

LUNDS UNIVERSITET  
Språk- och litteraturcentrum  
Avdelningen för nordiska språk  
Kristina Palm

D-uppsats  
HT 2007

# **Den svenska skolgrammatikens förhållande till språkvetenskapen**

En granskning av hur satsläran framställs i läroböcker för grundskolans  
senare årskurser

Handledare: Gunlög Josefsson  
Språk- och litteraturcentrum

## **Förord**

Jag vill framföra ett stort tack till Miriam Korman och Sara Steen som givit kommentarer på en tidigare version av uppsatsen.

## Sammandrag

Syftet med uppsatsen är att granska framställningen av satslära i fem läroböcker som i dag används i grundskolans senare årskurser. Två av dessa är renodlade grammatikböcker medan tre är icke renodlade grammatikböcker.

Min metod är undersökande/klassificerande, och jag jämför mitt resultat med två tidigare studier av grammatikavsnittet i läroböcker.

Resultat visar att de renodlade grammatikböckerna skiljer sig från de icke renodlade genom att upprepade gånger ha en ansats i beskrivningssättet som samspelar med "normen", dvs. den språkvetenskapliga beskrivning av det svenska språket som representeras av t.ex. *Svenska Akademiens grammatik* (1999). De framställningar av satslära som står närmast normen är också vid en del tillfällen inkorrekta och vid flera tillfällen motsägelsefulla. Resultatet uppvisar både likheter och skillnader med mitt jämförelsematerial.

## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Material.....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Metod.....</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Bakgrund.....</b>	<b>10</b>
4.1	Språkets hierarkiska natur .....	10
4.2	Ordföljden i huvudsats och bisats .....	13
4.3	Nyttan med kunskaper i grammatik.....	15
<b>5</b>	<b>Analys.....</b>	<b>16</b>
5.1	Hierarkiproblem av olika slag .....	17
5.1.1	Definitionen av satslära .....	18
5.1.2	Subjektets och det direkta objektets form.....	19
5.1.3	Innehållsadverbial på olika nivåer.....	22
5.1.4	Attributets presentation.....	23
5.1.5	Huvudsats och bisats .....	25
5.1.6	Sammanfattning och slutledning.....	30
5.2	Kriterier vid definitionen av satser och satsdelar.....	31
5.2.1	Huvudsats och bisats .....	31
5.2.2	Predikat.....	35
5.2.3	Subjekt och direkt objekt.....	38
5.2.4	Indirekt objekt.....	41
5.2.5	Predikativ .....	45
5.2.6	Innehållsadverbial .....	46
5.2.7	Sammanfattning och slutledning.....	48
5.3	Konsekvens.....	48
5.3.1	Subjekt, predikat och direkt objekt .....	48
5.3.2	Indirekt objekt och prepositionsobjekt – objektadverbial .....	51
5.3.3	Sammanfattning och slutledning.....	52
5.4	Termval för satsdelsfunktioner .....	52
5.4.1	Direkt objekt och indirekt objekt – akkusativobjekt och dativobjekt.....	53
5.4.2	Predikativ – predikatsfyllnad .....	54
5.4.3	Sammanfattning och slutledning.....	54
<b>6</b>	<b>Sammanfattning och slutledning .....</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>57</b>
	<b>Litteratur.....</b>	<b>59</b>

# 1 Inledning

Den grammatiska analys av det svenska språket som jag lärde mig i grundskolan var något helt annat än den grammatik som mötte mig vid Lunds universitet.<sup>1</sup> Det mest omvälvande med universitetets grammatik var att satsanalysen blev logisk och begriplig. Jag minns att jag pluggade hårt inför åttans prov i satslära i grundskolan, men fick inte sammanhangen klara för mig. Så kommer jag till universitetet och inser att språket är hierarkiskt uppbyggt, dvs. att satsdelar utgörs av en fras eller en bisats, och satsanalysen klarnar.

I läroböckerna jag använde och under undervisningstimmar i grundskolan definierades inte formen på satsdelsfunktioner som en fras eller en bisats. Min personliga erfarenhet av grammatikavsnittets innehåll och grammatikundervisningen i svenska i grundskolan är alltså en analys av det svenska språket som inte samspelar med det som skulle kunna kallas den vetenskapliga beskrivningen.

Mitt syfte med denna uppsats är därför att undersöka om läroböcker som i dag används i grundskolans senare årskurser ger en framställning av satsläran som är i linje med språkvetenskapens.<sup>2</sup> I min analys utgår jag från att *Svenska Akademiens grammatik* (1999), *Svenska Akademiens språklära* (2003) av Tor G. Hultman och *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare* (2001) av Gunlög Josefsson representerar den beskrivningsmodell av det svenska språket som läroböckerna bör samspela med då modern språkforskning lett fram till denna. I uppsatsen kommer jag fortsättningsvis att referera till denna språkvetenskapliga modell med ”normen”. Om läroböckerna inte följer normen i sin framställning har de en inkorrekt beskrivning av svenskans inre grammatik.

Jag vill här förtydliga att de verk som representerar normen inte har en helt enhetlig framställning. Det finns dock områden där det råder en god konsensus. Ett sådant är beskrivningen av formen på satsdelar som en fras eller en bisats. Jag vill också påpeka att normen är föränderlig eftersom språkforskningen hela tiden leder fram till nya analyser av det svenska språ-

---

<sup>1</sup> Termen grammatik kan ha olika betydelse. I min uppsats avser jag med grammatik den traditionella grammatik som beskriver den inre svenska grammatiken, dvs. en grammatik som beskriver hur autentisk talad och skriven svenska ser ut (Platzack 1998:5). Efter grundskolan gick jag det naturvetenskapliga programmet. I svenskundervisningen under min gymnasietid var grammatikundervisningen näst intill obefintlig och läroböcker i grammatik saknades. Därför var de kunskaper i grammatik jag fick under grundskolan mina enda tidigare grammatiska kunskaper när jag började läsa svensk grammatik vid Lunds universitet.

<sup>2</sup> Begreppet lärobok omfattar i uppsatsen hela lärobokspaketet, dvs. även studieboken i det fall en sådan ingår i lärobokspaketet.

ket. Vad jag menar med att läroböckerna bör följa normen är alltså att de bör följa den språkvetenskapliga forskningens utveckling.

Då mitt syfte är att undersöka om läroböckerna följer normen kommer jag att lyfta fram såväl brister som förtjänster i deras framställning av satslära. Jag kommer också att inom varje undersökningsområde jämföra och försöka att rangordna läroböckernas avsnitt om satslära, dvs. försöka bestämma vilken lärobok som står närmast normen och vilken som har minst överensstämmelse med normen.

Min frågeställning är: Hur framställs satsläran i läroböcker som i dag används i grundskolan? Till denna övergripande frågeställning har jag följande specificerade frågeställningar som jag avser att besvara i min studie:

- Finns det hierarkiproblem, dvs. finns det exempel på att språkets hierarkiska struktur inte åskådliggörs?
- Vilka kriterier används vid definitionen av satser och satsdelar?
- Är avsnittet om satslära konsekvent utformat, eller finns exempel på inkonsekvens?
- Använder läroböckerna olika termer för att beskriva samma satsdelsfunktion?

Jag jämför mitt resultat med två tidigare studier av läroböckers grammatikframställning. Mitt jämförelsematerial är följande: ”Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv” (2000) av Nils-Erik Nilsson och ”Skolexempel på gymnasiegrammatik” (2000) av Sten-Olof Ullström. Jag kommer även att i analysen göra jämförelser med några av bidragen i *Grammatik på villovägar* (1987). *Grammatik på villovägar* (1987) är en antologi med bidrag av språkforskare som pekar ut felaktigheter, konstigheter eller luckor i den skolgrammatiska traditionen med syftet att dessa inte ska föras vidare till nya generationer av läroböcker och elever (Teleman 1987:7).

Helhetsbilden av Nilssons och Ullströms studier är att läroböckernas grammatikavsnitt har en beskrivning som *inte* överensstämmer med normen på olika sätt. Ullström ser dock i särskilt en lärobok exempel på en grammatisk analys som samspelar med normen (Nilsson 2000:37, Ullström 2000:61). Resultatet av min undersökning skiljer sig från Nilssons och Ullströms genom att det i särskilt *två* läroböcker i mitt material finns *flera* exempel på beskrivningar som är i linje med normen. Dessa är renodlade grammatikböcker till skillnad från mitt övriga material. Det som är intressant är att de läroboksframställningar av satslära som

har störst likhet med normen också vid en del tillfällen är felaktiga och vid flera tillfällen motsägelsefulla. Även detta är en skillnad gentemot Ullströms resultat. Han lyfter inte fram att den lärobok som beskriver satsläran i störst enlighet med normen också ger beskrivningar som är inkorrekta och inte entydiga.

Uppsatsen är disponerad enligt följande: I kapitel 2 beskriver jag mitt material och i kapitel 3 metoden för undersökningen. Jag ger i kapitel 4 en bakgrundsförklaring till språkets hierarkiska natur, visar de satsscheman som normen använder sig av för att förklara huvudsatsens och bisatsens ordföljd samt redogör för nyttan med kunskaper i grammatik. Min analys av läroböckerna redogör jag för i kapitel 5. Analyskapitlet är indelat i fyra delar. Det första kapitlet behandlar hierarkiproblem av olika slag, det andra redogör för hur satser och satsdelar definieras, det tredje handlar om avsnitten om satslära är konsekvent utformade och det fjärde om termval. Analyskapitlet följs av en sammanfattning och slutledning i kapitel 6 och uppsatsen avslutas med en diskussion i kapitel 7.

## 2 Material

Mitt primärmaterial består av fem läroböcker som används för olika årskurser mellan årskurserna sex och nio i grundskolan. Anledningen till att jag väljer att granska läroböcker för just dessa årskurser är att i tidigare årskurser består grammatikavsnittet till största delen av ordklasslära. Anledningen till att jag väljer läroböcker för grundskolan och inte gymnasiet beror på att jag anser att det är i grundskolan som eleven ska tillägna sig de grundläggande kunskaperna i satslära. Därför är det viktigt att grundskolans framställning av satslära följer normen.

För att min studie ska uppfylla sitt syfte måste jag vara förvissad om att materialet verkligen möts av elevers ögon i undervisningen. Därför har jag ringt runt och mejlat till olika skolor i Helsingborg och Lund och tagit reda på vilka läroböcker som används. Jag har varit noga med att läroböckerna ska vara av den upplaga som används på skolan. Det är orsaken till att jag t.ex. inte använder den senaste upplagan av läroboken *Ess i svenska* då en äldre upplaga utnyttjas i undervisningen på de skolor jag varit i kontakt med. Eftersom jag har förvissat mig om att materialet används anser jag att det är representativt. Materialet är följande:

### **Icke renodlade grammatikböcker**

*Ess i svenska*, (1997), årskurs 9, av Lennart Husén m.fl.

Lärobok: s. 184–189

Studiebok: s. 103–106

**Plus: svenska för grundskolans senare del**, (2004), årskurs 8, av Kerstin Erlandsson-Svevar & Hans Thorbjörnsson

Lärobok: s. 198–204

Studiebok: s. 109–118

**Dags igen!. Åk 6, Svenska språkläran** (1995), av Göran Ejeman  
s. 35–37, 46–48, 53–55

### **Renodlade grammatikböcker**

**Mango Grammatik**, (2003), årskurs 6–9, av Gunilla Jungner & Astrid Strand

Basdel (åk 6–7): s. 6–19

Fortsättningsdel (åk 8–9): s. 50–67

**Svensk grammatik med drillövningar & facit**, (2005), årskurs 7–9, av Annica Hydén & Camilla Rundqvist

s. 77–98

Jag kommer fortsättningsvis att referera till läroböckerna som *Ess i svenska*, *Plus*, *Dags igen!*, *Mango* och *Svensk grammatik*. Som framgår av denna redovisning har läroböckerna olika författare. *Dags igen!* och *Ess i svenska* är dock utgivna på samma förlag, Natur och Kultur.

I de icke renodlade grammatikböckerna finns endast några sidor med satslära. Utöver grammatikavsnittet med ordklasslära och satslära finns i *Ess i svenska* och *Plus* avsnitt om litteratur, hur man skriver olika slags texter osv. *Dags igen!* har utöver grammatikavsnittet kapitel om hur olika ljud stavas, ordförråd och kommatering.

Jag granskar både läroboken och studieboken för *Ess i svenska* och *Plus* eftersom jag har fått bekräftat att båda används. Även *Dags igen!* har en studiebok. Denna ingår dock inte i mitt material eftersom jag inte har fått svar på om den används och eftersom jag anser att läroboken i detta fall ger ett tillräckligt material för min undersökning.

De renodlade grammatikböckerna, *Mango* och *Svensk grammatik*, består av ett ordklassavsnitt och ett avsnitt med satslära. *Mango* har egentligen fyra delar då basdelen delar sig i ett ordklassavsnitt och ett avsnitt om satsdelar, vilket också fortsättningsdelen gör. I de renodlade grammatikböckerna finns det övningsuppgifter direkt i anslutning till definitionen av satsdelarna. Båda jämför den svenska grammatiken med andra språk, t.ex. engelska, tyska och franska, vilket inte de icke renodlade grammatikböckerna gör.



Mitt jämförelsematerial är de två undersökningarna ”Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelperspektiv” (2000) av Nils-Erik Nilsson och ”Skolexempel på gymnasiegrammatik” (2000) av Sten-Olof Ullström. Nilsson och Ullström granskar både ordklass- och satsdelsavsnittet i läroböckerna. Nilssons material utgörs liksom mitt av läroböcker för grundskolans senare del medan Ullströms material är läroböcker för gymnasieskolan. Nilsson undersöker endast ett läromedelspaket bestående av lärobok och övningsbok för årskurserna 7, 8 och 9. Materialet är publicerat mellan 1992 och 1995. Ullström undersöker fyra läroböcker från olika läromedelspaket publicerade mellan 1981 och 1994 (Nilsson 2000:31, Ullström 2000:48). Mitt material är således nyare än Nilssons och Ullströms.<sup>3</sup>

Både Nilsson och Ullström har som syfte att se om den kritik av skolgrammatiken som *Grammatik på villovägar* (1987) initierade har haft effekt för utformningen av läroböckernas grammatikavsnitt genom att dessa i högre grad än tidigare följer normen (Nilsson 2000:31, Ullström 2000:48).

Nilssons studie är begränsad till ett fåtal exempel på framställningar av ordklassläran och satsläran som uppvisar olika slags brister. Det innebär att jag inte genomgående kan jämföra mina resultat med Nilssons. Ullström granskar läroböckerna med utgångspunkt i de synpunkter som Åke Pettersson och Tor G. Hultman förmedlar i sina bidrag ”Bärbara substantiv” respektive ”Objekt som objekt” i *Grammatik på villovägar* (1987). Pettersson jämför bland annat läroböckernas substantivexempel med de substantiv som eleverna använder i sina egna texter. Han kommer till slutsatsen att läroböckernas substantivexempel kan leda till den falska föreställningen att substantiv *är* föremål, i stället för en grammatisk kategori. Hultman argumenterar i sin uppsats bland annat för att man i skolgrammatiken ”snarare bör presentera objektet som en formellt grammatisk företeelse än som en innehållslig” (1987:53). Ullströms analys av objektet gör att jag direkt kan jämföra mitt resultat av hur objektet framställs med hans.

Nilssons slutsats är att *Grammatik på villovägar* inte har haft någon effekt på skolgrammatiken. Hans undersökta läroböcker står t.ex. långt från språkvetenskapen i ordklassindelningen genom att läroboksförfattarna endast klassificerar orden utan att diskutera vilka kriterier, form, funktion och betydelse, man utgår från vid indelningen. Nilsson anser att den grammatiska framställningen i läroböckerna är bristfällig och inte värd att tas på allvar ”eftersom den är både ofullständig och ibland också felaktig” (2000:37).

---

<sup>3</sup> Den äldsta läroboken i mitt material är dock från samma år som det yngsta läromedlet i mitt jämförelsematerial, 1995.

Helhetsintrycket av Ullströms granskning är detsamma som Nilssons, att grammatikavsnitten inte närmat sig en mer språkvetenskaplig beskrivning. Enligt Ullström (2000:61) skiljer sig dock särskilt en lärobok från de övriga som han undersökt genom att ha exempel på beskrivningar av det svenska språket som överensstämmer med normen.

### **3 Metod**

Jag har valt en undersökande/klassificerande metod i stället för en hypotesdriven. Jag har emellertid en hypotes, och den är negativ. Jag tror att framställningarna av satslära är inkorrekta och inkonsekventa, som en följd av att inte frasbegreppet används och att bisatsen definieras som ett tillägg till huvudsatsen. Jag är medveten om att jag kan lyfta fram det positiva i framställningarna med en hypotesdriven metod genom att visa att jag inte helt kan verifiera min hypotes. Det känns dock naturligare för mig att arbeta med en undersökande/klassificerande metod då jag vill lyfta fram både förtjänster och brister i läroböckernas avsnitt om satslära.

Min metod är även jämförande eftersom jag jämför mitt resultat med två tidigare studier av läroböckers grammatikavsnitt. Jämförelsen med detta material är begränsad eftersom det inte berör alla de områden som jag analyserar i denna uppsats.

Som jag redan förklarat utgår jag från den beskrivningsmodell av det svenska språket som representeras av bland annat *Svenska Akademiens grammatik*, *Svenska Akademiens språklära* av Tor G. Hultman och *Svensk universitets grammatik för nybörjare* av Gunlög Josefsson. Min utgångspunkt är alltså att läroböckernas framställning av satslära bör överensstämma med denna norm.

