



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Den meningsfulla grammatiken?

En studie om hur grammatik legitimeras och avhandlas i
svenskämnesläroböcker efter LGY11

Meaningfull grammar? A study
on how grammar is legitimized
and discussed in Swedish-
textbooks after LGY11

Namn: Ted Smidje
Program: Ämneslärarprogrammet
inriktning gymnasiet och 7-9



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2019
Handledare: Maia Andreasson
Examinator: Peter Andersson
Kod: 003

Nyckelord: läroböcker, svenska, grammatik, läromedelsgranskning

Abstract

I kommentarmaterialet till Lgy11 och kursen Svenska 2 står det att grammatik ska behandlas i funktionella sammanhang så att de kunskaperna kan användas för att nå även andra mål. Forskningen menar också att grammatik bör undervisas på detta vis och integreras med annan kunskap i ämnet för att inte bli meningslös. I den här uppsatsen granskas fyra läroböcker skrivna för gymnasieskolans kurs Svenska 2, där grammatik har en explicit plats. Forskningsfrågorna handlar om hur grammatiken har avhandlats (var den är placerad, texturval samt hur man i uppgifter och exempel menar att grammatisk kunskap ska användas) i böckerna och hur detta relateras till ”funktionella sammanhang”, hur författarna legitimerar grammatikstudiet samt hur väl avhandlingen av grammatiken stämmer överens med legitimeringen. Studien är induktiv och består dels av en legitimeringsanalys, dels en induktiv innehållsanalys. Resultaten visar att tre av fyra böcker inte förhåller sig väl till att undervisa om grammatik i funktionella sammanhang eftersom grammatiken i stort är isolerad, övningarna inte uppmanar till analys utan snarare att eleverna endast övar in grammatiska termer och att det inte görs tydligt vad ett grammatiskt metaspråk ska användas till. Den fjärde boken förhåller sig väl till funktionella sammanhang. Legitimeringstypen som är vanligast i materialet är instrumentell rationalisering vilket betyder att man belyser att grammatikstudium får effekter för eleven och/eller dennes skrivande. Analysen har dock visat att det endast är i en av böckerna som innehållet svarar upp mot den legitimeringen – samma bok som ensamt förhåller sig väl till funktionella sammanhang. Tre av fyra böcker lyckas över lag således inte göra grammatisk kunskap till något meningsfullt för utan snarare till ett självändamål, även i de fall där grammatik legitimeras som något mer.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	1
1.2	Syfte och frågeställningar.....	2
2	Forskningsbakgrund	3
2.1	Allmän läroboksforskning och svenskämnets läroboksforskning.....	3
2.2	Grammatikforskning ur ett didaktiskt perspektiv.....	3
2.3	Grammatikforskning ur läroboksperspektiv.....	5
3	Teoretiska utgångspunkter & metod.	7
3.1	Induktiv textanalys	7
3.1.1	Tolkning och definition av begreppet <i>funktionella sammanhang</i>	7
3.1.2	Induktiv textanalysmetod	8
3.2	Kritisk diskursanalys och legitimeringsanalys	9
3.3	Relationen mellan legitimering och innehåll samt eventuella implicita mål med grammatikstudium.....	11
4	Material	12
4.1	Definition av läroböcker och läromedel.....	12
4.2	Avgränsningar	12
4.3	Läroböckerna.....	13
5	Resultat och analys	14
5.1	Läroböckernas innehållsliga struktur	14
5.2	Formativ svenska 2.....	15
5.2.1	Innehållet och funktionella sammanhang.....	15
5.2.2	Legitimering	18
5.2.3	Förhållandet mellan innehåll och legitimering.....	18
5.3	Metafor 2	19
5.3.1	Innehållet och funktionella sammanhang.....	19
5.3.2	Legitimering	21
5.3.3	Förhållandet mellan innehåll och legitimering.....	22
5.4	Språket och berättelsen 2.....	22
5.4.1	Innehållet och funktionella sammanhang.....	22
5.4.2	Legitimering	24
5.4.3	Förhållandet mellan innehåll och legitimering.....	24

5.5	Svenska 2 helt enkelt.....	24
5.5.1	Innehållet och funktionella sammanhang.....	25
5.5.2	Legitimering	28
5.5.3	Förhållandet mellan innehåll och legitimering.....	28
5.6	Sammanfattning.....	29
6	Diskussion.....	31
7	Referenser.....	34
8	Bilagor.....	36
8.1	Bilaga 1. <i>Formativ svenska 2</i> upplägg	36
8.2	Bilaga 2. <i>Metafor 2</i> upplägg.....	37
8.3	Bilaga 3. <i>Språket och berättelsen 2</i> upplägg.....	37
8.4	Bilaga 4. <i>Svenska 2 helt enkelt</i> upplägg	38

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Svenskämnet innehåller en stor mängd olika kunskaper och färdigheter som under relativt kort tid ska utvecklas och bedömas ett flertal gånger. Lärare tvingas därför kombinera och vikta innehållet på olika vis och bestämma hur stort utrymme olika centrala innehåll ska få samt hur dessa ska läras ut (www.skolverket.se). I svenskämnet har de grammatiska momenten ofta en speciell roll i relation till detta. För det första får grammatikmoment ofta en begränsad omfattning (Boström 2004). För det andra undervisas grammatiken många gånger isolerat från andra kunskaper och färdigheter, och den undervisningen är ofta innötande och isolerad vilket innebär att eleverna får öva på satsdelar och ordklasser utan en tydlig koppling till övrigt kunnande inom svenskämnet (Brodow, Nilsson & Ullström 2000; Strzelecka & Boström 2014). Kritik har på senare tid riktats mot den här typen av undervisning och Myhill, Jones & Watson (2012) visar att integrerad grammatikundervisning kan utveckla elevers skrivande och den blir på så vis meningsfull och användbar. I kommentarmaterialet för Lgy11 och kursen svenska 2, i vilken grammatiken har en explicit framskriven plats, står det att grammatik bör behandlas i funktionella sammanhang så att kunskapen kan användas för att nå andra kursmål om exempelvis muntlighet och textproduktion. Exakt formulering lyder:

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

Eftersom både forskning och styrdokument menar att grammatik ska undervisas om i funktionellt bör det finnas avtryck av de här synsättet i läroböcker som är producerade för den nya läroplanen. Läromedel har i stort fortfarande en stark ställning i undervisningen (Englund 2011) och just grammatik är ofta läromedelsstyrt (Nilsson 2000; Strzelecka & Boström 2014). Det finns samtidigt inte någon systematisk central läromedelsgranskning som kan sprida ljus över hur grammatiken presenteras i böckerna. I läroplaner förr fanns anvisningar kring läroböcker, deras användning och hur undervisningen kunde se ut (Juhlin Svensson 2000)

men nu är det istället upp till enskilda lärare att avgöra relevansen i böckerna, hur de ska användas och om böckerna lyckas göra grammatik meningsfull för eleverna på olika vis.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att kartlägga dels hur grammatik legitimeras, dels hur den avhandlas i några läroböcker för gymnasieskolan producerade efter 2011 års läroplansreform. Med termen *avhandlas* menar jag var man valt att placera grammatiken i förhållande till annat innehåll, hur man i grammatikgenomgången och övningarna menar att grammatiken ska användas och vilka typer av texter som eleverna möter och även använder i sin grammatiska analys. Dessa aspekter menar jag kan diskuteras i relation till skrivningarna om funktionella sammanhang (www.skolverket.se) och utifrån den kartläggningen vill jag med utgångspunkt i tidigare forskning diskutera om författarna framställer grammatiken som meningsfull eller inte för eleverna. Utifrån syftet ställer jag följande forskningsfrågor:

1. Hur avhandlas grammatik i läroböckerna och hur förhåller sig det till att undervisa om grammatik i s.k. funktionella sammanhang?
2. Hur legitimeras grammatik (vad ges den för syfte för eleverna) i läroböckerna?
3. Motsvarar den explicita legitimeringen av grammatik det sätt som den avhandlas på eller finns det andra implicita mål som avspeglas i innehållet?

2 Forskningsbakgrund

2.1 Allmän läroboksforskning och svenskämnets läroboksforskning

Läroboksforskningen i stort har tre grenar: den produktorienterade, den processororienterade och den användarorienterade. Den processororienterade grenen handlar om vad som sker med läroböckerna innan de börjar användas i undervisningen, den användarorienterade forskningen riktar in sig på analys hur läroboken används i faktiskt undervisning av elever och lärare och den produktorienterade grenen fokuserar på analys av läroböckernas innehåll ur olika perspektiv (Lilja Waltå 2016). Forskningen är begränsad inom den användarorienterade och processinriktade forskningen medan det finns desto mer forskning inom den produktorienterade inriktningen. Det gäller inom forskningsfältet som helhet och inte specifikt svenskämnets läroboksforskning.

Den produktorienterade inriktningen är, trots att det är den största forskningsgrenen, den här uppsatsens utgångspunkt av flera anledningar. Forskningen på just svenskämnets läroböcker är i stort begränsad och forskningen som ändå finns om läroböckers innehåll är under de senaste åren mycket starkt lutad åt den litteraturvetenskapliga delen av svenskämnet. Detta visar en forskningsöversikt, framlagd som examensarbete vid Göteborgs Universitet, om svenskämnets läroboksforskning (Carlé & Smidje 2017). Inom ramen för den litteraturvetenskapliga forskningen har man bland annat forskat på läromedelsförfattares urval, uppgiftskultur i läroböcker, skrift- och bildanalys, genus- och värdegrundsanalys samt litteratur-, kunskaps- och kunskapspsyner i läroböcker (se Graeske 2013; Ullström 2009; Dahl 2015; Graeske 2010; Lilja Waltå 2016). Nilsson (2000) skriver att en allmän uppfattning hos svensklärare är att läroboken spelar en tämligen liten roll, men han menar också att grammatik är ett av de delmoment i svenskämnet som i hög grad däremot tycks vara läromedelsstyrda. Av de här anledningarna kan det finnas anledning att bredda forskningsfältet och bidra till att kartlägga hur några av de senaste läromedlen ser ut avseende grammatik.

2.2 Grammatikforskning ur ett didaktiskt perspektiv

Grammatikforskningen är likt läroboksforskningen delad i olika typer av inriktningar, dels sådana som inte har med skolundervisning att göra och dels sådan som har det. En av de didaktiska inriktningarna är studier om hur man bör undervisa i grammatik på bästa sätt samt

hur lärare ger uttryck för att arbeta med det.

Strzelecka & Boström (2014) genomför en studie och tecknar bilden av hur 140 lärare i grund- och gymnasieskolan uppfattar sin egen grammatikundervisning. 57% av lärarna menar att de undervisar traditionellt och endast 11% menar att de undervisar integrerat och det är ett fåtal av lärarna som ger uttryck för att eleverna ska kunna förändra sina texter med hjälp av grammatisk kunskap (ibid.:20). Utöver detta belyser också Boström (2004) i sin studie av 64 lärare att grammatikmomentet har väldigt begränsad omfattning.

Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) genomförde en stor didaktisk interventionsstudie med 744 elever i Storbritannien och testade att integrera grammatikundervisning i skrivundervisning. Undersökningen som varade ett läsår gjordes med både försöksgrupper och kontrollgrupper. Det forskarna gjorde var att koppla grammatikundervisning till konkret genreskrivande i olika genrer så de grammatiska begreppen används i en kontext och därmed får en mening för försöksgruppen. Alla elever genomförde ett för- och eftertest som rättades anonymt och det visade sig att när författarna intervjuade elever i försöksgruppen så kunde de visa att de utvecklat ett grammatiskt metaspråk och att de hade förståelse för konsekvenser av olika grammatiska val. Bedömningarna av elevens skrivuppgifter visade också att försöksgruppens elever i stort fick bättre resultat avseende sitt skrivande. Författarna menar att grammatik och undervisning om grammatik blir meningsfull för eleverna eftersom den blir användbar och satt i ett riktigt sammanhang, i kontrast till den isolerade grammatiken som författarna kallar ”meningslös” (ibid:17). Forskarna Fearn & Farnan (2007) gör i en amerikansk studie en intervention i två klasser under en femveckorsperiod, där forskarna undervisar grammatik kopplat till skrivande med försöksgruppen. I kontrollgruppen genomförs traditionell grammatikundervisning där grammatiska termer först avhandlas för att sedan tränas på i olika meningar eller mindre texter. Precis som i Myhill et al (2012) genomförs förtest och eftertest och det visar sig att försöksgruppens texter är av bättre kvalitet efter att alla texter rättats anonymt.

Flera läroböcker i grammatik för universitetet diskuterar hur grammatikkunskaper kan användas för att utveckla skrivande. Lundin (2015) ger i sin bok insikter om hur man som lärare bör och kan arbeta med satsschema för att hjälpa eleverna att nå ett grammatiskt metaspråk genom att arbeta tillsammans med eleverna med deras egna texter som utgångspunkt. Även Boström & Josefsson (2006) riktar sig till lärare för att ge konkreta verktyg, baserat på pedagogens tre huvudfrågor (*vad, hur och varför*) och lärstilsteori, för att kunna arbeta med grammatiken och göra den värdefull för eleverna.

2.3 Grammatikforskning ur läroboksperspektiv

Det finns forskning, om än begränsad, på läroböcker ur ett grammatiskt perspektiv. Nilsson och Ullström (Brodow, Nilsson & Ullström 2000) har båda undersökt läroböckers behandling av grammatik och deras studier är mest relevanta som bakgrund för föreliggande studie trots att de är relativt gamla och bygger på läroböcker som torde vara helt utgångna idag. Nilsson (ibid.) analyserar ett läromedelspaket i grundskolan från tidigt 90-tal. Han poängterar att det förekommer rena grammatiska faktafel i läromedlet och även förenklingar som missleder eleverna kring grammatiska begrepp. Exempelvis benämns orden *er* och *vår* som adjektiv och i en övning ber författarna eleverna att plocka ut tempusfel där det inte är något tempusfel. Nilsson belyser även att författarna till läromedlet har ett metaspråksargument för grammatikstudium, vilket betyder att eleverna med kunskaper om grammatik ska få ett språk för att kunna tala om språk, men att sättet som grammatiken avhandlas på i de granskade läroböckerna inte gynnar detta. Man förklarar exempelvis inte felaktiga konstruktioner med hjälp av grammatisk terminologi utan man nöjer sig med att korrigera dem. Nilsson ser det som att målet med grammatiska kunskaper, trots att författarna till läroboken menar annorlunda, är att plocka ut och benämna satsdelar i konstruerade meningar.

Ullström (Brodow, Nilsson & Ullström 2000) fokuserar på grammatiska förenklingar och felaktigheter som finns i fyra olika läromedel (varav två läromedelspaket) för gymnasiet producerade nekkab 70-talet och 90-talet. Han menar att läroböckerna undanskymmer språkets hierarkiska struktur och skriver också att inget av läromedlen hänvisar ”på ett tydligt sätt till elevernas egen textproduktion eller till andra texter som skapats i funktionella sammanhang” (ibid:53) utan det är isolerade, korta exempel som man ska analysera. Författaren menar dock att om man som lärare ska kunna arbeta med grammatik utifrån funktionella sammanhang så krävs det en grammatisk och didaktisk kunskap som det inte kan tas för givet att verksamma lärare har.

Det börjar komma aktuella studier om forskning på läromedel, om än sparsamt. I en examensuppsats kommer Bandh (2019) fram till att det i nyare läromedel finns flera faktafel och vilseledande formuleringar om grammatik – exempelvis beskrivs det i böckerna att enskilda ord bildar satsdelar och att fraser måste bestå av flera ord, vilket är felaktigt. Malmberg (u.a) skriver om grammatikövningar i läromedel för Svenska 1 i en ännu opublicerad artikel. Hon vill se hur väl innehållet i fem böcker stämmer överens med kursplanen och sociokulturell teori och enligt dessa bör eleverna möta autentiska texter, få ett

metaspråk och även samtala med varandra under tiden. Malmberg menar att författarna vill att eleverna ska ”nöta in termer och grammatiska strukturer” (ibid., s. 16) snarare än att de ska få genomföra grammatisk analys. Även om metaspråket används i uppgifterna betyder det inte att eleverna får använda det eller producera metaspråk på egen hand och författaren visar också att det material som eleverna ska analysera är på menings- och ordnivå.

Min studie har både likheter och skillnader med studierna ovan och jag har tagit utgångspunkt i delar av de resultat som framkommit. Jag fokuserar inte på grammatiska fel och förenklingar utan på hur man legitimerar grammatikstudiet och om detta sedan motsvarar innehållet, likt vad Nilsson (Brodow, Nilsson & Ullström 2000) gör i sin studie på äldre läromedel. Däremot gör han inte någon legitimeringsanalys utifrån kritisk diskursanalys, utan skriver kort fram vad syftet med grammatikstudium är enligt författarna och om det, enligt honom, uppfylls. Det Ullström (ibid.) och Malmberg (u.a) kommer fram till avseende att läroböckerna och grammatiken inte relaterar till egen textproduktion eller texter som skapats i funktionella sammanhang, samt att den är isolerad och baserad på att analysera enstaka meningar, motsvarar till stor del vad jag kartlägger. Det som skiljer mina material från de äldre studierna är att nya kursplaner och böcker producerats sedan dess, likaså forskningen på hur man bör bedriva grammatikundervisning på bästa sätt. Det som skiljer min studie från de mer aktuella studierna, om ännu dels på examensarbetenivå, dels outgivna, av Bandh (2019) och Malmberg (u.a) är att det delvis är andra läroböcker i min studie samt att jag enbart fokuserar på kursen Svenska 2. Jag har också andra frågeställningar och fokuserar inte bara på problematiska beskrivningar, förenklingar och uppgifter utan dels på legitimeringar av grammatiken, dels på hur den avhandlas ur flera perspektiv samt hur dessa förhåller sig till varandra (se avsnitt 2.2).

3 Teoretiska utgångspunkter & metod.

Föreliggande uppsats är en kvalitativ läromedelsanalys med två olika inriktningar, vilka fördelar sig på forskningsfråga 1 och 2 – dels en teorilös, induktiv textanalys av hur grammatik avhandlas i läroböckerna, dels en legitimeringsanalys utifrån det teoretiska ramverk som kallas kritisk diskursanalys. I den tredje forskningsfrågan jämförs sedan resultaten. Nedan presenteras för tydlighetens skull de teoretiska utgångspunkterna och dess respektive metoder direkt efter varandra istället för att delas upp i två olika kapitel.

3.1 Induktiv textanalys

3.1.1 Tolkning och definition av begreppet *funktionella sammanhang*

Tänkarna om att placera grammatiken i funktionella sammanhang så att den också kan gynna andra mål än grammatiken själv är något som återfinns i skolverkets kommentarmaterial (www.skolverket.se). Vad som menas med ”funktionella sammanhang” är däremot en tolkningsfråga och den kommer i den här studien att baseras på den tidigare forskning som presenterats ovan. Det är viktigt att precisera den tolkningen här för att kunna besvara uppsatsens första frågeställning på ett korrekt vis.

I Brodow, Nilsson & Ullström (2000) talas det om problem med att grammatiken är isolerad och att det saknas textexempel skapade utifrån funktionella sammanhang. Bristen på autentiska texter belyses också av Malmberg (u.a). Myhill, Jones & Watson (2012) menar att grammatiken kan göras meningsfull om den undervisas integrerat med annat innehåll där den blir användbar. Ett funktionellt sammanhang i den här uppsatsen handlar således om att grammatiken bör på ett eller annat sätt integreras med annat innehåll i läroboken. Enstaka genomgångar av begrepp kan behöva stå för sig själva men grammatiken bör kopplas samman med annat och inte vara ett självändamål. Texterna i den grammatiska presentationen och de texter som ska analyseras av eleverna med grammatisk terminologi bör åtminstone till viss del vara autentiska texter som kan återfinnas på riktigt i samhället, och inte enbart enstaka meningar. Uppgifterna bör inte vara sådana där man nöter in grammatiska termer och regler utan eleverna bör, som Malmberg (u.a) belyser, ges möjlighet att själva producera metaspråk – att få använda termerna själva och tala om språk med hjälp av grammatisk terminologi. Om den grammatiska presentationen låter eleverna förstå konsekvenser av olika grammatiska val

och hur tillämpningen av dem påverkar texter är det ett mer funktionellt sammanhang än om man nöjer sig med att presentera substantiv som ”namn på ting” med korta exempel.

3.1.2 Induktiv textanalysmetod

Likt studierna ovan utgår innehållsanalysen inte från någon färdig teoretisk ram utan analysen genomförs induktivt utifrån syftet och forskningsfrågorna. Böckerna har närlästs i sin helhet och sedan har uppgifter, texturval och textstycken som befunnits röra grammatik sorterats in i fyra av mig konstruerade kategorier. Dessa presenteras i tabellen nedan i vänsterkolumnen och exempel på de frågor jag ställer för att kunna sortera och kategorisera står i högerspalten.

Tabell 1. Analyskategorier och frågor som ställts

Analyskategori	Exempel:
Placering av grammatikavsnitt i förhållande till annan kunskap	- Är grammatisk kunskap isolerad del och/eller integrerad med övriga delar? - Var är texter om grammatik placerade i boken? - Används grammatiska begrepp i övriga delar? I så fall var och hur?
Texturval	- Används autentiska texter? Andra texter? Menings- och ordnivå?
Uppgifter	- Vilken typ av uppgifter rör det sig om och hur ska grammatisk kunskap och det grammatiska metaspråket användas?
Grammatisk presentation	- Är presentationen av grammatiska begrepp en uppräkningslista av grammatiska termer eller diskuteras vad kunskapen i stort kan användas till?

I Tabell 1 framgår de fyra kategorierna jag sorterar in lärobokens innehåll i och de frågor jag ställer för den egna tolkningen av dem. När samtliga läroböcker genomgått den här analysen relaterar jag svaren i varje analyskategori till tolkningen av begreppet *funktionella sammanhang* i avsnitt 3.1.1. Är grammatisk kunskap och begrepp presenterade isolerade från övriga delar, om presentationen är en uppräkningslista av termer utan konkret hänvisning till syfte, om övningarna är nöjande och inte analyserande samt att analysen ska göras på meningar och ord i hög grad räknas det således inte som ett funktionellt sammanhang. En nöjande

uppgiftsformulering kan dock innehålla ett grammatiskt metaspråk, t.ex. ”Ta ut satsdelar i nedanstående meningar”, men termerna ska bara användas och nötas in utan tydligt vidare syfte.

