LUNDS UNIVERSITET

Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska
Humanistiska och teologiska fakulteterna
Språk- och litteraturcentrum

Ett metaspråkligt vakuum

En intervjustudie av svensklärares grammatikundervisning på gymnasiet

Johannes Strand

Termin: VT 2021
Kurskod: ÄSVM02
Handledare: Katarina Lundin
Examinator: Gunlög Josefsson

Sammandrag

Ämnesplanen i svenska i gymnasiet ska bygga på men inte överlappa kursplanen i svenska i grundskolan. Grammatiken beskrivs endast implicit i Svenska 1 och omnämns explicit först i Svenska 2. Detta innebär att grammatikundervisning och metaspråk i svenskämnet på gymnasiet i hög grad är beroende av elevernas grammatiska förkunskaper från grundskolan.

Syftet var att undersöka hur svensklärare hanterar det metaspråkliga vakuum som uppstår i svenskundervisningen på gymnasiet och vilka eventuella konsekvenser det får för svenskämnet. För att kunna besvara syftet formulerades fyra forskningsfrågor utifrån svensklärares åsikter om (1) elevers grammatiska förkunskaper, (2) grammatikundervisning, (3) faktorer för grammatikundervisning och (4) metaspråk. Semistrukturerade intervjuer genomfördes med sju svensklärare från två olika skolor. Intervjusvaren transkriberades, kodades och analyserades.

Analysen visar att elevernas grammatiska förkunskaper är heterogena och ofta med stora kunskapsbrister. Till följd av detta väljer några lärare att undervisa i grammatik redan i Svenska 1, medan andra i stället inväntar kunskapskravet i Svenska 2. Medan Svenska 2 består av traditionell grammatikundervisning är praktisk språkfärdighet i fokus i Svenska 1 – men den metaspråkliga kunskapen blir perifer. Elevernas bristande grammatiska förkunskaper, ett tolkningsbart centralt innehåll och avsaknad av ett grammatiskt kunskapskrav i Svenska 1 leder till en grammatikundervisning som inte kan anses vara likvärdig.

Nyckelord: grammatik, grammatikundervisning, metaspråk, lingvistisk litteracitet, gymnasieskolan

Abstract

Translated title: A metalinguistic vacuum. An interview study of Swedish language teachers' grammar teaching in upper secondary school.

The syllabus in Swedish in upper secondary school should be based on, but not overlap, the syllabus in Swedish in primary school. Grammar is only implicitly described in Swedish 1 and is explicitly mentioned only once you move on to Swedish 2. This means that grammar teaching and metalanguage in Swedish in upper secondary school is to a large extent dependent on the students' prior grammatical knowledge acquired in primary school.

The purpose of this study is to investigate how Swedish language teachers handle the metalingual vacuum that arises in Swedish teaching at upper secondary school, and what possible consequences this has for Swedish as a subject. In order to address and answer the purpose, four research questions were formulated based on Swedish language teachers' opinions of (1) students' prior grammatical knowledge, (2) grammar teaching, (3) factors of grammar teaching and (4) metalanguage. Semi-structured interviews were conducted with seven Swedish language teachers from two different schools. The interviews were transcribed, coded and analyzed.

The analysis reveals that students' prior knowledge of grammar is heterogeneous and often falls short. As a result, some teachers choose to teach grammar already in Swedish 1, while other instead wait for the grammatical knowledge requirement in Swedish 2. While Swedish 2 comprises traditional grammar teaching, practical language skills are the focus of Swedish 1 – however, the metalinguistic knowledge becomes peripheral. The students' lack of prior grammatical knowledge, core content open to interpretation and a lack of grammatical knowledge requirements in Swedish 1 result in an education in grammar that cannot be considered adequate.

Keywords: grammar, grammar teaching, metalanguage, linguistics literacy, upper secondary school

Tack

Tack alla informanter som i en ovanlig och utmanande arbetssituation ändå tog sig tid att prata grammatik.

Tack Katarina för uppmuntran, goda råd och att du alltid tar dig tid. Du har gjort både mig och arbetet bättre.

Tack Markus för en skarp blick, en vässad penna och ett slipat intellekt.

Tack Erik för vägledande samtal om lingvistisk litteracitet.

Tack Johanna för att engelskan låter lika bra som svenskan.

Tack Puck för att du hjälpte mig att klippa.

Tack Gabriella för all uppbackning som har gjort att jag har kunnat dyka ner helhjärtat i grammatiken i flera månader. *Kallar du, kommer jag.*

Innehåll

Sammandrag 2

Abstract 3

Tack 4

1 Inledning 7

1.1 Problemområde 7

1.2 Ämnesplanen i svenska 8

1.3 Syfte och forskningsfrågor 11

1.4 Disposition 11

2 Teoretisk bakgrund 12

2.1 Vad är grammatik? 12

2.2 Varför undervisa i grammatik? 14

2.2.1 Redskapsargumentet 15

2.2.2 Humanistargumentet 17

2.3 Hur kan man undervisa i grammatik? 18

2.3.1 Tröskelbegrepp 19

2.3.2 Grammatik som skrivresurs 21

2.3.3 Lingvistisk litteracitet 22

2.4 Metaspråk 24

3 Metod 25

3.1 Metodval och urval 26

3.2 Genomförande av intervjuer 28

3.3 Transkription och kodning 29

3.4 Etiska överväganden 30

4 Material 31

4.1 Gymnasieskolor 31

4.2 Informanter 31

4.2.1 Anders 31

4.2.2 Birgitta 32

4.2.3 Christer 32

4.2.4 Daniel 32

4.2.5 Erik 32
4.2.6 Frida 32
4.2.7 Gunilla 33
4.2.8 Sammanställning 33

5 Resultat och analys 33

5.1 Svensklärarnas åsikter om elevernas grammatiska förkunskaper 34
5.2 Svensklärarnas åsikter om sin grammatikundervisning 36
5.3 Svensklärarnas åsikter om faktorer som påverkar deras grammatikundervisning 40
5.4 Svensklärarnas åsikter om metaspråk i svenskämnet 45
5.5 Sammanfattning av resultat och analys 47

6 Diskussion 48

6.1 Ett metaspråkligt vakuum 48
6.2 En helhjärtad grammatikundervisning 51

Referenser 54

Bilaga 1 – Intervjuguide 60

1 Inledning

I inledningen till ämnesplanen i svenska fastslås att ”[k]ärnan i ämnet svenska är språk och litteratur” (Skolverket 2011a:160). I kommentarmaterialet till samma ämnesplan har man i stället valt att presentera det som att svenskämnet består av två delar: en litterär och en språklig (Skolverket 2011b:1). Måhända kan det tyckas oväsentligt om de innehållsliga delarna presenteras som en kärna eller två delar så länge båda utgörs av språk och litteratur, men faktum är att svenskämnets sammansättning inte är någon självklarhet. Förvisso har de båda delarna i skolan länge betraktas som en enhet i stället för två olika ämnen, men det har parallellt pågått en debatt om en uppdelning inte i stället vore att föredra (Ask 2012:9f), och ämneshistoriskt framstår inte svenskämnet som enhetligt utan snarare som en kamp mellan olika intressen (Malmgren 1999:9).