I granskningen kommer jag att analysera både explicita beskrivningar och underförstådda antaganden. Formen på en satsdel kan t.ex. definieras explicit eller endast antydans genom den/de form/former satsdelen har i lärobokens exempel- och övningsmeningar.

## **4 Bakgrund**

### **4.1 Språkets hierarkiska natur**

SAG (1:158, 222), Josefsson (2001:75ff, 115ff) och Hultman (2003:282ff) beskriver språket som en hierarkisk struktur genom att definiera formen på satsdelsfunktioner som en fras eller



I exempel (2) är nominalfrasen *en avlägsen ort* underordnad nominalfrasen *De samvetslösa skurkarna från en avlägsen ort*. Att nominalfraser kan fungera som underordnade led inuti andra nominalfraser visar alltså att språket är hierarkiskt till sin natur.

Svensson pekar i ”Den problematiska hierarkin” (1987) på att författare till skolböcker i grammatik inte åskådliggör att språket är hierarkiskt till sin natur. För att komma tillrätta med detta problem menar Svensson (1987:103) att skolgrammatikens beskrivnings- och analysmodell måste bygga på frasstrukturer och inte bara ordklasser och satsdelar.

Som en konsekvens av att begreppet nominalfras inte används blir t.ex. läroböckernas beskrivning av vad som egentligen är subjekt vilseledande och inkorrekt enligt Svensson (1987:100). Eleven förleds att tro att endast huvudordet i nominalfrasen är subjekt i satsen och att bestämmingarna, attributen, inte ingår i subjektet utan fungerar som tillägg till subjektet. Svensson (1987:100) ger bland annat läroboksförklaringen i (3) för att belysa att subjektet i läroböcker ibland definieras som nominalfrasens huvudord:

- (3) Till subjektet *hunden* i meningen *hunden skäller* kan man lägga bestämmingar genom att t.ex. ange *hurdan* hunden är och *vems* hund det är: *Grannens arga hund skäller*.

Genom att skolgrammatiken framför allt inte använder begreppet nominalfras blir beskrivningen av subjektets form många gånger dessutom onödigt lång och omständlig enligt Svensson (1987:101), se exempel (4):

- (4) **Subjektet** kan bestå av 1. substantiv: *Hunden* skäller., 2. substantiverat adjektiv: *Det svåraste* återstår., 3. självständigt pronomen: *Vem* kommer?, 4. räkneord: *Fem* drucknade., 5. infinitiv: *Att bada* är skönt., 6. bisats: *Att han inte kom*, var tråkigt.

Betydligt enklare, menar Svensson, hade varit att skriva att subjekt kan utgöras av en nominalfras, ett infinitivuttryck eller en sats.

Att syntaxen är hierarkisk innebär också att satser fungerar som satsdelar, ett samband som Svensson (1987:102) anser förtigs i skolböckers framställning av satslära. Han belyser sin slutsats med exempel (5):

(5) a	Pojken	som	är	glad	heter	Kalle
	SUBJ	SUBJ	PRED	PREFD	PRED	PREFD
b	Pojken	sa	att	han	heter	Kalle
	SUBJ	PRED	KONJ	SUBJ	PRED	PREFD

Läroboksframställningen visar inte att den relativa bisatsen *som är glad* i (5) a fungerar som ett efterställt attribut till *Pojken* och att hela denna nominalfras utgör subjektet i satsen. Författarna visar inte heller att satsen *att han heter Kalle* i (5) b fungerar som direkt objekt.

## 4.2 Ordföljden i huvudsats och bisats

För att beskriva huvudsatsens och bisatsens ordföljd används av normen antingen två olika satsscheman, ett för huvudsatser och ett för bisatser, eller ett gemensamt schema där både huvudsatsers och bisatsers ordföljd kan illustreras. SAG (4:7) använder sig av schemana i (6) och (7) för att åskådliggöra huvudsatsens och bisatsens struktur:

(6)

<b>Initialfält</b>	<b>Mittfält</b>		<b>Slutfält</b>	
<b>Inledare</b>	<b>Finis verb</b>	<b>Subj.</b>	<b>Advl*</b>	<b>Resten av den finita verbfrasen</b>
Nu	skulle	Per	nog inte	vilja träffa någon [-].
Per	skulle	[-]	nog inte	vilja träffa någon nu.
Vem	skulle	Per	nog inte	vilja träffa [-] nu?

SAG:s positionsschema för fa-sats.

(7)

<b>Initialfält</b>	<b>Mittfält</b>		<b>Slutfält</b>	
<b>Inledare</b>	<b>Subj.</b>	<b>Advl*</b>	<b>Finis verb</b>	<b>Resten av den finita verbfrasen</b>
eftersom	Per	nog inte	skulle	vilja träffa någon nu
vem	Per	nog inte	skulle	vilja träffa [-] nu

SAG:s positionsschema för af-sats.

SAG (4:7) förklarar skillnaden mellan huvudsatsens och bisatsens ordföljd som en skillnad i satsadverbialets position i förhållande till det finita verbet och vice versa. Huvudsatsen definieras som en fa-sats och bisatsen som en af-sats. I fa-satsen föregår det finita verbet adverbialt i mittfältet. I af-satsen föregår i stället adverbialt i mittfältet det finita verbet.

Om man studerar dessa olika ordföljdsscheman ser man att det som skiljer bisatsens ordföljd från huvudsatsens *inte* är placeringen av satsadverbialet. Förhållandet i mittfältet mellan subjektet och satsadverbialet är detsamma – subjektet följs av satsadverbialet i såväl huvudsats som bisats. Det som skiljer bisatsen från huvudsatsen är placeringen av det finita verbet. I bisatsen står det finita verbet sist i mittfältet, precis före resten av verbfrasen, medan det i hu-

vudsatsen står först i mittfältet (Engdahl 2000:69f). Christer Platzack (1987:88) tar i sin schematiska beskrivning av svenska satsers ordföljd fasta på just skillnaden mellan huvudsats- och bisatsschemat – det finita verbets placering. Platzack (1987:93) använder därför ett gemensamt satsschema som tydliggör den verkliga skillnaden mellan huvudsatsens och bisatsens struktur, dvs. att det finita verbet har olika position i de olika satserna, se exempel (8):

(8)

<b>Fundament</b>	<b>Typplats</b>	<b>N1</b>	<b>A1</b>	<b>V</b>	<b>N2</b>	<b>A2</b>
Per	skulle	←	nog inte	vilja träffa	någon	nu
	eftersom	Per	nog inte	skulle vilja träffa	någon	nu

*Platzacks och Josefssons gemensamma satsschema för huvudsats och bisats (Josefsson 2001:151ff).*

I detta schema kan positionen efter inledaren hysa antingen det finita verbet eller en subjunktion. Denna position ger Platzack (1987:92f) namnet typplats eftersom ledet där bestämmer satsens typ. I bisatsen upptas alltså typplatsen av subjunktionen medan det finita verbet står i V tillsammans med predikatets infinita verb. I huvudsatsen upptas typplatsen i stället av det finita verbet.

Språkvetenskapen använder sig här av termer av flyttning och tänker sig att det finita verbet stannar kvar i sin basposition, V, i bisatsen eftersom typplatsen är upptagen av subjunktionen. Typplatsen måste dock även vara fylld i huvudsatsen. Eftersom huvudsatsen inte har en subjunktion att fylla typplatsen med flyttar huvudsatsens finita verb upp och fyller denna position (Josefsson 2001:153).

Skillnaden mellan huvudsatsens och bisatsens ordföljd kan alltså förklaras på två sätt, som en skillnad i satsadverbialets position eller som en skillnad i det finita verbets position. Den mest korrekta definitionen av ordföljdskillnaden är enligt min mening att beskriva den som en skillnad i det finita verbets position eftersom en djupare analys av satsens struktur visar detta enligt normen.

### 4.3 Nyttan med kunskaper i grammatik

Innan jag redogör för resultatet av min undersökning vill jag kort diskutera grammatikens roll i skolan och svenskämnet. Vilka viktiga och hållbara argument finns för att ordklassläran och satsläran över huvud taget ska tas upp inom ramen för svenskämnet?

Enligt SAG (1:18) och Ulf Teleman (1987:8) är grammatiken nyttig på två sätt: ”Den [grammatiken] kan ge *kunskap* (insikt) om oss själva som språkvarer, och den kan tjäna som *redskap* när vi vill nå andra mål” (1987:8). Jag tolkar det första argumentet som att grammatikkunskaper bland annat kan göra oss medvetna om vilken struktur meningar och satser har. Vad gäller det andra argumentet så framgår av Teleman (1987:8f) och SAG (1:19) att kunskaper om grammatik framför allt fungerar som ett redskap vid inläringen av främmande språk.<sup>6</sup> Grammatikkunskaperna i modersmålet är dessutom särskilt viktiga då ett främmande språk lärs in i ungdomsåren och senare (SAG 1:19, Teleman 1987:8f). Enligt Teleman (1987:9) har åsikterna om grammatikens nytta vid studiet av främmande språk växlat något men menar att det nu råder rätt stor enighet om att ”grammatikkunskap och förmåga till grammatisk jämförelse mellan målspråk och källspråk är en viktig tillgång när man lär sig ett främmande språk i en miljö där språket inte talas utanför klassrummet”.

Teleman (1987:9) anser att grammatikundervisningen framför allt ska ske inom svenskämnet och inte inom den främmande språkundervisningen, och jag instämmer. Han motiverar sitt ställningstagande med att precis som svenskämnet har huvudansvaret för elevernas skrivträning ska svenskämnet också ha huvudansvaret för elevernas tillägnande av grammatisk kunskap. Teleman (1987:9) motiverar även sitt ställningstagande utifrån ett pedagogiskt perspektiv som jag till fullo stödjer: ”Naturligtvis är det pedagogiskt mest effektivt att eleven får upptäcka sin egen hjärnas grammatik innan man tar itu med den grammatik som andra folk använder”. Den främmande språkundervisningen kan då i stället koncentrera sig på skillnaderna i språkens grammatik, enligt Teleman.

För en elev i grundskolan är argumentet att grammatikkunskaperna i svenska är viktiga för att lättare lära sig ett främmande språk det mest relevanta, tror jag. I årskurs 6 börjar nämligen eleverna utöver svenska och engelska att läsa ett främmande språk. Att grammatikkunskap också fungerar som ett redskap för att nå vissa yrken är för eleven ett mindre relevant argument eftersom yrkesrollen för eleven ligger långt fram i tiden.

---

<sup>6</sup> Främmande språk definieras här som ett främmande språk som lärs in i en miljö där språket inte talas utanför undervisningslokalen.

För att grammatiken ska kunna göra eleven medveten om hur han/hon strukturerar sina meningar i tal och skrift och för att grammatiken ska fungera väl som ett redskap i den främmande språkundervisningen måste, enligt min mening, läroböckerna ge en framställning av satsläran som är så applicerbar på verkligt språk som möjligt, dvs. den bör följa normen.

## 5 Analys

Inledningsvis vill jag klargöra hur läroboksförfattarna enligt min mening bör gå tillväga i sina förenklade framställningar av satslära. Den mest fullständiga beskrivningen av det svenska modersmålets inre grammatik har SAG – ett verk på flera tusen sidor. Det är därför självklart att läroböckerna i grundskolan, precis som universitetslitteraturen i svensk grammatik på grundnivån, måste förenkla beskrivningen av det svenska språket. Hur görs då den förenklade läroboksframställningen av satslära på bästa sätt?

Tor G. Hultman tydliggör i sitt bidrag i *Grammatik på villovägar* (1987:39) läroboksframställningens problem på följande sätt: ”I en skolbok kan man naturligtvis inte ge heltäckande beskrivningar av grammatiska företeelser utan får nöja sig med antydningar”. Hultman (1987:39) anger bland annat följande riktlinjer för hur dessa antydningar ska se ut för att beskrivningen ändå ska ge en så korrekt bild av verkligheten som möjligt.<sup>7</sup>

1. Antydningarna bör ”gå i en riktning som kan leda till generaliserbara begrepp och som täcker så många enskilda fall som möjligt”.
2. Grammatiken i skolan ska beskriva svenskan på ett sätt som någorlunda stämmer överens med vad den språkvetenskapliga forskningen kommit fram till om språk och det svenska språket.

Jag anser att dessa riktlinjer är utmärkta. Hultmans andra riktlinje har innebörden att grammatiken i skolan ”någorlunda” ska följa normen, vilket är utgångspunkten för min analys. Jag kommer i min analys även att något se på hur väl läroböckernas framställning av satsläran följer Hultmans första riktlinje.

Eftersom jag även undersöker om läroböckernas förenklingar av verkligheten är motiverade utifrån ett pedagogiskt perspektiv vill jag tydliggöra vilka grundläggande krav jag ställer

---

<sup>7</sup> Hultman anger även en tredje riktlinje, att det ska finnas ett samband mellan lärobokens exempel och de språk eleverna själva använder och möter i sitt dagliga liv (Hultman 1987:39).



på en framställning för att den enligt min mening är pedagogisk. En pedagogisk framställning måste vara konsekvent och entydig. Därför måste definitioner och exempel samspela. Ger läroboken en förenklad beskrivning av verkligheten måste också lärobokens exempel vara konstruerade så att de följer definitionen. Om lärobokens definitioner och exempel inte samspelar är framställningen inkonsekvent och därmed opedagogisk enligt mitt ställningstagande. Dock kan förenklingen leda så långt från en beskrivning som kan appliceras på verkligt språk att framställningen, trots sin konsekvens, ändå inte kan anses vara pedagogisk.

Förutom att framställningen blir opedagogisk genom att definitioner och exempel inte samspelar menar jag att också tanken på grammatiken som systematisk går förlorad. Eleven förleds nämligen att tro att definitionerna inte är att lita på då de inte kan appliceras på alla lärobokens exempelmeningar. Eftersom skolgrammatikens regler endast verkar gälla för en viss typ av meningar får eleven rimligen den falska föreställningen att grammatiken inte alls kan beskriva det språksystem som eleven redan använder och behärskar, den inre grammatiken.

Jag granskar i analysen hur satsdelsfunktionerna subjekt, predikat, direkt och indirekt objekt, innehållsadverbial eller TSRO-adverbial, subjektiv predikativ och i viss mån prepositionsobjekt/objektadverbial och attribut beskrivs i läroböckerna.<sup>8</sup> *Dags igen!* tar dock endast upp subjekt, predikat och direkt objekt. Jag analyserar även hur huvudsatsen och bisatsen definieras.

Analyskapitlet inleds med en redogörelse för läroböckernas hierarkiproblem, därefter redovisas vilka kriterier som används vid definitionen av sats och satsdelar. Jag visar härefter exempel på hur framställningarna blir motsägelsefulla och slutligen analyseras läroböckernas termval.

## **5.1 Hierarkiproblem av olika slag**

I detta kapitel lyfter jag fram beskrivningar där läroböckerna på olika sätt inte tydliggör att språket har olika nivåer och att det finns en nivå över ordnivån – frasnivån. Om framställningarna av satslära är inkonsekventa som en följd av hierarkiproblem tas problemet upp i detta kapitel och inte i kapitlet om konsekvens (kapitel 5.3).

Jag inleder med att visa att läroböckerna inte explicit använder sig av frasbegreppet då en definition av satslära görs. Därefter lyfter jag fram att begreppet nominalfras inte heller an-

---

<sup>8</sup> I uppsatsen använder jag normens termval, förutom då jag analyserar läroböckernas termval.

vänds i definitionen av subjektets och det direkta objektets form. Jag tar också upp att de två läroböcker som beskriver adverbial både i primär funktion och som fungerande inuti primära satsdelar inte åskådliggör denna hierarkiska skillnad. Härefter visar jag att presentationen av attributet medför hierarkiska problem som kunnat undvikas om grammatikavsnittet innehållit ett kapitel om fraser. Jag lyfter också fram att hierarkin i språket inte framgår av läroböckernas exempel på attribut, med undantag av en lärobok. Slutligen redogör jag för hierarkiproblemen som läroböckernas definition av huvudsats och bisats innebär.

### 5.1.1 Definitionen av satslära

Läroböckerna uppger inte att satsdelar är fraser då satsläran definieras. Läroböckernas definition av den andra formen som satsdelsfunktioner kan ha, en bisats, redogör jag för i kapitel 5.1.5 Huvudsats och bisats.

*Dags igen!* (1995:35ff) förklarar vad som utgör satsdelarna i meningen *Hunden biter brevbäraren* enligt exempel (9):

- (9) Vi har tagit två substantiv – *hunden* och *brevbäraren*. Mellan dem har vi satt ett verb, *biter* /---/. Nu ingår orden i en sats – de är delar av en sats, de är satsdelar.

För att beskriva formen på satsdelarna används alltså ordklasslärans terminologi. En elev som läser denna text kommer därför rimligtvis till slutsatsen att satsdelar liksom ordklasser är ord.<sup>9</sup> Enligt min mening tydliggör inte läroboken att satsdelar består av ord som tillsammans skapar en enhet, dvs. en fras.

*Svensk grammatik* (2005:91) skiljer ordklassläran från satsläran enligt exempel (10):

- (10) Blanda inte ihop satsdelen adverbial med ordklassen adverb. /---/. När det gäller ordklasser ser man på varje enskilt ord. Orden bildar tillsammans olika satsdelar. En satsdel består ibland av ett ord, ibland av flera.

