna har ingen gemensam begreppsapparat som de kan utnyttja i sina samtal.

Hansson genomförde senare även en större observationsstudie 2011 och intervjuade elever och lärare från två olika klasser på en gymnasieskola. Han ville dels se hur undervisningen i svenska A gick till dels se vilka föreställningar som finns kring svenskämnet. Hansson (2011:201) menar att svenskämnet har en svag inre klassifikation eftersom ämnet inte har ett metaspråk att luta sig mot. Han visar att även om lärarna undervisar explicit om språket blir undervisningen ändå implicit eftersom man inte fortsätter att arbeta med de ämnesspecifika termerna vid andra moment (2011:197).

När det kommer till internationell forskning har studier från Storbritannien och Australien visat att man kan påverka elevers metaspråk genom att integrera grammatik i både läs- och skrivundervisningen. Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) genomförde en omfattande interventionstudie i Storbritannien där de integrerade grammatik i skrivundervisningen. De ville se om en grammatikundervisning som var integrerad i skrivundervisningen kunde förbättra elevernas egna texter och deras metaspråkliga förståelse. Studien pågick under ett år

och 744 elever från 31 olika slumpmässigt valda skolor deltog. I studien intervjuade forskarna lärare och elever, observerade lektioner och analyserade elevtexter. De 744 eleverna delades upp i kontrollgrupper och experimentgrupper. Samtliga grupper genomförde samma uppgifter men experimentgruppen fick explicit grammatikundervisning med utgångspunkt i skrivandet, där fokus inte låg på de grammatiska termerna i sig utan på att skapa betydelse och mening. Grammatiska termer användes i undervisningen men de förklarades alltid med förankring i konkreta exempel och autentiska texter. Samtliga elever fick göra ett för- och ett eftertest och efter analysen av dessa visade det sig att båda grupperna hade förbättrat sitt skrivande.

Även om båda grupperna hade utvecklats visade analysen av texterna att experimentgruppen hade förbättrat sitt skrivande betydligt mer än kontrollgruppen vilket stödjer tesen om att det är positivt att integrera grammatik i skrivundervisningen (Myhill et al. 2012:11). Efter interventionen fick eleverna kommentera sina egna och andras texter under intervjuer och där visade det sig att experimentgruppen gjorde fler kommentarer som visade på en metaspråklig förståelse och de gav även mer utvecklade kommentarer generellt (Myhill et al. 2012:15). De såg dock att de som gynnades mest av den integrerade grammatikundervisningen var de elever som redan var goda skribenter (Myhill et al. 2012:12).

Jones & Chen (2016) genomförde en interventionsstudie i Australien där de provade en dialogisk undervisning och integrerade grammatik i läs- och skrivundervisningen. De ville se om den dialogiska undervisningen kunde engagera elever i att lära sig språk och om undervisningen kunde främja en metaspråklig förståelse genom att eleverna fick tala om språk och betydelse. Studien fokuserade på undervisning i de lägre åldrarna; eleverna var mellan 6 och 8 år och gick i samma klass. Resultaten sammanställdes utifrån tre videoinspelningar som filmades under lektionstid och som därefter analyserades. Själva undervisningen utformades av forskarna tillsammans med klassens lärare. Undervisningen bestod av spel och andra aktiviteter som uppmuntrade barnen att samtala med varandra och med läraren. I samtliga aktiviteter var språket det primära. Spelen utformades medvetet på ett sätt som skulle skapa en större förståelse kring olika grammatiska koncept.

Jones & Chen (2016:65) menar att man bör komma bort från grammatiken som lärs in under korta intensiva perioder och försöka integrera den i fler delar av undervisningen. På så sätt

kan man bygga kunskap om grammatik över tid. De positiva resultaten kring den dialogiska undervisningen visar på vikten av att eleverna fick arbeta med språkanalys tillsammans med ett gemensamt metaspråk. Tillsammans hjälpte de varandra med terminologin, att identifiera mönster, experimentera med grammatiken och även att tillämpa sina kunskaper på nya texter (Jones & Chen 2016:66).

3.3 Elevers attityder till grammatik

Forskning om elevers attityder gentemot grammatik visar en ganska bister syn på ämnet. Nedan har jag sammanställt vad fyra forskares studier visar.

Under våren 1996 genomförde Brodow en intervjuundersökning om grammatikundervisning med 32 lärare som undervisade i grundskolans senare år och gymnasieskolan. En av hans intervjufrågor rörde hur lärarna uppfattade elevernas attityder gentemot grammatikstudier och vad det var som skapade de här attityderna (Brodow 2000:100). Lärarna tar upp att det främst är de teoretiskt svaga eleverna, speciellt de som läser på yrkesförberedande program som är negativa till grammatikundervisningen. I undersökningen framkommer det även att det är när abstraktionsnivån blir för hög som eleverna tappar intresse och fokus. Lärarna anser därför att det är lättare om man kopplar grammatiken till något konkret och om man låter eleverna laborera med olika texter, gärna elevernas egna (Brodow 2000:102).

I både Hanssons (2011) och Bergströms (2007:187) studier visar det sig att eleverna tycker att grammatiken är viktig men att de av olika anledningar har problem med den. Bergström gjorde fyra omfattande enkätundersökningar med verksamma svensklärare i gymnasiet och på högskolan samt med elever från gymnasiet och studenter. Totalt svarade 305 gymnasieelever på enkäten. Resultaten visar att även om många av gymnasieeleverna anser att grammatik är viktigt tycker de att det är tråkigt och de har svårt att se vad de ska använda grammatiken till. En del uttrycker det även som att de tror att de ska bli bättre skribenter om de lär sig mer grammatik men utan att riktigt reflektera kring hur det skulle hjälpa dem.

Under intervjuerna i Hanssons studie framkommer det att samtliga elever har haft grammatik i svenskämnet under grundskolan men att de har glömt bort det mesta av grammatiken och att den inte har kommit till användning (Hansson 2011:120). Trots att eleverna säger att de inte

har haft någon användning för grammatiken efterfrågar de ändå mer grammatik eftersom de anser att det är viktigt (2011:121). Även lärare från Brodows studie (2000:101) menar att eleverna anser att det är viktigt med grammatik. En lärare berättade att eleverna anser att det är viktigt med grammatik men att de inte riktigt kan förklara varför. Andra lärare menar att de upplever att elever tycker att god grammatik är ett tecken på att man är kunnig inom det svenska språket. Kan man grammatik är man automatiskt bra på svenska.

Medan Hansson (2011) och Bergström (2007) visar att elever har negativa attityder mot grammatiken men att de ändå tycker att den viktig visar Collberg (2013) en annan form av negativitet. Collberg genomförde intervjuer med sex elever som en del i en studie av grammatikens roll i den nya gymnasieskolan. Eleverna som intervjuades läste andra året på två studieinriktade program. Intervjuerna visade att eleverna främst tänker på moderna språk och engelska när de pratar om grammatik och att de inte uppfattar grammatiken i svenskämnet som svår eftersom de redan behärskar den i skrift. Collberg resonerar att deras attityder kan bero på att eleverna ser på grammatik som en praktisk språkbehärskning och inte som en metaspråklig kunskap. Eleverna säger också att de tycker att grammatikundervisningen i svenskämnet är onödig eftersom de redan behärskar språket (Collberg 2013:43). Collbergs undersökning visar alltså att eleverna tycker att grammatikundervisningen i svenskundervisningen är helt irrelevant till skillnad från eleverna i Brodows (2000), Bergströms (2007) och Hanssons (2011) studier.

3.4 Sammanfattning

Tidigare forskning visar alltså att elever i många fall inte behärskar ett grammatiskt metaspråk men att det finns åtgärder man kan ta vid för att förändra detta. Den visar också att elevers attityder kring grammatiken är negativ trots att många ändå värderar den som viktig. Det finns en del forskning där man har integrerat grammatikundervisning i skrivundervisningen och fått goda resultat. Dock har jag inte funnit några studier där man har provat att integrera grammatiken i litteraturläsning och samtal kring litteratur.

4. Metod och material

I det här kapitlet presenteras studiens metod och material. Det första avsnittet 4.1 redogör för studiens urval och i 4.2 presenteras prov och utvärdering. Först presenteras grammatikprovet i 4.2.1 och litteraturprovet i 4.2.2. Sedan presenteras utvärderingen i 4.2.3. Avsnitt 4.3 gäller själva interventionen och i 4.3.1 beskrivs undervisningen som genomfördes. Till sist i avsnitt 4.4 presenteras analysmetoder, dels för litteraturprovet (4.4.1) dels för utvärderingen (4.4.2).