I Gymnasieutredningen (2008) inför den nya gymnasieskolan var en delning av ämnet uppe för diskussion, och flera skäl presenterades till varför så kunde vara lämpligt. Ett skäl var att ämnet oftast är uppdelat i litteraturvetenskap och svenska språket/nordiska språk på högskolor och universitet. Ett annat skäl var att olika lärare gör olika tolkningar av ämnet och fyller det med olika innehåll, ofta med slagsida mot litteraturen. Man valde ändå att ta ställning för ett sammanhållet ämne eftersom de olika delarna i mycket hög utsträckning ansågs hänga samman, och man menade att med tydligare ämnesplaner skulle möjligheten till tolkning begränsas. En annan viktig aspekt av tolkningsbegränsningen var att stärka likvärdigheten i ämnet (Gymnasieutredningen 2008:343ff).

Ett sammanhållet ämne blev det också i Gy 11, men även om den nya ämnesplanen blev tydligare förde det sammanhållna svenskämnet ändå med sig att en del betonades mer än den andra beroende på den enskilda lärarens preferenser (Ask 2012:11). Av dessa delar skriver Josefsson (2011:10) att ”[l]itteraturens plats och position ifrågasätts ytterst sällan, men det språkliga eller språkvetenskapliga innehållets plats tycks vara mindre självklart”. Språkfärdighet lyfts dock fram som ett språkligt moment som av de flesta anses vara lika självklart som litteraturen.

1.1 Problemområde

Svenskämnets båda delar – språk och litteratur – består i sin tur av flera mindre delar, och genom åren har beståndsdelarna bara blivit fler och fler. I decennier har det varnats för en stoffträngsel som hotat att spränga ämnet inifrån, men likväl har fler moment tillkommit och problemet kvarstått (Malmgren 1999:13, 18). Holmberg, Malmgren och Malmgren (1986:29f) liknade svenskämnet vid en överfylld räkmacka [!] och menade att var och en pläderar för att just det egna området ska få ett ökat utrymme. Något som minskade i det överfulla svenskämnet under en tid var grammatiken, bland annat till följd av att en grammatikstödd inlärning i främmande språk ansågs vara farlig

(Teleman u.å.) (i dag anses inlärning av främmande språk i stället vara ett av de starkaste argumenten för grammatikundervisning, vilket jag återkommer till i avsnitt 2.2.1). När uppfattningen förändrades fick grammatiken till följd av stoffträngseln svårt att återta sin roll i svenskämnet (Josefsson 2007; Teleman u.å.), och i 1994 års kursplan (Utbildningsdepartmentet 1994) saknades ordet grammatik helt i svenskämnet. I den aktuella ämnesplanen (Skolverket 2011a:160–181) är grammatik åter inskrivet. En framskrivning av grammatiken i styrdokumenten och att kraven på grammatiska kunskaper har preciserats ser Boström och Strzelecka (2014:118) som att ”grammatiken [har] fått en renässans”. Collberg (2013:59) menar dock att grammatiken även i den senaste ämnesplanen verkar vara ett offer för stoffträngsel, och till följd av det får den explicita grammatikundervisningen vänta till Svenska 2. I de senaste styrdokumenten är det i stället de kommunikativa färdigheterna som fått träda fram på bland annat grammatikens bekostnad (Bergström 2007:120; Collberg 2013:56).

Gymnasieskolan utgör utbildningssteget mellan grundskola och högskola/universitet. 1996 genomförde Brodow (2000:79f) en undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning där gymnasielärarna frågades om elevernas grammatiska förkunskaper från grundskolan. Informanterna gav ett samstämmigt svar; eleverna utgjorde en heterogen skara där grammatikkunskaperna pendlade mellan grundliga och obefintliga. Tjugofem år senare delas den bilden av denna undersöknings informanter (se avsnitt 5.1).

Föreliggande undersökning visar att elevernas bristande grammatiska förkunskaper, ett tolkningsbart centralt innehåll och avsaknad av ett grammatiskt kunskapskrav i Svenska 1 leder till en grammatikundervisning som inte kan sägas nå upp till den likvärdighet som Gymnasieutredningen (2008) ville stärka. Medan Svenska 2 består av traditionell grammatik-undervisning med satslösningar och begreppskunskap är praktisk språkfärdighet i fokus i Svenska 1 – samtidigt som den metaspråkliga delen blir perifer.

1.2 Ämnesplanen i svenska

I ämnesplanen i svenska är två av punkterna i ämnets syfte relaterade till grammatik: (2) kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang, och (8) kunskaper om svenska språkets uppbyggnad (Skolverket 2011a:161). Man skulle med god vilja även kunna anse att den nionde punkten om svenska språkets ursprung och språklig variation (Skolverket 2019:161) skulle gå att knyta till grammatiken, men jag menar att det vore att göra en fri tolkning av styrdokumentet, och det är inte heller en möjlighet som lyfts fram i kommentarmaterialet till svenskämnet. Jag kommer därför att i resterande del av avsnittet endast fokusera på de två förstnämnda punkterna.

I det centrala innehållet för kursen Svenska 1 (Skolverket 2011a:162) står det att undervisningen ska behandla ”[s]kriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang”. I kommentarmaterialet till ämnesplanen i svenska (Skolverket 2011b:4) beskrivs språkriktighet syfta ”på sådant som kan anses vara riktigt eller felaktigt, såsom stavning, användning av skiljetecken, ordformer, fasta konstruktioner och meningsbyggnad”. Störst vikt ska dock läggas vid den kommunikativa kvaliteten snarare än vid språkriktighets-egenskaper och detaljfokus.[1] Bandh (2019:6) ser en risk med detta och menar att det kan användas ”som ett rättfärdigande att nästintill utesluta grammatikundervisningen” i Svenska 1. Collberg (2013:28) gör en liknande bedömning och att det ”om inte annat påverkar kursens likvärdighet och riskerar att ge elever olika förutsättningar”.