Formuleringen ”Orden bildar tillsammans olika satsdelar” kan tolkas som att ha samma innebörd som *Dags igens!* förklaring, dvs. att endast ett ord fungerar som olika satsdelar när flera ord sätts samman till en mening. Läroboken tydliggör dock att satsdelar också kan utgöras av flera ord. Eftersom denna beskrivning visar att flera ord tillsammans utgör en enhet i meningen, dvs. en satsdelsfunktion, anser jag att frasbegreppet antyds.

---

<sup>9</sup> Även ensamma ord som uppstår satsdelsfunktioner är fraser enligt normen, se kapitel 4.1 Språkets hierarkiska natur.

Även *Plus* (2004a:200) antyder på detta sätt att satsdelar utgörs av en fras. Författarnas definition blir dock inkorrekt då formen på satsdelen anges som ett ord i stället för en fras, se exempel (11):

- (11) Orden i en sats eller mening har olika uppgifter. Ett eller flera ord kan t.ex. tala om vad som händer. Något eller några ord brukar ange vem eller vad som utför denna handling. *Ordets* uppgift bestämmer vilken **satsdel** *ordet* är [min kursivering].

Den inkorrekta definitionen av satsdelsformen som ett ord hade kunnat undvikas om författarna använt sig av frasbegreppet och skrivit att det är fraser i satsen som har olika funktioner: *Frasens* uppgift bestämmer vilken satsdel *frasen* är.<sup>10</sup>

*Ess i svenska* och *Mango* ger inte en allmän definition av satsläran.

Varken Nilsson eller Ullström lyfter i sina studier fram det hierarkiproblem som en definition av formen på satsdelar som ord och inte fraser innebär. Av exemplen som de använder sig av för att lyfta fram andra brister i läroboksframställningarna framgår dock att inte heller de läroböcker de undersökt använder sig av frasbegreppet: 'Orden utgör de delar av satsen – satsdelar – som visar hur orden fungerar i satsen' (Nilsson 2000:34), 'Objektet är oftast substantiv eller pronomen' (Ullström 2000:55). Att beskriva objektets form som substantiv eller pronomen tydliggör att endast huvudordet i nominalfrasen ges satsdelsfunktion i läroboken. Detta är ett hierarkiproblem och en inkorrekt definition då den inte kan beskriva alla de objekt som består av utbyggda nominalfraser.

### 5.1.2 Subjektets och det direkta objektets form

Ingen lärobok uppger att subjektet och det direkta objektet kan ha formen nominalfras. *Svensk grammatik* (2005:82, 86) definierar kort och koncist subjektets och objektets form som en infinitivfras eller en bisats. Den enda av subjektets och objektets former som inte definieras med en språkvetenskaplig term av läroboken är alltså nominalfrasen. Genom att författarna inte använder detta begrepp blir definitionen av formen onödigt lång. Jag drar alltså samma slutsats som Svensson gör i "Den problematiska hierarkin" (1987:101) (se kapitel 4.1 Språkets hierarkiska natur). Min slutsats är till skillnad från Svenssons också att definitionen inte heller blir helt tydlig. Författarna (2005:82f) förklarar subjektets form så här:

---

<sup>10</sup> Exemplet visar att författarna tar störst hänsyn till betydelsekriteriet i definitionen av satsdelar vilket inte normen gör. Mer om detta i kapitel 5.2 Kriterier vid definitionen av satser och satsdelar.

(12) Ibland består subjektet av *ett* ord, ibland av flera.

/---/

När subjektet består av mer än ett ord, som t ex ”den gnistrande snön” [sic!] är det alltid ett ord som är huvudordet. De andra orden beskriver huvudordet. Huvudordet är oftast ett substantiv eller ett pronomen. De ord som beskriver huvudordet kallas attribut.

Frågan som man som mottagare av texten i exempel (12) ställer sig är vad subjektets huvudord är för typ av ord om det inte är ett substantiv eller ett pronomen? En tydligare, enklare och något kortare beskrivning kan göras med begreppet nominalfras:

(13) Subjektet kan vara en nominalfras. Nominalfrasens huvudord är ett substantiv eller pronomen. Nominalfrasen kan bestå av ett ensamt huvudord eller huvudord och bestämningar som beskriver huvudordet. Bestämningarna kallas attribut.<sup>11</sup>

I *Mango* (2003:11, 15) framgår inte språkets hierarkiska natur fullständigt klart på grund av hur subjektet och det direkta objektet markeras i läroboken:

(14) a En ovanligt lång tusenfoting bodde under en sten.

b Bagaren bakar bruna bullar.<sup>12</sup>

$\begin{matrix} s & & p \\ s & p & dio \end{matrix}$

Understrykningen ger hela frasen satsdelsfunktionen subjekt respektive direkt objekt. Men genom att beteckningen för satsdelsfunktionen placeras under frasens huvudord kan huvudordet ensamt tolkas som subjekt och direkt objekt. *Mangos* framställning är därför enligt min mening motsägelsefull, obegriplig och opedagogisk. *Mangos* svårtolkade markering bör därför inte användas i läroböcker. För att entydigt visa att subjektet och det direkta objektet upp bärs av både huvudord och bestämningar bör beteckningen för satsdelarna placeras mitt under frasen. Övriga läroböcker använder inte denna svårtolkade markering.

När *Ess i svenska* (1997a:188) och *Plus* (2004a:200) beskriver den fullständiga satsens subjektsdel kan dock enbart nominalfrasens huvudord tolkas som subjekt, liksom jag visat att det kan genom *Mangos* markering. Dessa läroböcker ger i princip samma beskrivning av satsens subjektsdel och predikatsdel. Skillnaden är att *Plus* inte explicit anger att bestämningarna

---

<sup>11</sup> Detta är en något förenklad förklaring eftersom substantiviska huvudord kan vara underförstådda. Då kan ett substantiverat adjektiv/particip bli huvudord, *de arga* (Josefsson 2001:77).

<sup>12</sup> *s* = subjekt, *p* = predikat, *dio* = direkt objekt

till subjekt och predikat är attribut, adverbial och objekt. Exempel (15) är ur *Ess i svenska* (1997a:188):<sup>13</sup>

- (15) Till subjektet och predikatet fogas olika *bestämningar*: attribut, predikatsfyllnad, adverbial och objekt.

<b>subjektsdel</b>	<b>predikatsdel</b>
brandmannen	krossade
<b>s</b>	<b>p</b>
den djärve	genast      glasrutan
<b>attr</b>	<b>advl</b> <b>ao</b>
Den djärve brandmannen	krossade genast fönsterrutan.
<b>attr</b> <b>s</b>	<b>p</b> <b>advl</b> <b>ao</b>

Subjektet måste tolkas som huvudordet genom att författarna påstår att attributet fogas till subjektet. Som subjekt markeras i enlighet med detta resonemang endast nominalfrasens huvudord, *brandmannen*.

Läroböckerna ger dock även en korrekt beskrivning av subjektet. Då enbart subjektet förklaras markerar de nämligen både huvudord och attribut som subjekt, se exempel (16):

- (16) a *Den lille fege förrädaren Peterson* flydde dagen därpå (*Ess i svenska* 1997a:184).

- b Vår nya bildlärare skämtar och skrattar ofta (*Plus* 2004a:200).
- s**

En elev som möter denna inkonsekventa framställning av subjektet får därför svårt att förstå vad som utgör subjektet i satsen. Attributet ingår ibland i subjektet och ibland inte, men tillhör samtidigt alltid satsens subjektsdel?!

Läroböckerna lyfter inte heller fram att det finns en viktig skillnad mellan subjektets bestämning, attributet, och predikatets bestämningar – attributet fungerar till skillnad från predikatets bestämningar aldrig som en primär satsdel. Genom att läroböckerna inte lyfter fram att attributet och predikatets bestämningar fungerar på olika nivåer tydliggör de inte att språket är hierarkiskt uppbyggt, menar jag.

---

<sup>13</sup> Liksom *Ess i svenska* (1997a:188) visar inte heller *Plus* (2004a:200) med sitt exempel att predikatsdelen kan innehålla satsdelen predikatsfyllnad.

### 5.1.3 Innehållsadverbial på olika nivåer

*Ess i svenska* (1997a:185) och *Mango* (2003:54) tar både upp adverbial med primär funktion och gradadverbial som fungerar som ett led inuti primära satsdelar.<sup>14</sup> Övriga läroböcker förklarar endast adverbial med primär funktion.<sup>15</sup> *Ess i svenska* och *Mango* har i princip samma hierarkiproblem och jag väljer att belysa problemet utifrån *Ess i svenskas* framställning. Författarna (1997a:185) förklarar att adverbial är en bestämning till verb, adjektiv eller adverb och ger exemplen i (17) för att illustrera detta:

- (17) a Fölet skuttar *på ängen*.  
          **v**  
      b Den *intensivt* röda färgen.  
          **adj**  
      c Han röker *ganska* mycket.  
          **adv**

Exempel (17) b skiljer sig från de övriga exemplen genom att detta inte är en sats utan en nominalfras. Gradadverbialen *intensivt* är i denna markerat som en bestämning till adjektivet *röda*. Eftersom läroboken inte visar att adverbialen tillsammans med adjektivet bildar en helhet som bestämmer nominalfrasens huvudord menar jag att nominalfrasens hierarkiska uppbyggnad inte framgår. Normens analys av nominalfrasen tydliggör däremot dess hierarkiska uppbyggnad, se exempel (18):

- (18) Den intensivt röda färgen<sup>16</sup>  
      *art grad.adv ho ho*

*adj.attr [Adj.F]* = en adjektivfras som fungerar som ett adjektivattribut till nominalfrasens huvudord *färgen*

---

*[NF]* = en nominalfras

Inte heller åskådliggör läroboken helheten som adverbialen *ganska* har sin funktion i i exempel (17) c. *Ganska* ingår i adverbfrasen *ganska mycket* som fungerar som en primär bestämning till verbet, precis som *på ängen* i exempel (17) a gör. Att dessa adverbial, *ganska* och *på*

---

<sup>14</sup> TSRO-adverbial/innehållsadverbial är adverbial som uttrycker tid, sätt, rum, omständighet, grad m.m. Termerna TSRO-adverbial eller innehållsadverbial används för att skilja dessa adverbial från satsadverbialen (Josefsson 2001:101). *Dags igen!* tar inte upp innehållsadverbialen.

<sup>15</sup> *Svensk grammatik* (2005:92) ger dock övningsexempel på sattsadverbial där det ingår ett gradadverbial: *Förra natten sov jag väldigt dåligt* [min fetmarkering].

<sup>16</sup> *art* = artikelattribut, *ho* = frasens huvudord

ängen, fungerar på olika språkliga nivåer i satsen framgår inte och jag menar att författarna därmed inte åskådliggör språkets hierarkiska struktur.

Jag ser här en likhet med Ullströms slutsats (2000:52) av sin analys av läroböckernas framställning av ordklassen substantiv. Hans slutsats är att substantivet inte beskrivs i ett sammanhang, i en text: ”Framställningssättet är [...] inte sådant att det inbjuder till analys av ord som fungerar i texter; perspektivet är atomistiskt snarare än holistiskt, eftersom exemplen genomgående presenteras som isolerade och entydiga exempel på någon aspekt av substantivet”.<sup>17</sup>

De läroböcker i mitt material som endast förklarar innehållsadverbial i primär funktion har en enklare och mer pedagogisk framställning enligt min mening. Det beror på att dessa framställningar inte sammanblandar satsdelsfunktioner som sker på olika nivåer i språket. För att läroböcker ska kunna beskriva innehållsadverbial som inte har primär funktion anser jag att adjektivfrasen och adverbfrasen måste beskrivas eftersom det är inuti dessa som gradadverbialet fungerar då det inte har primär funktion.

#### 5.1.4 Attributets presentation

Satsdelsfunktionen attribut beskrivs i de granskade läroböckerna antingen i samband med subjektets och objektets form eller också får det en egen kapitelrubrik, precis som de primära satsdelarna subjekt, predikat, adverbial, predikativ osv.

*Dags igen!* antyder funktionen attribut i samband med definitionen av subjekt och direkt objekt. Författarna visar nämligen med ett exempel att subjektet *hunden*, och objektet, *brevbäraren*, i satsen *Hunden biter brevbäraren* kan ha framförställda och efterställda bestämningar: *den elaka hunden Karo – den nya brevbäraren* (1995:36).<sup>18</sup> *Svensk grammatik* (2005:83, 87) har däremot en explicit definition av attributet i samband med subjektet och det direkta objektet. Attributet tas upp under rubriken Huvudord och attribut som är underrubrik till kapitlen Subjekt respektive Objekt. Övriga läroböcker har alltså gett attributet en egen kapitelrubrik precis som de primära satsdelarna har, vilket ger illusionen att attributet är en satsdelsfunktion på samma nivå som dessa.

---

<sup>17</sup> Att perspektivet är atomistiskt innebär att man inte utgår från helheten. Då perspektivet är holistiskt utgår man från helheten (Nationalencyklopediens ordbok: atomism, holism).

<sup>18</sup> Nominalfrasen *den elaka hunden Karo* kan analyseras på två sätt. Antingen analyseras *Karo* som frasens huvudord med *den elaka hunden* som ett framförställt epitetsattribut eller också blir *hunden* frasens huvudord och *Karo* en fast apposition till nominalfrasen *den elaka hunden* (SAG 3:116f).

Eftersom *Svensk grammatik* (2005:83, 87) presenterar attributet som ingående i de primära satsdelsfunktionerna subjekt och objekt visar denna lärobok tydligast att attributet *inte* är en primär satsdel. Å andra sidan sätter författarna på detta sätt likhetstecken mellan form och funktion eftersom framställningen ger den falska föreställningen att attributet endast ingår i dessa satsdelar. I grammatiken är det grundläggande och viktigt att skilja på begreppen form och funktion eftersom dessa inte alltid samspelar. Nominalfrasen (som kan innehålla attribut) kan nämligen inte bara fungera som subjekt och objekt utan även som predikativ *det där är flickan som bor i vårt kvarter* eller rektion i en prepositionsfras *han slog sig ner bredvid flickan som bor i vårt kvarter* (Hultman 2003:204). Funktionerna subjekt och direkt objekt är inte heller begränsade till nominalfrasens form utan kan även ha bisatsform eller bestå av en infinitivfras, vilket läroboken dock visar.

Om läroböckerna hade beskrivit frasnivån och fraserna hade inte attributet behövt tas upp tillsammans med de primära satsdelar utan hade i stället kunnat beskrivas i samband med nominalfrasen, vilket sker i SAG (3:9ff), Hultman (2003:204ff) och Josefsson (2001:76ff). På så sätt hade både en framställning som ger illusionen att attributet fungerar på samma nivå som de primära satsdelarna och en framställning som sammankopplar form och funktion kunnat undvikas.

Ett annat hierarkiproblem i presentationen av attribut är att *Plus* (2004a:204) och *Ess i svenska* (1997a:185) endast definierar adjektivattributet i nominalfrasen som attribut. Helheten där attributet ingår – nominalfrasen – lämnas omarkerad liksom artikelattribut och huvudord, se exempel (19):

(19) a Den glade bagaren flyttade till Monaco.

b en röd boll, min gamla mormor, Den skånska musikkåren marscherade [...].

Jag ser återigen, precis som i markeringen av gradadverbial med icke primär funktion, exempel på att läroböckerna förklarar den aktuella funktionen utan att visa vilken helhet denna fungerar i. Genom att utgå från en del av nominalfrasen, adjektivattributet, i stället för helheten anser jag att läroböckerna inte åskådliggör att språket är hierarkiskt uppbyggt för eleverna. Som jag pekat på i kapitel 5.1.3 Innehållsverbial på olika nivåer visar Ullströms resultat att läroböcker även i framställningen av ordklassen substantiv inte utgår från helheten (2000:52).

*Mango* (2003: 63f) markerar till skillnad från *Ess i svenska* och *Plus* attribut och huvudord som en enhet och en helhet enligt exempel (20):





Men sedan framställer *Ess i svenska*, *Plus* och *Dags igen!* bisatsen som ett tillägg till huvudsatsen när Josefsson i stället förklarar att bisatsen är underordnad en fras eller en sats.

I Nilssons material beskrivs endast bisatsen i läroboken för årskurs 9 och författarna talar inte om att bisatsen fungerar som en satsdel, vilket således är en beskrivning som överensstämmer med de läroboksframställningar i mitt material som hamnar på positionen ”inkorrekt” (Nilsson 2000:36).

Jag belyser *Plus*, *Ess i svenskas* och *Dags igen!*:s definition av bisatsen som ett tillägg till huvudsatsen med exempel (21) ur *Ess i svenska* (1997a:186):

(21) En huvudsats kan stå för sig själv och ensam bilda en mening:

Selma kokade kaffe.

En *bisats* kan inte stå för sig själv och kan inte bilda en mening ensam.

..., när barnbarnen kom.

En bisats måste därför bindas samman med en huvudsats.

Selma kokade kaffe, när barnbarnen kom.

Denna definition av huvudsats och bisats tar inte hänsyn till språkets hierarkiska natur. Den korrekta beskrivningen är att *hela* meningen utgör huvudsatsen och att bisatsen utgör en del av huvudsatsen. *Selma* är huvudsatsens subjekt, *kokade* huvudsatsens finita verb, *kaffe* huvudsatsens direkta objekt och bisatsen *när barnen kom* är tidsadverbial i huvudsatsen.