4.1 Urval

Interventionen genomfördes under min sista verksamhetsförlagda utbildning (i det följande: VFU) under vårterminen 2017. Där fick jag möjligheten att undervisa en klass som läser andra året på ett humanistiskt program på en medelstor skola i Göteborg. Klassen består av 27 elever där en del har språkinriktning och en del har kulturinriktning. Enligt klassens ordinarie ämneslärare är eleverna studiemotiverade och engagerade i klassrummet. Eftersom jag genomförde min intervention i en klass jag blev tilldelad under min VFU kan urvalet kan klassas som opportunistiskt eftersom jag inte gjorde någon specificering av populationen sedan innan (Christoffersen & Johannessen 2015:56). Med tanke på att hela forskningsprocessen och arbetet med den här uppsatsen ska ske under en begränsad tid är omfånget och antalet elever i studien rimligt. Mitt urval passade även den typen av studie jag ville genomföra och bearbeta i mitt avslutande examensarbete.

4.2 Prov och utvärdering

4.2.1 Grammatikprovet

När jag planerade min intervention utgick jag ifrån ett grammatikprov som eleverna genomförde före min VFU i början av vårterminen 2017. Eftersom jag ville utgå från någon grammatisk term som eleverna redan var bekanta med var deras gamla grammatikprov en bra utgångspunkt. Grammatikundervisningen som klassen hade innan provet kan benämnas som traditionell och förmedlades som ett isolerat moment som avslutades med ett skriftligt prov. Utifrån grammatikprovet valde jag att fokusera på termerna *nominalfras* och *utbyggd nominalfras* under min intervention eftersom det är vanliga och viktiga komponenter i

skönlitteratur. I grammatikprovet fokuserade två frågor på nominalfraser; de presenteras i (1) och (2) nedan.

(1) Markera huvudordet i följande nominalfraser:

Den gula cykeln med ringklocka, ny sadel och blommor kring styret.

Ett litet fattigt smutsigt barn med trasiga kläder och hål i skorna.

Den lilla katten med rosett på svansen.

(2) Bygg ut till en nominalfras av följande ord:

Blomma _____

Bil _____

Bok _____

De utbyggda nominalfraser som eleverna fick arbeta med i provet, i (1) ovan, är tre enkla och konstruerade exempel. Även uppgiften med att bygga ut en nominalfras, i (2) ovan, kan ses som relativt grundläggande. Eftersom det föregående grammatikmomentet med stor sannolikhet var första gången som majoriteten av eleverna mötte termen *nominalfras* är exemplen från grammatikprovet rimliga. På fråga (2) där eleverna skulle bygga ut nominalfraser fick samtliga alla rätt. Alla elever klarade alltså av att bygga ut en nominalfras utifrån ett huvudord. Under fråga (1) där de skulle hitta de utbyggda nominalfrasernas huvudord var det endast en elev som inte klarade det. Den här eleven kunde inte markera ut något av de tre huvudorden medan resten av klassen kunde markera samtliga. Det man kan notera i fråga (2) är att läraren inte ser de ensamma huvudorden som nominalfraser eftersom hon skriver *bygg ut till en nominalfras av följande ord*. Resultaten på de här två frågorna visar dock att eleverna hade goda kunskaper om nominalfraser i början av vårterminen då provet genomfördes.

Enligt klassens ordinarie svensklärare (i det följande *läraren*) hade alla elever i klassen klarat grammatikprovet bra; ingen hade fått underkänt och samtliga hade klarat momentet med nominalfraser bra. Därför var en naturlig konsekvens att ta deras kunskaper kring nominalfraser och lyfta dessa till en ny nivå samt placera kunskaperna i ett nytt sammanhang, nämligen i samtal om litteratur.

4.2.2 Litteraturprovet

Efter de fem interventionslektionerna, som beskrivs nedan i avsnitt 4.3.1, hade eleverna ett skriftligt litteraturprov. Läraren och jag skapade provet gemensamt eftersom vi skulle ta upp både upplysningen (som hen undervisat om innan) och romantiken som jag undervisade om. Vi utgick från ett prov som hen använt tidigare men jag gjorde om några av frågorna på delen om romantiken. Hela provet innehöll 15 frågor varav sju behandlade romantiken. I delen om romantiken ville jag ge eleverna chans att kommentera litteraturen med grammatiska termer utan att jag instruerade dem att göra det explicit. Under en punkt på provet fick eleverna tre textutdrag från olika verk som vi läst under momentet. Här skulle de identifiera författare och verk men också ge en kort motivation till varför de trodde att det var just den författaren/det verket. Jag ville att eleverna skulle få möjligheten att nämna t.ex. Goethes utbyggda nominalfraser under motivationsfrågan. Under en annan punkt fick eleverna läsa korta utdrag ur två dikter och sen gissa vilken som var från romantiken och motivera varför de trodde det. Även här fick eleverna en möjlighet att kommentera språket i dikterna. Den sista punkten på provet bestod av att eleverna skulle göra en kort diktanalys av *"Till förruttnelsen"* av Stagnelius. Här fick eleverna utgå från fyra punkter i sin analys varav en var att de skulle kommentera språket. Dikten och analysfrågan finns i bilaga 1.

4.2.3 Utvärderingen

När mina interventionslektioner var genomförda valde jag också att genomföra en utvärdering med eleverna. Den fick eleverna fylla i lektionen efter provet och jag informerade om att den skulle vara helt anonym, att de skulle utvärdera momentet i sig och inte mig som lärare och jag bad dem att vara helt ärliga i sin framställning. Utvärderingen hade totalt sju frågor och var semistrukturerad (Christoffersen & Johannessen 2015:152). Den första frågan bestod av tre motsatspar där eleverna fick ta ställning till vilka alternativ som passade deras preferenser bäst. Sen följde tre frågor med ordinalskalor (Christoffersen & Johannessen 2015:157) där eleverna fick skatta sina svar men det fanns även möjlighet att lämna kommentarer efter varje fråga. De sista tre var öppna frågor. Den näst sista frågan formulerade jag som en så kallad *exit-ticket*. En exit-ticket är en typ av fråga som man som lärare kan ställa till sina elever i slutet av en lektion eller i slutet på ett moment för att kolla om de har fått med sig det önskade innehållet. I mitt fall handlade frågan om en utbyggd nominalfras som jag skrev ut och frågade vad det var för typ av grammatisk konstruktion. Hypotesen var att de efter

grammatikprovet som de genomförde relativt nyligen och min undervisning skulle känna igen konstruktionen som en utbyggd nominalfras. På den sista frågan fick eleverna möjlighet att ge övriga kommentarer. Syftet med utvärderingen var att undersöka hur eleverna hade upplevt undervisningen. Utvärderingen bifogas som bilaga 2.

Jag valde att inte genomföra ett förtest kring elevernas attityder eftersom jag inte ville påverka deras svar i den avslutande utvärderingen. Om de här eleverna skulle bekräfta tidigare forskning som finns kring elevers negativa attityder kring den traditionella grammatikundervisningen, då kanske de skulle påverkas av att jag som lärarstudent kommer in och anstränger mig för att förändra den bilden. Alltså att de skulle känna att de var tvungna att ändra sina åsikter kring grammatiken för att behaga mig och min undersökning. Dock kan fallet såklart fortfarande vara så, att trots att jag sa att de skulle vara ärliga i sina utvärderingar så kanske de valde att försköna sina svar för att de ville vara snälla.

4.3 Interventionen

Interventionen pågick under tre veckor och innefattade totalt fem lektioner plus ett provtillfälle. Lektionerna var 75 respektive 80 minuter långa. Eftersom jag inte har lyckats hitta någon tidigare forskning där någon har provat att integrera grammatik i litteraturundervisningen hade jag ingen testad metod som jag kunde förhålla mig till. Därför fick jag tillsammans med min handledare försöka komma upp med ett upplägg som dels skulle passa in i planeringen och samtidigt balansera innehållet och den språkliga delen i arbetet med texter.

Innan interventionen inleddes informerade jag eleverna om att jag skulle skriva ett examensarbete och frågade om jag fick genomföra ett lektionsupplägg tillsammans med dem. Jag gick igenom godkännandebblanketten tillsammans med dem och berättade att deltagandet var helt anonymt. De fick även information om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst fick avbryta sin medverkan om de så önskade. Eleverna fick genom blanketten veta att min studie skulle innefatta elevers grammatiska metaspråk men de fick ingen mer detaljerad information kring syftet. Samtliga elever skrev under blanketten och ingen valde att avbryta sin medverkan under studiens gång. Godkännandebblanketten bifogas som bilaga 3.

4.3.1 Undervisningen

I detta avsnitt presenteras lektionerna som ingick i interventionen och hur dessa utformades. Totalt handlar det om fem lektioner och jag har valt att namnge varje lektion för att tydliggöra upplägget.

- I Introduktion till momentet
- II Goethes utbyggda nominalfraser
- III Den unge Werthers kontaktannons
- IV Svensk romantik
- V Skräckromantik

I Introduktion till momentet

Under den första lektionen introducerades eleverna till romantiken som litteraturhistorisk epok. Vi såg en introduktionsfilm tillsammans och sedan diskuterade vi några frågor utifrån filmen. Därefter hade jag en genomgång på tavlan där jag drog paralleller mellan upplysningen och romantiken samt visade på hur samhället och litteraturen förändrades mellan epokerna. Eftersom detta var en introduktionslektion valde jag att endast fokusera på romantiken på ett övergripande plan och talade ingenting om grammatik.