3.2 Kritisk diskursanalys och legitimeringsanalys

Kritisk diskursanalys är ett teoretiskt ramverk med fler analysverktyg och metoder och en tongivande forskare inom den här forskningstraditionen är Norman Fairclough. Typiskt för fältet är att analysera texter, i deras specifika kontext, och deras språk eftersom vad och hur vi uttrycker oss avslöjar normer, värderingar och maktstrukturer. En diskurs kan kortfattat sägas vara ett sätt tänka, tala och organisera sin omvärld (Helgesson 2017) och den kamp som finns mellan olika diskurser kan avspeglas i texter. Texter ses därför inte bara som ”något som avspeglar samtiden, utan de kan också användas som vapen i den kamp som pågår mellan olika diskurser genom att de påverkar hur vi tänker på och talar om olika fenomen [...]” (Helgesson 2017:113). De analysverktyg inom fältet med relevans för föreliggande uppsats handlar om legitimeringsanalys. Fairclough (2003) skriver:

Any social order requires legitimation – a widespread acknowledgement of the legitimacy of explanations and justification for how things are and how things are done
(Fairclough 2003:219)

Författaren menar vidare att det skiljer sig mycket mellan texter gällande hur legitimeringen görs. En textanalys kan sprida ljus över detta och man får syn på vilka strategier som används och kan diskutera vad de betyder i den aktuella kontexten. van Leeuwen (2007) presenterar ett ramverk för att analysera hur man inom olika diskurser, såväl i offentlig och vardaglig kommunikation, väljer att legitimera en handling, ett fenomen eller liknande och han utgår från fyra olika typer av legitimering. Jag utgår från van Leeuwens begrepp men använder Helgessons (2017) svenska översättningar av dem. De fyra legitimeringstyperna är:

- Moralisk värdering
- Rationalisering (instrumentell och teoretisk)
- Auktorisering (auktorisering, kommendering och sed)
- Mythopoesis

Moralisk värdering handlar om att legitimera något med hänvisning till olika värden, dvs. exempelvis att något är bra eller mindre bra. Dessa tar sig inte alltid språkliga uttryck men vanligt är att värdeord markerar en sådan här legitimering. *Instrumentell rationalisering* handlar om att man hänvisar till ”syfte, mål och effekter av en viss praktik” (ibid.:115). I dessa är det inte ovanligt att det ingår något värderande element eftersom man ofta värderar syftet, målet eller effekten av en viss handling som positiv eller negativ. *Teoretisk rationalisering* innebär istället att man grundar ett argument på sanningar, istället för exempelvis effektivitet eller genom moral. Detta kan göras på olika sätt. Enligt van Leeuwen finns tre typer av teoretisk rationalisering. Ett sätt kallas *definition* och handlar om att en aktivitet knyts samman med en annan moraliskt högt ansedd aktivitet som exempelvis ”att gå i skolan signalerar att hennes barn växer upp” (van Leeuwen 2007:104 [min övers.]). Den andra typen kallas *förklaring* och det är aktören snarare än handlingen som i första hand karaktäriseras. Något kan legitimeras eftersom en viss handling är passande för den typ av person det rör sig om. Sista kategorin är *förutsägelser* [predictions]. Van Leeuwen skriver att en förutsägelse har en viss typ av auktoritet kopplat till sig som bygger på erfarenhet och inte på auktoriteten i sig, till skillnad från legitimeringstypen *auktorisering* nedan. Ett exempel är ”Oroa dig inte för att ditt barn gråter. Det varar inte länge” (van Leeuwen 2007:104 [min övers.]). Legitimering genom *auktorisering* delas in i tre grupper. Den första undergruppen kallas kort och gott *auktorisering* och skrivs fram genom olika verb där en person säger eller menar något och det kan handla om dels personliga auktoriteter såsom föräldrar eller lärare, dels opersonliga auktoriteter såsom lagar, regler etc. Undergruppen *kommendering* innebär att man hänvisar till förebilder och *sed* handlar om att hänvisa till att göra något eftersom det finns en vana eller en vilja att följa traditioner. *Mythopoesis* är ett grekiskt ord och i sammanhanget handlar den om att berätta en historia där det antingen går bra eller dåligt för personerna i den och där de antingen straffas eller belönas.

Jag närläser samtliga läroböcker i sin helhet eftersom legitimeringen kan ligga i princip var som helst, och letar efter **explicita** legitimeringar i de fall böckerna har egna grammatikkapitel. Samtliga passager där författarna uttrycker att grammatiken har ett syfte eller mening, eller där man skriver att grammatik är något positivt eller negativt skrivs ner och tolkas i relation till legitimeringstyperna ovan. Jag letar också efter **implicita** legitimeringar i övriga kapitel. I en sådan behöver författarna inte **uttryckligen** skriva att grammatiken gynnar något annat men det framgår trots det att det är grammatiken som gör det. Exempel på det kan vara att författaren säger att en text ska vara målände och sedan visar exempel på hur målände

beskrivningar görs med grammatiska termer – utan att det kommenteras. Efter den här analysen framgår det sammantaget hur och vad man legitimerar, dvs. vilken typ av legitimering som används, vilket syfte man menar att grammatik har och/eller varför man ska studera det.

3.3 Relationen mellan legitimering och innehåll samt eventuella implicita mål med grammatikstudium

Nilsson (Brodow, Nilsson & Ullström 2000) beskriver hur författarna till en lärobok anger ett metaspråkligt argument för grammatiken som sedan inte avspeglas i lärobokens innehåll. Eleverna får visserligen ett metaspråk eftersom grammatiska termer presenteras, men de får inte använda detta i övningarna. Han menar att målet med grammatik i den undersökta läroboken snarare är att kunna plocka ut och benämna satsdelar i olika meningar eftersom det är vad läroboksförfattarna låter eleverna göra.

För den tredje forskningsfrågan fogas analysen av forskningsfråga ett och två samman. Jag ställer frågan hur man legitimerar grammatiken emot hur man avhandlat den på olika vis (se avsnitt 3.1.2) och även här induktivt tolkar om framställningen och legitimeringen ligger i linje med varandra. Legitimeras grammatikstudium med hänvisning till att eleverna får ett metaspråk och med det kan analysera sina egna texter och se konsekvenser av olika grammatiska val bör sättet som grammatiken avhandlas ligga i linje med detta. Visar svaret på forskningsfråga två att samma lärobok enbart har uppgifter där termer bara ska präntas in, isolerade grammatikavsnitt, konstruerade meningar och en grammatisk genomgång utan hänvisning till hur analysbegreppen kan användas kan man säga att legitimeringen inte överensstämmer med hur det faktiskt ser ut. Då har ytterligare en tolkning fått göras, baserad på svaren på forskningsfråga två. Likt Nilsson (Brodow, Nilsson & Ullström 2000) handlar denna tolkning om vad uppgifter, texturval, placeringen av grammatik och den grammatiska presentationen implicit säger om vad målet med grammatikstudium tycks vara.

4 Material

I den här studien analyseras fyra läroböcker. Nedan presenteras först en definition av läroböcker och läromedel, sedan materialets avgränsningar och sist de läroböcker som uppsatsen bygger på.

4.1 Definition av läroböcker och läromedel

Begreppet 'läromedel' är brett paraplybegrepp och Skolverket (2006) menar att läromedel är allt sådant som lärare och elever använder till hjälp för att nå målen. Därför kan läromedel vara av flera olika slag såsom lärobok, filmer, teater, spel, tidningar, datorer, exkursioner, ljud eller bild med mera (ibid.). Den här uppsatsen fokuserar endast på den typ av läromedel som kallas *läroböcker*, vilket är förlagsproducerade material i bokform som köps in av skolorna. Ofta är dessa kursbaserade och innehållet bygger på en tolkning av ämnesplanen, gjord av författarna, för den kurs boken gäller. Denna distinktion görs eftersom det ibland råder begreppsförvirring och ihopblandning av de båda termerna, och även författarna jag hänvisar till i det här arbetet använder ibland termen *läromedel* för den specifika läroboken.

4.2 Avgränsningar

I föreliggande studie analyseras fyra böcker för gymnasieskolan och endast sådana som utgår från kursen Svenska 2. Att bara studera böcker författade med inriktning på den kursen beror på att det endast är i kursplanen för Svenska 2 som termen *grammatik* nämns explicit och har en explicit del i kunskapskraven. I det centrala innehållet står det att kursen ska behandla "Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken" (Skolverket 2011:169). Detta är i sin tämligen icke-funktionellt med som belysts ovan kompletteras dessa skrivningar i kommentarsmaterialet för kursen. I Svenska 3 får, i stället för grammatik, språkhistoria en stor plats och i Svenska 1 ska eleverna få "grundläggande språkliga begrepp som behövs för att [...] tala om och analysera språk och språklig variation [...]" (ibid:162). I kommentarsmaterialet för kursen belyses att dessa s.k språkliga begrepp kan komma från språksociologi, textanalys eller grammatik. Det är således inte ett krav att grammatiska begrepp förekommer i de båda andra kurserna och detta centrala innehåll avspeglas heller inte i kunskapskraven senare. I både Svenska 1 och 3 kan grammatiken få förekomma, men den måste inte det och det står inte explicit att den ska det, till skillnad från den centrala och framskrivna plats som grammatiken får i svenska 2.

Samtliga läroböcker i studien är skrivna efter och baserade på 2011 års läroplan, enligt

mailkontakt med förlagen det gäller. Att enkom studera sådana läroböcker motiveras av att det hade behövt göras en jämförelse med den tidigare och den nya utgåvan av samma bok om boken endast reviderats inför Lgy11, eftersom vi som läsare inte vet hur mycket som faktiskt reviderats. Det är också en fördel att granska nyutkommet material så tidigt som möjligt. Skrivningarna om grammatik i funktionella sammanhang från styrdokumentet för Lgy11 bör också ha beaktats av läromedelsförfattarna i just dessa nya böcker eftersom dessa ska följa läroplanen. På grund av uppsatsens tidskrävande metod är det endast fyra läroböcker som används och valet av dessa specifika läroböcker handlar om att det är de böcker som förlagen själva rekommenderat via mail eftersom de följer just mina avgränsningar som presenterats ovan. Andra förlag än de i studien har inte svarat.

4.3 Läroböckerna

I Tabell 2 nedan presenteras studiens läroböcker i bokstavsordning, följt av deras författare, utgivningsår och förlag. Samtliga böcker är första upplagan och alla böcker förutom *Svenska 2 helt enkelt* är utgivna av de större läromedelsproducenterna i Sverige.

Tabell 2. Studiens läroböcker

Titel	Författare	Utgivningsår	Förlag
<i>Formativ svenska 2</i>	Eklund & Röråsen	2018	Liber
<i>Metafor 2</i>	Edvardsson	2018	Gleerups
<i>Språket och berättelsen 2</i>	Gustafsson & Wivast	2016	Gleerups
<i>Svenska 2 helt enkelt</i>	Nilsson & Winqvist	2016	NA Förlag

5 Resultat och analys

I det här kapitlet presenteras uppsatsens resultat och analysen av dem. Kapitlet inleds med en tabell där samtliga läroböckers struktur framgår, som utgångspunkt för resten av presentationen. Jag presenterar sedan resultaten för samtliga tre forskningsfrågor utifrån en lärobok i taget.