För att kunna tala om språkriktighet krävs ett adekvat metaspråk, vilket leder in på nästa punkt i syftet: [k]unskaper om det svenska språkets uppbyggnad. En sådan formulering, menar Ask (2012:55), kan tolkas som ”mer än bara traditionell grammatik” (se avsnitt 2.3) och innehålla allt från fonem till texter. Syftesformuleringen motsvaras i det centrala innehållet för Svenska 1 av ”[g]rundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor” (Skolverket 2011a:162), dvs. ett metaspråk. I kommentarmaterialet (Skolverket 2011b:6) står det att läsa:

> Arbete med språklig analys förutsätter att man använder sig av lämpliga språkliga och språkvetenskapliga begrepp, och inte nöjer sig med allmänspråkliga ord och uttryck. Det är självklart inom de flesta andra ämnen i skolan, inte minst de naturvetenskapliga, att man använder ämnesspecifika begrepp. *Grundläggande språkliga begrepp* ses således inte som ett eget innehållsmoment, utan anger att man ska använda sig av språkvetenskapliga begrepp och verktyg i analys av språk. Exakt vilka begrepp som är lämpliga att använda i [S]venska 1 är en didaktisk fråga som kan variera mellan klasser och undervisningssituation, men exempel från det språksociologiska området är *prestige*, *omvänd prestige*, *schibboletfunktion* och *sociolekt*. Det kan också innefatta begrepp som rör textanalys, till exempel *disposition, inledning, avslutning* och *sammanhangssignaler*, eller grammatiska begrepp, till exempel *sats*, *bisats*, *tempus*, *subjekt* och *predikat*, exempelvis för en diskussion av språkriktighetsfrågor och andra textfrågor.

[1] Kommentarmaterialen är tänkta att ge ”en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i läro- […] och ämnesplanerna” (Skolverket 2021), men även om de är centrala för lärares arbete med och förståelse av styrdokumenten är de inte i sig styrdokument. Skrivningen i det centrala innehållet är de facto en del av styrdokumenten, och dess beskrivning av språkriktighet får därför anses väga tyngre.

Eftersom grundläggande språkliga begrepp är en del av det centrala innehållet är det ett obligatoriskt undervisningsmoment (Skolverket 2011b:2), men till skillnad från det övriga centrala innehållet motsvaras det inte av något kunskapskrav.

Svenskämnet i gymnasieskolan ”ska bygga på och inte överlappa” grundskolans svenskämne och förutsätter att grundskolan lagt en god grund (Skolverket 2011b:2). Vad gäller grammatiken ska elever i årskurs 4–6 tillgodogöra sig ”[s]språkets struktur med meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser” (Skolverket 2019:260), men om så blir fallet är svårt att bedöma eftersom kunskapskravet (Skolverket 2019:263ff) bara explicit nämner stavning och skiljetecken, medan resterande delar får antas samsas i begreppet språkriktighet. På liknande sätt förhåller det sig för elever i årskurs 7–9 som ska tillgodogöra sig ”stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar” (Skolverket 2019:261), men den breda formuleringen i kunskapskravet (Skolverket 2019:266ff) om språklig variation, textbindning och ”fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer” gör det svårt att veta vilka grammatikkunskaper eleverna egentligen har med sig till gymnasieskolan.

Precis som Svenska 1 bygger på grundskolans svenskundervisning bygger i sin tur Svenska 2 på Svenska 1 (Skolverket 2011a:161). Medan grammatiken bara var implicit förekommande i den första svenskkursen skrivs den i det centrala innehållet för Svenska 2 fram explicit (Skolverket 2011a:169): ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.” Även här handlar det om verktyg för att tala om och analysera språk (dvs. metaspråklig kunskap) men också om att ”öka elevernas språkliga medvetenhet” (Skolverket 2011b:7). Till skillnad från den delvis normativt inriktade grammatiken i Svenska 1 är grammatiken i Svenska 2 av mer deskriptiv karaktär (se avsnitt 2.1).

Ämnesplanen i svenska är tänkt att revideras, men även om den nya ämnesplanen i stor utsträckning kommer att likna den nuvarande finns det i en preliminär skrivning betydande skillnader för grammatikundervisningen som skulle åtgärda några av de risker och problem som har nämnts ovan. I skrivningen utgör svenska språket ett kunskapsområde i alla tre svenskkurserna. Den explicita grammatikformuleringen om svenska språkets uppbyggnad (som i dag är en del av Svenska 2) återfinns efter revideringen redan i Svenska 1. Begrepp som behövs för att förstå språkets uppbyggnad, dvs. ett metaspråk, är innehållspunkter i Svenska 1 och Svenska 2 och utgör grunden för analys av språkets uppbyggnad i Svenska 3. I de två senare kurserna finns det en explicit koppling till elevernas eget skrivande. Till skillnad från i dag där allt centralt innehåll inte motsvaras av ett kunskapskrav finns det i den nya skrivningen ett tydligt kunskapskrav om elevens kunskaper om svenska språkets uppbyggnad. Det ska understrykas att det rör sig om en preliminär skrivning och att en förändring av innehållet kan komma att ske, men det är ändå en fingervisning om att

grammatik kommer att ha en mer framträdande roll i framtidens svenskämne. Jag återkommer till den preliminära skrivningen i kapitel 6.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Det har inte forskats mycket om grammatiken i svenskämnet de senaste tjugo åren, och om grammatiken har förekommit har det ofta varit som ett sidospår (Svedner 2012; Boström & Strzelecka 2014:115; Skar & Tengberg 2014; Strzelecka & Boström 2014:9). ”Läsande, skrivande och tal […] har varit det centrala för många avhandlingar publicerade under 2000-talet, men de arbeten som tar upp grammatik i skolan eller diskuterar svenskämnets metaspråk i skolan i ett vidare perspektiv är lätt räknade”, konstaterar Strzelecka och Boström (2014:9). Det finns förvisso ett intresse för grammatik i skolan i de examensarbeten som skrivs, men enligt Boström och Strzelecka (2014:115) handlar dessa ofta om lärares och elevers attityder till grammatikmomentet i svenska. Det finns alltså en stor forskningslucka. Denna uppsats om svensklärares grammatik-undervisning på gymnasiet är ett bidrag till att fylla den. Jag har i forskningsfrågorna nedan inspirerats av Strzelecka och Boström (2014).

Syftet med undersökningen är att undersöka hur svensklärare hanterar det metaspråkliga vakuum som uppstår i svenskundervisningen på gymnasiet och vilka eventuella konsekvenser det får för svenskämnet. För att kunna besvara syftet ställs följande fyra forskningsfrågor:

- I vilken grad anser svensklärarna att elever har med sig tillräckliga grammatikkunskaper från högstadiet för att kunna tala om grammatik i svenskämnet?
- Hur anser svensklärarna att de undervisar i grammatik?
- Vilka faktorer har betydelse för svensklärarnas sätt att undervisa i grammatik?
- Vilken relevans ser svensklärarna i att elever tillgodogör sig ett metaspråk i svenskämnet?