Min slutsats är att det är formen som är avgörande för den inkorrekta definitionen. Om tidsadverbialet i stället varit en nominalfras, t.ex. *varje morgon*, är jag övertygad om att författarna inte hade delat upp *Selma kokade kaffe* som en huvudsats och *varje morgon* som ett tillägg till huvudsatsen. Det beror på att det är självklart att hela meningen *Selma kokade kaffe varje morgon* utgör huvudsatsen. Lika självklart är det därför att satsdelsfunktionen tidsadverbial ingår i huvudsatsen också när denna har bisatsform! Av dessa tre läroböckers framställningar av bisatsen framgår alltså inte att bisatsen är en del av huvudsatsen och har satsdelsfunktion i denna.

Att *Dags igen!* är för en lägre årskurs än *Plus* och *Ess i svenska* kan man sluta sig till av lärobokens ordval. Huvudsatsen beskrivs nämligen som en ’chef’ som bisatsen måste haka fast vid (*Dags igen!* 1995:53). Författarna till läroboken använder bisatsen *som låg på bordet* för att peka på att bisatsen måste haka fast vid en huvudsats. Detta bisatsexempel följs av resonemanget i (22):

(22) Om någon skulle säga så, då måste man fråga:

– Vadå låg? Vad menar du?

Den satsen är nämligen en *bisats* som måste ha en ”chef”, en *huvudsats*, att haka fast vid. /---/ *Sabina tog boken*, som låg på bordet.

Till en början fungerar resonemanget. Satsen *som låg på bordet* berättigar frågan om vad det är som ligger. Häri ligger hierarkiproblemet. Satsen *som låg på bordet* behöver i första hand inte en huvudsats att fungera i, utan det relativa pronomenet *som* behöver något att syfta tillbaka på, ett korrelat. Tillsammans med korrelatet, *boken*, utgör satsen en nominalfras. *Boken* är nominalfrasens huvudord och relativsatsen fungerar som en efterställd bestämning, ett attribut, till huvudordet.

Jag anser att lärobokens definition av bisatsen och exemplet på en bisats som i första hand är underordnad en nominalfras samspelar i betydligt mindre grad än definitionen tillsammans med ett exempel på en bisats som endast är underordnad huvudsatsen. Genom att definition och exempel således inte alls överensstämmer i *Dags igen!* blir läroboksframställningen enligt min mening opedagogisk (se kapitel 5 Analys s. 16f).

Läroboken vänder sig till elever i årskurs 6 och har, med undantag av detta exempel, en väldigt förenklad och begränsad framställning av satslära. Enligt min mening är det därför tveksamt om detta avancerade bisatsexempel över huvud taget hör hemma i läroboken.

*Mangos* basdel (2003:13) har en lika opedagogisk och motsägelsefull framställning som *Dags igen!*. Bisatsen förklaras nämligen berätta ”något extra om huvudsatsen” samtidigt som det finns exempel på bisatser som i första hand är underordnade nominalfraser. I lärobokens exempel *I handen höll han hammaren Mjölner som han kastade mot fiender* [min fetmarkering] tillför bisatsen främst information om huvudordet i nominalfrasen som fungerar som direkt objekt, dvs. *Mjölner*, och inte satsen *I handen höll han hammaren Mjölner* som enligt läroboken är huvudsatsen.

Förutom att framställningen enligt min mening blir opedagogisk genom att definitioner och exempel inte samspelar går även tanken på grammatiken som systematisk förlorad (se kapitel 5 Analys s. 16f).

Exempel på bisatser som är underordnade nominalfraser ges inte i *Plus* (2004a:199, 2004b:110), *Ess i svenska* 1997a:186f, 1997b) och *Mangos* fortsättningsdel (2003:52,57) som vänder sig till högre årskurser, vilket är en intressant skillnad i materialet. *Svensk grammatik* (2005:79f) är således den enda lärobok för grundskolans senaste årskurser som har exempel

på bisatser som är underordnade nominalfraser, vilket jag återkommer till senare i detta kapitel.<sup>21</sup>

På positionen ”ibland inkorrekt och ibland korrekt” hamnar *Mango*. Här definieras bisatsen dels som skild från huvudsatsen, dels som att ingå i huvudsatsen som en satsdel. Exempel (23) är en entydigt inkorrekt definition av huvudsats och bisats eftersom både markering, strecket, och text tydliggör att bisatserna *inte* är en del av huvudsatsen:

(23) Jag gick ut / när kvällen kom, för jag hade pluggat hela dagen.

s p

Den första satsen är en *huvudsats*, de andra två är *bisatser* [...] (2003:12f).

Exempel (23) är från basdelen för årskurs 6–7. I fortsättningsdelen (2003:52) för årskurs 8–9 visar författarna i stället att bisatsen är en del av huvudsatsen, se exempel (24):

(24) **En hel sats som satsdel**

Titta nu noga på denna mening. Ser du att en hel sats är direkt objekt?

Vi visste att han var hemma.<sup>22</sup>

s p ?

Min slutsats är att författarna anser att det är för svårt för en elev i årskurs 6 och 7 att ta till sig att bisatsen är en del av huvudsatsen, medan författarna anser att elever i årskurs 8 och 9 är mogna för denna definition. Jag anser att bisatsen åtminstone bör definieras som underordnad huvudsatsen och som att ha satsdelsfunktion i denna i årskurs 6. I grundskolans högre årskurser bör bisatsen definieras helt korrekt, som underordnad en sats eller en fras.

Anledningen till att bisatsen enligt min mening bör förklaras vara underordnad huvudsatsen i årskurs 6 är att en logisk beskrivning av det svenska språket är mer pedagogisk än en ologisk. Att säga att bisatsen är ett tillägg till huvudsatsen är just ologiskt. Jag tar återigen exemplet från *Ess i svenska* (1997a:186) för att bevisa detta: *Selma kokade kaffe, när barnbarnen kom; Selma kokade kaffe varje morgon*. Jag har ovan visat att min slutsats är att bisatsen *när barnbarnen kom* definieras som att inte tillhöra huvudsatsen enbart för att satsdelsfunktionen har bisatsform. Om tidsadverbialet i stället hade utgjorts av en nominalfras, t.ex.

---

<sup>21</sup> Jag har i läroböckerna inte funnit något exempel på en bisats som är underordnad en annan bisats.

<sup>22</sup> Vad som är inkorrekt i framställningen är att subjunktionen *att* som inleder bisatsen inte markeras som ingående i det direkta objektet. Författarna tycks mest inriktad på att visa att en sats kan fungera som en satsdel och därför är man inte intresserade av att visa att satsen har en inledare. De viktiga delarna i bisatsen för författarna är i stället subjektet och predikatet. Korrekt, men inkonsekvent, inräknas sedan *att* i den förklarade texten som att ingå i satsdelen.

varje morgon, hade det beskrivits som en del av huvudsatsen. Att endast beskriva satsdelsfunktionen tidsadverbial som ett tillägg till huvudsatsen då den har bisatsform är därför inte en logisk och lättillgänglig förklaring.

För att den förenklade framställningen av bisatsen som underordnad huvudsatsen ska bli logisk och begriplig får den enbart ha exempel på sådana bisatser.

Den bästa definitionen av huvudsats och bisats av de granskade läroböckerna har enligt min mening *Svensk grammatik* (2005:79). Denna lärobok hamnar på positionen ”nästan alltid korrekt” p.g.a. att bisatsen presenteras som en del av huvudsatsen, se exempel (25):

- (25) En huvudsats kan ensam bilda en mening: Jag vaknade med ett ryck.  
En bisats [...] är obegriplig om den står för sig själv: *när telefonen ringde*  
Nu sätter vi **in** bisatsen **i** en huvudsats:  
*När telefonen ringde* vaknade jag med ett ryck.  
**I** en huvudsats får även bisatsen ett meningsfullt innehåll.  
/---/  
Bisatsen är alltså **en del av huvudsatsen**. Man brukar säga att den är en underordnad sats. Huvudsatsen är överordnad [min fetstil].

I exempel (25) är definitionen av huvudsats och bisats korrekt. Precis som i övriga läroböcker definieras huvudsatsen som syntaktiskt självständig till skillnad från bisatsen. Det som skiljer denna framställning från övriga läroböckers är att bisatsen sägs få ett meningsfullt innehåll genom att *ingå* i en huvudsats och inte genom att läggas till, eller knyts till en huvudsats.

Jag anser dock att författarnas definition av bisatsen som underordnad och huvudsatsen som överordnad hänger i luften. Det blir problematiskt att definiera bisatsen som underordnad huvudsatsen eftersom läroboken även har exempel på bisatser som fungerar som satsattribut i en nominalfras: *Halsduken som jag valde* var röd- och svartrutig [mina markeringar] (2005:79). För att definition och exempel i *Svensk grammatik* ska samspela måste författarna definiera bisatsen som underordnad en fras eller huvudsatsen och huvudsatsen bör beskrivas som en sats som inte är underordnad ett annat led. Genom en ändring av definitionen av bisatsen så att den samspelar med exemplen blir den grammatiska beskrivningen inte bara konsekvent utan även enligt min mening pedagogisk och logisk (se kapitel 5 Analys s. 16f).

*Svensk grammatiks* (2005:78) hierarkiproblem ligger dessutom i att bisatsen inte fullt ut erkänns ha satsdelsfunktion i huvudsatsen. Lärobokens redogörelse för omvänd ordföljd anges i exempel (26):

- (26) Förutom vid direkta frågor har huvudsatsen omvänd ordföljd när

- en bisats inleder: *Även om vi inte ser den lyser månen*  
p s
- en annan satsdel än subjekt inleder: *På natten* lyser månen  
adverbial p s

Även då bisatsen inleder huvudsatsen har den satsdelsfunktion, vilket inte framgår av text och markering i exempel (26). Bisatsen anges inte vara en annan satsdel än subjektet och den markeras inte heller som ett adverbial.

### 5.1.6 Sammanfattning och slutledning

Ingen lärobok använder explicit frasbegreppet för att definiera satsdelsformen. Frasbegreppet antyds dock.

Som en konsekvens av att inte begreppet nominalfras används får denna form en onödigt lång, krånglig och inte helt klar beskrivning.

Satsdelsfunktionerna subjekt och direkt objekt ges i mitt material dels till hela nominalfrasen, dels enbart till nominalfrasens huvudord. Sammantaget är detta en både inkonsekvent och inkorrekt beskrivning samt ett hierarkiproblem eftersom fraser och inte ord uppbar satsdelsfunktioner.

De läroböcker som definierar innehållsadverbial som fungerar som primära satsdelar och gradadverbial inuti primära led åskådliggör inte att dessa funktioner sker på olika nivåer i språket.

Jag har också lyft fram att presentationen av attributet blir problematisk utan ett fraskapitel samt att läroböckernas exempel på attribut inte utgår från helheten, dvs. nominalfrasen som attributet fungerar i. Endast enskilda attribut markeras eller också uppmanas eleven att markera endast en viss sorts attribut, främst adjektivattribut. Med sådana exempel och övningar framgår inte språkets hierarkiska natur enligt min mening. Detta framställningssätt, att inte utgå från helheten, har en likhet med framställningen av ordklassen substantiv i Ullströms granskade läroböcker.

Bisatsen ges i alla läroböcker någon gång inte satsdelsfunktion i huvudsatsen. Även Nilsson kommer till slutsatsen att den enda lärobok som definierar bisatsen i hans material inte talar om att bisatsen har satsdelsfunktion i huvudsatsen. I mitt material beskrivs bisatsen konsekvent som ett tillägg till huvudsatsen i tre läroböcker. Två framställer bisatsen både som en satsdel i huvudsatsen och som ett tillägg till huvudsatsen.

Läroböckernas definition av bisatsen samspelar i olika hög grad inte med deras exempel på bisatser. En sådan framställning blir inte bara opedagogisk som en följd av inkonsekvensen, utan tanken på grammatiken som systematisk går också förlorad.

Min slutsats av läroböckernas hierarkiproblem är att fyra läroböcker står långt från normen, medan en lärobok i mitt material följer normen på flera viktiga punkter och härmed visar att språket är hierarkiskt uppbyggt. Denna lärobok antyder exempelvis att satsdelar utgörs av fraser. Den visar att subjekt och direkt objekt utöver nominalfrasform kan bestå av en infinitivfras och en bisats. Den framställer dessutom näst intill entydigt bisatsen som en del av huvudsatsen. Mitt helhetsresultat av analysen av läroböckernas hierarkiproblem uppvisar därför störst likhet med Ullströms. En lärobok i Ullströms material har nämligen ett beskrivningssätt som uppvisar en högre grad av överensstämmelse med normen än övriga (2000:61).

## **5.2 Kriterier vid definitionen av satser och satsdelar**

SAG (2:7) utgår i ordklassindelningen i första hand från ordets böjning, dvs. ordets form, därefter från dess syntaktiska funktion och i sista hand från ordets betydelse. I beskrivningen av satsdelsfunktioner börjar SAG (3:289ff) med att definiera satsdelens form, därefter dess syntaktiska funktion och till sist beskrivs satsdelen utifrån betydelsekriteriet.<sup>23</sup> Av SAG:s framställning framgår således att formen är grammatikens viktigaste kriterium och betydelsen grammatikens minst viktiga kriterium.

Enligt min mening bör läroboksförfattarna av denna anledning utgå från formen och därefter använda funktions- och betydelsekriteriet. Om läroböckerna i stället först och främst utgår från betydelsekriteriet ska detta vara motiverat utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Varje delkapitel inleds med hur satsen/satsdelen definieras utifrån form, därefter utifrån funktion och till sist utifrån betydelse. Satserna beskrivs först. Härfter redovisar jag hur satsdelarna predikat, subjekt och direkt objekt, indirekt objekt, predikativ och innehållsadverbial definieras i läroböckerna.

### **5.2.1 Huvudsats och bisats**

Samtliga läroböcker definierar först och främst huvudsats och bisats utifrån kriterierna funktion och betydelse. Huvudsatsen anges fungera självständigt eftersom den skapar en själv-

---

<sup>23</sup> Med begreppet funktion avser jag både satsdelens relation och position till andra led i satsen.

ständig betydelse. Bisatsen kan däremot inte fungera självständigt och därför är den obegriplig när den står för sig själv. I de tre icke renodlade grammatikböckerna förklaras inte bisatsens funktion utförligare än så. De renodlade grammatikböckerna, *Mango* (2003:52, 57) och *Svensk grammatik* (2005:79), förklarar däremot att bisatsen har satsdelsfunktion, dock inte entydigt (se kapitel 5.1.5 Huvudsats och bisats).

Samtliga läroböcker definierar bisatsens form som en sats som har ett subjekt och ett predikat. Den karakteristiska formen för bisatsen – att inledas av en bisatsinledare – som skiljer bisatsen från huvudsatsen tas i huvudsats- och bisatsframställningen endast upp av *Dags igen!* (1995:54f): ”Bisatser inleds i regel med vanliga små ord [...]”. Läroboken ger också exempel på bisatsinledare, t.ex. *att, som, om, för att, fastän*.

Varför, frågar jag mig, är det endast en lärobok som nämner att bisatsens form karakteriseras av att ha en inledare? Detta är ju inget svårt, och det är troligen därför detta står i en lärobok som vänder sig till elever i årskurs 6. Att definiera bisatsen utifrån bisatsinledare skulle hjälpa eleverna att identifiera bisatser i en text och att se var bisatsen börjar någonstans. Läroböckernas exempel måste då vara anpassade efter definitionen så att de verkligen har en utsatt bisatsinledare. I verkligheten kan nämligen bisatsinledare vara struken, men det är något som eleven kan få lära sig eller upptäcka på egen hand senare, anser jag.

Skillnaden mellan huvudsatsens och bisatsens ordföljd förklaras i läroböckerna som en skillnad i *inte*:s position i satsen.<sup>24</sup> Vetenskapen använder termer med en exakt definition. Vad som är tydligt i läroböckernas definition utifrån ordföljden av huvudsats och bisats är att författarna vill undvika att införa språkvetenskapliga termer.<sup>25</sup> Läroboksförfattarna skriver inte att bisatsordföljden kännetecknas av att *satsadverbial* placeras före *det finita verbet*, till skillnad från huvudsatsordföljden där satsadverbialen i stället står efter det finita verbet. *Mango* (2003:58) definierar dock *inte* som ett satsadverbial i samband med redogörelsen för begreppet BIFF-regeln (I **B**isatser kommer ”**I**nte” **F**öre **F**örsta verbet). Läroboken talar även om att *kanske* och *visserligen* är satsadverbial. *Mango* har därför den mest vetenskapliga framställning av ordföljden av de granskade läroböckerna.

*Inte* placeras enligt *Mango* (2003:58) och *Svensk grammatik* (2005:79f) före ”det första verbet” i bisatsen. *Plus* (2004a:199) förklarar att *inte* hamnar till höger om det första verbet i huvudsatsen. I bisatsen hamnar således *inte* i stället till vänster om det första verbet enligt

---

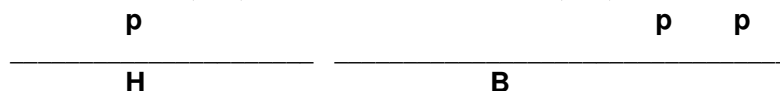
<sup>24</sup> *Dags igen!* saknar en definition utifrån ordföljden. I *Mango* beskrivs satsernas ordföljd i fortsättningsdelen.