II Goethes utbyggda nominalfraser

Den andra lektionen i serien ägnades åt Goethe och hans författarskap. Efter en kort genomgång av Goethes liv och författarskap läste jag ett utdrag ur *Den unge Werthers lidanden* högt för klassen. Efter högläsningen fick eleverna sitta i mindre grupper och diskutera fem frågor som knöt an till såväl textens innehåll som språket. Eleverna fick diskutera sinsemellan i några minuter och sedan diskuterade vi gemensamt i helklass. När vi kom in på frågan som berörde den språkliga delen av texten introducerade jag termerna *nominalfras* och *utbyggd nominalfras* för första gången i det här momentet. Jag skrev upp följande utbyggda nominalfraser från texten på tavlan:

- (3) dessa berg, från foten till hjässan beklädda med höga lummiga träd.
- (4) dessa slingrande dalgångar, skuggade av de täckaste dungar.

När jag hade skrivit upp de utbyggda nominalfraserna bad jag eleverna att identifiera de två huvudorden vilket de kunde göra relativt snabbt. Efter det pratade jag om vikten av utbyggda nominalfraser i en berättande text och så att säga *skalade av* d.v.s tog bort bestämningarna till huvudordet på de två exemplen på tavlan tillsammans med eleverna. Jag ville visa eleverna vilken skillnad det blir i innehållet och känslan texten förmedlar när man tar bort de olika bestämningarna till huvudordet. Eftersom eleverna nyligen hade arbetat med nominalfraser och utbyggda nominalfraser utgick jag ifrån att de hade grundläggande kunskaper kring termerna. Därför valde jag att inte repetera den typen av information tillsammans med eleverna. Avslutningsvis fick eleverna arbeta tillsammans i mindre grupper och skala av några andra utbyggda nominalfraser ur ett kort textutdrag från *Den unge Werthers lidanden*. Efter det pratade vi i helklass om hur texten påverkades när de neutraliserade texten, alltså vad som hände när de tog bort de olika bestämningarna till huvudorden i de utbyggda nominalfraserna.

III Den unge Werthers kontaktannons

Under den tredje lektionen fortsatte vi att arbeta med *Den unge Werthers lidanden*. Eleverna fick skriva en profiltext till en nätdejtingsajt åt Werther där de skulle beskriva hans egenskaper, intressen och vilken typ av relation han sökte. Mot slutet av lektionen fick grupperna redovisa sina texter. Jag gav muntlig feedback till varje grupp och kommenterade både innehållet och visade på några utbyggda nominalfraser som eleverna hade skapat i sina texter.

IV Svensk romantik

Den fjärde lektionen arbetade vi med den svenska romantiken. Vi läste och diskuterade texter av Stagnelius, Geijer och Tegnér. Här fokuserade jag på den poetiska ordföljd som finns i dikterna vi läste t.ex. detta utdrag som kommer från Geijers dikt *Odalbonden*:

(5) Ej buller älskar jag och bång

Jag tog upp att vi är vana vid att alltid ha det finita verbet på andra plats i en huvudsats men att de grammatiska reglerna förbisågs i den här tidens uppfattning av högre poesi. Då gjorde man t.ex. allt för att poesin skulle skilja sig så mycket som möjligt ifrån prosan, även i meningsuppbyggnaden. Vi tittade på dikterna och jag tog även upp några andra exempelmeningar som visade på den poetiska ordföljden.

V Skräckromantik

Den sista lektionen innan provet arbetade vi med skräckromantiken och läste tre textutdrag av olika författare. Här lade jag fokus på hur de olika författarna framställde sina karaktärer med hjälp av språket. Som avslutning på lektionen fick eleverna genomföra en gruppuppgift där de skulle skapa en vampyr och beskriva dennes utseende. Innan de fick börja arbeta gick jag igenom några punkter som jag ville att de skulle ha med sig när de skrev sina texter. Dels sa jag att de skulle arbeta med sina nominalfraser och nu tog jag även upp relativbisatser och prepositionsfraser som en del av de utbyggda nominalfraserna. Grupperna fick sedan redovisa sina texter i helklass och jag gav dem muntlig feedback på såväl innehåll som utbyggda nominalfraser.

4.4 Analyismetoder

4.4.1 Litteraturprovet

Jag har använt mig av en kvalitativ metod när jag har analyserat litteraturproven. Först rättade jag samtliga prov. Därefter gick jag igenom dem ännu en gång och letade efter grammatiska kommentarer i elevernas svar. Jag excerperade sedan de delar som jag anser har en grammatisk koppling och det är de delarna som jag presenterar i resultatdelen. Jag sökte framförallt efter de grammatiska termer som vi arbetat med under momentets gång men jag höll även ögonen öppna för andra termer och ordval som hade någon grammatisk anknytning.

4.4.2 Utvärderingen

I analysen av utvärderingen använde jag mig av en kvantitativ metod. Eftersom det var en liten population kunde jag relativt enkelt sammanställa elevernas svar och kategorisera dessa. Just eftersom det var en liten population bestämde jag mig för att inte använda mig av någon typ av databas i mitt arbete utan jag anser att sammanställningen jag genomförde för hand i ett vanligt dokument var fullt tillräckligt för mitt ändamål. I min sammanställning av materialet gick jag igenom en fråga i taget och grupperade skattningssvaren och kommentarerna efter om de var positiva eller negativa. Har jag sett något mönster i elevernas utvärderingar har jag undersökt detta närmare. Jag valde att kategorisera svaren på det här sättet eftersom det passade mitt ändamål och eftersom jag ville skapa en tydlig uppställning för läsaren. I

resultatet presenteras både positiva och negativa kommentarer för att visa på båda ytterligheterna.

5. Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat. Även en stor del av uppsatsens analyser redovisas här. Avsnitt 5.1 redogör för resultaten på litteraturprovet och 5.2 presenterar resultaten på utvärderingen.

5.1 Litteraturprovet

Av de 27 elever som går i klassen genomförde 20 stycken litteraturprovet som markerade avslutningen på min interventionsstudie. Som jag nämnde i avsnitt 4.2.2 utformade jag tre frågor i provet på ett sätt som inviterade eleverna att kommentera språket i de olika utdragen som fanns med. I en av frågorna skulle de läsa utdrag från tre olika texter som vi läst under momentets gång. Här skulle de identifiera författare, verk och samtidigt ge en motivering till varför de trodde att det var en viss författare. Under den här frågan nämnde ingen elev något grammatiskt över huvudtaget. Här motiverades istället identifikationen med att de kände igen utdragen från den tidigare undervisningen eller att de kände igen personbeskrivningarna av textens karaktärer.

I en annan del av provet fick eleverna läsa två korta dikter, en relativt modern dikt och en från romantiken. Här skulle eleverna gissa vilken som var från romantiken och motivera vilken de trodde var rätt med hjälp av texten. Nedan presenteras utdragen från dikterna i sin helhet och jag har också valt att markera ut de utbyggda nominalfraserna i båda utdragen.

1. ”Jag stod på höjden av [min levnads branter]
Där vattendragen dela sig och gå
Med [skummig bölja] hän åt [skilda kanter];
Klart var där uppe, där var skönt att stå.
Jag såg åt solen och [dess anförvanter,
Som, sen hon slocknat, skina i det blå;]
Jag såg åt jorden, hon var grön och härlig,
Och Gud var god och människan var ärlig.”

Det första utdraget är inledningen på dikten *Mjältsjukan* som är skriven av Esaias Tegnér. Han var en av författarna som vi pratade om under arbetet med romantiken men eleverna hade inte fått möta just den här dikten tidigare. *Mjältsjukan* är i sin utformning mer typisk för den romantiska epoken i sitt sätt att romantisera och beskriva naturen i jämförelse med dikt 2. Även om nominalfraserna i utdraget inte är utbyggda i en väldigt stor utsträckning är det ändå en stor skillnad ifrån det andra utdraget där det till synes bara finns två utbyggda nominalfraser. Majoriteten av eleverna kom fram till att det var dikt 1 som kom från romantiken och många nämnde beskrivningar och romantisering av naturen som motivering.

2. "Blommorna sover i fönstret och lampan stirrar ljus
Och fönstret stirrar tanklöst ut i [mörkret utanför]
Tavlorna visar själlöst [sitt anförtrodda innehåll]
Och flugorna står stilla på väggarna och tänker"

Det andra utdraget kommer ifrån dikten "Blommorna" som är skriven av Gunnar Ekelöf 1932. Det här utdraget innehåller som sagt bara två korta utbyggda nominalfraser. En del elever trodde dock att det var den här dikten som var från romantiken; de flesta av dem gav *besjälning* som exempel i sin motivering. I det stora hela var det många av eleverna som motiverade valet av dikt genom att referera till t.ex miljöbeskrivningen i dikterna. Av samtliga elever var det bara en elev som valde att nämna en grammatisk term i sin motivering och den kommentaren redovisas nedan.