Forskningsfrågorna utgår ifrån informanternas åsikter för att synliggöra olika perspektiv. Hur det metaspråkliga vakuumet påverkar informanternas undervisning kommer implicit att besvaras av forskningsfråga två och tre. Metaspråk ges ibland olika konnotationer men ska i denna uppsats förstås som ett språk för att kunna tala om språket med hjälp av en grammatisk terminologi.

1.4 Disposition

I kapitel 2 ges en teoretisk bakgrund som belyser vad grammatik är samt varför man ska och hur man kan undervisa i det. Dessutom förklaras begreppet metaspråk. I kapitel 3 redogörs för den metod som ligger till grund för undersökningen och hur det insamlade materialet har behandlats. Nästföljande kapitel (4) presenterar de gymnasieskolor och informanter som utgör under-

sökningens material. Det insamlade materialet analyseras tematiskt efter forskningsfrågorna i kapitel 5. I avslutande kapitel 6 diskuteras resultatet av analysen och förslag ges på vägar framåt för gymnasiets grammatikundervisning i svenska.

2 Teoretisk bakgrund

Uppsatsens teoretiska bakgrund presenteras i detta kapitel. I det första avsnittet ges betydelser till vad grammatik kan vara. Det andra avsnittet försöker genom två argumentet – redskaps- och humanistargumentet – att svara på frågan om varför man ska undervisa i grammatik. Olika sätt att undervisa i grammatik utgör innehållet i det tredje avsnittet som inleds med en kort genomgång av traditionell grammatikundervisning; därefter presenteras tre avsnitt om nyare forskning: tröskelbegreppet, grammatik som skrivresurs och lingvistisk litteracitet. Det avslutande avsnittet belyser metaspråksbegreppet.

2.1 Vad är grammatik?

Det är svårt att ge ett entydigt svar på frågan om vad grammatik är. Snarare måste grammatik förstås som ett ord som kan betyda olika saker[2] (Boström & Josefsson 2006:9). En vanlig indelning i betydelser är den mellan inre och yttre grammatik, eller som *Svenska Akademiens grammatik* (1999:16) väljer att beskriva det: hjärnans och bokens grammatik. Hjärnans grammatik är en mental grammatik som, precis som namnet anger, finns lagrad i språkbrukarnas hjärnor och är, enligt Platzack (2010:19), ett biologiskt fenomen. Bokens grammatik är ofullständiga avbildningar av den inre, mentala grammatiken (*Svenska Akademiens grammatik* 1999:16). Vanligtvis delar man upp den yttre grammatiken i deskriptiv och normativ grammatik – och ibland även i förklarande grammatik. Jag återkommer till dessa tre termer längre ner i detta avsnitt.

Mycket av vår förståelse för språket – och i synnerhet grammatiken – befinner sig fortfarande på ett tidigt stadium. När den som är född med svenska som modersmål talar svenska gör hen automatiskt rätt utan att behöva tänka på sin språkanvändning. I stället styrs hen av de omedvetna regler och principer som utgör den inre grammatiken. Huvuddelen av dessa regler och principer behärskar barn redan i treårsåldern (Platzack 2010:18f). Men även om den inre grammatiken är vår språkliga intuition är den till stora delar omedveten för oss (Josefsson & Lundin 2018:10), och en

[2] Förutom att se grammatiken som olika betydelser kan man också se den som olika inriktningar, dvs. olika sätt att tänka om eller forska inom grammatik. Grammatiken i språkundervisning brukar kallas för traditionell grammatik (Lundin 2017:26). Jag kommer kort att redogöra för denna i avsnitt 2.3, men att beskriva övriga inriktningar faller utanför ramen för denna uppsats. För den intresserade vill jag dock rekommendera Platzack (2010) om generativ grammatik och Holmberg och Karlsson (2019) om systemisk-funktionell grammatik, vilka är två av de mest framträdande forskningsinriktningarna just nu.

viktig uppgift för skolan blir att förmedla att eleverna redan behärskar sin inre grammatik (Boström & Josefsson 2006:11). Josefsson (2007:3) höjer dock ett varningens finger för att kännedom om den inre grammatiken kan leda en del elever till att tro att de inte behöver studera grammatik, men eleverna behöver skolans grammatik för att kunna beskriva den inre grammatiken och få redskap för exempelvis främmande språk (jag återkommer till detta och fler argument i avsnitt 2.2.1).

Deskriptiv grammatik beskriver möjliga yttranden och dess betydelse i ett visst språk (*Svenska Akademiens grammatik* 1999:16) vanligtvis vid en viss given tidpunkt (Jörgensen & Svensson 1987:9). En förklarande grammatik definierar Boström och Josefsson (2006:20) som en grammatik som ”försöker hitta regelbundenheter i ett språk och härleda dessa regelbundenheter ur någon mer allmän princip”, till exempel hur mänskligt språk generellt är uppbyggt, eller psykiska och sociala omständigheter (*Svenska Akademiens grammatik* 1999:16). Den normativa grammatiken i sin tur ger ”råd om hur man bör säga och skriva i ett bestämt sammanhang” (Boström & Josefsson 2006:18), men även om man som språkbrukare vill veta vad man bör säga kan det vara dubbelt eftersom man samtidigt inte vill vara styrd av alltför många regler i sitt språkbruk (Josefsson & Lundin 2018:11). Normer blir vi medvetna om först när vi möter någon med ett annat normsystem eller när normer i samma system hamnar i konflikt (Teleman 1979:14).

Förklarande, deskriptiv och normativ grammatik kan verka som tydligt avgränsade ifrån varandra – i synnerhet de två sistnämnda där den deskriptiva grammatiken beskriver en faktisk verklighet medan den normativa grammatiken beskriver en önskad verklighet – men i praktiken är gränsdragningen svårare, menar *Svenska Akademiens grammatik* (1999:18):

> Detta beror särskilt på att det språk som grammatiken beskriver måste avgränsas från språk som ligger utanför grammatikens beskrivning. Hit hör svenskt språkbruk hos barn eller personer med andra modersmål som ännu inte lärt sig svenska helt. Hit hör likaså experimentellt språk (t.ex. i poesi) liksom också föråldrat och dialektalt språk. […] Men en grammatisk beskrivning måste – om inte annat av praktiska skäl – dra en gräns mellan det beskrivna och det obeskrivna. Det är då oundvikligt att framställningen kan tolkas normativt, så att det som ligger utanför beskrivningen också uppfattas som fallande utanför standardspråkets norm.