<sup>25</sup> Jag är medveten om att termer i alla ämnen inte bara är redskap för att kunna förstå ett sammanhang, utan att de också kan vara svåra att förstå sig på och ta till sig.



läroboken. Enligt *Ess i svenska* (1997a:186f) placeras *inte* före det första predikatet i bisats och efter det första predikatet i huvudsats, se exempel (27):

(27) Selma kokade (inte) kaffe, sedan barnbarnen (inte) hade kommit.<sup>26</sup>



Markeringen av satsens predikat är inkorrekt, vilket får konsekvensen att definitionen av bisatsens och huvudsatsens ordföljd också blir felaktig. Bisatsens verbfras *hade kommit* i exempel (27) utgör *ett* predikat som består av ett finit hjälpverb och ett infinit huvudverb. Det är alltså inkorrekt att definiera ordföljdsskillnaden mellan huvudsats och bisats som *inte:s* position i förhållande till det första predikatet. De övriga läroböckernas termval ”det första verbet” är alltså enligt min mening ett bättre val då detta inte ger en inkorrekt beskrivning.

Frågan jag vill diskutera är om det är pedagogiskt motiverat att definiera ordföljden med ”det första verbet”? Går det inte lika bra, eller bättre, att redan i grundskolan införa begreppen finita och infinita verb och på så sätt få en mer vetenskaplig definition av ordföljdsskillnaden? Jag anser att svaret är ja, framför allt därför att en lärobok i mitt material, *Ess i svenska* (1997:180), faktiskt använder termerna i samband med ordklassen verb:

(28) Presens och imperfekt (preteritum) kallas *enkla verbformer*, eftersom de ensamma kan utgöra predikat i en mening. En annan benämning är *finita verbformer*. /---/ Perfekt, pluskvamperfekt och futurum kallas *sammansatta verbformer*, eftersom de består av två verb – ett huvudverb och ett hjälpverb. I perfekt och pluskvamperfekt står huvud verbet i supinum och i futurum står huvud verbet i infinitiv. Dessa verbformer kan inte ensamma utgöra predikat och kallas *infinita verbformer*.

Som jag visat är inte *Ess i svenskas* definition av huvudsatsens och bisatsens ordföljd korrekt. I exempel (28) visar jag hur *Ess i svenska* korrekt förklarar vilka verbformer som är finita respektive infinita samt att predikatet utgörs av finit verb plus eventuella infinita verb. Därför borde *Ess i svenska* inte endast i samband med ordklassen verb utan även vid beskrivningen av bisatsens och huvudsatsens ordföljd tydliggöra att predikatet består av dessa beståndsdelar. I stället för att säga att *inte* kommer före det första predikatet i bisatsen och efter det första predikatet i huvudsatsen hade man kunnat göra en mer vetenskapliga och korrekt beskrivning genom att förklara att *inte* kommer före det finita verbet i bisatsen och efter det finita verbet i huvudsatsen.

---

<sup>26</sup> *p* = predikat, *H* = huvudsats, *B* =bisats

Normen beskriver ordföljdskillnaden mellan huvudsatsen och bisatsen både som en skillnad i satsadverbialsposition och som en skillnad i det finita verbets placering (se kapitel 4.2 Ordföljden i huvudsats och bisats). Jag tror att det är för tidigt att introducera satsschemat i grundskolan eftersom en definition av satsdelsfunktionerna utifrån ett satsschema skulle kräva ett mycket större grammatikavsnitt än det som de granskade läroböckerna har. Min egen erfarenhet säger mig dessutom att det är en för avancerad beskrivning av språket att införa i grundskolan eftersom t.o.m. studenter vid universitetets grundkurs i grammatik upplever satsschemat som svårt att ta till sig. Jag anser dock att läroboksförfattarna indirekt ska utgå från det *gemensamma* satsschemat för att förklara skillnaden mellan huvudsatsen och bisatsens ordföljd. Anledningen till att de bör göra detta är att det tydliggör den verkliga skillnaden mellan bisatsens och huvudsatsens ordföljdsskillnad (se kapitel 4.2 Ordföljden i huvudsats och bisats och exempel (8)). Jag utgår från *Ess i svenskas* exempel (1997a:186) som jag modifierar en aning:

(29) Selma hade (inte) kokat kaffe, när barnbarnen (inte) hade kommit.<sup>27</sup>

<b>FN</b>	<b>IV</b>	<b>FV</b>	<b>IV</b>
<b>hj</b>	<b>hu</b>	<b>hj</b>	<b>hu</b>

Jag anser att läroböckerna bör använda sig av ett tydligt exempel, som t.ex. meningen i exempel (29) för att ge en definition av ordföljdsskillnaden mellan huvudsats och bisats som är vetenskaplig. Läroboksförfattarna kan då visa att orsaken till att satsadverbialet i huvudsatsen placeras mellan det finita verbet, *hade*, och det infinita verbet, *kokat*, men före både det finita och infinita verben, *hade kommit*, i bisatsen är att det finita verbet i huvudsatsen har en position högre upp i satsen än det har i bisatsen. Författarna bör förklara att språkforskare nu ofta menar att det finita verbet i huvudsatsen har flyttat från det/de infinita verbet/verben till en position högre upp i satsen. I bisatsen har det finita verbet däremot inte flyttat utan står kvar i sin ursprungsposition tillsammans med det/de infinita verbet/verben. Jag menar att detta är en förklaring till ordföljdskillnaden mellan huvudsats och bisats som skulle kunna göras i läroböcker för årskurs 8 och 9 i ett överkurskapitel. Genom en sådan beskrivning närmar sig skolingrammatiken språkvetenskapen på ett konkret, enkelt och följaktligen pedagogiskt sätt.

I grundskolan är spridningen i språkkunskap och språkintresse stor bland eleverna. Jag anser att de elever som har ett intresse för det svenska språket och behöver utmaningar måste få

---

<sup>27</sup> FN = finit verb, IV = infinit verb, hj = hjälpverb och hu = huvudverb

en mer vetenskaplig och spännande förklaring av skillnaden mellan huvudsatsens och bisatsens struktur än den som erbjuds i de granskade läroböckerna.

Sammanfattningsvis visar min analys av läroböckernas framställning av huvudsats och bisats att det är tydligt att funktionskriteriet och betydelsekriteriet ”fungera självständigt eller inte” och ”betyda någonting själv eller inte” får för stor plats. Skillnaden i struktur mellan satserna måste i stället enligt min mening få mer utrymme, både för att lärobokens framställning ska bli korrekt och för att en strukturell beskrivning av huvudsats och bisats i linje med normens kan väcka ett större intresse för att studera det svenska språket hos eleven.

### 5.2.2 Predikat

En definition utifrån formkriteriet saknas i en lärobok, *Ess i svenska* (1997a:184). *Mango* (2003:11) och *Plus* (2004a:200) förklarar vagt att predikatet består av ett eller flera ord.

*Mango* (2003:9) är den enda lärobok som lyfter fram att predikatets form är diskontinuerlig, vilket är en beskrivning som överensstämmer med normen (se t.ex. Josefsson 2001:93): ”Orden [predikatets verb] står inte alltid tillsammans” (2003:9). Denna beskrivning är enligt min mening god eftersom den diskontinuerliga formen på predikatet skiljer satsdelen från exempelvis subjekt och direkta objekt då orden som utgör dessa normalt står tillsammans.

*Svensk grammatik* (2005:81) och *Dags igen!* (1995:35) anger att predikatet har verbform och har därför en mer precis definition än *Mango* och *Plus*. Definitionen är dock inkorrekt då predikatets form definieras som ”ett verb”. Skillnaden mellan *Svensk grammatik* och *Dags igen!* är att *Svensk grammatik* både uttryckligen och med exempel visar att predikatet även kan bestå av flera verb medan *Dags igen!* entydigt definierar predikatets form som ett verb.

*Svensk grammatik* är den enda läroboken som inleder med att utgå från formkriteriet för att beskriva predikatet. Detta beskrivningssätt samspelar med normen då formen enligt normen är grammatikens viktigaste kriterium. Jag anser också att *Svensk grammatik* har den bästa framställningen av predikatet utifrån formkriteriet genom sin definition och sina exempel på predikat. Läroboken (2005:81) ger nämligen exempel på predikat som består av fler verb än två, se exempel (30):

(30) Jag skulle vilja resa till Spanien.

p

Övriga läroböcker ger endast exempel på predikat som består av ett finit verb eller finit verb plus ett infinit verb. Det är inte ovanligt att predikatet innehåller mer än ett infinit verb och

därför bör läroböcker också ge exempel på sådana predikat enligt min mening. Om predikatet i stället för att definieras som ”ett verb” definierats som en verbfras bestående av ett eller flera verb hade definition och exempel i läroboken samspelat. Läroboken hade då också haft en definition av predikatet som näst intill överensstämt med normens. *Mango* har enligt min mening den näst bästa framställningen eftersom predikatets form definieras som diskontinuerlig.

Enligt normen är satsens predikat till formen en verbfras som består av finit verb plus eventuella infinita verb, verbpartiklar och reflexiva pronomen (Josefsson 2001:93).<sup>28</sup> På detta stadium anser jag att man kan förenkla beskrivningen av predikatets form och skriva att det består av verb. Jag anser däremot att det är viktigt att läroböckerna använder termerna finit och infinita verb i definitionen av predikatet. Anledningen till att jag vill definiera predikatets olika verb är att dessa har olika funktion och position i satsen. Ett exempel på skilda funktioner för verben är att den fullständiga satsen kräver ett finit verb medan de infinita verben i den fullständiga satsen ibland finns, ett eller flera, och ibland saknas: *Jag simmar idag, I går cyklade jag, Jag vill dansa med dig, Jag skulle vilja dansa i morgon.* Jag vill således att den fullständiga satsen ska definieras utifrån att den kräver ett subjekt och ett finit verb i stället för ett subjekt och ett predikat, vilket är de granskade läroböckernas definition.<sup>29</sup> Läroböckerna bör också visa att det finita verbet alltid står först och att huvud verbet alltid är verbkedjans sista verb (Jørgensen & Svensson (1987:73). Läroböckerna kan förklara att de finita verbformerna är sådana som självständigt kan uttrycka tempus, dvs. presens och preteritum, medan de infinita verbformerna infinitiv och supinum inte på egen hand kunna uttrycka tempus. Endast tillsammans med hjälpverb kan dessa uttrycka futurum, perfekt och pluskvamperfekt (se exempel 28).

Predikatet definieras till betydelse ”vad som händer eller vad någon gör i satsen” i samtliga läroböcker utom *Plus*. *Plus* (2004a:200) begränsar predikatets betydelse till ett händelseförlopp.

Vad är då skillnaden mellan en handling och en händelse? Ett verb som uttrycker en handling förutsätter en satsdel med rollen agens, dvs. en levande varelse som sätter igång handlingen, till skillnad från verb som betecknar en händelse, *falla, vissna, växa, svullna, sjunka, ramla, dö*. Dessa verb verkar endast dela ut rollen tema. Denna roll har någon/något som blir

---

<sup>28</sup> Predikatet är identiskt med verbfrasen i snäv bemärkelse. Verbfrasen i vid bemärkelse fungerar som satsens predikatsled och utgörs av en finit verbfras där verbbestämningar som objekt, adverbial, predikativ och egentliga subjekt ingår (Josefsson 2001:93, SAG 3:253ff).

<sup>29</sup> Förståelsen för begreppen finit och infinit verb behövs även för att skillnaden mellan huvudsatsens och bisatsens ordföljdskillnad ska bli mer korrekt, vetenskapligt och intressant förklarad samt för att man ska kunna definiera subjektet och det direkta objektet utifrån deras position i satsen, se kapitel 5.2.1 Huvudsats och bisats, 5.2.3 Subjekt och direkt objekt.

utsatt för en handling eller händelse (Josefsson 2001:177f). *Plus* definition av predikatet utesluter därför ett stort antal av det svenska språkets satser, nämligen alla de som uttrycker handlingar. *Plus* är därför den lärobok i mitt material som har den mest begränsade och inkorrekta definitionen av predikatet utifrån betydelsekriteriet.

*Ess i svenska* (1997a:190) har ett tillägg till definitionen av predikat som att beteckna en handling eller en händelse. Författarna visar i ett kapitel med namnet Grammatiken är inte så enkel (1997a:190) att predikatet även kan uttrycka ett tillstånd: *Karin har ont i halsen*. Även *Mango* (2003:9) breddar betydelsen av predikatet:

(31) Lustiga predikat är ”är” och ”var” – de betyder ju inte att någon gör något eller att något händer. Vi kallar dem ändå predikat:

Bullarna **var** goda. Bengtsson **är** en bagare.

*p*

*p*

Författarna till *Mango* gör dock inte eleverna mycket klokare. Man förklarar inte varför *är* och *var* är predikat genom poängtera att de är verb. Inte heller klargör man att predikatet kan uttrycka ett tillstånd där något beskrivs, som i satserna i exempel (31) där subjektet beskrivs.

Jag ser i *Ess i svenska*, och trots allt även i *Mango*, en tendens till en problematisering av den begränsade definitionen av predikatets betydelse som författarna till en början anger. *Ess i svenska* har enligt min mening den bästa definitionen utifrån betydelsekriteriet eftersom den täcker in de flesta av det svenska språkets satser och dessutom tydligt förklarar de betydelser predikatet kan uttrycka. De tre definitionerna av predikatets innehåll som läroboken anger, handling, händelse och tillstånd, har dock svårt att klara av predikat som består av varseblivnings- och känsoverb: *Pojken såg flygplanet* (Hultman 1987:41), *Hasse hatar åska* (Josefsson 2001:178)

Min slutsats är att författarna främst förklarar predikatet utifrån betydelsekriteriet genom att skriva att det uttrycker en händelse eller en handling. Undantag är en lärobok som inledningsvis ger en definition utifrån formkriteriet. Definitionen av formen är i mitt material alltför vag och ofullständig genom att den saknas och genom angivelsen ”ett eller flera ord”. Den är dessutom inkorrekt genom formuleringen ”ett verb”.

Om jag jämför läroböckernas framställning av predikatet med Hultmans riktlinjer (se kapitel 5 Analys s. 16) är min slutsats att det inte går att utgå från betydelsekriteriet vid definitionen av predikatet eftersom det kan ha så olika innehåll att det inte går att göra en enkel och kortfattad definition av dess olika betydelser (Hultman 1987:39). Däremot ger en utförligare beskrivning utifrån formkriteriet – ett finit verb eller ett finit verb plus ett eller flera infinita



Alla läroböckerna definierar subjektet utifrån funktionskriteriet genom att säga att den fullständiga satsen kräver åtminstone ett subjekt och ett predikat. Läroböckerna pekar alltså på att svenska satser har subjektstvång.<sup>30</sup> Tydligast definierar dock *Mango* (2003:12) denna syntaktiska funktion hos subjektet:

(33) **Ett lustigt subjekt – vem håller regnet på oss?**

Ibland finns det inte någon särskild som ”gör” det som predikatet säger. Eftersom vi ändå måste ha ett subjekt, sätter vi in ordet ”det”:

**Det** regnar. **Det** snöar. **Det** gör ont.

Subjektet *det* är här betydelsemt och har som enda funktion att fylla subjektspositionen. Att läroboken med detta tydliga exempel pekar på att svenskan har subjektstvång är ett stort plus eftersom subjektstvånget är grundläggande för uppbyggnaden av det svenska språkets satser. Exempel (33) visar också att det är problematiskt att definiera subjektet utifrån betydelsekriteriet eftersom subjekten som helt saknar betydelse är vanliga i det svenska språket.

Objektet beskrivs utifrån funktion endast i *Ess i svenska* (1997a:188) då det anges vara en bestämning till predikatet (se kapitel 5.1.2 Subjektet och det direkta objektets form).<sup>31</sup> Ingen lärobok visar att det är egenskaper hos predikatets huvudverb som avgör om satsen endast behöver ett nominal, subjekt, eller två nominal, subjekt och direkt objekt. Verb som konstrueras med objekt kallas transitiva och verb som inte konstrueras med objekt kallas intransitiva. Typiska transitiva verb är t.ex. *kasta* och *bryta*, *kasta en sten*, *bryta tystnaden*, medan *stå* och *komma* är typiska intransitiva verb. Vissa verb kan vara både transitiva och intransitiva, t.ex. *rulla* och *köra*: *Han rullar stenen – Stenen rullar. Han kör tåget över Fyn – Tåget kör över Fyn* (Hultman 2003:143). Jag anser att framställningarna ska lyfta fram objektets starka koppling till verbet tydligare eftersom denna relation är grundläggande för objektets funktion i satsen.

I Nilssons material definieras objektet som en bestämning till predikatet. En lärobok i hans material pekar på det som jag vill ska framgå i läroböcker – att objektet vid vissa verb är ett obligatoriskt led i satsen eftersom satsen utan objekt blir obegriplig (Nilsson 2000:35)

Analysen av hur subjektet och det direkta objektet beskrivs visar att de inte definieras utifrån sin position i huvudsatsen. Enligt normen är satsdelarnas position i satsen däremot viktig. I kapitel 5.2.1 Huvudsats och bisats har jag förklarat att jag tror att det är för tidigt att in-

---

<sup>30</sup> Påståendesatser kräver utsatt subjekt medan imperativsatser oftast saknar subjekt: *Köp blåbär!* (Josefsson 2001:94).

<sup>31</sup> I *Plus* (2004a:200) antyds dock att objektet är en bestämning till predikatet då satsens predikatsdel beskrivs, se kapitel 5.1.2 Subjektets och det direkta objektets form.

föra satsschemat i grundskolan men att läroboksförfattarna borde använda sig av satsschemat indirekt för att förklara skillnaden mellan ordföljden i huvudsats och bisats. Jag menar även att subjektet och det direkta objektets positioner i huvudsatsen indirekt bör beskrivas utifrån det gemensamma satsschemat. Subjektet kan då förklaras stå på första positionen i satsen, omedelbart framför huvudsatsens finita verb, eller direkt efter huvudsatsens finita verb. Man kan förklara att även det direkta objektet kan inleda satsen eller också står det direkt efter huvudsatsens sista infinita verb, om denna har både finit och infinit verb och har rak ordföljd. Predikatets olika verb måste alltså ha definierats för att en definition utifrån position av subjektet och det direkta objektet ska kunna göras.