- (1) Den har ett väldigt romantiskt språk till skillnad från den andra texten som inte har lika stora nominalfraser och är mer konkret.

Den här eleven valde utdrag nummer ett av Esaias Tegnér och i sin relativt korta motivering väljer hen att kommentera diktens nominalfraser. Hen skriver att diktens språk är väldigt romantiskt i jämförelse med den andra dikten som inte "har lika stora nominalfraser". Här tolkar jag det som att hen anser att dikten av Tegnér har fler utbyggda nominalfraser och för den här eleven så är det representativt för romantiken som epok. Även om hen inte skriver ut termen *utbyggd nominalfras* i det här läget visar eleven ändå att hen har förstått innebörden av termen i sig.

Under den sista frågan på provet skulle eleverna göra en kortare diktanalys av Stagnelius *Till förruttnelsen*, se bilaga 1. Totalt fanns det fyra punkter som eleverna skulle utgå ifrån i sin analys. En punkt gav eleverna en uppmaning om att de skulle kommentera diktens språk. De flesta elever gav kommentarer om att språket var *vackert, gammeldags* m.m. Men det var under den här punkten som de flesta reflektionerna med något grammatiskt innehåll kom fram. Jag har valt att dela in dessa kommentarer i tre olika kategorier. Nedan redovisas elevernas kommentarer och jag förklarar även varför jag har valt att kategorisera dessa. För tydlighetens skull har jag även valt att benämna några elever som A, B, C. I exempel (2) nedan noterar en elev att ordföljden är avvikande.

(2) ordföljden i vissa meningar är skum.

Den här första kommentaren (2) kommer från en elev som ser att någonting händer med ordföljden i dikten, något stämmer inte riktigt överens med hur våra meningar är uppbyggda idag. Samtidigt kan eleven inte förklara och sätta fingret på exakt vad som inte stämmer eller så väljer hen helt enkelt att inte förklara närmare. Istället så beskrivs ordföljden som *skum*. Den här eleven använder sig av sin inre grammatik när hen analyserar språket; det är något annorlunda i grammatiken och eleven noterar detta.

De fyra kommentarer som redovisas i exempel (3)-(6), nedan, kommer från elever som har plockat upp några begrepp från interventionen och på olika sätt försöker att förklara ordföljden i Stagnelius dikt. De tar ett steg utanför sin inre grammatik och försöker analysera språket på ett djupare plan.

(3) Han använde sig av poetisk ordföljd vilket innebar att dikterna inte var grammatiska, att de innehöll rim och att de skulle vara så annorlunda prosan som möjligt.

Elev A har fått med sig termen *poetisk ordföljd* och förklarar också i exempel (3) vad som menas med det genom att säga att dikterna inte var grammatiska, att de innehöll rim och att de skulle skilja sig från prosan. Just det sistnämnda exemplet elev A gav, om att poesin skulle vara så annorlunda prosan som möjligt var något vi diskuterade på lektionen, som jag nämnde i avsnitt 4.3.1. När elev A påpekar att dikterna inte var grammatiska tolkar jag svaret som att hen menar att de inte var grammatiskt korrekta utifrån den inre grammatik som hen besitter. I

exempel (4) skriver elev B inte ut att det kallas *poetisk ordföljd* men ger ändå ett exempel som till viss del beskriver den poetiska ordföljden.

(4) eftersom det är en dikt blir ordföljden annorlunda än om det var en roman, ”Rik är Du, o Flicka.”

Det här exemplet (4) visar att elev B även har gått ett steg längre och gjort ett försök att identifiera vad i texten som är annorlunda. I exempel (5) ser vi att en tredje elev, här kallad elev C, också fått med sig termen *poetisk ordföljd*.

(5) Poetisk ordföljd, inget man skulle tala eller skriva i vardagen men i dikter så att det ska rimma.

Hen beskriver det som att det skiljer sig ifrån vårt vardagliga språk. Elev C lyfter också fram att den annorlunda ordföljden bland annat beror på att det ska rimma vilket också är något som vi pratat om under lektionstid då vi kort kommenterade versmått. Exempel (6) kommer från ytterligare en annan elev, som också har tagit med sig termen *poetisk ordföljd* och här kommenterar hen att rytmen spelar en roll i det här sammanhanget

(6) Han använder en fri ordföljd, poetisk ordföljd för att dikten ska få rätt rytm.

Samtliga av de här fyra eleverna har i olika utsträckning fått med sig något ifrån arbetet med den svenska romantiken som sträcker sig längre än deras inre grammatik. De har på olika sätt försökt att identifiera vad i det är dikten som gör den annorlunda ur en grammatisk synvinkel. Den sista kommentaren som presenteras från litteraturprovet är också den längsta och mest utförliga.

(7) språket som Stagnelius använder kallas för diktarspråk. Han bygger upp sina meningar, inte enligt den mall man använder i svenska där t.ex. verbet alltid står på typ-platsen i ett satsschema, utan han sätter ihop det på det sätt som passar honom bäst. För att det ska ge ett speciellt intryck eller att en mening ska rimma med en annan.

Kommentaren i exempel (7) kommer från en elev som verkligen närmar sig ett grammatiskt metaspråk genom att försöka beskriva diktens språk med hjälp av grammatiken. Hen benämner språket som *diktarspråk* vilket inte är en korrekt term men det hen förklarar sedan kan ses som en beskrivning av den poetiska ordföljden; ”*han bygger upp sina meningar, inte enligt den mall man använder i svenska där t.ex. verbet alltid står på typ-platsen i ett satsschema*”. En tolkning är att hen kanske hade en aning om att *diktarspråk* inte var den regelrätta termen och därför följde en väldigt detaljerad beskrivning av vad hen menade. Det

som är intressant är att eleven väljer att hänvisa till satsschemat i sin analys och att verbet inte hamnar på andra plats som vi är vana vid. Eleven använder alltså satsschemat som verktyg för att exemplifiera ett språkligt drag som hen ser i en text.

Sammanfattningsvis valde sju elever av totalt 20 att kommentera olika delar i litteraturprovet med någon typ av grammatisk terminologi. Någon kommenterade på en ganska ytlig nivå där det framgår att hen inte kommer längre än till att hens inre grammatik verkar signalera att något inte stämmer, vissa med ett försök till en djupare analys av språket där relevanta exempel ges. En går ett bra steg ifrån sin inre grammatik och visar att hen kan uttrycka sig deskriptivt, med grammatiskt metaspråk. Även om de här sju eleverna har utvecklat sin analys på olika nivåer visar de ändå sina grammatiska kunskaper i litteraturprovet.

5.2 Utvärderingen

Utvärderingen genomfördes under sista tillfället då jag träffade eleverna i helklass. Då närvarade 23 elever och samtliga valde att besvara enkäten. Som jag nämnde tidigare i arbetet informerade jag om utvärderingens syfte och att den var helt anonym. Jag poängterade också att de skulle utvärdera undervisningen i sig och inte mig som lärare och att jag ville att de skulle vara helt ärliga. Utvärderingen bestod av totalt sex frågor och en avslutande del där eleverna fick möjlighet att lämna övriga kommentarer. Den första frågan bestod av motsatspar där eleverna fick ringa in det alternativ som stämde bäst in på deras preferenser. De följande tre frågorna utformades med ordinalskalor där eleverna fick skatta sina svar på fyragradiga skalor. Efter dessa frågor fanns det möjlighet för eleverna att kommentera sina val. Resterande tre frågor utformades med öppna svarsalternativ. Utvärderingen bifogas som bilaga 2.

Här nedanför presenteras resultaten från utvärderingen. Resultaten på de första fyra frågorna har sammanställts i tabellform och ett urval av elevernas efterföljande kommentarer kommer att redovisas. På de tre sista frågorna med öppna svarsalternativ har jag valt ut några relevanta kommentarer som är representativa för gruppen i sin helhet. Dessa kommer att redovisas och kommenteras.

1. Vad är din inställning till grammatik?

Användbart	21 st	Oanvändbart	0 st
Intressant	11 st	Ointressant	9 st
Relevant	19 st	Irrelevant	1 st

Tabell 1. Vad är din inställning till grammatik?

Den här frågan var utformad med motsatspar där eleverna fick ringa in det som stämde bäst in på deras inställningar till grammatik. Som tabell 1 visar ansåg 21 stycken att grammatik är användbart, två elever valde dock att inte ringa in varken användbart eller oanvändbart. En av dessa elever valde att endast ringa in att grammatiken var relevant, den andra endast att det är ointressant. När vi sedan kommer ner till om grammatiken är intressant eller inte är det betydligt jämnare mellan de olika alternativen. 11 elever tycker att det är intressant men nio anser att den är ointressant. Det sista motsatsparet undersökte elevernas attityder om grammatikens relevans, här anser nitton stycken att det är relevant och endast en elev har svarat att grammatiken är irrelevant. Eftersom alla elever som ringat in fler än ett alternativ ansåg att grammatiken var användbar kan man dela dessa elevers svar i fem olika kategorier:

1. Intressant och relevant	10 st
2. Ointressant och relevant	6 st
3. Ointressant och irrelevant	1 st
4. Ointressant	1 st
5. Relevant	2 st

Tabell 2. Alla elever som har ringat in fler än ett alternativ.