5.1 Läroböckernas innehållsliga struktur

I Tabell 3 nedan presenteras samtliga läroböcker i varsin kolumn, och i raderna under respektive bok visas den ordning innehållet har i respektive bok samt vilken procent de utgör av sidantalet. Istället för att presentera respektive läroboks kapitelrubriker har jag angivit vad kapitlet handlar om i följande kategorier eftersom alla läroböcker har kapitel som handlar om dessa specifika kursmoment: *Muntlig framställning*, *skriftlig framställning*, *litteraturhistoria och litterära begrepp*, *grammatik* och *språkförhållanden*. Språkförhållande-kapitlen handlar om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden. Antalet sidor som anges för varje lärobok är exkl. referenser, förteckningar etc. För en detaljerad beskrivning av respektive boks struktur och med de autentiska rubrikerna, se bilaga 1 till och med 4.

Tabell 3. Läroböckernas innehållsstruktur

Formativ svenska 2	Metafor 2	Språket och berättelsen 2	Svenska 2 helt enkelt
Antal sidor: 359	Antal sidor: 402	Antal sidor: 380	Antal sidor: 428
Inledning/förord (2%)	Inledning/förord (0%)	Inledning/förord (0%)	Inledning/förord (0%)
Muntlig framställning (25%)	Litterära begrepp (6%)	Litteraturhistoria (81%)	Grammatik (11%)
Skriftlig framställning (27%)	Litteraturhistoria (68%)	Litterära begrepp (2%)	Språkförhållanden (10%)
Litterära begrepp & litteraturhistoria (26%)	Muntlig framställning (5%)	Muntlig framställning (3%)	Muntlig framställning och skriftlig framställning (11%)
Grammatik (11%)	Skriftlig framställning (7%)	Skriftlig framställning (6%)	Litteraturhistoria 64%)
Språkförhållanden (8%)	Språkförhållanden (6%)	Språkförhållanden (2%)	Litterära begrepp (4%)
	Grammatik (5%)	Grammatik (5%)	
		Litterära begrepp (1%)	

I Tabell 3 framgår det att författarna har placerat innehållet något olika. I *Svenska 2 helt enkelt* placeras grammatikkapitlet först medan samma kapitlet i övriga böcker placeras sist respektive näst sist. I *Formativ svenska 2* och *Svenska 2 helt enkelt* utgör grammatiken istället 11% procent av innehållet.

5.2 Formativ svenska 2

Läroboken *Formativ svenska 2* (Eklund & Röråsen) är utgiven av förlaget Liber. Grammatikavsnittet utgör 11% av de 359 sidorna, se Tabell 2 och 3 ovan.

5.2.1 Innehållet och funktionella sammanhang

Strukturen för samtliga kapitel är att kunskapskraven först presenteras, följt av en mönsteruppgift som testar kunskapskraven och sedan följer ett elev-mönstersvar på den uppgiften för betyget A och två elevsvar för betygen C och E. Sedan presenteras respektive kapitelns stoff följt av tre stycken s.k. formativa uppgifter med gradvis svårighetsprogression där eleverna själva får testa kunskaperna och ha mönstertexterna som mall för respektive betyg. Kopplat till mönsteruppgifterna och de formativa uppgifterna används flera gånger autentiska fack- eller skönlitterära texter. I Tabell 3 framgår det att boken har ett isolerat grammatikkapitel men närläsningen har visat att författarna använder grammatiska begrepp i övriga delar också. I avsnittet om muntlig framställning menar författarna att eleven ska argumentera för texters meningsbyggnad utan att motivera hur eller varför och det visar sig i elevexemplen att det inte är ett krav för betyg. I avsnittet om skriftlig framställning presenterar författarna en s.k. rensningsmall som går igenom vanliga misstag i språk och i den används grammatiska begrepp. Det kan se ut som följer:

Variera meningsbyggnaden och meningarnas längd genom att kasta om ordföljden och knyta ihop satser med varandra med konjugationerna 'och, men dels, eftersom, medan' [...]
(Eklund & Röråsen 2018:21)

Eleven uppmanas också att använda konsekvent tempusval, inte utelämna subjekt och att inte använda passiva *s* i pågåendeformer. Författarna motiverar aldrig vad konsekvenserna för texter blir av att inte följa reglerna och reglerna är inte kopplade till någon specifik texttyp. I elevexemplena av argumenterande och utredande texter ger lärarna feedback i form av

grammatiskt metaspråk i fotnoter. Kommentarer såsom ”meningsbyggnadsfel”, ”ordval”, ”prepositionen ’av’ saknas” (Eklund & Röråsen 2018:21) förekommer i dessa. Däremot diskuteras inte de grammatiska kommentarerna utan felen bara rättas. I litteraturkapitlet ska eleven diskutera stil i skönlitterära verk. Eleven uppmanas fundera över på om det finns bisatser och om meningarna är långa eller korta. Vad denna fundering ska utmynna i framgår inte. Eleverna ska också ”argumentera för” (ibid:227) textens ord och meningsbyggnad men det framgår inte varför och hur eleven ska göra detta. I elevexemplet för A räcker det med att i svaret kort benämna att texten har långa meningar, många bisatser eller liknande och eleven måste inte använda grammatisk terminologi för att få betyg. I kommentarerna till elevtexterna finns återigen fotnotskommentarer av författarna likt ovan, bestående av rättningar med grammatiskt metaspråk. I kapitlet om muntlig framställning och språkförhållanden används inte någon grammatisk terminologi.

Grammatikavsnittet avhandlar i tur och ordning ordklasser, satsschema, satsdelar, huvud- och bisatser och fraser. I stor utsträckning består innehållet av rena beskrivningar av vad respektive grammatiskt begrepp innebär med exempel på menings- och ordnivå. Exempelvis nämns att ordklasser har samma böjningsmönster, vilka satsdelar som finns och hur man hittar dem i meningar och var de ska placeras in i ett satsschema och hur man identifierar en bisats. Några få gånger används grammatiskt metaspråk för att belysa andra saker än begreppet självt. De skriver att det i sagor kan vara bra att använda preteritum och att det i en beskrivning fungerar väl med presens, samt att man i ett satsschema får syn på om texten utgörs av samma frastyper eller är höger- eller vänstertung och satsschema kan synliggöra texters komplexitet. Författarna poängterar hur språkets delar hänger ihop, vilket konkret står i det centrala innehållet för Svenska 2, och belyser exempelvis att satsdelar utgörs av fraser och att när ett ord, som tillhör en ordklass, används i en mening får det en viss funktion och att det kallas satsdel. I kapitlet används, till skillnad mot övriga kapitel, inte några autentiska texter. Mönsteruppgiften och de formativa uppgifterna är uppbyggda på samma vis och kopplade till satsschema och satsanalys. Eleven ska placera in åtta meningar i ett satsschema samt kommentera sina val. Meningarna är korta men verkar bilda en text där den föregående meningen är kontext till nästa, enligt en slags tema-remaprinzip, men däremot framgår inte om dessa är hämtade från någon riktig text. Ett exempel på tre meningar från den sista, svåraste, formativa uppgiften är:

1. Ramin skulle sommarjobba i kebabkiosken på torget.
 2. Han såg fram emot att tjäna sina första egna pengar.
 3. Han såg inte fram emot att gå upp tidigt varje dag
- (Eklund & Röråsen 2018:336)

I elevens uppgift står det att hen ska kommentera subjektens och verbens placering, ge exempel på nominal- och verbfraser och markera huvudordet i dem samt kommentera om det finns satsadverbial och hur satsadverbialen påverkar huvudsats och bisats. I uppgiftsbeskrivningen används ett grammatiskt metaspråk men det framgår inte varför och hur eleverna ska använda analysverktygen – exempelvis genom en kommentar till hur och varför man ska kommentera subjektens placering och vad man lär sig av det. I mönsterexempel och elevexempel framgår att kommentarerna kan vara att man placerat infinita och finita verb i olika kolumner och var man placerat subjektet. Kommentaren måste inte innehålla en motivering till varför man gjort som man gjort. Lärarna lämnar fotnotskommentarer till elevtexten på E-nivå och det handlar om rena rättningar, exempelvis ”Detta hör till nominalfrasen och ska stå i kolumn 1” (Eklund & Röråsen 2018:331)

Om grammatiken undervisas om i funktionella sammanhang kan utifrån den här boken diskuteras. Grammatiken presenteras i ett isolerat kapitel och när grammatiskt metaspråk används i övriga kapitel är det utan tydlig förklaring till vad begreppen betyder eller varför man ska applicera dem. Den grammatiska genomgången innehåller endast ett tydligt funktionellt sammanhang som poängterades ovan, nämligen när tempus kopplas till olika typer av skrivande. Utöver detta presenterar författarna endast den grammatiska verktygslådan och exemplifierar på ord- och meningsnivå utan att förklara djupare vad metaspråket kan användas till. Uppgifterna består av åtta meningar som bildar en text ihop. Däremot framgår det inte om det är autentiska texter eller påhittade och de analyseras i satsschemat var för sig. Eleverna uppmanas sätta in meningarna i satsschema, peka ut satsadverbial och fraser samt kommentera subjektets och verbets placering. Analysen, som författarna kallar det, består mest av att beskriva vad som gjorts och det framgår inte i uppgiftsbeskrivningen varför man ska göra uppgiften eller hur man ska kommentera och därför menar jag att uppgiften består i att endast träna in termerna de lärt sig. Uppgifterna blir på ett vis ett nötbete av de grammatiska termerna med tillhörande beskrivning av hur detta gjorts men utan krav på att diskutera det vidare.

5.2.2 Legitimering

I bokens förord eller kapitlen innan grammatikkapitlet förekommer ingen legitimering, varken implicit eller explicit. Ett undantag finns i den rensningsmall som presenteras i kapitlet om utredande text, där en implicit legitimering finns. Ett av kraven för skrivande är att följa skriftspråkets normer och här blir grammatiken ett medel för att rensa bort ”de vanligaste misstagen” så att språket blir korrekt och kunskapskravet uppfyllt. I kapitlet om grammatik ställs omgående frågan ”Vad är målet?” (Eklund & Röråsen 2018:300) och som svar på frågan har författarna klippt in kunskapskraven från Skolverket. Dessa är att ”Eleven kan översiktligt/med viss precision/med god precision utifrån språkexempel redogöra för hur olika typer av satser, fraser och ord i svenska språket är uppbyggda och samspelar med varandra i grammatiken” (ibid:300). Frågan ”Hur ska du nå målet?” (ibid:300) ställs direkt efteråt. Som svar får eleven veta att hen ska sätta in meningar i ett satsschema och analysera detta och på så vis nå målen. Detta är en explicit legitimering och legitimeringstypen som används är auktorisering genom referens till lagar och regler som Skolverket och kunskapskravet utgör. En explicit legitimering kan också ligga i de elevexempel som presenteras för de olika betygsstegen. Med dessa visar författarna hur det går om eleven inte förstår grammatiken tillräckligt för att klara målen. Det kan liknas vid en legitimering genom mytopoesis där det går bra för elever som gör som Skolverket och boken säger.