Skillnaden mellan deskriptiv och normativ grammatik behöver klargöras i skolan. Eleverna behöver känna till att ett uttryck kan vara olämpligt i ett sammanhang men fungera bättre i ett annat, och att det inte handlar om att klanka ner på deras språkbruk som sådant (Boström & Josefsson 2006:19).

2.2 Varför undervisa i grammatik?

Grammatiken ses ofta som en självklar del av svenskundervisningen, men på grund av en traditionell utformning (mer om denna i avsnitt 2.3) kan det finns ett starkt motstånd (Ask 2012:58). Riad (2016:10) menar att styrdokumentens direktiv räcker för att undervisningen ska genomföras, men det betyder inte att den kommer att uppfattas som relevant. Om grammatiken lever kvar som en pliktskyldig inskolning i ett slags kulturarv konstaterar Teleman (1991:123) att ”[r]esultatet har blivit ett meningslöst tvång, det värsta av alla tvång”.

Många tycker att grammatik är svårt att lära sig och för vissa kan det leda till ett dåligt självförtroende som riskerar att blockera deras lärande (Josefsson & Lundin 2017:18, 29). Boström och Josefsson (2006:28) skriver att grammatik ofta väcker negativa känslor för många individer, men Boström och Strzelecka (2013:14) nyanserar den negativa bilden och visar i sin undersökning att mer än hälften av informanterna har neutrala minnen av grammatikundervisning.

Debatten om grammatikundervisningen i svenskämnet har stundtals varit hård, men få har varit så skarpa i sin kritik som Broady (1981:8f) när han beskyllde grammatiken för att främst vara ett instrument för att sortera elever och att lärdomen för de elever som misslyckades var att de var korkade[!]. Andra kritiker av grammatikundervisningen är Nilsson och Ullström som i en artikel i *Lärarnas tidning* (Lannvik Duregård 2003:16f) för fram åsikten att skolgrammatiken inte förmår ta vara på barn och ungas språkintresse. De upprörs över att barn i de yngsta årskurserna lär sig ordklasser: ”Det är ännu värre än att lära sig huvudstäder utantill – eleverna ser ingen mening i det! De förstår inte vad de ska ha det till.” Låt mig lämna det något märkliga exemplet med huvudstäder okommenterat, men det är knappast rimligt att undervisningen i skolan enbart ska utgå ifrån vad eleverna anser vara nyttigt. Josefsson (2003:39) för ett liknande resonemang i en replik på Nilssons och Ullströms uttalande: Vilken nytta har vi egentligen av att lära oss atomfysik eller hur ett insektsöga ser ut? Om skolan bara ska undervisa om sådant som eleverna kan ha direkt nytta av är det långt mer än grammatiken som skulle behöva strykas.

Att skolans undervisning inte ska begränsas till det som kommer eleverna till praktisk nytta är inte särskilt kontroversiellt i andra ämnen (Josefsson 2009:239). Grammatikundervisningen kan men behöver inte motiveras utifrån nyttoskäl (vilket jag återkommer till i följande två avsnitt). Josefsson (2009:238) frågar sig varför specifika färdigheter och specifik ämneskunskap i just svenska är så kontroversiellt, särskilt i fråga om grammatikmomentet. Kritiken från Broady är möjlig att applicera på alla ämnen i skolan; ändå är det just grammatikundervisningen som får klä skott. Moment i andra ämnen frambringar inte så starka känslor, konstaterar Riad (2016:10), och menar att en möjlig väg vore att definiera grammatiken som ett kunskapsområde i egen rätt. Blicken bör lyftas mot andra ämnen, framför allt matematik, och det självförtroende som deras företrädare

utstrålar (Josefsson 2007:8, 2009:241; Josefsson & Lundin 2017:29). Riad (2016:10) lyfter fram en viktig aspekt: grammatiken väcker inte samma känslor i moderna språk och inte heller i undervisningen av svenska som andraspråk. I dessa ämnen anses grammatiken vara en naturlig del av undervisningen.

Hur kan man då motivera grammatikundervisningen i svenskämnet? Teleman (1987:8)[3] ger två argument: ”Den kan ge *kunskap* (insikt) om oss själva som språkvarelser, och den kan tjäna som *redskap* när vi vill nå andra mål.” Dessa argument kommer att benämnas som humanistargumentet och redskapsargumentet. I själva verket är de uppbyggda av flera delargument. Jag redogör för dessa nedan och börjar med det som har kommit att bli det mest självklara: redskapsargumentet.

2.2.1 Redskapsargumentet

Redskapsargumentet utgörs av flera olika argument där vissa är mer frekvent förekommande. Eftersom alla argument inte kan rymmas inom ramen för denna uppsats kommer jag inte att närmare gå in på de självförklarande, men relativt smala argumenten om grammatiken som oumbärlig för översättare, språkvårdare, läroboksförfattare (*Svenska Akademiens grammatik* 1999:19f) och ordboksförfattare (Teleman 1987:8). Jag kommer inte heller gå in på det historiskt viktiga formalbildningsargumentet – att man skulle bli mer intelligent av att lära sig grammatik – eftersom ingen forskning stöder påståendet (Boström & Josefsson 2006:29; Josefsson 2009:240).

Argumentet för grammatik som redskap för inlärning av främmande språk är ett av de allra främsta argumenten (Teleman 1987:8f; *Svenska Akademiens grammatik* 1999:19) och ett av de allra vanligaste. Som beskrevs i avsnitt 1.1 var grammatik i främmandespråksundervisning under en tid ifrågasatt, men i dag råder ”rätt stor enighet om att grammatikkunskap […] är en viktig tillgång när man lär sig ett främmande språk i en miljö där språket inte talas utanför klassrummet” (Teleman 1987:9). Att kontrastera det främmande språket mot den kunskap som eleven har om modersmålet kan ge ökad medvetenhet om språkens uppbyggnad och dess olikheter (Tornberg 2020:39).

Språkriktighet är ett annat argument för grammatikundervisning, och i Sverige har grammatikundervisning och språkriktighetsträning varit nära förbundna. Med grammatikens hjälp kunde det avgöras vad som var rätt och fel (Teleman 1991:118). Många lärare har motiverat grammatiken med det här argumentet, men Teleman (1987:9f) är inte övertygad:

> Det är visserligen sant att ett litet antal standardfel (ett trettiotal, kanske) kan beskrivas med skolgrammatikens hjälp (om eleverna är verkligt duktiga i grammatik). Men dels är det tveksamt om man lär sig undvika fel i modersmålet

[3] Den uppmärksamme läsaren har kanske reflekterat över att flera av referenserna till Ulf Telemans texter är över trettio år gamla. De teorier och argument som han lägger fram äger dock fortfarande giltighet, och ingen har kommit med bättre ”ingångar” för svenskämnet och grammatiken.