Tio av eleverna har fyllt i att grammatiken är *intressant och relevant*. Fyra av dessa hänvisar till att de är intresserade av språk och att de därför tycker om grammatik. En elev lämnade följande kommentar:

- (8) Jag tycker grammatiken är viktig och relevant men det kan variera hur intressant det är beroende på språk.

Sex elever svarar att de anser att grammatik är *ointressant och relevant*. En elev kryssade enbart i att det är *ointressant* och två elever anser endast att grammatik är *relevant*. De här eleverna lämnade bl.a. följande kommentarer:

- (9) Inte jättekul men det behöver göras.
- (10) Det är nödvändigt men jag är inte så värst intresserad.
- (11) Jag kanske inte tycker om grammatik men det är bra att lära sig.

En elev som ringade in att grammatiken var *ointressant och irrelevant* lämnade följande kommentar:

- (12) Eftersom man kan det utan att egentligen behöva tänka på det så blir det tråkigt att älta, men det är ändå användbart.

Av utvärderingens fråga 1 framgår det tydligt att ungefär hälften av eleverna anser att grammatiken är nyttig och viktig men att ungefär hälften inte tycker att det är så intressant.

2. Hur har det varit att använda grammatikkunskaper i litteraturundervisningen?

Jättebra	3 st
Jättebra/Helt okej	1 st
Helt okej	15 st
Helt okej/Inte så bra	1 st
Inte så bra	3 st
Inte bra alls	0 st

Tabell 3. Hur har det varit att använda grammatikkunskaper i litteraturundervisningen?

Ovanstående fråga hade ursprungligen bara fyra svarsalternativ men två elever markerade två alternativ vardera och därför valde jag att ta med dessa i tabellen. Tabell 3 visar att de flesta eleverna tycker att det har varit *helt okej* att använda grammatikkunskaper i litteraturundervisningen. Det är ett positivt resultat men samtidigt svårt att tolka eftersom *helt okej* är ett ganska vagt och neutralt svarsalternativ. Men majoriteten av eleverna håller sig ändå på den positiva sidan av alternativen och två av eleverna som tillhör den kategorin skrev följande i sina kommentarer:

- (13) En intressant infallsvinkel med potential, skulle var öppen för fortsatt undervisning med detta som utgångspunkt.
- (14) Det var ett uppfriskande inslag! kul att allt inte behöver vara monotont och uppdelat t.ex. ”grammatik för sig och historia för sig”. Kul att du vågar testa något nytt!

De här eleverna är onekligen gynnsamt inställda till momentet och ser potential i att fortsätta arbeta integrerat. Under de negativa skattningalternativen har två av eleverna kommenterat följande:

- (15) Jag tycker inte att ämnena sammanfaller. Det tar bort fokus från litteraturhistorien och fakten man får.
- (16) Jag är inte så bra på grammatik och det har varit svårt för mig att förstå grammatik.

Här återfinns två olika anledningar till den negativa inställningen till momentet. Dels har vi eleven i exempel (15) som helt enkelt inte tycker att ämnena sammanfaller och därför kanske föredrar att grammatiken ligger som en isolerad del i undervisningen. Denna hypotes stärks av att den här eleven har återgett negativa svar igenom hela utvärderingen. Eleven med kommentaren i exempel (16) anser sig däremot ha problem med grammatiken och det kan spela en avgörande roll för hans attityd till momentet.

3. Kändes de grammatiska inslagen integrerade i den övriga undervisningen?

Ja, helt	6 st
Ja, helt/Ja, till viss del	1 st
Ja, till viss del	13 st
Nej, inte så mycket	1 st
Nej, inte alls	2 st

Tabell 4. Kändes de grammatiska inslagen integrerade i den övriga undervisningen?

Även den här frågan var ursprungligen utformad med fyra svarsalternativ men eftersom en elev valde två alternativ tog jag med detta i översikten. Tabell 4 visar att 20 av de 23 elever som svarat anser att de grammatiska inslagen har känts integrerade i den övriga undervisningen. Majoriteten har svarat att den har varit integrerad till viss del. En av dessa elever lämnade nedanstående kommentar:

(17) Tyckte det var intressant att det var lite blandat.

Tre elever svarade att de inte ansåg att grammatiken kändes integrerad. De skrev dock följande kommentarer:

(18) Jag har inte märkt av det jättemycket faktiskt.

(19) Har inte märkt av det så mycket, men när man tänker tillbaka på det känns det mer.

(20) Jag har inte märkt av det.

Det finns en tydligt mönster hos de här eleverna. Samtliga anser att grammatikmomentet inte har varit integrerat i den övriga undervisningen och samtidigt har ingen av dem märkt av de grammatiska inslagen. Det här är intressant, för det går att tolka på två sätt. Antingen anser de inte att det var integrerat, precis som de uttrycker det eller så var de grammatiska inslagen så väl integrerade att eleverna helt enkelt inte märkte av dem av den anledningen. Ser man på deras utvärderingar som helhet är de positiva i överlag. Två av de här eleverna var några av dem som skattade grammatiken som både användbart, intressant och relevant. De här två eleverna svarade även relativt lika under fråga två i utvärderingen där frågan handlade om hur det var att använda grammatikkunskaper i litteraturundervisningen:

(21) Man gjorde det utan att tänka på det.

(22) Det gjorde inget svårare, men det märktes inte heller av så mycket.

Väger man in de här svaren tolkar jag det som att dessa tre elever nog ändå ansåg att grammatiken var väl integrerad i sammanhanget men att de av någon anledning har svarat precis tvärt om. Kan det vara att ordet *integrerat* var för svårt i sammanhanget och att innebörden inte var tydlig för eleverna?

4. Är det relevant att studera språket/grammatiken i texter när man samtalar om litteratur?

Ja, absolut	14 st
Ja, till viss del	6 st
Ja, till viss del/ Nej, inte direkt	1 st
Nej, inte direkt	1 st
Nej, inte alls	0 st

Tabell 5. Är det relevant att studera språket/grammatiken i texter när man samtalar om litteratur?

På den sista skattningsfrågan är resultatet övervägande positivt. Inte mindre än 14 elever anser att det absolut är relevant att studera språket/grammatiken i texter när man samtalar om litteratur. Endast två elever är negativa till konceptet. Nedan redovisas två kommentarer från positiva elever och en kommentar från en elev som inte var lika övertygad:

(23) Har aldrig vetat om tidigare hur relevant det är!

(24) Ja, det är absolut relevant eftersom man får se hur språket fungerar i praktiken.

(25) Jag vet inte, mitt emellan till viss del & inte direkt. Det beror på, inte alltid.

Den sista kommentaren (25) är svårtolkad eftersom eleven inte utvecklar sitt resonemang vilket gör det svårt att spekulera kring svaret. Eleven är ambivalent i frågan och det märks tydligt i kommentaren. Men av de 13 eleverna som valde att lämna en kommentar på den här frågan så var det här den enda kommentaren som inte var positiv.

5. På vilket sätt blir grammatiken mer relevant om den kopplas till t.ex litteraturundervisningen?

Även under den här frågan gav majoriteten av eleverna positiva kommentarer. Endast två elever uttryckte ett missnöje. Den ena förklarade att grammatiken är svår att göra relevant för att den är så specifik och måste förklaras. Den andra eleven hänvisade till en kommentar som hen lämnade tidigare under fråga två, den som också redovisades ovan som (15). Eleven ”tycker inte att ämnena sammanfaller” och att ”det tar bort fokus från litteraturhistorien och faktan man får”. En elev som var positiv lämnade en väldigt insiktsfull kommentar som redovisas i exempel (26).

(26) För att det sätts i ett användbart och verkligt kontext/sammanhang, istället för som annars något som nästan känns som en separat och isolerad komponent i svenska undervisningen utan tillhörelse till ett större sammanhang och därmed som ett resultat något som känns en gnutta orelevant.

Den här kommentaren (26) fångar in den här uppsatsens kärna utan att jag överhuvudtaget har diskuterat detta med klassen. Två andra positiva kommentarer presenteras nedan i exempel (27) och (28).

(27) Man ser exempel i texter & gör inte bara massa övningar där man ska följa regler. Man får även ser hur språket har utvecklats.

- (28) Man förstår den bättre, och det blir enklare att använda den, både när man skriver själv och läser. Det blir också ett roligare sätt att plugga grammatik, eftersom man inte sitter och repeterar satsdelar hela tiden.