5.2.3 Förhållandet mellan innehåll och legitimering

Författarna väljer att explicit legitimera grammatiken genom att hänvisa till Skolverkets skrivningar och kompletterar detta med att visa att om eleven inte förstår det som ska förstås enligt dem får hen E vilket kännetecknar legitimering genom mytopoesis. Utöver dessa finns en enstaka implicit instrumentell legitimering, där grammatiken blir medlet för att nå ett språk som följer språknormerna. Även om författarna inte explicit refererar till Skolverket finns det just ett krav att elevens språk följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Även i den implicita instrumentella legitimeringen menar jag att man ser spår av hur författarna hela tiden vill leda eleven mot kunskapskraven utan att ge ytterligare argument för grammatiska kunskaper. Allt detta måste sägas ligga i linje med hur man väljer att presentera grammatiken. Det förs inga grammatiska diskussioner i övriga kapitel, utan endast ett fåtal grammatiska termer dyker upp. Det sättet grammatiken presenteras på, i lösryckta meningar och utan någon förklaring till hur grammatiken kan användas i större perspektiv, samt att den är isolerad och

placerad sist tyder på att grammatiken presenteras som ett självändamål och att den förs in för att det ska göras enligt Skolverket.

5.3 Metafor 2

Läroboken *Metafor 2* (Edvardsson 2018) är utgiven av förlaget Gleerups. Grammatikavsnittet utgör 5% av de 402 sidorna, se Tabell 2 och 3 ovan.

5.3.1 Innehållet och funktionella sammanhang

I Tabell 3 framgår det att grammatiken har ett isolerat avsnitt och är placerad sist, men det förekommer grammatiskt metaspråk i några andra kapitel dessförinnan. I litteraturkapitlet uppmanas eleven kommentera stil i skönlitterära verk men mest utifrån litterära begrepp och inte utifrån ett grammatiskt perspektiv. I en uppgift ska eleverna kommentera om meningslängden är lång eller inte och i en annan ska eleven fundera på om ordföljden behöver ändras när hen ska översätta en gammal text till modern svenska. I andra uppgifter uppmanas eleverna undersöka meningslängd, skiljetecken eller liknande. Eleverna ombeds i en uppgift att studera användandet av verb, adverb och adjektiv. I en annan uppgift ska eleverna testa att byta tempus i en text. Här används således ett grammatiskt metaspråk men vad sådana här undersökningar innebär och varför de är relevanta och vad det kan ge att göra dem – det är något som inte utvecklas. I avsnitten om skriftlig framställning får eleverna veta att utredande och argumenterande texter är formella texttyper och författaren skriver kort att man kan använda verb som *påstår* eller *menar* när man argumenterar för att signalera en åsikt. Sedan kommer ett avsnitt om att göra en text formell och saklig i allmänhet, utan koppling till texttyp. Där presenteras kortfattat nominaliseringar, sammansättningar, passiveringar och andra tips på ord- och meningsnivå. Här används således ett grammatiskt metaspråk för att förklara hur man kan utveckla sin text. I kapitlet om språkförhållanden används grammatiskt metaspråk för att belysa vad en dialekt är och några få skillnader mellan språk t.ex. att finskan använder fler ändelser – däremot används inte termen *kasus*. I en passage belyser författaren att det finns likheter mellan närliggande språk men utvecklar inte vilka de är. I en övning till kapitlet ska eleven undersöka ”stavning, bokstäver men också böjningar” (Edvardsson 2018:390) i olika språk. Varför man kan ha nytta av att göra detta står däremot osagt.

Grammatikkapitlet börjar med att författaren förklarar att språkets delar hör ihop och att det är viktigt att förstå hur ord böjs och sätts samman i fraser och satser så att man kan tala om språk. Ett exempel som författaren tar upp är att man sedan kan svara på varför det heter *ett gult hus* men *en gul bil*. Kapitlet består sen av en genomgång av i tur och ordning grafem,

fonem, morfem, ordklasser, fraser, satstyper, satsdelar och satslösning. I likhet med *Formativ svenska 2* består genomgången av att varje begrepp förklaras och exemplifieras på menings- och ordnivå och författaren belyser inte djupare vad varje begrepp kan användas till och hur detta metaspråk kan användas för att diskutera texter. Exempelvis förklaras vad varje ordklass är, vilka ord de består av hur de kan böjas. Författaren förklarar också vad en huvudsats och bisats är och man presenterar vad alla satsdelar är och eleven får veta att ”Genom att ställa frågorna till meningen du undersöker får du fram vilka olika satsdelar som meningen består av” (Edvardsson 2018:408). Författaren skriver tidigt att ”du kommer få möjlighet att utveckla din grammatiska kunskap, arbeta med dina texter [...]” (ibid:393) men något arbete med elevens egna texter följer inte. Samtliga analys exempel i den grammatiska genomgången är på ord- eller meningsnivå.

Uppgifterna i boken är åtta stycken. Endast i en av dessa uppmanas eleverna att använda en autentisk text och byta tempus på den och sedan svara på om det blir någon skillnad i läsningen. I övriga uppgifter ska eleven göra satslösning, välja ut nyord och diskutera om de är onödiga samt testa att använda dem, bygga ut satser och säga vad de har gjort eller beskriva klassrummet med olika ordklasser och jämföra om känslan i texten varierar beroende på det. I en uppgift ska eleverna diskutera utifrån ett citat av fröken Rosén om hon har rätt angående att språket är viktigt eftersom den som inte har ett språk kan inte tala eller tänka. I en sista uppgift ska man hålla en presentation och ett valfritt interaktivt moment för klassen om en grammatisk regel, där man ska förklara hur den används. I exemplen på reglerna framkommer dock att även litterära begrepp kan användas i den här uppgiften vilket inte diskuteras eller problematiseras av författaren. I samtliga åtta uppgifter används alltså ett grammatiskt metaspråk men eleverna får ingen förklaring till varför uppgifterna ska göras. Eleverna uppmanas att fundera på om det blir skillnad i texter med annat tempus, testa att faktiskt använda nyord samt att kommentera hur man har byggt ut satsen. Författaren exemplifierar att eleven kan skriva om hen har lagt till satsdelar eller hela satser etc. I endast den sistnämnda uppgiften får eleven använda metaspråk för att tala om språk. I övriga uppgifter förklaras det inte på ett tydligt sätt hur termerna ska användas eller varför utan eleverna får mest testa på att använda begreppen.

Boken *Metafor 2* har endast i liten utsträckning tagit hänsyn till de formella sammanhang som styrdokumentet propagerar för. Grammatiken är isolerad och förekommer sparsamt i övriga delar. Som visats ovan används grammatiskt metaspråk i litteraturkapitlet men eleverna har för det första inte avhandlat grammatiken ännu och det framgår inte vad den grammatiska analysen ska ge i dessa uppgifter eller varför den görs. Grammatikdelen kan i

det närmaste tolkas som en uppslagsdel. I kapitlet om skriftlig framställning kopplas konkreta grammatiska strategier till skrivande av formell text, vilket är att sätta grammatiken i ett funktionellt sammanhang. En av de åtta uppgifterna i grammatikkapitlet utgår från en autentisk text och detta får också sägas utgöra ett funktionellt sammanhang. Däremot är uppgifterna i sig nötande. I presentationen av grammatiska termer utgår inte författaren från autentiska texter och i denna presentation ges bara eleverna information om vad varje term betyder men inte hur man kan använda metaspråket och vad man skulle kunna få fram i en grammatisk analys med hjälp av begreppen. Boken har således små inslag av funktionella sammanhang.

5.3.2 Legitimering

I förordet eller övriga kapitel fram till grammatikkapitlet förekommer ingen explicit legitimering av grammatiska kunskaper. I kapitlet om skriftlig framställning skriver författaren att ”När du skriver utredande texter är det viktigt att du kan vara saklig och kan skriva formellt[...]Att använda ett formellt språk innebär att du följer skriftspråkets regler[...]” (Edvardsson 2018:346) och sedan exemplifieras formell stil med hjälp av grammatisk terminologi. Här framträder en implicit instrumentell rationalisering eftersom grammatiska termer blir det medel som leder till en förståelse för hur man skriver formellt och får ett fungerande språk. Som nämnts ovan finns värderande inslag i instrumentell rationalisering, och detta märks även här.

I grammatikkapitlet ställs frågan ”Varför grammatik?” (Edvardsson 2018:394). Eleven får reda på att hen ska få verktyg för att utveckla sitt språk och kunna analysera andras. En konsekvens med grammatiska kunskaper är också att det abstrakta tänkandet utvecklas, menar författaren. Hon menar att eleven inte bara kommer kunna använda språket utan också tala om det och förstå hur det fungerar. Sist menar författaren att grammatiken handlar om att eleven utvecklar sig själv eftersom eleven kommer märka att det finns mer att lära sig. Sammantaget kan dessa höra under kategorin instrumentell rationalisering eftersom författaren poängterar att man med hjälp av grammatik kan utvecklas som person och skribent. Återigen finns det ett värderande element i det som skrivs eftersom de här värdena som utvecklas konstrueras som positiva av författaren.

5.3.3 Förhållandet mellan innehåll och legitimering

Författaren legitimerar explicit grammatik genom att tydligt skriva fram att grammatik hjälper eleven att utveckla sitt eget språk och förmågan att analysera andras språk i och med att ett metaspråk utvecklas. Det här sättet att legitimera grammatiken stämmer väl överens med vad Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) skriver att integrerad grammatik kan leda till. Även den implicita legitimeringen är av samma legitimeringstyp. I *Metafor 2* används dock uteslutande påhittade meningar och grammatikkapitlet är också isolerat från övriga delar. Några grammatiska tips finns till hur man kan skriva sakligt och formellt, i kapitlet om skrivande, men utöver det framgår det inte i presentationen hur grammatiska begrepp kan användas för att uppnå de syften som författaren uttrycker i sin legitimering. Implicit, utifrån hur innehållet är uppbyggt, framträder grammatiken snarare som ett sätt att förklara hur ett språk är uppbyggt och vilka delar det består av och som ett analysverktyg på meningar och ord utan klart syfte och som ett självändamål. Att grammatiken är placerad sist i boken bidrar också till denna tolkning.

5.4 Språket och berättelsen 2

Läroboken *Språket och berättelsen 2* (Gustafsson & Wivast) är utgiven av förlaget Gleerups. Grammatikavsnittet utgör 5% av de 380 sidorna, se Tabell 2 och 3 ovan.

5.4.1 Innehållet och funktionella sammanhang

Trots att grammatiken, liksom de övriga böckerna ovan, är placerad långt bak och har ett isolerat kapitel används ett grammatiskt metaspråk till viss del i tidigare kapitel. I litteraturkapitlet används inte grammatiska termer för att diskutera stil utan man talar exempelvis om miljöbeskrivningar utan att nämna att dessa består av adjektiv, nominalfraser etc. och grammatiskt metaspråk används heller inte i avsnittet om muntlig framställning. I kapitlet om skriftlig framställning görs en ansats att förbereda elever för skrivande i olika genrer men inte med hjälp av ett grammatiskt metaspråk. Man skriver att argumenterande och utredande texter är neutrala och formella men går inte vidare in på hur detta realiseras. I kapitlet om språkförhållanden nämns endast få saker som diskuteras med hjälp av grammatiskt metaspråk. Exempelvis nämns att danskan och svenskan förhåller sig olika till engelska ord eftersom vi i svenskan böjer många av de orden på svenskt vis och i avsnittet om norska nämns att vissa

pronomen skiljer sig från andra nordiska språk. Fonetik går också kort och väldigt ytligt igenom i det här avsnittet kopplat till vissa ord i de specifika språken.