> via regler eller om man inte lär sig språket även i dessa avseenden som man har lärt sig de andra tusentals saker man vet om modersmålet, dvs. utan tillgång till formulerade regler. Och dels finns det mängder av fel som inte kan beskrivas med skolgrammatikens regler.

Om det föregående argumentet fokuserade på en normativ språkriktighet handlar nästa argument om språkfärdighet, dvs. hur grammatiken kan leda till en bättre eller mer funktionell språkanvändning. Om grammatikundervisning verkligen förbättrar elevers skrivande har varit en återkommande debatt (Boström & Josefsson 2006:34f). Enligt Teleman (1991:120f) kan en elev lära sig att undvika de traditionella språkfelen utan egentliga grammatikkunskaper, men han ser ändå en indirekt nytta av grammatiken när eleven reviderar en text och där kan bli uppmärksam på formuleringar som behöver bearbetas eller bytas ut. I en ofta refererad doktorsavhandling av Hertzberg (1990:269ff) har hon granskat engelskspråkiga artiklar om grammatik och skrivfärdighet, och samtliga av dem visade att det inte fanns belägg för att grammatikundervisning förbättrade språkkunskaper eller skrivande. Många lärare har ändå angett skrivfärdighet som ett av de vanligaste motiven för grammatikundervisning (Ullström 2000:9). När Brodow (2000:83f) i en undersökning ställde frågan om grammatikens effekter på skrivförmågan såg 13 lärare ett positivt eller klart positivt samband, medan 15 lärare var osäkra eller inte såg något samband. Vid uppföljande frågor visade sig de positiva sambanden snarare handla om språkriktighet än språkfärdighet. Det vore alltså rimligt att avfärda språkfärdighetsargumentet om det inte vore för en studie av Myhill, Jones, Lines och Watson (2012) som bevisade motsatsen. Den avgörande skillnaden var hur man undervisade om grammatik och tydliggjorde kopplingen till skrivandet för eleverna; tidigare studier förväntade sig en förändring av elevernas skrivande efter en traditionell grammatikundervisning. Avsnitt 2.3.2 ägnas åt denna nya forskning om grammatik som skrivresurs. Men låt mig slå fast redan nu att språkfärdighetsargumentet är ett giltigt argument.

Det sista redskapsargumentet handlar om metaspråklig kompetens. Metaspråk är ett språk om språket och ger eleverna redskap att observera och resonera om sitt eget och andras språk (Boström & Josefsson 2006:30). Hertzberg (1990:306) menar att ”[m]etaspråksargumentet kan sägas ha en särposition bland argumenten för grammatik därför att det ligger implicit i alla de andra argumenten” (min översättning). Om elever har kunskap om grammatiska termer kan de lättare föra språkliga resonemang, men det räcker inte med att kunna termerna. Eleverna måste också kunna använda dem som ett hjälpmedel för resonemang och tänkande (Boström & Josefsson 2006:30). En mer utförlig beskrivning av metaspråk görs i avsnitt 2.4.

2.2.2 Humanistargumentet

Humanistargumentet är av helt annan karaktär än redskapsargumentet. Medan det sistnämnda har praktiska ändamål syftar det humanistiska argumentet till att studera språket för att förstå oss själva som språkvarelser (Boström & Josefsson 2006:27). Det här argumentet har till stor del fallit bort i grammatikundervisningen. I den undersökning som Brodow (2000:73ff) genomförde om svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning var det tydligt att humanistargumentet inte var något som man funderade på dagligen; vissa informanter förstod inte ens frågan. Brodow (2000:77) skriver:

> Det fantastiska med människan som språkvarelse och språket som det mest komplicerade system och det mest utvecklade redskap som människan har åstadkommit är tydligen en aspekt som få lärare tar upp med eleverna, åtminstone i samband med grammatikundervisningen.

Kärnan i argumentet är att det mänskliga språket är unikt och skiljer oss ifrån alla andra varelser. Till skillnad från andra djur kan vi koppla samman form och innehåll med hjälp av grammatik. Språket hjälper oss att tänka och lösa problem, markera tillhörighet och ta avstånd, och gör oss mindre beroende av yttre omständigheter (Platzack 2010:17). Det mänskligas kärna är språkanvändningen och språkförmågan, och eftersom grammatiken är en central del av dessa måste den vara ett centralt kunskapsområde inom humaniora (Teleman 1987:8). Platzack (2010:17) slår fast att ”[v]i hade inte varit människor om vi inte varit nyfikna på att tränga bakom ytan av språkljud, bokstäver och ord för att försöka förstå det mänskliga språkets natur”.

Den tidigare diskussionen om att skolan inte endast bör undervisa om det som elever har praktisk nytta av (se avsnitt 2.2) hör till den del av humanistargumentet som kan benämnas allmänbildning. Eleverna bör veta något om grammatik precis som de får lära sig om historia och fysik. Få kommer att ha praktisk nytta av sin kunskap om vikingarnas liv eller universums tillblivelse, men kunskapen säger ändå något om att vara människa (Boström & Josefsson 2006:28f). Det är en pedagogisk utmaning för skolan att få eleverna att inse vilket fascinerande system grammatiken faktiskt är (Stroh-Wollin 2004:42). Retrospektivt är frågan om så har skett:

> Det har ofta förvånat mig att det är mycket lättare att göra en genomsnittssvensk intresserad av hur en klocka fungerar än för hur hon själv med hjälp av sitt huvuds grammatik orienterar sig tidsligt i världen via tempus och andra tidsuttryck. Ser vi på grammatiken i skolan är det ovedersägligt att den ytterst sällan har fått till uppgift att ge eleverna språkliga aha-upplevelser. Detta dystra konstaterande gäller grammatiken från och med slutet av 1600-talet när den första svenska grammatiken trycktes och fram till nu (Teleman 1991:117).

I avsnitten 2.3.1–2.3.3 visar jag på tre sätt som grammatikundervisningen kan förändras för att ge eleverna språkliga aha-upplevelser.

2.3 Hur kan man undervisa i grammatik?

Under de senaste 100 åren har inte grammatikundervisningen i skolan förändrats mycket (Ask 2012:56). Den språkvetenskapliga forskning och de grammatiska teorier som utvecklats parallellt med svenskundervisningen har sällan lyckats leta sig in i skolgrammatiken (Ask 2012:56; Boström & Strzelecka 2014:119). Med hänvisning till sin undersökning skriver Brodow (2000:109) att ”mycket av de grammatikkunskaper som erövras vid [svensk]lektioner i skolan är av flyktig natur”.