Samtliga läroböcker utgår i framställningen av subjekt och direkt objekt från betydelsekriteriet eller från en frågeformel. Satsdelsfunktionerna sammankopplas framför allt med varsin semantisk roll. Subjektet uppges vara någon eller något som utför en handling i satsen: ”Subjektet (s) talar om vem eller vad som gör något i satsen” (*Ess i svenska* 1997a:188). *Dags igen!*:s (1995:35) definition är dock än mer begränsad än så. Subjektet definieras som en människa som utför en handling då subjektet definieras som ”vem som utför handlingen” (1995:35). *Mango* (2003:12) pekar dock på att subjektet i satsen inte alltid utför en handling (se exempel (33)). Att subjektet kan ha andra roller än agens lyfts även fram i *Ess i svenska*. Författarna (1997a:190) åskådliggör nämligen att subjektet också kan ha rollen tema, dvs. vara utsatt för en handling eller en händelse: *Råttan fick en blå rosett på svansen* [min fetmarkering]. Författarna menar därför att man i stället för att definiera subjektet med rollen agens kan beskriva subjektet som ”det som omtalas i satsen”, vilket är en beskrivning som överensstämmer med normens (SAG 4:31).

För att tydliggöra i ännu högre grad att rollen agens inte är reserverad enbart för subjektet hade författarna kunnat visa att satsdelsfunktionen agent alltid har rollen agens, men att denna roll är frivillig till skillnad från subjektets agensroll: *Råttan fick en rosett på svansen av flickan*.

Objektet definieras utifrån rollen tema i tre läroböcker i mitt material, *Ess i svenska* (1997a:184), *Dags igen!* (1995:35) och *Svensk grammatik* (2005:86). Av dessa är det endast *Svensk grammatik* (2005:86) som inte helt sammankopplar satsdelen med denna roll: ”Det direkta objektet (dir o) berättar **oftast** vad (eller vem) som blir utsatt för den händelse som beskrivs i satsen” [min fetmarkering].

*Mango* (2003:14) sammankopplar inte objektet med en roll, utan författarna utgår i definitionen från en sats som varken uttrycker en handling eller en händelse utan en känsla hos subjektet, *Fabian gillar hiphop*. Läroboksförfattarna förklarar med en koppling till detta exempel



att objektet ska identifieras utifrån objektsfrågan ”Vad/vem + p + s?” (*Mango* 2003:14). *Plus* (2004a:202) definierar i stället det direkta objektet utifrån betydelsen att beröras direkt av handlingen, vilket är en svårtolkad definition som jag återkommer till i kapitel 5.2.4 Indirekt objekt.

Att mitt resultat inte är ovanligt för läroböckers framställning av satsdelar framgår av en jämförelse med Nilssons och Ullströms resultat. Även i Nilssons material sammankopplas subjektet med rollen agens (Nilsson 2000:34f). I Ullströms granskade läroböcker (2000:55) sammankopplas det direkta objektet med rollen tema med undantag av en lärobok. Författarna till denna påpekar ”att det skapar förvirring att fästa alltför stort avseende vid innehållet i samband med en formell analys av objektet” (Ullström 2000:56). De konstaterar också att objektsfrågan ”är rent mekanisk och därför kan leda fel vid satsanalys” (2000:56). Ingen lärobok i mitt material förklarar att det är svårt att utgå från betydelsekriteriet i den grammatiska analysen, men *Mango* (2003:15) och *Svensk grammatik* (2005:86) visar liksom Ullströms granskade lärobok att objektsfrågan är mekanisk genom att även kunna leda till satsdelen predikativ.

Även Hultman (1987:40ff) framhåller att det är vanligt i skolgrammatiken att satsdelar beskrivs som om de vore identiska med en av de roller de kan vara uttryck för. Han förklarar också att i verklighetens texter så är det bara en del objekt som följer definitionen av objektet som något konkret som blir utsatt av en handling eller en händelse, vilket är den vanligaste betydelsedefinitionen av objektet i mitt material.

Min analys visar att satsdelarna subjekt och direkt objekt framför allt definieras utifrån betydelsekriteriet genom att de sammankopplas med varsin semantisk roll. Endast en lärobok ger en fullständig definition av satsdelarna utifrån formkriteriet. Det direkta objektet definieras som en bestämning till predikatet endast i en lärobok medan subjektets funktion som ett nödvändigt led i satsen framgår i alla läroböcker. En definition utifrån satsdelarnas position i huvudsatsen saknas helt.

#### 5.2.4 Indirekt objekt

Det indirekta objektet har i läroböckerna endast formen nominalfras eller omväxlande formen nominalfras och prepositionsfras.<sup>32</sup> *Ess i svenska* (1997a:185, 1997b:104) och *Plus* (2004a:202, 2004b:113) ger endast övningsexempel på indirekta objekt som utgörs av nomi-

---

<sup>32</sup> *Dags igen!* tar inte upp det indirekta objektet.

nalfraser, då denna satsdel ska markeras.<sup>33</sup> *Plus* och *Ess i svenska* har därmed en framställning av det indirekta objektet som motsvarar normens i fråga om objekten är nominala kategorier eller inte.<sup>34</sup> Normen definierar prepositionsfraser som till innehållet är objekt som prepositionsobjekt eller objektliknande adverbial (Josefsson 2001:96f, SAG 4:450).<sup>35</sup>

*Mango* (2003:16f) och *Svensk grammatik* (2005:88) ger däremot både exempel på indirekta objekt som utgörs av en nominalfras och som inleds av preposition. Att läroböckerna ger exempel på indirekta objekt med formen prepositionsfras bevisar att författarna till dessa tar störst hänsyn till betydelsekriteriet eftersom både form och syntaktisk funktion för prepositionsinledda semantiska objekt inte överensstämmer med de nominala indirekta objektens (Hultman 1987:48f). För att dessa läroböckers definition av det indirekta objektet ska överensstämma med normens måste författarna i stället ta större hänsyn till form och funktion. Det görs genom att dessa prepositionsfraser inte klassificeras som nominala objekt utan som prepositionsobjekt eller objektadverbial.

Att semantiska objekt med formen prepositionsfras definieras som indirekta objekt är troligtvis inte ovanligt i skolgrammatiken då både formen nominalfras och prepositionsfras anges för det indirekta objektet i en del av de läroböcker som Nilsson och Ullström granskat (Nilsson 2000:35, Ullström 2000:56ff).

Att ingen lärobok ger exempel på indirekta objekt med formerna infinitivfras och bisats är motiverat eftersom det är ovanligt då det indirekta objektet oftast betecknar en person med mottagarroll (SAG 3:315, 3:292f).

Den enda läroboken i mitt material som ger en explicit definition av det indirekta objektets form är *Mango* (2003:17): "Det står inte alltid 'till' eller 'åt' eller 'för' framför de indirekta objekten, men du hittar dem nog ändå!". Av lärobokens markering framgår att prepositionen ingår i satsdelen (2003:16).

Även om *Mango* inkorrekt ger det indirekta objektet formen prepositionsfras tydliggör denna (2003: 53) en viktig syntaktisk skillnad som en konstruktion med och utan preposition på satsdelen ger upphov till:

---

<sup>33</sup> Då det direkta objektet ska markeras finns i *Plus* (2004a:202) dock ett exempel på ett objekt som normen definierar som prepositionsobjekt eller objektadverbial: *Jag lägger upp pastan till dig* [min fetmarkering].

<sup>34</sup> Nominal är ett begrepp för den funktion som tillkommer en nominalfras. Infinitivfraser och vissa bisatser har nominal funktion utan att vara nominalfraser (SAG 1:201).

<sup>35</sup> Jørgensen & Svensson (1987:96) definierar dock prepositionsfraser efter bitransitiva verb som indirekta objekt. Termen prepositionsfras visar att objektet har en annan form än "rena objekt", nämligen en prepositionsfras. Termen objektadverbial används därför att prepositionsfraser, som till innehållet liknar objekten, till form och position i satsen liknar innehållsadverbialen (Hultman 1987:45f).

- (34) Titta på de indirekta objekten i meningarna här! För det mesta kommer direkt objekt före det indirekta, men ibland kan man kasta om ordningen. Se här:

Mormor gav en massa böcker till oss.                      Mormor gav oss en massa böcker.<sup>36</sup>  
s    p                      dio    io    s    p    io    dio

Beskrivningen av det indirekta objektet utifrån position i exempel (34) är ett beskrivningssätt som för lärobokens framställning av satslära närmare normen. Det som är bristfälligt i *Mango* är att författarna skriver att det indirekta objektets position oftast är *efter* det direkta objektets medan normen definierar det indirekta objektet som ”det första objektet i en konstruktion med två objekt” (SAG 1:183): *Då ska jag ge dig* [indirekt objekt] *en ny sked* [direkt objekt] (SAG 3:298). *Mango* är dock den enda läroboken som beskriver det indirekta objektet utifrån positionen till det direkta objektet.

Även *Svensk grammatik* (2005:88) beskriver det indirekta objektet utifrån funktion. Det gör författarna genom att se det indirekta objektet som en bestämning till verbet samt genom att peka på att verbet avgör om satsen behöver ett indirekt objekt eller inte, se exempel (35):

- (35) Indirekta objekt är vanliga efter verb som *ge*, *visa*, *låna* och *skicka* eftersom det heter *ge något till någon*, *visa någon något*, *låna någon något* och *skicka något till någon*. Jämför med verb som inte konstrueras på det sättet: *Solen skiner*. Nu *hör jag fåglarna sjunga*.

*Svensk grammatik* tydliggör alltså att det är egenskaper hos verbet som avgör hur många objekt som behövs i en sats, något som jag efterlyste ovan i definitionen av det direkta objektet.

*Svensk grammatik* är också den enda lärobok som nämner att det måste finnas ett direkt objekt i satsen för att det ska kunna finnas ett indirekt objekt. Detta är viktigt att uppmärksamma eleven på så att han/hon får klart för sig att en sats med bara ett objekt aldrig kan analyseras som ett indirekt objekt. Jag anser emellertid att *Svensk grammatik* i det här sammanhanget borde definiera de nominala objekten utifrån ordningsföljden dem emellan.

Läroböckerna förklarar dock i första hand det indirekta objektet utifrån betydelsekriteriet. Det sammankopplas med den semantiska rollen mottagare genom frågan *åt, till eller för vem någon gör något*, eller genom formuleringen ”vem som har nytta eller skada av predikatets handling” (*Ess i svenska* 1997a:185).<sup>37</sup> Eftersom normen utan restriktioner definierar det indi-

---

<sup>36</sup> *dio* = direkt objekt, *io* = indirekt objekt

<sup>37</sup> *Plus* (2004a:202) anger endast att det indirekta objektet svarar på ”till” vem någon gör något.

rekta objektet som att ha mottagarroll begår läroböckerna inte ett brott mot normen genom att sammankoppla det indirekta objektet med en semantisk roll (Josefsson 2001:96, SAG 3:315).

En lärobok, *Plus*, ger också en annan semantisk definition av det indirekta objektet – att det indirekta objektet berörs indirekt av handlingen. Tor G. Hultman klargör i sin uppsats ”Objekt som objekt” (1987:48) att det är problematiskt att motivera termerna direkt objekt och indirekt objekt utifrån betydelsen att beröras direkt eller indirekt av handlingen. I *Sven räcker Eva saltet* stämmer dock denna tolkning av objekten. *Sven* hanterar *saltet* (direkt objekt) direkt, medan *Eva* (indirekt objekt) bara är indirekt berörd av handlingen. Men Hultman ger också exempel då objekten inte har dessa betydelser: *Anna gav Klas en örfil* och *Målningen gav huset ett nytt utseende*. Enligt Hultman betecknar det ’direkta’ objektet här resultatet, och det ’indirekta’ objektet den eller det som direkt berörs av det som sker. Hultman menar att liksom det direkta objektet i *Anna slog Klas* berörs direkt av handlingen berörs *Klas* direkt av Annas slag i *Anna gav Klas en örfil*, trots att *Klas* här alltså är indirekt objekt. Hultman förklarar att en del språkvetare kanske här skulle vilja invända ”att det är skillnad mellan hur det är i verkligheten och hur språket ser på denna verklighet” (1987:48). Definitionen av det direkta och indirekta objektet som att det berörs direkt eller indirekt av handlingen är, som framgår av Hultmans resonemang och exempel, framför allt en svårtolkad definition. Jag anser därför att den inte är lämplig att använda i läroböcker.

Jag kan alltså konstatera att det indirekta objektet i första hand beskrivs utifrån betydelsen ”person som tar emot någonting”, dvs. satsdelen sammankopplas med en semantisk roll.

Det saknas i mitt material en explicit definition av satsdelen utifrån formkriteriet, med undantag av en lärobok som inkorrekt uppger prepositionsfrasen som den vanligaste formen för det indirekta objektet. Det indirekta objektet antyds genom exemplen endast kunna bestå av en nominalfras eller av antingen en nominalfras eller en prepositionsfras. Att formerna infinitivfras och bisats inte ges exempel på är rimligt eftersom det indirekta objektet mycket sällan har dessa former.

Två läroböcker ger en definition utifrån funktionskriteriet, den ena genom att definiera det indirekta objektets position i förhållande till det direkta objektet då dessa står i sina ursprungspositioner. Definitionen blir dock inkorrekt eftersom läroboken utgår från att det indirekta objektets form är en prepositionsfras. Den andra läroboken lyfter fram att det måste finnas ett direkt objekt för att det ska kunna finnas ett indirekt objekt. Denna framställning visar också att verbet avgör om ett indirekt objekt behövs eller inte, vilket sammantaget är en god definition utifrån funktionskriteriet.

### 5.2.5 Predikativ

Läroböckerna tar endast upp det subjektiva predikativet.<sup>38</sup> Det objektiva predikativet utelämnas, vilket jag anser är godtagbart då läroböckerna måste begränsa sin framställning av satslära.

En lärobok, *Svensk grammatik* (2005:95), definierar tydligt det subjektiva predikativet utifrån formkriteriet:

- (36) Predikativet [...] berättar något om subjektet och böjs då också efter subjektet (subjektiv predikativ). I de här meningarna syns det väldigt tydligt:

Turneringen [*den*] var avslutad.      Spelet [*det*] var avslutat.  
Tränaren [*singular*] var nöjd.      Spelarna [*plural*] var nöjda.

*Svensk grammatik* (2005:95) använder också predikativets kongruens med subjektet för att avgränsa det från innehållsadverbialen. Det gör även *Mango* (2003:61). *Mango* (2003:61) poängterar nämligen att adverbial inte böjs efter subjektet, vilket predikativet därmed underförstås göra. *Mango* beskriver därmed indirekt predikativet utifrån formkriteriet. *Ess i svenska* (1997a:185, 1997b:104) och *Plus* (2004a:203, 2004b:114) saknar däremot helt en definition av predikativet utifrån form.

Exemplen på predikativ i mitt material utgörs av nominalfraser och adjektivfraser. Jag anser att det räcker med att läroböckerna ger exempel på dessa former.<sup>39</sup>

Utifrån funktionskriteriet definieras predikativ av *Ess i svenska* (1997a:185) och *Plus* (2004a:203) som en nödvändig utfyllnad till predikatet vid verben *vara*, *bli/va*, *heta* och *kallas*. *Svensk grammatik* (2005:95) och *Mango* (2003:60) säger också att verben som följs av predikativ inte klarar sig utan ett predikativ. Det som skiljer deras beskrivningar från *Ess i svenska* och *Plus* är att predikativet här samtidigt sägs kunna förekomma efter andra verb. Det är dock endast *Svensk grammatik* (2005:96) som ger exempelmeningar där andra verb följs av satsdelen predikativ: *Han gick tyst därifrån, Bilen stod parkerad på gatan* [min fetmarkering].

*Svensk grammatik* har genom sin definition och sina exempelmeningar en framställning av predikativet som sammanfaller med normens på två viktiga punkter som saknas i framför allt *Ess i svenska* och *Plus*: predikativet kongruerar med subjektet och förekommer vid andra verb än *vara*, *bli/va*, *heta*, *kallas*. Det framgår även att predikativet kan vara ett frivilligt led då

<sup>38</sup> *Dags igen!* tar inte upp satsdelen predikativ.

<sup>39</sup> Predikativ kan t.ex. även ha formen prepositionsfras och en jämförande komparativfras: *Han valdes till kung, Vi arbetade som servitriser* (Josefsson 2001:99).

läroboken visar att det finns verb som ibland följs av predikativ och ibland av adverbial: *Hon gick lugn därifrån, Hon gick lugnt därifrån* [min fetmarkering] (2005:95).

Jag har visat att två läroböcker, *Svensk grammatik* och *Mango*, avgränsar predikativ från adverbial genom kongruenstest. *Mango* (2003:60) avgränsar också indirekt predikativet från det direkta objektet med kongruensen genom att definiera predikativet som samhörigt med subjektet medan objektet förklaras att inte vara samhörigt med subjektet, se exempel (37):

(37) Pelle läser en bok.    Pelle är stor.<sup>40</sup>  
      s    p        *di*o        s    p    ?