Totalt har 18 elever lämnat en positiv kommentar på just den här frågan. Två elever valde att inte lämna någon kommentar och en elev skrev att hen inte kunde svara på frågan. De andra eleverna som lämnade positiva kommentarer skrev bl.a. att det är svårt att få ett helhetsintryck av litteraturen utan grammatiken och att det blir lättare att förstå samtiden i de texter man läser när man analyserar grammatiken. Några skriver också att man som skribent kan lära sig mycket av hur andra författare arbetar med sina texter. I det stora hela visar eleverna verkligen att de ser relevanta fördelar med att föra samman litteraturhistorien och grammatiken i större utsträckning.

6. Beskriv vad detta är för grammatisk konstruktion:

Den mystiska mannen som vi träffade igår.

Detta är min s.k. exit-ticket som nämndes i avsnitt 4.2.3. Här var alltså syftet att undersöka om eleverna efter det avslutade momentet kunde identifiera att detta är en utbyggd nominalfras. Jag valde att skapa en relativt enkel utbyggd nominalfras med en bestämd artikel, ett adjektivattribut och med en efterföljande relativsats. Anledningen till att jag bestämde mig för att ta med en relativsats var för att vi under sista lektionen innan provet gick igenom ett exempel på en nominalfras som var utbyggd med en relativsats. Under grammatikprovet byggde även nio elever ut sina nominalfraser med relativsatser (även om de med stor sannolikhet inte visste om att de gjorde det).

Det var 21 elever som valde att lämna en kommentar på den här frågan. Svaren varierade en hel del och nedan kommer jag att redovisa hur eleverna resonerade. Sju elever svarade att det var en sats eller en mening. Av dem svarade fyra enbart att det var en sats. De som identifierade konstruktionen som en mening redovisas i exempel (29), (30) och (31).

- (29) En mening? Den är utbyggd med minimalfraser.
- (30) En beskrivning av en person, dock rätt så kortfattad. En mening med en huvudsats och en bisats.
- (31) Meningen känns inkomplett, det är en bisats som kräver en huvudsats för att fungera. Den för inte handlingen framåt.

Den första eleven (29) skriver att meningen är utbyggd med minimalfraser vilket kan vara ett fabricerat ord som syftar till nominalfraser. Den andra kommentaren (30) kommer från en elev som anser att konstruktionen är en mening med både en huvudsats och en bisats. Här kan det vara så att eleven ser att konstruktionen innehåller en bisats och ser det därför som en självklarhet att det borde finnas en huvudsats också. Den sista eleven (31) skriver också att det är en mening men att den *känns inkomplett* då det finns en bisats som inte har en tillhörande huvudsats. Den här eleven har identifierat ett problem men ser inte att konstruktionen egentligen är en utbyggd nominalfras med en efterföljande relativbisats. Eleverna som har skrivit att konstruktionen är en mening kan ha påverkats av att den utbyggda nominalfrasen ser ut som en grafisk mening som inleds med versal och avslutas med punkt. Men samtidigt utformades de utbyggda nominalfraserna i grammatikprovet på samma sätt. De tre eleverna i exempel (32)-(34) verkar ha gissat sig till sina svar.

(32) Vill tro att det är en prepositionsfras men jag vet inte.

(33) Preteritum.

(34) Känner igen konstruktionen men har tyvärr tappat namnet.

Den ena eleven (32) kommer nog ihåg att vi vid ett tillfälle under interventionen pratade om prepositionsfraser och valde kanske därför att gissa sig till det här svaret. Nästa elev (33) har identifierat att bisatsen står i preteritum och chansar på att det är tempus jag söker efter. Den sista kommentaren (34) kommer från en elev som känner igen konstruktionen men som inte kommer ihåg namnet på den.

Tio elever svarade att konstruktionen var en nominalfras, tre kan dock tolkas vara tveksamma då de skrev ett frågetecken efter sitt svar. Två elever lämnade följande kommentarer:

(35) "Den mystiska mannen" är en nominalfras och meningen innehåller även en huvudsats och en bisats.

(36) Nominalfras, bisats i början av meningen.

I den första kommentaren (35) skriver eleven att "*den mystiska mannen*" är en nominalfras och det är svårtolkat om hen menar att det bara är den delen av konstruktionen som är en nominalfras, eller om det bara är hens förkortning av hela frasen. Även den här eleven skriver att konstruktionen är en mening och att den innehåller en huvudsats och en bisats. Här skulle

man också kunna tolka det som att eleven ser att konstruktionen innehåller en bisats och antar därför att det även finns en huvudsats, precis som i kommentar (30). I kommentar (36) skriver en annan elev att konstruktionen är en nominalfras och att det är en bisats i början av meningen vilket jag tolkar som att det är *den mystiska mannen* som då skulle vara bisatsen i fråga.

Sammanfattningsvis kan man säga att ungefär hälften av eleverna inte kunde urskilja att detta var en nominalfras. Detta trots att samtliga elever gjorde bra ifrån sig under grammatikprovet tidigare på terminen och trots att termen integrerats i arbetet med litteraturhistoria under tre veckor.

7. Övriga kommentarer:

I denna fråga fick eleverna en möjlighet att fritt reflektera kring momentet. 11 elever valde att inte lämna någon kommentar och nio elever lämnade kommentarer som var mer riktade till mig personligen och som inte är relevanta för den här uppsatsen. Tre elever skrev kommentarer som berörde undervisningsupplägget.

(37) Bra genomgångar, bra övningar (skrift och diskussion).

(38) Bra undervisningsupplägg tycker jag!

(39) Det var intressant att ha med det, tycker att det var roligt och intressant.

De avslutande kommentarerna kommer från elever som i övrigt har varit positiva igenom hela sina utvärderingar. Den första eleven (30) var en av de elever som inte ansåg att de grammatiska inslagen var integrerade i den övriga inslagen men som samtidigt inte hade märkt av grammatiken i undervisningen.

6. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras uppsatsens resultat. De tre första avsnitten 6.1, 6.2 och 6.3 kommer att bearbeta och besvara arbetets frågeställningar. I del 6.4 diskuteras arbetets övriga didaktiska reflektioner och i avsnitt 6.5 resonerar jag kring val av material och metod. I det sista avsnittet 6.6 ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Hur upplever eleverna den integrerade grammatikundervisningen?

Utvärderingen som 23 elever genomförde visade att majoriteten av eleverna var positiva till den integrerade grammatikundervisningen. De allra flesta skattade också grammatiken som användbar och relevant. Där eleverna fick skatta om grammatiken var intressant eller inte delade sig åsikterna och fördelningen mellan dessa var väldigt jämn. 11 elever anser att grammatiken är intressant, 9 tycker att det är ointressant. Just detta är något som min studie har gemensamt med den tidigare forskningen; eleverna anser att grammatiken är viktig och något man bör ha med sig men de tycker samtidigt att det är tråkigt (jfr Bergström, 2007, Brodow, 2000, Collberg, 2013 & Hansson, 2011). Vad detta ointresse kommer ifrån är svårt att spekulera kring men som den tidigare forskningen pekade på kan den traditionella och isolerade grammatikundervisningen vara en bidragande orsak.

I överlag visade utvärderingen att eleverna var positiva till den integrerade grammatikundervisningen som jag genomförde tillsammans med dem under tre veckor. Under fråga två där de skulle skatta hur det hade varit att använda grammatikkunskaper i litteraturundervisningen valde 19 elever av 23 de positiva skattningalternativen. Av de som deltog upplevde 20 elever att grammatiken var integrerad i den övriga undervisningen och de tre som var negativa gav motsägande svar i övrigt vilket jag resonerade kring i avsnitt 5.2.

Ser man till de andra frågorna i utvärderingen verkar majoriteten av eleverna känna att det är relevant att studera språket/grammatiken i texter när man för samtal om litteratur och de gav också många relevanta anledningar till hur grammatiken blir mer relevant om man kopplar den till litteraturundervisningen. De elever som var negativa till olika delar i utvärderingen har lite olika utgångspunkter. En elev känner inte att ämnena sammanfaller och är

genomgående negativ i sin utvärdering, några elever uttrycker att grammatiken är svår och tråkig och därför skattar de vissa delar i utvärderingen ganska lågt.

Jag genomförde min interventionsstudie på ett studieförberedande program, med humanister där mer än hälften hade språkinriktning och där många uttryckte att de tycker att grammatik är viktigt. Här finns en faktor som absolut spelar in i det resultat som visade sig efter både utvärderingen och litteraturprovet. I Brodows (2000:101) intervjuundersökning berättade lärare att de teoretiskt svaga eleverna t.ex. de som går yrkesförberedande program på gymnasiet har väldigt negativa attityder till grammatik. Det är oklart vilka attityder som rapporterats om jag hade genomfört en liknande studie på ett yrkesförberedande program eller ett studieförberedande program med annan inriktning där motivationen kring språk och grammatik med stor sannolikhet hade varit lägre.