I avsnitt 2.1 beskrev jag olika betydelser av grammatik. Ett annat hänseende där man kan ha olika syn på grammatik är vad som omfattas av själva grammatikbegreppet. Jörgensen och Svensson (1987:10ff) väljer att inkludera semiotik, fonologi, ortografi, morfologi, ordbildningslära, syntax, talhandlingsteori, textlingvistik, semantik och formaliserade språkbeskrivningar, men en vanligare, snävare avgränsning är att grammatik omfattar ordklasser, böjningslära, ordbildningslära och syntax (*Svenska Akademiens grammatik* 1999:32). Denna snävare avgränsning som brukar kallas för traditionell grammatik har länge varit en grund i skolans språkundervisning (Bolander 2012:22) och är exempelvis även den ram som *Svenska Akademiens grammatik* (1999:39) är skriven inom. Den traditionella grammatikundervisningen har ofta varit deduktiv, dvs. att först har en regel lärts ut och därefter har eleverna fått öva på exempel som följer regeln (Tornberg 2020:158). En kritik som förts fram mot den traditionella grammatiken är att den ofta fokuserar på terminologin men att analysen blir mindre viktig (Strömqvist 1993b:26) och att termerna tenderar att läras ut isolerade ifrån varandra och inte länkas samman i en praktisk användning (Tornberg 2020:166). Det är skillnad mellan deklarativ kunskap, dvs. vad eleven kan om språket, och procedurkunskap, dvs. vad eleven kan göra med språket. Förhoppningen om att grammatikövningar ska leda till en positiv språkpåverkan hos eleverna har inte någon självklar koppling (Tornberg 2020:89).

Annan kritik som har lyfts mot den traditionella grammatikundervisningen är att den fokuserar på konstruerade meningar i stället för verkliga exempel (Lannvik Duregård 2003; Nilsson & Ullström 2003). Att knyta grammatikundervisningen till elevernas egenproducerade texter beskriver Josefsson (2007:8f) som sympatiskt, men hon påpekar att det finns en risk att grammatiken inte kommer att framstå som systematisk. Språket är ett komplext system, och med konstruerade exempel finns det möjlighet att skaffa sig analysredskap och lära sig att använda dem. Om elever i stället börjar med analyser av autentiska texter finns det en risk att de aldrig riktigt får möjlighet att lära sig behärska redskapen (Lundin 2017:18). För medan konstruerade texter går att lösa med grundläggande kunskaper kräver komplexa, autentiska texter djupgående grammatiska

kunskaper (Josefsson & Lundin 2018:12f). När eleven förstår sambandet i systemet och bitarna faller på plats infaller en aha-upplevelse (Josefsson 2007:9). När Brodow (2000:111f) frågade svensklärare om de någon gång märkt att elever fått aha-upplevelser kunde några lärare ge exempel på när de iakttagit sådana vändpunkter, men många lärare menade att man fick nöja sig med en mekanisk ytinlärning. För många elever verkar grammatiken aldrig uppenbara sig som ett system (se vidare avsnitt 2.3.1).

Den som undervisar i grammatik behöver ha betydligt mer omfattande kunskaper än eleverna; ju mer omfattande teoretisk kunskap som läraren har desto lättare kan hen omsätta den i praktiken (Lundin 2017:14; Josefsson & Lundin 2017:32f). Teleman (1991:122) lyfter fram många svensklärares dåliga grammatikkunskap som en anledning till grammatikens svaga ställning i skolan. Samtidigt menar många lärare att de kunskaper som de fick under lärarutbildningen ska räcka under resten av arbetslivet, och de visar en likgiltighet för den egna kunskapsutvecklingen (Brodow 2000:133). Ofta undervisar de som de själva har blivit undervisade (Molloy 2017:13). Parmenius Swärd (2011:53) frågar sig om det finns tid för lärarna att utveckla nya språkkunskaper och menar att det finns en risk att man i stället tar en lärobok och följer grammatikkapitlet i den.

Till följd av att grammatiken är svår även för lärare söker många stöd i just läromedel, men genomgångar av olika läromedel i grammatik har visat att de innehåller felaktiga beskrivningar som försvårar inlärningen av svenska språkets struktur för elever och riskerar att ställa till det för lärare i undervisningen (Palm 2007; Bandh 2019; Bandh & Lundin 2019; Kellgren 2019; Lundin 2019). För lärare med bristfälliga kunskaper blir det svårt att förlita sig på läromedlen i sin undervisning medan det för lärare med goda kunskaper blir frustrerande att hänvisa till läromedel som man ser innehåller direkta felaktigheter. För lärare oavsett kunskapsnivå kan det vara svårt att övertyga eleverna om att det är boken som har fel och inte läraren själv (Bandh & Lundin 2019:10f).

Även om den traditionella grammatiken har sina kritiker anser jag att den snarare borde byggas vidare på än kastas ut ifrån svenskundervisningen. I de följande tre avsnitten lyfter jag fram nyare forskning som kan förändra både synen på grammatikundervisning och hur undervisningen genomförs. Det första avsnittet har mer av en teoretisk aspekt medan de två efterföljande snarare är praktiskt orienterade.

2.3.1 Tröskelbegrepp

Tröskelbegreppet, på engelska *the threshold concept*, är ett begrepp kopplat till förståelse av ny kunskap. Begreppet ska förstås som en tröskel som måste klivas över för att tankegångar som tidigare varit oåtkomliga ska uppkomma; först när tröskeln passerats blir nya sätt att förstå eller

tänka kring någonting möjliga. Utan den här nya förståelsen kan man inte komma vidare i sitt lärande (Meyer & Land 2006:3).

Tröskelbegreppet är inte kopplat till något särskilt ämnesområde. Josefsson och Lundin (2017) valde först att använda det i sin beskrivning av grammatik, men introducerade senare det närbesläktade – men tydligare – *nyckelmoment* som beskrivs som ”ett antal specifika nycklar som låser upp grammatiska låsningar” (Josefsson & Lundin 2018:10). I sin artikel lyfter Josefsson och Lundin (2017:21) fram tre grammatiska tröskelbegrepp: svårighet att skilja mellan betydelse, form och funktion, svårighet att skilja mellan språkets linjära och hierarkiska dimension, samt problem med att avgränsa fraser och satser.