I grammatikkapitlet avhandlas i tur och ordning satslösning, satser, fraser och ordbildning. Sådär inleds kapitlet:

I grammatiken används begreppen ordklasser och satsdelar för att förklara hur ord fungerar tillsammans med andra ord i språket [...] med ordklasser menas ordens form [...] hur de kan länkas samman med andra ord i fraser och satser. När det gäller ords, frasers eller satsers funktion i ett språkigt sammanhang talar man istället om satsdelar. (Gustafsson & Wivast 2016:367)

Efter en kort genomgång av vilka satsdelar som finns och att varje satsdel svarar på en fråga, belyser författarna att de olika delarna i satsen kan kastas om för att skapa variation och att det viktigaste brukar stå först. Sedan följer en kort genomgång av olika fraser, dvs vad huvudord och bestämmningar kan vara. Sist följer ett avsnitt om ordbildning, vilka typer det finns och vad morfem, suffix och prefix innebär. I ordbildningsavsnittet nämns substantiv, adjektiv och verb men ordklasser i stort får inget eget avsnitt. Likt i de tidigare läroböckerna som presenterats är den grammatiska genomgången en presentation av termer som ska övas in och författarna visar inte hur metaspråket kan användas i en analys och vad som går att säga med en sådan analys. I kapitlet används inte några autentiska texter utan beskrivningar och uppgifter består av material på ord- och meningsnivå. Uppgifterna till kapitlet är 16 till antalet och består exempelvis av satslösning, markera bisatser, stryka under olika typer av fraser, plocka ut morfem samt ägna sig åt ordbildning. Varför man gör uppgifterna och hur de ska kunna användas utöver uppgiften i sig framgår inte.

Läroboken *Språket och berättelsen 2* har tagit hänsyn till att visa hur språkets delar hänger ihop i inledningen men väldigt lite hänsyn till att undervisa om grammatik i funktionella sammanhang. De autentiska texterna lyser med sin frånvaro och uppgifterna består av att öva på de grammatiska begreppen om och om igen. För eleverna framgår det inte hur termerna kan användas för vidare analyser. Grammatikkapitlet är också isolerat, placerat näst sist och det grammatiska metaspråket används knappt alls i övriga kapitel. Det funktionella sammanhang som tydligast utmärker sig är att fonetik inte presenteras i grammatikkapitlet utan där det blir användbart – i avsnittet om språken i Norden.

5.4.2 Legitimering

I den här läroboken finns det två legitimeringar, en implicit och en explicit. I kapitlet om utredande och argumenterande text skriver författarna att utredande texter och argumenterande texter ska vara sakliga och formella. Författarna menar att det är viktigt att ”inte använda ord som *kolla, okej* [...] Meningsbyggnaden ska vara korrekt utan satsradningar eller fristående bisatser [...]” (Gustafsson & Wivast 2016:350). Detta kan kategoriseras som en instrumentell rationalisering där grammatiken blir ett medel för att följa det, av författarna, viktigaste och nå målet att vara formell i skrift.

Grammatikkapitlet börjar direkt med den grammatiska genomgången och det finns ingen inledning om grammatikens syfte. Det närmaste författarna kommer en legitimering är under avsnittet om satser. Där skriver författarna att det, för att förstå hur språkets delar fungerar tillsammans, är viktigt att veta vad meningar, huvudsatser och bisatser är. Legitimeringen som sådan är precis som den implicita legitimeringen av typen instrumentell rationalisering eftersom kunskaper om meningar, huvudsatser och bisatser enligt författarna gör att eleverna förstår hur språkets delar hänger samman. Författarna poängterar dock inte varför det i sin tur är viktigt att veta hur språkets delar fungerar tillsammans.

5.4.3 Förhållandet mellan innehåll och legitimering

De två legitimeringar som finns handlar om att grammatiska begrepp kan användas för att belysa hur en text blir formell och att det är viktigt att kunna vissa grammatiska begrepp för att förstå hur språkets delar hänger samman. Däremot framgår det inte varför detta är viktigt och grammatiken får inget tydligt syfte för eleverna själva i legitimeringarna, inte ens i den explicita legitimeringen. Att grammatikkapitlet placeras isolerat, näst sist, att materialet är på ord- och meningsnivå, att inga autentiska texter används och att uppgifterna består av att nöta begrepp och grammatiska regler ligger i linje med det här. Varken i innehållet eller i legitimeringarna görs grammatiken särskilt meningsfull för eleverna utan grammatik konstrueras i boken därmed som ett självändamål.

5.5 Svenska 2 helt enkelt

Läroboken *Svenska 2 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist) är utgiven av NA Förlag. Grammatikavsnittet utgör 11% av de 428 sidorna, se Tabell 2 och 3 ovan.

5.5.1 Innehållet och funktionella sammanhang

I Tabell 3 framgår att grammatikkapitlet kommer först, efter förordet, i den här läroboken till skillnad från övriga läroböcker i studien. I tidigare avsnitt har jag presenterat böckernas innehåll kronologiskt och det görs även i det här avsnittet, men eftersom grammatikavsnittet kommer först i den här boken blir detta stycke något annorlunda upplagt än de tidigare.

Grammatikkapitlet inleds med att författarna belyser hur språkets delar hänger samman, exempelvis vad som består av vad dvs att satser består av fraser och meningar består av flera satser. Sedan följer en beskrivning av fonem och morfem och hur ord kan bildas med suffix, prefix och sammansättningar. Författarna förklarar när respektive metod för att skapa nya ord är lämpligast. Sedan följer en presentation av vilka ordklasser som finns och hur de böjs och författarna använder terminologin etablerad från avsnittet tidigare. De går också igenom konsekvenser av exempelvis för hög användning av substantiv, hur verb i passiv form skapar en formell ton eller vad felaktigt tempus kan skapa för eventuella problem. Därefter följer ett avsnitt om fraser och författarna belyser hur man kan variera frasernas uppbyggnad för olika syften – t.ex skriva mer eller mindre informationstätt. Sedan följer ett avsnitt om satsdelar och satslösning där eleverna får reda på vad de olika satsdelarna är och hur man genom frågor till texten lättast identifierar dem men det framgår inte i anslutning till detta varför man kan behöva göra en satsdelsanalys. Sedan följer en kort genomgång av vad som karakteriserar huvudsatser och bisatser och sist presenteras satsschema. Författarna visar vilka satsdelar som kan stå i vilka positioner och de belyser att man med hjälp av satsschema kan få överblick på satserna och enklare variera språket genom att variera exempelvis fundament. De avslutar hela kapitlet med att uppmana eleven att använda grammatiken när hen skriver eller ger omdömen till andra – t.ex. genom satslösning, satsschema och kunskaper om hur ord kan och inte kan böjas. Författarna skriver

Ta med dig grammatiken till nästa kapitel [...] och återvänd hit när du skriver argumenterande och utredande texter för att använda grammatik i ditt skrivande. (Nilsson & Winqvist 2016:39)

Samtliga exempel i presentationen av grammatikbegreppen är på mening- eller ordnivå och detta är också fallet i många av de trettiofem övningarna som kapitlet har. De flesta av dessa övningar är likt tidigare läroböcker nötande och målet är främst att träna på att använda de

grammatiska termerna och reglerna snarare än att skapa texter och eller få kunskap om hur begreppen kan användas senare. I en uppgift ska eleverna dock hitta fel i substantivanvändning i en påhittad text och förklara vad som är fel. Här uppmanas eleverna således att använda det metaspråk som lärts ut. Uppgifterna i övrigt består exempelvis av satslösning, att variera fundament, infoga konjugationer i satsradningar, byta pronomen, hitta fraser/bestämmingar, hitta subjunktioner, ändra från aktiv till passiv sats, nominalisera eller identifiera morfem. Av de trettiofem övningarna används autentiska texter i två och ”påhittade” textstycken i fem fall. En sista slutuppgift finns också i kapitlet och heter ”Använd grammatiken” (Nilsson & Winqvist 2016:40. Eleven ska utifrån en anonym text, som åtminstone verkar vara en riktig artikel (ingen källa ges), ge feedback. Eleven ska exemplifiera och motivera varför meningar behöver ändras eller skrivas om och även ge sig på att göra detta själv. Övningen är konstruerad utifrån en fiktiv situation där eleven ska göra ett arbetsprov när hen söker arbete som redigerare på en litterär tidning. Författarna visar kort hur en analys kan göras innan den anonyma texten tar vid.

I kapitlet om språkförhållanden används det grammatiska metaspråk som etablerats i grammatikkapitlet när man belyser skillnader mellan nordiska språk i t.ex. böjning. Den grammatiska verktygslådan som eleverna fått i avsnitt ett används också för att förklara dialektala skillnader i uttal, böjning, ordförråd och meningsbyggnad. Däremot är övningarna i kapitlet inte sådana så att eleven behöver använda grammatisk terminologi för att klara av dem. I kapitlet om skriftlig och muntlig framställning används grammatiskt metaspråk kopplat till skrivande. Eleven uppmanas allmänt att variera ordval, fundament och meningslängd och senare i kapitlet finns ett eget avsnitt där språkliga drag för utredande respektive argumenterande text presenteras. Exempel på begrepp som tas upp för argumenterande texter är modalitet och sambandssignaler, och för utredande text är subjunktioner, modalitet, utbyggda nominalfraser, passiviseringar och sambandssignaler centrala. Efter den genomgången följer först en exempeltext med utförliga författarkommentarer för båda texttyperna. Åtminstone den utredande texten är en autentisk artikel från Läkartidningen. Här kommenteras texten på flera nivåer och bland annat utifrån de grammatiska begrepp som kopplas till de olika texttyperna. I en av övningarna till samma kapitel integreras också grammatiska aspekter. Eleven ska utifrån en autentisk skönlitterär text kommentera hur ord, fundament och meningslängd varieras. Det står aldrig varför det ska göras men detta har motiverats i kapitel ett om satsschema och ordklasser. I litteraturkapitlet ska eleven, precis som i övriga böcker, för att nå målen diskutera stil i skönlitterära texter. Författarna går igenom stilistiska medel och nämner bland annat meningslängd och ordval, men kompletterar

också med att förklara varför olika val är att föredra beroende på vad man vill åstadkomma i texten. Man benämner exempelvis också att adjektiv är det som gör en text målande. För varje epok finns det autentiska litterära texter som författarna kommenterat och där de visar hur eleven ska tänka vid en analys. Det är långt ifrån alla texter som har grammatiska kommentarer, men de finns i några få fall och då visar författarna vilka grammatiska val som textförfattaren har gjort och deras konsekvenser för språket. Exempelvis poängteras det hur Kafkas rika bisatsanvändning gör att stilen liknar myndigheters. Övningarna till litteraturdelen innehåller inte heller i hög grad någon grammatisk analys, men däremot i några få fall. Eleven uppmanas exempelvis att fundera över hur Södergran jobbar med verb för att skapa motsatser samt att fundera på hur Poe, med hjälp av ordval och meningsbyggnad, gestaltar någon som är galen. Här får eleverna använda det grammatiska metaspråket för att tala om varför ett visst språk ser ut som det gör.