Myhill et al. (2012) såg i resultaten efter deras intervention att det var de elever som redan var duktiga skribenter som gynnades extra av den integrerade undervisningen, de fick de bästa resultaten. Detta kan jag koppla till min egna interventionsstudie. Jag arbetade med studiemotiverade elever på ett humanistiskt program där många hade språklig inriktning. Där fanns ett naturligt intresse för grammatiken och det kan absolut ha påverkat resultaten som ändå visar att de flesta var positiva till dels grammatik i överlag men också till att integrera den i övriga undervisningen. Populationen spelar så klart en stor roll i studiens utfall, kanske speciellt om man genomför en interventionsstudie i ett autentiskt klassrum. Jag upplevde att klassen som helhet var studiemotiverade och att samtliga deltog i de olika momenten vi genomförde i klassrummet. Om motståndet hade varit högre från elevernas sida hade upplägget varit betydligt svårare att genomföra.

Sammanfattningsvis visar resultaten att eleverna är positivt inställda till en integrerad grammatikundervisning och till grammatiken i överlag. Trots detta har de till viss del tappat de grammatikkunskaper som de förvärvade under grammatikmomentet de hade innan interventionens start. Jag återkommer till detta i nästa avsnitt där studiens andra frågeställning besvaras.

6.2 Har eleverna kvar de kunskaper som de förvärvade under ett föregående grammatikmoment och har dessa kunskaper fördjupats genom den integrerade grammatikundervisningen?

Grammatikprovet som eleverna genomförde några veckor innan interventionen visade positiva resultat. Alla elever blev godkända och delen i provet som bearbetade nominalfraser uppvisade goda resultat från samtliga elever. Samtliga elever kunde bygga ut nominalfraser utifrån ett huvudord och nästintill alla elever kunde finna huvudordet i några enkla utbyggda nominalfraser. Med detta som bakgrund tolkade jag det som att eleverna hade en god grund att stå på när det kom till deras kunskaper om innebörden av termerna *nominalfras* och *utbyggd nominalfras*. Vi arbetade med de här termerna regelbundet under de tre veckorna jag undervisade klassen. Vi kollade på exempel på utbyggda nominalfraser i autentiska texter och de fick också skapa egna i arbetet med olika skriftliga framställningar. Under lektionernas gång upplevde jag det som att eleverna hängde med i undervisningen och att de svarade bra på de olika uppgifterna som de genomförde.

Det intressanta är vad resultatet på min exit-ticket i utvärderingen visade. Majoriteten av eleverna identifierade inte den grammatiska konstruktionen som en utbyggd nominalfras. Tio elever skrev att det var en nominalfras, vissa med frågetecken efter och en elev skrev att ”meningen innehåller även en huvudsats och en bisats”. Trots att tio elever identifierade detta som en nominalfras var det ingen som skrev att det var en *utbyggd nominalfras* vilket egentligen var termen jag sökte efter. De andra eleverna gav kommentarer om att det var en sats, en mening, en prepositionsfras, preteritum och diverse andra alternativ som inte är helt korrekta om man ser till konstruktionen. Av de 21 elever som kommenterade den här frågan kunde 11 elever alltså inte identifiera detta som en nominalfras.

Som jag nämnde i avsnitt 5.2 utformade jag nominalfrasen som en grafisk mening med versal i början och punkt på slutet. Vid en snabb anblick kan den visuellt tolkas som en komplett mening vilket några elever kanske gjorde. Hade jag istället valt att skriva hela nominalfrasen i gemener kanske utfallet hade sett annorlunda ut. Men de utbyggda nominalfraserna som var med i elevernas grammatikprov var utformade på exakt samma sätt. De inleddes med versal i

början och en punkt på slutet (se avsnitt 4.2.1). Min utformning av den utbyggda nominalfrasen kanske inte påverkade eleverna i någon större utsträckning, de kanske är vana att se en utbyggd nominalfras på det sättet.

Men varför såg hälften av eleverna inte att detta var en utbyggd nominalfras? Förstår de verkligen de grundläggande innebörderna av termerna *nominalfras* och *utbyggd nominalfras*? Som jag nämnde i avsnitt 4.3.1 valde jag att inte repetera grunderna för vad en nominalfras och en utbyggd nominalfras var för något i min intervention. Detta var ett medvetet val eftersom eleverna hade haft provet bara veckor innan min ankomst och på grund av att samtliga hade gjort så bra ifrån sig på provet. Det man kan fråga sig är vad den isolerade och traditionella grammatikundervisningen leder till för slags kunskap hos eleverna. Räcker det med att de får godkänt på ett prov och sen faller kunskaperna i glömska? De konstruerade och anpassade exempel och övningar de faktiskt får möta i undervisningen leder i sig till en ganska isolerad kunskap som är svår att applicera på verkligheten. Lär eleverna in grammatiken som en isolerad del som inte kopplas till fler användningsområden är det inte konstigt att den mentalt stoppas undan efter avslutat moment.

Den här studiens resultat visade att sju av 20 elever kommenterade olika språkliga delar i litteraturprovet med hjälp av mer eller mindre grammatiska termer. Vid första anblicken kan det tyckas vara ett nedslående resultat då förhoppningen såklart var att betydligt fler skulle använda sig av en grammatisk terminologi. Men det är ett positivt resultat. Under den här korta tiden jag hade tillsammans med eleverna påverkades ändå sju stycken så pass mycket av den integrerade grammatikundervisningen att de valde att lämna diverse kommentarer i sina litteraturprov. Även om de elever som genomförde sin analys med någon form av grammatisk anknytning inte alla gånger använde sig av de korrekta grammatiska termerna kunde de ändå identifiera olika mönster i texterna som de adresserade.

Jag vill avsluta detta avsnitt med några mer tentativa kommentarer. Några veckor efter interventionens avslut pratade jag vid ett tillfälle med läraren. Jag frågade om eleverna brukar kommentera språket på ett liknande sätt i andra litteraturprov som de haft tidigare och hen svarade nej. Ingen av eleverna hade tidigare valt att kommentera språket på det här sättet innan. Detta påvisar ytterligare att den integrerade grammatikundervisning vi hann med under

de här knappt tre veckorna ändå påverkade eleverna så pass mycket att några valde att inkludera den när de besvarade frågorna på provet. Tänk då hur svaren hade sett ut om man hade arbetat med att integrera grammatiken i undervisningen under en längre tid. Om eleverna fick möta grammatiken, inte bara i litteraturundervisningen utan även i sina olika skrivuppgifter och i arbetet med andra genrer än skönlitteraturen. Hade grammatiken nyttjats som en del av ett metaspråk hos fler elever då? Det här är bara saker som jag i det här skedet kan spekulera kring men jag ser en stor potential med tanke på vad jag tillsammans med eleverna lyckades åstadkomma efter bara tre veckors arbete.

Efter mitt korta nedslag i elevernas utbildning är det såklart svårt att sja exakt om deras kunskaper kring nominalfraser och grammatik i allmänhet. Men resultatet av den här studien ger indikationer på att elevernas kunskaper om nominalfraser är bristfällig då många inte kunde identifiera en utbyggd nominalfras. Det är också svårt att veta exakt hur min integrerade undervisning har påverkat eleverna. Men det man kan se är att för första gången har några elever i den här klassen valt att närma sig ett grammatiskt metaspråk genom att kommentera texter med grammatisk terminologi i ett litteraturprov.

6.3 Motiverar resultatet av denna undersökning ett fortsatt arbete med grammatikundervisning integrerad i litteraturundervisningen?

Sist av allt är det också relevant att knyta an till studiens huvudsyfte. Målet var att undersöka vad som händer när man integrerar grammatikundervisning i litteraturundervisningen. Efter interventionsstudien kan det konstateras att resultaten när det gäller attityd i hög grad var positiva. Nästintill alla elever var positiva till den integrerade grammatikundervisningen och kunde se klara fördelar med att föra in grammatiken i fler delar av svenskundervisningen. Förutom de positiva attityderna visade sju elever upp tecken på att vara på väg mot ett metaspråk som inkluderar grammatiska termer. Efter tre veckor av integrerad grammatikundervisning visade de prov på grammatiska kunskaper i ett litteraturprov; något liknande har inte någon i den här klassen visat upp innan enligt klassens ordinarie svensklärare.

Med det sagt kan jag konstatera att resultaten av den här undersökningen absolut motiverar ett fortsatt arbete med integrerad grammatikundervisning. I just den här studien integrerades grammatiska termer i litteraturundervisningen men tanken är att grammatiken kan föras in i alla delar av svenskämnet. Hade min undersökning t.ex. pågått under en längre tid hade möjligheterna att arbeta med grammatiken i olika texttyper underlättat planeringen av min intervention. Här kan man med fördel knyta an till Holmbergs (2006) funktionella grammatik där man fokuserar på att knyta an grammatiken till de olika genrerna som finns i svenskämnet. Det låg stora svårigheter i att momentet bara låg över tre veckor och att eleverna sedan innan inte hade någon erfarenhet av att arbeta integrerat med grammatik.