*Plus* (2004a:203) har övningsmeningar där eleven ska ta ut predikativ och direkt objekt. Det framgår av dessa meningar att predikativet inte kan avgränsas från objektet genom lärobokens definition att det är ett obligatoriskt led till predikatet: \**Expediten gjorde (ett fint paket)*, \**Pappa fick (en stor kram)*. Utan objekten *ett fint paket* och *en stor kram* blir inte meningarna begripliga.

Definitionen av predikativ som en obligatorisk utfyllnad kan alltså inte avgränsa satsdelen predikativ från det direkta objektet. Inte heller kan denna definition avgränsa predikativet från innehållsadverbialen. I meningen *Bollen ligger i gräset* är rumsadverbialen *i gräset* nödvändigt för att satsen ska få ett meningsfullt innehåll (Bolander 1987:24). Det som kan avgränsa predikativet från objekt och innehållsadverbial är kongruensen med subjektet, vilket tydliggör att formen är ett viktigt kriterium i grammatiken.

Analysen visar att mitt material i definitionen av predikativ kan sägas dela sig i två olika framställningar. En är alldeles för förenklad och därmed inkorrekt. Denna beskrivning följer inte normen då den saknar en definition av predikativet utifrån form. Den andra överensstämmer med normens genom att ge en definition utifrån formen, genom att peka på att predikativet har en koppling till både subjektet och predikatet och genom att visa att predikativet ibland är ett frivilligt led.

## 5.2.6 Innehållsadverbial

En av de granskade läroböckerna, *Plus* (2004a:203, 2004b:114), saknar helt en definition av innehållsadverbialen utifrån formkriteriet.<sup>41</sup> *Ess i svenska* (1997b:105) och *Svensk grammatik*

---

<sup>40</sup> *di*o = direkt objekt

<sup>41</sup> *Dags igen!* tar inte upp innehållsadverbialen.

(2005:92) anger formerna adverb och preposition + substantiv.<sup>42</sup> *Mango* (2003:56f) uppger formerna adverb och bisats. Även *Svensk grammatik* skriver att adverbialen kan ha bisatsform.

Samtliga läroböcker ger exempel på adverbial som har formen nominalfras, adverbfras och prepositionsfras: *Jag gråter varje dag*, *Hon somnade fridfullt*, *Alex slog ner den av miss-tag* (*Mango* 2003:54). Det är alltså endast de renodlade läroböckerna, *Mango* och *Svensk grammatik*, som har exempel på adverbial med bisatsform. Dessa sammantaget fyra former är även de former som anges av normen (Josefsson 2001:102).

*Svensk grammatik* har den mest fullständiga definitionen av adverbialen utifrån formkriteriet eftersom det endast är nominalfrasformen som inte anges för adverbialen, utan endast underförstås genom exemplen. Jag tror att anledningen till att just nominalfrasen inte i någon lärobok definieras som en form för adverbialen är att det är svårt att beskriva denna utan att använda frasbegreppet, vilket jag visat i kapitel 5.1.2 Subjektets och det direkta objektets form. Det är betydligt enklare att underförstå adverbfrasen med ”adverb” och prepositionsfrasen med ”preposition + substantiv”.

Tre läroböcker, alla utom *Plus*, använder funktionskriteriet för att beskriva adverbialen.<sup>43</sup> Adverbialen uppges vara bestämningar till verbet eller predikatet. *Ess i svenska* (1997a:185) och *Mango* (2003:56) definierar inte bara adverbialen som en bestämning till verb utan också som en bestämning till adjektiv och adverb. Det innebär ett hierarkiproblem eftersom dessa läroböcker inte tydliggör att adverbial som fungerar som en verbbestämning fungerar på en annan nivå i språket än adverbial som bestämmer adjektiv och adverb (se kapitel 5.1.3 Innehållsadverbial på olika nivåer).

*Svensk grammatik* (2005:91) definierar adverbialen utifrån funktionskriteriet genom att ange var i huvudsatsen adverbialen kan placeras. Positionerna anges vara först, i mitten eller sist i satsen. Det är ovanligt att de granskade läroböckerna utgår från positionen i definitionen av satsdelarna, men det är däremot inte ovanligt i normens framställning av satsdelsfunktioner. Genom denna utgångspunkt närmar sig läroboken således normen.

Det är tydligt att innehållsadverbialen främst beskrivs utifrån betydelsekriteriet i läroböckerna. *Ess i svenska* skriver att adverbial kan uttrycka tre olika betydelser i satsen: tid (när någonting sker) rum (var, vart, varifrån någonting görs) och sätt (hur någonting görs). Övriga läroböcker visar att adverbialen även kan uttrycka en orsak eller omständighet, dvs. att adverbialen även kan svara på frågan varför någonting sker.

---

<sup>42</sup> *Ess i svenska* anger formen ”ett adverb” medan *Svensk grammatik* anger formen ”adverb”.

<sup>43</sup> I beskrivningen av satsens predikatsdel i *Plus* (2004a:200) antyds dock att adverbialen är en bestämning till predikatet genom ett exempel, se kapitel 5.2.1 Subjektets och det direkta objektets form.

### **5.2.7 Sammanfattning och slutledning**

Jag har visat att läroboksförfattarna vid definitionen av satser och satsdelar framför allt använder sig av betydelsekriteriet medan kriterierna funktion och form är mer eller mindre bristfälligt och ofullständigt angivna. Slutsatsen är alltså att *alla* läroböcker använder sig av betydelsekriteriet medan en definition utifrån form och funktion framför allt görs i de renodlade grammatikböckerna. De renodlade grammatikböckerna har således ett beskrivningssätt som i högre grad än övriga läroböckers överensstämmer med normens vid definitionen av satser och satsdelar.

## **5.3 Konsekvens**

I kapitel 5.1 Hierarkiproblem av olika slag har jag givit exempel på beskrivningar som inte är konsekventa, dvs. entydiga. Jag ser dessa som en följd av att läroboksförfattarna på olika sätt inte åskådliggör språkets hierarkiska struktur. I detta kapitel kommer jag att redovisa framställningar som av andra skäl inte är konsekvent utformade. Jag begränsar analysen till satsdelarna subjekt, predikat, direkt objekt samt indirekt objekt och prepositionsobjekt/objektadverbial.

Inledningsvis visar jag hur framställningen av subjekt, predikat och direkt objekt blir inkonsekvent som en följd av att exemplen ofta inte är anpassade till definitionen av satsdelarna utifrån betydelsekriteriet. Därefter redogör jag för hur det indirekta objektet och prepositionsobjektet, eller objektadverbialen, får både en inkonsekvent och en konsekvent beskrivning i mitt material.

### **5.3.1 Subjekt, predikat och direkt objekt**

Jag har i kapitel 5.2.2 Predikat och 5.2.3 Subjekt och direkt objekt visat att predikatet i första hand definieras som att uttrycka en handling eller en händelse, subjektet som den/det som utför handlingen i satsen och det direkta objektet som att vara utsatt för den händelse eller handling som predikatet betecknar.



*Svensk grammatik* (2005:81f, 86) och *Plus* (2004a:200ff) använder i huvudsak dessa förenklade betydelsedefinitioner för att beskriva satsdelarna.<sup>44</sup> *Plus* har emellertid en annan definition av det direkta objektet. Läroboken förklarar att det berörs direkt av handlingen. Dessa läroböckers exempel på satsdelarna sammanspelar dock inte alltid med deras definitioner. Det finns i dessa exempel på subjekt som inte utför en handling eftersom predikatet anger ett tillstånd: *Ja, hans karriär är nog redan slut, Alla syskon bor i samma hus* [min fetmarkering] (2004a:201, 2005:82). Läroböckerna har också exempel på subjekt som har rollen tema i satser då verbet betecknar en händelse: *Snön faller tätt, Regnet öste ner* (2004b:112, 2005:84). De ger också exempel på subjekt i passiva satser med rollen tema: *Polis angreps och slogs ner på öppen gata* [av huliganer], *Den nybildade popgruppen fick pris som årets utländska grupp* [av den tillsatta juryn] (2004b:112, 2005:84).

*Svensk grammatik* sammankopplar inte det direkta objektet helt med rollen tema och kan därför ge exempel på objekt som inte har denna roll utan att få en inkonsekvent framställning. Däremot begår läroboken ett brott i konsekvens genom att ge exempel på subjekt som har rollen tema och då den handlande i satsen är en underförstådd agent, då lärobokens definition är att subjektet utför handlingen i satsen. *Plus* sammankopplar till skillnad från *Svensk grammatik* det direkta objektet med en betydelse, att beröras direkt av handlingen. Jag finner dock direkta objekt i *Plus* (2004a:201) som inte kan tolkas som direkt berörda av handlingen: *Har inte Vägverket sina sandningsbilar ute?, Då får han väl sparken?* [min fetmarkering]. I den första meningen betecknar predikatet ett tillstånd och objektet kan därför över huvud taget inte beröras av en handling. I det andra exemplet är subjektet den som direkt berörs av handlingen eftersom det är subjektet *han* som sparkas av förslagsvis chefen. I dessa meningar ska eleven inte markera objektet utan endast predikat i den första och predikat och subjekt i den andra. Det finns dock exempel på direkta objekt som inte följer definitionen även då eleven uppmanas att markera just denna satsdel: *Ska vi se den nu?, Vill du ha efterrätt nu?* [min fetmarkering] (2004b:113). Eftersom huvudverben är varseblivningsverbet *se* och *ha* beskriver dessa satser inte handlingar utan en upplevelse respektive ett tillstånd, och det direkta objektet kan därför knappast påstås vara direkt berört av en handling (Hultman 1987:41f). Då definitioner och exempel *inte* samspejar har *Svensk grammatik* en inkonsekvent framställning av satsdelarna subjekt och predikat, och *Plus* har en inkonsekvent framställning av subjekt, predikat och direkt objekt.

---

<sup>44</sup> *Plus* (2004a:200) definierar predikatet som att enbart uttrycka en händelse. *Svensk grammatik* (2005:86) sätter inte likhetstecken mellan rollen tema, dvs. att vara utsatt för en handling eller händelse, och det direkta objektet eftersom objektet oftast sägs ha denna roll.

*Ess i svenska* (1997a:190) och *Mango* (2003:12, 9) förklarar att subjektet inte alltid utför en handling, och att predikatet utöver en händelse eller en handling kan beteckna ett tillstånd. Därför kan dessa ge exempel på subjekt som har andra roller än agens och tillståndssatser.

*Mango* (2003:14) har inte heller en inkonsekvent beskrivning av det direkta objektet eftersom detta inte sammankopplas med rollen tema utan definieras med frågan ”Vem/vad + p +s?”. Denna frågeformel kan identifiera såväl objekt som blir utsatta för predikatets handling/händelse som objekt som inte blir utsatt för någon handling eller händelse: *Fabian gillar hiphop, Hon hade haft några svåra år* [min fetmarkering] (2003:11, 14).<sup>45</sup>

*Ess i svenska* (1997a:184) sätter till skillnad från *Mango* och *Svensk grammatik* likhets-tecken mellan det direkta objektet och rollen tema och får därför en inkonsekvent framställning då läroboken ger exempel på objekt i tillståndssatser: *Har du björkved i korgen?* [min fetmarkering] (*Ess i svenska* 1997b:103). I denna mening uppmanas dock eleven att endast markera subjekt och predikat. Då det direkta objektet ska markeras är objektet alltid utsatt för predikatets handling.

*Ess i svenska* (1997a:184) förklarar att det direkta objektet ”anger föremålet för predikatets handling”. Ordet föremål har två betydelser, dels den uppenbara – något som man kan beröra, vanligen hålla i handen eller åtminstone förflytta, dels betydelsen ”företeelse som viss verksamhet inriktas mot ofta om person men äv. om sak el. abstrakt företeelse” (Nationalencyklopediens ordbok: föremål). Jag tror att en elev som får beskrivningen att det direkta objektet är ett föremål endast tolkar in den första betydelsen i ordet, vilket innebär att eleven kommer till den felaktiga slutsatsen att satsdelen alltid utgörs av konkreta föremål, saker. I avsnittet som behandlar det direkta objektet finns dock exempel då satsdelen inte utgörs av konkreta föremål: *Katarinas svullna högerarm, deras rum* (1997a:184, 1997b:104).

*Dags igen!* (1995:35f) har endast en exempelmening för att förklara satsdelarna subjekt, predikat och direkt objekt. Detta exempel samspelar med lärobokens definition av subjektet som den som handlar i satsen, predikatet som att ange en handling eller en händelse och objektet som att vara utsatt för subjektets handling: *Hunden biter brevbäraren*. Man visar också att då *Hunden* och *brevbäraren* byter plats förändras deras satsdelsfunktion och semantiska roll: *Brevbäraren biter hunden*. Läroboken beskriver, liksom *Ess i svenska*, objektet som föremålet för predikatets handling, vilket jag ovan har förklarat leder till den falska föreställningen att satsdelen endast utgörs av saker eller ting. Exemplen på direkta objekt sammanfal-

---

<sup>45</sup> Frågeformeln leder inte alltid till satsdelen direkt objekt utan kan även leda till satsdelen predikativ, vilket läroboken lyfter fram (*Mango* 2003:15).

ler dock inte med denna tolkning då de direkta objekten i exempelmeningarna är levande var-  
reiser.

Jag anser att den inkonsekvens mellan definitionen som utgår från betydelsekriteriet och lärobokens exempel, i framställningen av predikat, subjekt och direkt objekt, trots allt är bättre än den alltför förenklade framställning som sammankopplar subjektet med rollen agens, objektet med rollen tema och predikatet med betydelsen en händelse eller en handling och endast ger ett exempel som samspelar med denna begränsade definition. Den enda lärobok som på olika sätt förklarar att subjektet inte kan sammankopplas med betydelsen att utföra en handling, predikatet inte med en handling eller en händelse och som definierar objektet med objektsfrågan ”Vem/vad + p + s?” har den mest konsekventa framställningen i mitt material.

Att definiera det direkta objektet som ett ”föremål” ger en falsk föreställning av det direkta objektet. Jag anser därför att läroböcker absolut inte bör använda sig av denna definition.

En följd av att inte definitioner och exempel samspelar blir enligt min mening att grammatiken inte framstår som systematisk (se kapitel 5 Analys s. 17)

Hultmans riktlinjer (1987:39) för läroboksframställningen tydliggör också att det inte är lämpligt att beskriva predikatet, subjektet och det direkta objektet utifrån betydelsekriteriet (se kapitel 5 Analys s. 16f).

### 5.3.2 Indirekt objekt och prepositionsobjekt – objektadverbial

Vad som är märkligt är att *Svensk grammatik* (2005:88f) ger exempel både på nominala indirekta objekt och indirekta objekt som består av en prepositionsfras samtidigt som läroboken beskriver satsdelen prepositionsobjekt. Författarnas förklaring till att satsdelen prepositionsobjekt finns är att detta objekt, till skillnad från det direkta och indirekta objektet, inleds av preposition: ”Ibland skiljer man på sådana objekt som har preposition framför sig och sådana som står utan” (2005:89). *Svensk grammatik* (2005:89) visar med exempel att prepositionsobjektet kan ersättas av både ett nominalt indirekt objekt, (38) a, och ett nominalt direkt objekt, (38) b, utan att betydelsen förändras:

(38) a Jag gav en present *till farmor*.  
prep o

b Mamma ser *på nyheterna* varje kväll.  
prep o

Jag gav *farmor* en present.  
ind o

Mamma ser *nyheterna* varje kväll.<sup>46</sup>  
dir o

---

<sup>46</sup> *prep o* = prepositionsobjekt, *ind o* = indirekt objekt, *dir o* = direkt objekt

*Svensk grammatiks* definition av prepositionsobjektet överensstämmer därför med normens definition av prepositionsobjektet: ”Prepositionsobjektet utgörs av en prepositionsfras som semantiskt fungerar ung. som ett direkt eller indirekt objekt, d.v.s. det uppbär samma semantiska roll som sådana objekt” (Josefsson 2000:96).

Till skillnad från *Svensk grammatik* har *Ess i svenska* en konsekvent framställning av nominala indirekta objekt och semantiska indirekta objekt med formen prepositionsfras då det indirekta objektet endast har formen nominalfras. *Ess i svenskas* definition av prepositionsobjektet, för vilket man använder termen objektadverbial, är dock inte lika utförlig som *Svensk grammatiks*. Läroboken (1997a:190) visar nämligen endast att prepositionsobjekt kan ha samma innebörd som indirekta objekt.

*Svensk grammatik* har således som enda lärobok en helt korrekt definition av prepositionsobjektet samtidigt som författarna genom exemplen ger en både inkorrekt och inkonsekvent framställning av detta och det indirekta objektet.

### **5.3.3 Sammanfattning och slutledning**

Inkonsekvensen som ibland förekommer mellan definitioner och exempel för satsdelarna subjekt, predikat och direkt objekt beror på en förenklad definition av satsdelarna utifrån betydelsekriteriet. Läroböckernas exempel är nämligen inte tillräckligt väl konstruerade för att följa de angivna betydelsekriterierna. En lärobok i mitt material åskådliggör dock genom både definitioner och exempel att satsdelarna inte endast kan förknippas med en semantisk roll eller betydelse. Det ger en konsekvent framställning av satsdelarna utifrån betydelsekriteriet.

I beskrivningen av semantiska objekt som till form och funktion liknar innehållsadverbialen blir framställningen i en lärobok inkonsekvent på grund av att satsdelen prepositionsobjekt införs samtidigt som läroboken genom exemplen visar att det indirekta objektet kan ha formen prepositionsfras.

Följden av att definitioner och exempel inte samspelar blir enligt min mening att grammatiken inte framstår som systematisk.