Svenska 2 helt enkelt är den lärobok som allra mest förhåller sig till funktionella sammanhang löpande i boken. Grammatikkapitlet kommer först och där presenteras ett grammatiskt metaspråk som, om än i vissa kapitel begränsat, används i samtliga efterföljande kapitel förutom, av naturliga skäl, i den sista litterära begreppslistan. I kapitlet om skrivande och i kapitlet om språkförhållanden används grammatiskt metaspråk relativt mycket som visats. Detta visar en högre grad av integrering av grammatiska kunskaper i övriga delar än grammatikkapitlet, till skillnad mot studiens övriga läroböcker. I de övriga läroböckerna används grammatiskt metaspråk i vissa delar men i låg utsträckning i samtliga fall och många gånger är det inte uttryckt varför eleverna ska använda metaspråket just där. Även om presentationen av grammatiska begrepp i *Svenska 2 helt enkelt* i stor utsträckning är en beskrivning av samtliga termer och med exempel på ord- och meningsnivå finns det i flera fall en hänvisning till vad begreppen gör i texter och vad konsekvenserna blir av olika val. De trettiofem uppgifterna är i hög grad sådana där eleven nöter in termer men däremot är slutuppgiften inte det utan där får eleven istället kommentera en text och producera ett metaspråk för att tala om en annan text. Dessutom används det grammatiska metaspråket i litteratur- och skrivkapitlena i relation till autentiska texter, såväl skönlitterära som facklitterära. Trots att grammatik får ett eget kapitel och på så vis är isolerat integreras grammatiska kunskaper i samtliga efterföljande kapitel och det etablerade metaspråket används kontinuerligt.

5.5.2 Legitimering

I förordet till läroboken kommer den första explicita legitimeringen. I form av en instrumentell rationalisering belyser författarna att grammatiken kommer vara redskapet för elevernas skrivande och textanalys. Grammatikkapitlet börjar sedan med en instrumentell rationalisering där flera olika skrivningar placeras in. Författarna poängterar att när eleven har kunskap om hur språkets delar hänger samman och fungerar så kan hen anpassa språk och stil efter texttyp och situation och kunna förstå vad eventuella problem består i och hur dessa löses. Med kunskaper om grammatik får de redskap och de får ett metaspråk, menar författarna. De skriver att boken också innefattar olika typer av skrivande – där det är viktigt att skriva formellt, varierat och enligt skriftspråkets normer. Författarna menar att grammatiken är ett redskap för att kunna göra detta och sist nämns det att grammatiken gör det lättare att lära sig andra språk.

Det finns implicita legitimeringar även i *Svenska 2 helt enkelt*. Som nämnts ovan finns två större instruktioner till hur man skriver enligt den utredande eller argumenterande textens respektive regler och det är uteslutande grammatiska aspekter som nämns. Detta kategoriseras som en instrumentell rationalisering eftersom grammatiken blir det som ger eleverna tillgång till ett fungerande språk i olika genrer.

5.5.3 Förhållandet mellan innehåll och legitimering

Författarna menar att grammatiken ska hjälpa elevernas skrivande och analysförmåga. De menar också att grammatisk kunskap bidrar till att eleverna får ett metaspråk och kan anpassa sitt språk till olika stilar och situationer. Detta liknar det sätt som Metafor 2 legitimerar grammatiken, men däremot stämmer legitimeringen och presentationen av grammatiken mer väl i *Svenska 2 helt enkelt*. Grammatiken är för det första placerad först och det är adresserat av författarna att detta har ett syfte. Stora delar av de grammatiska exemplen i grammatikkapitlet är i form av ord och längre meningar, men kapitlet består också av en stor slutuppgift utifrån en mer autentisk text. I såväl språksituationskapitlet, skrivkapitlet och litteraturkapitlet återkommer de grammatiska termerna och integreras i de analyser som man menar att eleverna ska göra. I skriv- och litteraturkapitlet är det också autentiska texter som grammatiken appliceras på och det diskuteras vilka grammatiska val som skapar olika effekter i olika texter. Att arbeta med grammatik på det här sättet skapar åtminstone förutsättningar för eleverna att utveckla sitt metaspråk, sitt eget språk och förmågan att analysera andras och därmed är det inte diskrepans mellan legitimering och innehåll i den här läroboken.

5.6 Sammanfattning

I resultatet framkommer det att tre av fyra böcker i låg grad förhåller sig till Skolverkets skrivningar om funktionella sammanhang utifrån tolkningen i avsnitt 3.1.1. Dessa är *Metafor 2*, *Språket och berättelsen 2* och *Formativ svenska 2*. Valet av texter för att exemplifiera grammatiska begrepp med eller för att arbeta med utgörs av material på ord- och meningsnivå. Uppgifterna är i hög grad sådana där eleven, till synes utan syfte, uppmanas att öva de grammatiska termerna och, som Malmberg (2019) kallar det, nöta in dem. Detta görs exempelvis genom satslösningar, att hitta fraser/huvudord eller liknande. Presentationen av grammatiska begrepp liknar varandra i de tre böckerna ovan. Man presenterar olika termer, belyser vad dessa är med exempel men utvecklar inte hur dessa kan användas av eleven i en analys och vad en sådan analys kan säga om texten eller om språk. I samtliga fall finns ett isolerat grammatikkapitel, och i samtliga fall används grammatiskt metaspråk i andra kapitel. I *Formativ svenska 2* används metaspråket i form av fotnotskommentarer till elevlösningarna men kommentarerna diskuteras inte. I *Metafor 2* används metaspråket för att belysa hur man skriver ett formellt språk med hjälp av passiviseringar och nominaliseringar bland annat, vilket utgör ett funktionellt sammanhang, men i övrigt används grammatiska analysbegrepp utan att eleverna tydligt får veta varför man ska göra analyserna eller hur man gör dem bra. Exempel på detta är när man ombeds fundera på om meningar är långa eller korta. I *Språket och berättelsen 2* används grammatiskt metaspråk i kapitlet om språkförhållanden men inte mer än så. Att fonetik nämndes i relation till språken i Norden utgör dock ett funktionellt sammanhang. Grammatiken är också i samtliga av de här tre läroböckerna placerad sist eller näst sist vilket gör, om boken läses från pärm till pärm, att de grammatiska verktygen inte ses som relevanta i övriga avsnitt. Kanske kan grammatikkapitlen ses som referens- eller uppslagskapitel men detta är inget som författarna skriver.

Författarna till *Svenska 2 helt enkelt* har i högre grad förhållit sig till de funktionella sammanhangen. Där är grammatikkapitlet placerat först och isolerat men de grammatiska termerna återkommer i samtliga övriga kapitel. I presentationen av grammatiktermerna belyser man också vad begreppen kan innebära i större perspektiv i förhållande till skrivande – till skillnad mot övriga läroböcker. I grammatikkapitlet är såväl presentationen av begrepp som uppgifterna i hög grad nötande och materialet är på ord- och meningsnivå. Däremot utgörs slutuppgiften och ett par av övningarna av autentiska texter och kopplar funktionella sammanhang. När det grammatiska metaspråket sedan framträder i kapitlen om litteratur och skrivande är det i anslutning till autentiska texter.

Den vanligaste legitimeringstypen i materialet är instrumentell rationalisering som innebär att man legitimerar med hänvisning till effekter, syftet eller målet med en viss praktik – som här är grammatikstudium. I *Metafor 2*, *Språket och berättelsen 2* och *Svenska 2 helt enkelt* är både de implicita och explicita legitimeringarna av den typen. Man talar man om att eleverna får ett metaspråk och kommer utveckla sin analysförmåga och förmåga att tala om språk. I *Metafor 2* realiseras dock inte det av författaren angivna syftet med grammatik eftersom innehållet i låg grad kan sägas gynna detta (se stycke 5.3.3 ovan). I *Språket och berättelsen 2* säger man kunskaper om grammatiska termer gör att man får en förståelse för språkets uppbyggnad. Varför detta är viktigt lämnas därhän. Även denna lärobok lyckas i sitt innehåll inte förmedla att grammatiken är meningsfull och legitimeringarna blir tomma. I *Svenska 2 helt enkelt* ligger däremot innehållet i linje med det angivna syftet. Innehållet ger eleverna åtminstone förutsättningar att utveckla ett funktionellt metaspråk och förmåga att analysera sitt och andras språk. I *Formativ svenska 2* sker, utöver en implicit instrumentell rationalisering, legitimering genom auktorisering och mythopoesis. Man hänvisar explicit till styrdokumentet och författarna ger inte grammatiken något annat syfte. Det framgår även tydligt också i elevexemplena att om eleven inte lär sig det som styrdokumentet säger får hen betyget E och inte något högre betyg. Innehållet och legitimeringen ligger i linje med varandra eftersom samtliga formativa uppgifter och även mönstertexterna utgår från och sätts mot kunskapskraven och grammatiken får inget syfte utöver att svara upp mot dessa skrivningar.

6 Diskussion

I den här studien granskas endast fyra läromedel vilket kan vara problematiskt utifrån en generaliserbarhetsprincip men av utrymmesskäl, för att kunna göra grundligare och mer djupgående analyser, har inga fler läroböcker granskats.

Studiens resultat går till viss del i linje med tidigare forskning och visar på att det länge funnits flera problem med hur grammatik avhandlas i läromedel. Metoderna är däremot baserade på tolkning och induktiva metoder kräver tolkning som inte säkert delas av alla som skulle genomfört samma studie. Kanske har andra skribenter och läsare andra åsikter om hur innehållet i läroböckerna stämmer väl överens med begreppet 'funktionella sammanhang' eller hur en helt funktionell grammatik skulle se ut överhuvudtaget. Däremot har min tolkning av det begreppet varit transparent och studien har visat flera intressanta resultat.

Som resultatet visar är det tre av fyra läroböcker som i liten utsträckning förhåller sig till Skolverkets skrivningar om funktionella sammanhang – så som jag tolkat dem utifrån skrivningarna själva och tidigare forskning. Detta menar jag är ett problem. Myhill, Watson & Jones (2012) menar att grammatik som undervisas om traditionellt blir meningslös. Den blir inte användbar för eleverna om den inte sätts i något sammanhang. Jag menar att detta är fallet med de tre böckerna *Metafor 2*, *Språket och berättelsen 2* samt *Formativ svenska 2*. En aspekt av funktionella sammanhang och ”nötande” uppgifter eller isolerade grammatikkapitel kan dock nämnas. Jag menar att det i sig inte är problematiskt att grammatisk kunskap har ett eget kapitel. Någonstans bör givetvis den grammatiska verktygslådan få fokus och begreppen presenterande. Likaså kan det säkert vara av nytt att ”nöta” in termerna så att eleverna blir bekväma med dem. Problemet är, menar jag, när man inte som författarna trots allt förklarar vad grammatiken har för syfte. Har ett grammatisk metaspråk ett syfte finns det otvivelaktigt ett syfte med att också öva in kunskapen mycket.

Det finns vidare aspekter i resultatet av legitimeringarna, vilka jag kommer nämna nedan, som gör att grammatiken kan uppfattas som ”meningslös” på olika sätt i de olika läroböckerna. I *Formativ svenska 2* är det tydligt att grammatik som fenomen avhandlas för att det står i styrdokumentet. Detta avspeglas också i hur grammatiken behandlas senare i boken. När innehållet och uppgifterna beskrivs på ett sätt som gör att man endast förstår vad begreppen betyder och att man kan plocka ut och använda dessa på menings- och ordnivå gör att grammatiken inte får någon vidare mening. I *Metafor 2* ges grammatiken mening eftersom den legitimeras som något som hjälper eleverna att få ett språk för att tala om språk. Eleverna ska utvecklas som både personer och skribenter. I *Språket och berättelsen 2* är också de två

legitimeringarna sådana där grammatiken ses som ett medel för ett bättre språk. Att böckerna sedan inte ger eleverna verktyg för att nå dessa mål i innehållet och i övningarna är problematiskt eftersom grammatik till syvene och sist ändå presenteras som begrepp som kan analyseras för sin egen skull och inte för elevens. På sikt får resultatet konsekvenser eftersom grammatiken inte bara i lärares undervisning blir traditionell, isolerad och begränsad i omfattning (Strzelecka & Boström 2014; Boström 2004) utan även i böcker som i högsta grad borde skriva fram vikten av sådana här kunskaper. Böckerna blir också svåra att använda av lärare som har andra syften med grammatiken än att den ska vara ett självändamål.