Det krävs en hel del jobb från lärarens sida dels för att komma ifrån den isolerade grammatikundervisningen dels för att ta bort det negativa stigma som finns när det gäller grammatiken, nämligen att den många gånger är svår och ointressant. Det kanske går att avdramatisera grammatikundervisningen genom att ge den ett sammanhang och sätta in den i en kontext. Många elever kanske kan inse att grammatiken inte behöver vara ett nödvändigt ont som man måste ta sig igenom med hjälp av fylla i övningar och luckövningar om man som lärare väljer att integrera grammatiken i fler delar i svenskundervisningen. Då kan man skapa mening genom att ge eleverna autentiska exempel som de kan koppla till sina egna arbeten och till de texter de möter i vardagen. De kan få upp ögonen för att grammatiken är något som man kan använda när man vill studera och prata om språk och när man vill utveckla sitt skrivande på olika nivåer. Vi lärare kan arbeta med detta men det krävs också att t.ex. läroboksförfattare inser att grammatiken måste integreras på ett annat sätt även i elevernas läroböcker. För när vi talar om olika texter är det naturligt att titta på språket. Det borde vara självklart för alla som vill utveckla elevers språkliga kompetens.

Jag vill till sist knyta an till en kommentar (26) från fråga fem i utvärderingen som redovisades i avsnitt 5.2; ”För att det sätts i ett användbart och verkligt kontext/sammanhang, istället för som annars något som nästan känns som en separat och isolerad komponent i svenska undervisningen utan tillhörelse till ett större sammanhang och därmed som ett resultat något som känns en gnutta orelevant.” Den här eleven beskriver som sagt kärnan i den här uppsatsen. Kommentaren visar att det inte bara är lärare som är medvetna om problematiken kring den isolerade grammatikundervisningen, eleverna känner också av den. Eleverna har

kanske många gånger ett outtalat behov av att knyta an grammatiken till något konkret och relevant och det bör vi som lärare uppmärksamma.

6.4 Övriga didaktiska reflektioner

Även om den här studien är liten och genomfördes i en språkintresserad klass som går humanistisk linje ger detta ändå en indikation på att en integrerad grammatikundervisning kan ge goda resultat och att eleverna är positiva till detta. Trots att studien genomfördes under en kort period å tre veckor påverkade den integrerade grammatikundervisningen både elevernas attityder och deras sätt att resonera kring texterna på litteraturprovet.

6.5 Om material och metod

I detta avsnitt diskuteras och kritiseras studiens val av material och metod. Eftersom jag valde att genomföra en klassrumsintervention och utföra min studie i ett autentiskt klassrum finns det en risk att eleverna påverkades av mig som person. Även om min intervention bara pågick under tre veckor träffade jag klassen under några lektioner innan och även efter de tillfällena och vi skapade ändå någon form av relation under den tiden. Jag träffade även många av eleverna när jag undervisade dem i ett annat ämne vilket bidrog till att vi fick god kontakt. Där kan man ifrågasätta om resultaten på min utvärdering verkligen speglar elevernas attityder eller om vår relation har påverkat deras svar.

Utifrån de förutsättningarna jag hade gjorde jag mitt bästa för att integrera grammatikundervisning i litteraturundervisningen. Det var minst sagt en utmaning, dels att bli tilldelad ett moment där det fanns önskemål om vad som skulle tas upp dels försöka anpassa det till interventionen jag ville genomföra. Jag fick som lärarstudent läsa in mig på delarna jag skulle ta upp, detaljplanera varje lektion och även försöka hitta grammatiska termer som jag kunde applicera på texterna vi pratade om. Det svåra var att hitta en balansgång mellan att tillgodose lärarens önskemål, förmedla det mest väsentliga i texterna innehållsmässigt och skapa tillräckligt med material till det här examensarbetet.

6.6 Förslag till fortsatt forskning

Forskningsfältet som bearbetar grammatikundervisning är i allmänhet ytterst litet så det finns stora utvecklingsmöjligheter. Som jag nämnde tidigare i inledningen är interventionsforskning som innefattar grammatikundervisning ännu mer sparsam. Det vore intressant om det även i Sverige genomfördes en storskalig undersökning som bearbetar integrerad grammatikundervisning och undersöker utvecklingen av elevers metaspråk, liknande den som Myhill et al. (2012) genomförde. Även forskning som undersöker möjligheterna att arbeta mer med grammatiskt metaspråk integrerat i litteraturundervisningen vore intressant eftersom jag inte kunnat finna några tidigare studier om detta.

7. Referenser

- Bergström, A. (2007). *Två olika ämnen?: svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24153/1/gupea_2077_24153_1.pdf
- Boström, L. (2004). *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. (Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköpings högskola.
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:347375/FULLTEXT01.pdf>
- Boström, L., & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, B. (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I: Brodow, B., Nilsson, N-E., & Ullström, S-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. 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* (Masteruppsats). Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Tillgänglig:
http://www.uvet.lu.se/fileadmin/user_upload/uvet/lararutbildning/pdf/Forskningsrapport_Grammatikundervisning_i_den_nya_gymnasieskolan.pdf
- Hansson, F. (2009). *Tala om text: om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola. Tillgänglig: http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7740/Fredrik_Hansson_-_Tala_om_text.pdf?sequence=1
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne* (Doktorsavhandling, Malmö studies in Educational Science, no 60). Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/11784/Fredrik_Hansson_%20Muep.pdf?sequence=2
- Holmberg, P. (2006). *Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I Språket och kunskapen - att lära på sitt andra språk i skola och högskola*. (Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg). Göteborg: Institutionen för svenska som andraspråk, Göteborgs Universitet.

- Jones, P., & Chen, H. (2016). *The role of dialogic pedagogy in teaching grammar*. Research Papers in Education, 31:1, 45–69. Tillgänglig: <http://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/02671522.2016.1106695?needAccess=true>
- 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., Jones, S., 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. Vol. 27, No 2, s. 139–166.
Tillgänglig: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/4479/2012Re-thinkingGrammarRPiE.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Svedner, P.O. (2011). *Svenskämnet & svenskundervisningen. Delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Strzelecka, E., & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Utbildningvetenskapliga Studier, 2014:2. Härnösand: Mittuniversitetet, Avdelningen för utbildningsvetenskap.
- Teleman, U., Hellberg, S., & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens Grammatik I. Inledning. Register*. Stockholm: Nordstedts ordbok.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Bilaga 1

15. Analysera följande dikt av Stagnelius.
- Tänk vad som kännetecknar hans diktning
 - Kommentera språket
 - Vad handlar den om?
 - Vad tycker du om den?

Glöm inte att hänvisa dina analyser till dikten!

Förruttelse, hasta, o älskade brud,
att bädda vårt ensliga läger!
Förskjuten av världen, förskjuten av Gud,
blott dig till förhoppning jag äger.
Fort, smycka vår kammar -- på svartklädda bären
den suckande älskarn din boning skall nå.
Fort, tillred vår brudsäng -- med nejlikor våren
skall henne beså.
Slut ömt i ditt sköte min smäktande kropp,
förkväv i ditt famntag min smärta!
I maskar lös tanken och känslorna opp,
i aska mitt brinnande hjärta.
Rik är du, o flicka! -- i hemgift du giver
den stora, den grönskande jorden åt mig.
Jag plågas häruppe, men lycklig jag bliver
därnere hos dig.
Till vällustens ljuva, förtrollande kvalm
oss svartklädda brudsvänner följa.
Vår bröllopssång ringes av klockornas malm,
och gröna gardiner oss dölja.
När stormarna ute på världshavet råda,
när fasor den blodade jorden bebo,
när fejderna rasa, vi slumra dock båda
i gyllene ro.

Till förruttelsen av Erik Johan Stagnelius

Bilaga 2

Utvärdering av undervisningsmoment

1. Vad är din inställning till grammatik?

Användbart

Oanvändbart

Intressant

Ointressant

Relevant

Irrelevant

Kommentar: _____

2. Hur har det varit att använda grammatikkunskaper i litteraturundervisningen?

Jättebra Helt okej Inte så bra Inte bra alls

Kommentar: _____

3. Kändes de grammatiska inslagen integrerade i den övriga undervisningen?

Ja, helt Ja, till viss del Nej, inte så mycket Nej, inte alls

Kommentar: _____

4. Är det relevant att studera språket/grammatiken i texter när man samtalar om litteratur?

Ja, absolut Ja, till viss del Nej, inte direkt Nej, inte alls

Kommentar: _____

5. På vilket sätt blir grammatiken mer relevant om den kopplas till t.ex. litteraturundervisningen?

Kommentar: _____

6. Beskriv vad detta är för grammatisk konstruktion:
Den mystiska mannen som vi träffade igår.

Kommentar: _____

7. Övriga kommentarer:

Tack!

Bilaga 3

Emma Eriksson
guseriemr@student.gu.se

Information om undersökning

Undersökningens övergripande syfte är att studera elevers grammatiska metaspråk. Detta kommer att undersökas genom litteraturundervisning med grammatiska inslag, ett prov samt genom insamlat skriftligt material.

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 vårterminen 2017 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: _____

Tack för din medverkan!