## **5.4 Termval för satsdelfunktioner**

Jag redogör i det här kapitlet för vilka termer läroböckerna använder vid valen direkt och indirekt objekt – akkusativobjekt och dativobjekt samt vid predikativ – predikatsfyllnad.

#### 5.4.1 Direkt objekt och indirekt objekt – akkusativobjekt och dativobjekt

*Ess i svenska* är den äldsta läroboken i mitt material som tar upp både direkt och indirekt objekt.<sup>47</sup> Läroboken använder termerna akkusativobjekt och dativobjekt för att beteckna dessa satsdelsfunktioner. Övriga använder i stället termerna direkt och indirekt objekt. I en senare upplaga från 2003 använder läroboken fortfarande termerna akkusativobjekt och dativobjekt. Författarna förklarar dock, liksom i den upplaga jag undersöker, varför ”många” anser att termerna direkt objekt och indirekt objekt är mer lämpliga: ”[...] svenska substantiv har inte längre några särskilda former (som tyskan) i akkusativ och dativ – utan bara grundform och genitiv. Därför tycker många att vi i modern svensk grammatik ska tala om *direkt objekt* (i stället för akkusativobjekt) och *indirekt objekt* (i stället för dativobjekt)” (2003:178, 1997a:190). Troligtvis är författarna bekanta med termerna akkusativobjekt och dativobjekt från sin egen skolgång och vill inte skiljas från dem i den lärobok de är med om att skapa. Min slutsats av *Ess i svenskas* termval är att författarna håller fast vid en skolgrammatisk tradition utan att ta hänsyn till hur språkvetenskapen beskriver funktionerna. *Ess i svenska* är dock den enda läroboken i mitt material som använder termer som inte lämpar sig för dagens svenska. De övriga följer i sitt termval normen.<sup>48</sup>

Ett argument för att termerna direkt och indirekt objekt ska användas är att termer som används för att beskriva ett språk ska vara termer som samspelar med det aktuella språkets struktur.<sup>49</sup> Detta är Hultmans (1987:50f) argument för att termerna direkt och indirekt objekt ska användas i svenskan. Han anser att termerna akkusativobjekt och dativobjekt ”bör reserveras för språk med kasusböjning, t.ex. tyska och latin” (Hultman 1987:51).

I Ullströms material används precis som i mitt material oftare termerna direkt och indirekt objekt medan ”de äldre termerna” används i Nilssons material (Ullström 2000:63, Nilsson:35).

---

<sup>47</sup> *Dags igen!* tar endast upp det direkta objektet och använder då termen objekt (1995:35f).

<sup>48</sup> *Svensk grammatik* (2005:86f) anger dock i liten stil under rubriken för satsdelsfunktionerna att andra namn för dessa är akkusativobjekt och dativobjekt. *Plus* (2004a:202) anger namnen akkusativobjekt och dativobjekt inom parentes.

<sup>49</sup> Termen direkt objekt kommer av att det rena nominalet följer *direkt* på det infinita verbet i satsens finita verbfras, om verbfrasen innehåller infinit verb. Termen indirekt objekt används p.g.a. att detta är det andra rena nominala objektet i konstruktionen (Muntligt meddelande Gunlög Josefsson 2007-11-13).

### 5.4.2 Predikativ – predikatsfyllnad

Läroböckerna tar endast upp predikativ/predikatsfyllnader som kongruerar med subjektet. Endast en lärobok, *Svensk grammatik* (2005:95), använder termen predikativ, till och med termen subjektiv predikativ, medan övriga använder termen predikatsfyllnad.<sup>50</sup>

För det första anser jag att predikativ och inte predikatsfyllnad bör användas eftersom normen använder den termen. För det andra bör predikativ användas eftersom termen predikatsfyllnad ger illusionen att satsdelen alltid är en obligatorisk satsdel till predikatet.

Maria Bolander lyfter i sin uppsats ”*Vara, bliva, heta, kallas – om predikativ och närstående kategorier samt ordföljd och informationsstruktur*” (1987:23) fram predikativets unika funktion i satsen – att ha en koppling både till predikatet och till subjektet. För att med termvalet antyda hur satsdelen fungerar menar jag att *Svensk grammatiks* termval, subjektiv predikativ, bör användas i skolgrammatiken.

### 5.4.3 Sammanfattning och slutledning

För att beteckna de nominala objekten används i alla läroböcker utom en normens termer och de som stämmer bäst överens med den moderna svenskans struktur. Satsdelen predikativ namnges av alla läroböcker utom en av en term som inte används av normen och som ger en inkorrekt uppfattning av satsdelens funktion.

## 6 Sammanfattning och slutledning

I min undersökning av fem läroböckers framställningar av satsläran har jag granskat om det finns hierarkiproblem, vilka kriterier som används då satser och satsdelar beskrivs, om framställningarna är konsekvent utformade och vilka termer för satsdelsfunktioner som väljs, då det finns olika val.

Analysen visar att det i läroböckerna finns flera exempel på hierarkiproblem som, förutom att ge en inkorrekt framställning, leder till inkonsekventa, omständliga och oklara beskrivningar. Ett hierarkiproblem är läroböckernas definition av satslära eftersom satsdelarnas form inte explicit sägs vara fraser. Min slutsats är att läroboksförfattare (och läroboksförlag) inte vill introducera frasbegreppet i grammatikavsnittet i satslära på grundskolan. Jag anser däremot att frasbegreppet bör införas redan i grundskolan eftersom satsanalysen blir obegriplig

---

<sup>50</sup> *Svensk grammatik* (2005:95) anger att ett annat namn för predikativ är predikatsfyllnad.

och ologisk om det inte i läroböckerna framgår att det är fraser/bisatser som uppstår satsdelsfunktioner.

Jag har redogjort för att läroböckerna inte tydliggör att språket består av olika nivåer då adverbial, attribut och satsens subjektsdel och predikatsdel beskrivs. Jag har också visat att subjekt och direkta objekt markeras motsägelsefullt då de utgörs av en nominalfras. Dels markeras hela nominalfrasen som att uppbära satsdelsfunktionen, dels enbart huvudordet.

I beskrivningen av huvudsatsen och bisatsen ligger hierarkioproblemet i att alla läroböcker inte entydigt förklarar att bisatsen är en del av huvudsatsen. Den enda lärobok som tar upp bisatsen av de läroböcker Nilsson granskat visar inte heller att bisatsen har satsdelsfunktion. En lärobok i mitt material åskådliggör emellertid näst intill konsekvent att bisatsen fungerar som en satsdel i huvudsatsen. Att den inkorrekt definitionen av bisatsen – ett tillägg till huvudsatsen – är den vanligaste i mitt material är minst sagt märkligt då det som lärs ut i skolan enligt min mening bör överensstämma med vad den moderna forskningen i ämnet kommit fram till.

Resultatet av vilka kriterier läroböckerna använder sig av vid definitionen av satser och satsdelar är att läroboksförfattarna framför allt utgår från betydelsekriteriet och i betydligt mindre utsträckning från kriterierna funktion och form. Läroböckerna bör i stället utgå mer från form och funktion eftersom dessa kriterier dels ger en mer generell beskrivning, dels sammanfaller denna utgångspunkt med normens. Av pedagogiska skäl bör betydelsekriteriet inte tas bort utan användas som ett komplement till en beskrivning som utgår från form- och funktionskriteriet. Läroböckerna bör dessutom använda fler språkvetenskapliga termer i definitionen av satsdelarna.

Jag har lyft fram att tre läroböckers framställningar av subjekt, predikat och direkt objekt blir inkonsekventa genom att definitioner och exempel inte alltid samspelar. Det beror på att exemplen inte är tillräckligt väl konstruerade för att följa de angivna betydelseerna. Jag har också visat att en lärobok konsekvent definierar prepositionsfraser som semantiskt liknar indirekta objekt som objektadverbial medan en inkonsekvent klassificerar dessa prepositionsfraser både som indirekta objekt och som prepositionsobjekt.

Jag har klargjort att min poäng är att lärobokens definitioner av satsdelarna bör samspela med de exempel som läroboken ger. Då framstår grammatiken som systematisk och som en beskrivning av vårt inre språksystem, den inre grammatiken. Om däremot definitionerna endast samspelar med några av läroböckernas exempel går tanken på grammatiken som systematisk förlorad. Enligt min mening är risken då stor att eleven uppfattar den grammatiska beskrivningen av språket som ”flummig”, obegriplig och opålitlig eftersom den saknar logik.

De granskade läroböckerna använder normens termer direkt objekt och indirekt objekt, med undantag av en lärobok som i stället använder termerna akkusativobjekt och dativobjekt. Det omvända förhållandet gäller vid valet av termerna predikativ, normens term, och predikatsfyllnad. Alla läroböcker utom en använder termen predikatsfyllnad. Den lärobok som använder termen predikativ använder även den mer precisa termen subjektiv predikativ. Jag har här argumenterat för att termen subjektiv predikativ ska användas då läroböckerna endast tar upp predikativ som är kopplat till subjektet och aldrig till objektet. Anledningen är att denna visar på en unik egenskap för satsdelen – den är kopplad till både subjektet och predikatet.

I alla de granskade läroböckernas avsnitt om satslära finns exempel på förenklade, inkorrekta och inkonsekventa beskrivningar, men också på beskrivningar som är i linje med normens. Min slutsats överensstämmer därför mer med Ullströms än med Nilssons, som enbart ser brister i grammatikavsnitten i sitt material. Nilssons undersökta läroböcker har enligt honom en bristfällig teoretisk beskrivning av det svenska språket som är både ofullständig och ibland också felaktig. Framställningar saknar också helt en problematisering av den teoretiska beskrivningen av språket enligt Nilsson. Ullströms slutsats är att läroböckerna som han har granskat överlag står långt från språkvetenskapen. Han hittar dock i en lärobok exempel på beskrivningar som följer normen i större utsträckning än de övriga läroböckerna.

Jag drar slutsatsen att de renodlade grammatikböckerna i mitt material, *Svensk grammatik* och *Mango*, har en ansats i beskrivningssättet som gör att dessa har en högre grad av överensstämmelse med normen än de övriga läroböckerna. Jag rangordnar mitt material enligt tabellen i exempel (39):

(39)

<b>NORMEN</b>	
1. <i>svensk grammatik</i>	
2. <i>Mango</i>	
3. <i>Ess i svenska</i>	
4. <i>Plus</i>	<i>Dags igen!</i>

Några exempel på goda ansatser i *Svensk grammatik* och *Mango* är att dessa visar att bisatsen ingår i huvudsatsen som en satsdel till skillnad från de icke renodlade grammatikböckerna som konsekvent definierar bisatsen och huvudsatsen som olika enheter. De renodlade gram-



matikböckerna utgår i betydligt högre grad från kriterierna form och funktion än de icke renodlade grammatikböckerna för att förklara satsdelarna.

Resultatet visar alltså att de läroböcker i mitt material som har det största utrymmet för satslära har det mest korrekta beskrivnings sättet. Utrymmet är dock inte alltid avgörande eftersom *Plus* näst efter dessa har flest sidor med satslära. Denna lärobok bedömer jag som den som står allra längst från normen genom att praktiskt taget sakna en definition utifrån form och funktion. *Plus* utgår faktiskt nästan enbart från betydelsen vid definitionen av satsdelarna. Det som dessutom skiljer dessa tre läroböcker från de övriga är att de är de nyaste läroböckerna i mitt material. Att nyare läromedel överlag skulle vara bättre än äldre motsägs alltså av mitt resultat eftersom *Plus* enligt min mening har en framställning av satsläran som befinner sig långt från normen.

*Ess i svenska* kommer före *Plus* genom att den ger en något utförligare beskrivning utifrån form och funktion. Den har också ett avsnitt som heter Grammatiken är inte så enkel, vilket ger en viss problematisering åt framställningen av satslära som i övrigt är väldigt begränsad. *Dags igen!* är svår att jämföra med de övriga läroböckerna då denna lärobok beskriver färre satsdelar. Eftersom *Dags igen!* har en väldigt begränsad och förenklad framställning och dessutom har en bristfällig beskrivning av bisatsen bedömer jag läroboken som den framställning som befinner sig längst bort från normen i mitt material, tillsammans med *Plus*.

Det som är intressant med resultatet är att läroböckerna som står närmast normen också har en del inkorrekta och många motsägelsefulla beskrivningar. En del av dessa saknas i de läroböcker som har en betydligt mer förenklad framställning av satsläran. Bisatsen beskrivs t.ex. i *Svensk grammatik* och *Mango* motsägelsefullt både som en satsdel i huvudsatsen och som ett tillägg till huvudsatsen, och *Mango* skriver att det indirekta objektet står *efter* det direkta objektet då de står på sina ursprungspositioner i satsen.

## 7 Diskussion

Min uppfattning är att matematik har högre status än svensk grammatik i skolan eftersom matematik anses kräva en högre grad av logiskt tänkande än svensk grammatik. Jag är av en annan uppfattning. Jag anser att även för att göra en grammatisk analys av det svenska språket krävs ett matematiskt tänkande, dvs. ett logiskt tänkande. Det beror på att grammatikens uppgift är att beskriva ett språkssystem, den inre grammatiken (Platzack 1998:5).

För att ge logisk status åt svenskämnets grammatik anser jag således att läroboksförfattarna ska klargöra att den inre grammatiken är ett språkssystem som grammatiken i skolan försöker beskriva.<sup>51</sup> Jag menar också att en ökad ”logisk” status kan ges svenskämnets grammatik genom att framställningen av satslära i läroböckerna är konsekvent utformad, dvs. att definitioner och exempel samspelar. Om definitionerna endast kan appliceras på några av lärobokens exempelmeningar är risken stor att eleven i stället uppfattar grammatiken som något ”flummigt” som inte går att förstå sig på.

Att tydliggöra att skolgrammatiken syftar till att beskriva det språkssystem som eleven redan använder och kan är enligt min mening även ett sätt att ge en vetenskaplig status till den svenska grammatiken som jag tror att den saknar i skolan i dag. För att ge den svenska grammatiken ökad vetenskaplig status efterlyser jag också ett ökat problematiserande och ifrågasättande av själva den grammatiska beskrivningen i läroböckernas framställning av satslära. Läroböckerna bör exempelvis tydliggöra och diskutera utgångspunkten för den grammatiska analysen, dvs. kriterierna form, funktion och betydelse.

Jag anser även att redskapen, termerna, som används för att definiera satsdelarna måste vara mer precisa för att göra framställningen mer språkvetenskaplig. Precis som matematiken, kemin och fysiken har sina vetenskapliga begrepp och termer redan i grundskolan måste den svenska grammatiken få ha sina vetenskapliga begrepp och termer redan i grundskolan.

---

<sup>51</sup> Av de läroböcker jag granskat åskådliggör *Mango* (2003:6) och *Svensk grammatik* (2005:5) i sina förord att eleven redan kan sitt modersmåls grammatik.

## Litteratur

### **Primärmaterial**

- Ejeman, Göran, 1995: *Dags igen!. Åk 6, Svenska språkläran*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erlandsson-Svevar, Kerstin & Thorbjörnsson, Hans, 2004a: *Plus: svenska för grundskolans senare del. Grundbok 2*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Erlansson-Svevar, Kerstin & Thorbjörnsson, Hans, 2004b: *Plus: svenska för grundskolans senare del. Studiebok 2*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Jungner, Gunilla & Strand, Astrid, 2003: *Mango Grammatik*. Malmö: Gleerup.
- Husén, Lennart m.fl., andra uppl. 1997a: *Ess i svenska. Lärobok 9*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Husén, Lennart m.fl., andra uppl. 1997b: *Ess i svenska. Studiebok 9*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hydén, Annica & Rundqvist, Camilla, 2005: *Svensk grammatik med drillövningar & facit*. Sollentuna: Adastraläromedel.

### **Sekundärmaterial**

- Bolander, Maria, 1987: *Vara, bliva, heta, kallas – om predikativ och närstående kategorier samt ordföljd och informationsstruktur s. 21–32*. I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Språknämnden och Liber AB.
- Carlstrand-Skoog, EwaLisa m.fl., tredje uppl. 2003: *Ess i svenska. Lärobok 9*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Engdahl, Elisabet, 2000: ”Ordinarie platser” och ”övergivna spår” s. 67–76. I: *Att använda SAG. 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hultman, Tor G., 1987: Objekt som objekt s. 39–55. I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Språknämnden och Liber AB.
- Hultman, Tor G., 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Josefsson, Gunlög, 2001: *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, Nils & Svensson, Jan, 1987: *Nusvensk grammatik*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Nationalencyklopediens ordbok: atomism, föremål, holism

- Nilsson, Nils-Erik, 2000: Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv s. 28–46. I: *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Åke, 1987: Bärbara substantiv. Om läroböckernas exempel s. 63–78. I: *Grammatik på villovägar*: Språknämnden och Liber AB.
- Platzack, Christer, 1987: Huvudsatsordföljd och bisatsordföljd s. 87–96. I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Språknämnden och Liber AB.
- Platzack, Christer, 1998: *Svenskans inre grammatik – det minimalistiska programmet: En introduktion till modern generativ grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Jan, 1987: Den problematiska hierarkin s. 97–105. I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Språknämnden och Liber AB.
- Teleman, Ulf, 1987: Det skolgrammatiska arvet. En inledning s. 7–11. I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Liber AB.
- Teleman, Ulf, 1983: *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Teleman, Ulf m.fl., 1999: *Svenska Akademiens grammatik (SAG)*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Ullström, Sten-Olof, 2000: Skolexempel på gymnasiegrammatik s. 47–66. I: *Retoriken kring grammatiken: Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.