Det är också intressant att den bok där författarna i hög grad placerar grammatik i funktionella sammanhang och där man både i talet om, och användandet av, grammatik och grammatiskt metaspråk ger det mening, kommer från det minsta förlaget och inte från någon av de stora förlagsjättarna. Kanske försvinner den här boken i konkurrensen med övriga förlag.

Resultaten i studien bekräftar också tidigare forskning som gjorts på området. Nilsson (ibid.) kommer fram till att det syfte som grammatiken ges av författarna inte avspeglar sig i innehållet. Samma sak gäller för boken *Metafor 2* och även i viss mån *Språket och berättelsen 2* (där det är samma legitimeringstyp som i *Metafor 2* men däremot inte lika upphöjande av grammatiska kunskaper). Det är positivt att man i böckerna skriver fram att grammatiken har ett syfte för eleverna och deras skrivande men lyckas man inte också förmedla det i innehållet är det verkanslöst att alls skriva fram sådana ambitioner. Inte minst kan det eventuellt förvirra eleverna. *Svenska 2 helt enkelt* har dock mindre diskrepans mellan legitimering och innehållet och visar här ett sällsynt undantag. Vad Myhill, Jones & Watson (2012) skriver om integrerad grammatikundervisning är något som åtminstone följs i denna bok i hög grad och endast ansatser till detta finns i övriga läroböcker. Att endast en av fyra böcker ligger så pass långt nära den forskningen är problematiskt eftersom forskningen propagerar för att använda grammatiken i funktionella sammanhang och att det i sin tur är något som Skolverket skriver fram i sitt kommentarsmaterial. Något man kan fråga sig är varför inte skrivningarna om grammatik i funktionella sammanhang står i det ordinarie syftet/centrala innehållet för kursen.

För vidare forskning hade det varit intressant med en större studie av läromedel, även digitala, eftersom området är eftersatt. Dels utifrån sådant som jag studerat, dels om grammatiska felaktigheter i böckerna som flera tidigare studier poängterat. Problemen kanske eventuellt tas på allvar i högre grad och åtgärder kan sättas in när det är tongivande forskare som kommer med rönen. Det kan också vara intressant att granska hur lärare faktiskt använder läromedlen i just grammatikmomenten. Vi vet nu hur några läromedel ser ut men inte helt hur de används. Som nämnts i tidigare forskning är den användarorienterade grenen

av läromedelsforskning eftersatt och här kan man kombinera resultatet av en sådan här studie med en användarorienterad studie.

7 Referenser

Böcker, avhandlingar och artiklar

Bandh, E. (2019). Problematiska beskrivningar av grammatik. En studie om läromedels beskrivningar av grammatik och svensklärares upplevelser av dessa. Examensarbete i svenska. Ämneslärarutbildningen vid Lunds universitet.

Boström, L & Josefsson, G (2006). *Vägar till grammatik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Boström, L. (2004). *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping : Jönköpings högskola, 2004. Jönköping.

Brodow, B, Nilsson, N-E & Ullström, S-O (2000). *Retoriken kring grammatiken: didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur

Carlé, M & Smidje, T. (2017). *Läroboken - ett utkonkurrerat läromedel? En översikt över forskningen på läroböcker i gymnasieskolans svenskämne*. Examensarbete i svenska. Ämneslärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.

Dahl, C (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskola*. (Disputationsuppl.) Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2015. Göteborg.

Edvardsson, Jenny (2018). *Metafor 2: Svenska 2 för gymnasiet*. Första upplagan Malmö: Gleerups Utbildning AB

Eklund, Carin & Rösåsen, Inna (2018). *Formativ svenska 2*. Liber

Englund, B (2011). *Vad gör läroböcker*. I: Ammert (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*, 1. uppl. Stockholm: Liber.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Fearn, Leif & Farnan, Nancy (2007) *When is a verb? Using functional grammar to teach writing*. *Journal of Basic Writing*, Vol 26, nr 1, 2007.

Graeske, C. (2010). *Värdefull eller värdelös – om värdegrund och genus i läromedel i svenska*. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 40/3-4

Graeske, C. (2013). *”GY-Säkrad”? Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet*. *Svenskläraryrskrift*, 0349-0246,

Gustafsson, Linda & Wivast, Uno (2016). *Språket och berättelsen 2 Svenska 2*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning

Helgesson, Karin (2017). Sortera smart. Legitimering i komunal informationsmaterial om sopsortering. I: Helgesson, Karin m.fl. (red.), *Text och kontext. Perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups.

Juhlin Svensson, A. (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Univ. Stockholm.

Lilja Waltå, K (2016). "*Äger du en skruvmejsel?*": litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiet yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2016. Göteborg.

Lundin, K. (2015). Tala mera om språk: textgenomlysning med grammatiska redskap. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket

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

Malmberg, A. (ua.). *Grammatikövningar i läromedel för Svenska 1*. [opublicerat manus].

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

Nilsson, Annika & Winqvist, Lena (2016). *Svenska: [helt enkelt] 2*. Lund: NA förlag

Ullström, S-O (2009). Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I. L. Kåreland (red.), *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

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

Strzelecka, Elzbieta & Boström, Lena (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Härnösand: Mittuniversitetet.

Van Leeuwen, Theo. 2007. Legitimation in discourse and communication. I: *Discourse & Communication* 1 (1).

Länkar:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna>

https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1. *Formativ svenska 2* upplägg

I den här bilagan presenteras innehållet i boken *Formativ svenska 2* så som det framgår exakt i boken, samt vilka kapitel jag kategoriserat på olika vis i den ordinarie framställningen ovan. I vänsterkolumnen framgår vilken benämning kapitlet har i boken, i mittkolumnen framgår den sortering jag gjort och använder mig av i uppsatsen och i högerkolumnen presenteras antal sidor och procent som avsnittet utgör utifrån det hela antalet sidor i boken exkl. referenser och förteckningar. Den sammanlagda procenten är 99% eftersom ingen hänsyn tagits till decimaler.

Innehåll	Sorteras i följande kategorier i uppsatsen	Antal sidor (Boken har 372 sidor, exkl. referenser, förteckningar etc är det 359 sidor)
Inledning	Inledning/förord	8 (2%)
Du är äger samtalet – muntligt förberedda samtal	Muntlig framställning	61 (17%)
Du äger presentationen – muntlig framställning inför grupp	Muntlig framställning	27 (8%)
Du äger utredningen – utredande text	Skriftlig framställning	59 (16%)
Du äger argumentationen – skriftlig argumentation	Skriftlig framställning	39 (11%)
Du äger litteraturen – epoker, skönlittera verk och idéströmningar	Litterära begrepp Litteraturhistoria	95 (26%)
Du äger grammatiken – ord, fraser och satser	Grammatik	41 (11%)
Du äger språket – språksituationen i Sverige och övriga Norden	Språkförhållanden	29 (8%)

8.2 Bilaga 2. *Metafor 2* upplägg

I den här bilagan presenteras innehållet i boken *Metafor 2* så som det framgår exakt i boken, samt vilka kapitel jag kategoriserat på olika vis i den ordinarie framställningen ovan. I vänsterkolumnen framgår vilken benämning kapitlet har i boken, i mittkolumnen framgår den sortering jag gjort och använder mig av i uppsatsen och i högerkolumnen presenteras antal sidor och procent som avsnittet utgör utifrån det hela antalet sidor i boken exkl. referenser och förteckningar. Den sammanlagda procenten är 97% eftersom ingen hänsyn tagits till decimaler, och därför står förordet som 0%.

Innehåll	Sorteras i följande kategorier i uppsatsen	Antal sidor (Boken har 416 sidor, exkl. referenser, förteckningar etc är det 402 sidor)
Förord	Inledning/förord	1 (0%)
Att analysera skönlitteratur	Litterära begrepp	25 (6%)
Litteraturhistoria (med underkapitlena Antiken, Medeltiden, Renässansen, Upplysningen, Romantiken, Realism och naturalism, Modernismen, 1870-1945 i Sverige, Litteraturen efter 1945)	Litteraturhistoria	282 (68%)
Muntlig framställning	Muntlig framställning	21(5%)
Skriftlig framställning	Skriftlig framställning	31 (7%)
Språkförhållanden i Sverige och de nordiska länderna	Språkförhållanden	23 (6%)
Grammatik – språkets uppbyggnad	Grammatik	19 (5%)

8.3 Bilaga 3. *Språket och berättelsen 2* upplägg

I den här bilagan presenteras innehållet i boken *Språket och berättelsen 2* så som det framgår exakt i boken, samt vilka kapitel jag kategoriserat på olika vis i den ordinarie framställningen

ovan. I vänsterkolumnen framgår vilken benämning kapitlet har i boken, i mittkolumnen framgår den sortering jag gjort och använder mig av i uppsatsen och i högerkolumnen presenteras antal sidor och procent som avsnittet utgör utifrån det hela antalet sidor i boken exkl. referenser och förteckningar. Att förordet har 0% beror på att ingen hänsyn har tagits till decimaler.

Innehåll	Sorteras i följande kategorier i uppsatsen	Antal sidor (Boken har 392 sidor, exkl. referenser, förteckningar etc är det 380 sidor)
Förord	Förord/inledning	1 (0%)
Litteraturhistoria	Litteraturhistoria	306 (81%)
Läsa och tolka	Litterära begrepp	8 (2%)
Tala och övertyga	Muntlig framställning	11 (3%)
Argumentera och utreda	Skriftlig framställning	23 (6%)
Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden	Språkförhållanden	9 (2%)
Språkets struktur	Grammatik	20 (5%)
Litterära termer och begrepp	Litterära begrepp	2 (1%)

8.4 Bilaga 4. *Svenska 2 helt enkelt* upplägg

I den här bilagan presenteras innehållet i boken *Svenska 2 helt enkelt* så som det framgår exakt i boken, samt vilka kapitel jag kategoriserat på olika vis i den ordinarie framställningen ovan. I vänsterkolumnen framgår vilken benämning kapitlet har i boken, i mittkolumnen framgår den sortering jag gjort och använder mig av i uppsatsen och i högerkolumnen presenteras antal sidor och procent som avsnittet utgör utifrån det hela antalet sidor i boken exkl. referenser och förteckningar. Den sammanlagda procenten är 97% eftersom ingen hänsyn tagits till decimaler, och därför står förordet som 0%. Att förordet har 0% beror på att ingen hänsyn har tagits till decimaler.

Innehåll	Sorteras i följande kategorier i uppsatsen	Antal sidor (Boken har 456 sidor, exkl. referenser, förteckningar etc är det 428 sidor)
Inledning	Inledning/förord	2 (0%)
Ord, fraser och satser	Grammatik	47 (11%)
Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden	Språkförhållanden	41 (10%)
Muntlig och skriftlig framställning - av argumenterande och utredande slag	Muntlig framställning Skriftlig framställning	47 (11%)
Litteratur i ett samhällsperspektiv	Litteraturhistoria	272 (64%)
Verktyslådan	Litterära begrepp	19 (4%)