I det första tröskelbegreppet förekommer de tre dimensionerna betydelse, form och funktion. Betydelse kan beskrivas som ett tankeinnehåll eller ett koncept, form är relaterat till syntagmer, dvs. fraser och bisatser, och funktion handlar om satsdelar (Josefsson & Lundin 2017:21f, 2018:52ff). Vid satslösningar klarar studenter inte av att hålla isär de tre dimensionerna ifrån varandra vilket leder till att exempelvis satsdelar blandas med fraser (Josefsson & Lundin 2017:22f). Däremot verkar de flesta studenter kunna diskutera de tre dimensionerna var och en för sig. Problemet uppstår när dimensionerna måste åtskiljas ifrån varandra (Josefsson & Lundin 2017:27). En möjlig orsak till problematiken ser Josefsson och Lundin (2017:24) i förenklingar i tidigare grammatik-undervisning där exempelvis substantiv beskrivits som tingord och lärt elever att tänka i termer av betydelse. Kanske är det svårt för eleverna att se fler dimensioner efter denna överförenkling (se också avsnitt 2.4).

Det andra tröskelbegreppet, som berör språkets hierarkiska dimension, benämns som det viktigaste tröskelbegreppet, och om man inte förstår det blir det också svårt att förstå de andra två tröskelbegreppen (Josefsson & Lundin 2017:28). Vi reflekterar inte över att språket är linjärt; när vi talar eller skriver kommer orden i en linje. Att språket även är hierarkiskt verkar vara svårare för elever att uppfatta. Satser kan innehålla satser som i sin tur kan innehålla satser som kan innehålla satser. Josefsson och Lundin (2017:24) beskriver det som ”de ryska dockornas princip”.

Det tredje och sista tröskelbegreppet relaterar till det föregående. Den bristande förmågan att avgränsa satser och fraser är också relaterad till hierarkin och förmågan att se att satser och fraser kan vara en del av andra satser och fraser. Utan den kunskapen blir det svårt att se var frasen och satsen börjar – och slutar (Josefsson & Lundin 2017:26f).

> Vad som gör att vi menar att avgränsningen av fraser och satser är ett tröskelbegrepp är att en behärskning av förståelsen av detta kräver att studenten kan manipulera språkliga exempel genom *flyttning*, framför allt den metod som inom språkvetenskap kallas för *topikalisering* – flyttning av ett språkligt led till positionen först i satsen, före huvudsatsens finita verb. […] Det är först när man

> har lärt sig att bryta upp satser och meningar och flytta runt delarna som fras- och satsbegreppet har sjunkit in (Josefsson & Lundin 2017:27f).

Svensklärare behöver vara medvetna om dessa tre tröskelbegrepp i sin grammatikundervisning och träna eleverna i att tänka systematiskt (Josefsson & Lundin 2017:28). Det kan innebära att man på vägen måste förenkla för eleverna och utgå ifrån tillrättalagda exempelmeningar innan man kan arbeta med autentiska texter (Josefsson & Lundin 2017:31f). På så vis kan man förhoppningsvis nå de aha-upplevelser som efterlystes ovan. Men en förutsättning för att lyckas är att svensklärare har mycket goda och djupa grammatikkunskaper, konstaterar Josefsson och Lundin (2017:24).

2.3.2 Grammatik som skrivresurs

Ett av de vanligaste redskapsargumenten bland lärare har varit att grammatik ska bidra till bättre skrivfärdighet bland eleverna (Ullström 2000:9), men som beskrevs i avsnitt 2.2.1 har detta argument ofta avfärdats med hänvisning till Hertzberg (1990:269ff). Efter att i flera decennier ha betraktats som en sanning kunde Myhill et al. (2012) i en omfattande studie visa på ett motsatt resultat: grammatik är ett viktigt inslag vid skrivundervisning och gav en stark positiv effekt på skrivförmågan för de elever som deltog i studien. I en senare artikel ger Myhill (2018:13) sin syn på en anledning till varför grammatiken hade en effekt på elevernas skrivande när så många tidigare studier visat på motsatsen:

> One of the key pedagogical principles of our approach is to ensure that there is a clear learning purpose for addressing grammar, which enables writers to see the connection between a grammatical choice and how it shapes meaning in writing. Given that so many of the earlier studies which demonstrated no evidence of impact of grammar teaching on writing were founded upon isolated and decontextualized teaching of grammar, the significance of linking the grammar to learning is central to supporting transfer of learning into writing. It is the explicit attention to and exploration of the relationship between grammatical choices and the communicative effects they create in writing which is distinctive about our approach.

Inför den inledande studien sattes ett antal pedagogiska principer upp som bland annat inkluderade aktiviteter som uppmanade till samtal om språk och effekter, att ett grammatiskt metaspråk skulle användas men alltid förklaras genom exempel, samt imitation av modelltexter[4] som eleverna kunde

[4] Det finns moment i undervisningen som har en tydlig likhet med genrepedagogiken. En beskrivning av genrepedagogiken faller utanför ramen för denna uppsats. Den intresserade hänvisas till exempelvis Knapp och Watkins (2005).

leka med och använda som grund för sitt eget skrivande. Exemplen som gavs var från autentiska texter (Myhill et al. 2012:10).

De kommentarer som eleverna i testgruppen gav visade på en större metaspråklig förståelse (Myhill et al. 2012:18). Även om hela gruppen förbättrade sin skrivförmåga var effekten tydligast bland de elever som var skickliga skribenter. En annan avgörande faktor som spelade in för resultatet var den undervisande lärarens grammatiska kunskapsnivå. Undervisningsmaterialet som deltagande lärare fick ta del av gav visst stöd, ”men krävde ändå en god grammatisk behärskning, framför allt när det handlade om att skapa meningsfulla förbindelser för skribenter mellan en språklig konstruktion och en text, och att kunna hantera barnens frågor” (Myhill et al. 2012:14f, min översättning).

Som avslutning i detta avsnitt vill jag lyfta fram en mindre studie av Ekvall (2011) som också berör grammatik och skrivande. Elever i årskurs 6 fick ta del av inledningen till Astrid Lindgrens *Ronja rövardotter* och uppmärksammades på användningen av substantiv, verb och adjektiv. Språkbruket i texten satte spår i elevernas eget skrivande, exempelvis genom en större andel sammansatta och samordnade substantiv, ovanliga verb samt ovanliga och sammansatta adjektiv. Jämfört med en kontrollgrupp visade texterna på större språklig medvetenhet eller åtminstone en vilja att prova alternativa formuleringar. Precis som hos Myhill et al. (2012) verkar imitation av modelltexter som grund för eget skrivande ge en effekt på elevernas texter. Ekvall (2011:81) visar att även den traditionella grammatiken kan vara användbar vid skrivundervisning.

2.3.3 Lingvistisk litteracitet

I föregående avsnitt visade studier av framför allt Myhill et al. (2012) men även Ekvall (2011) på grammatiken som skrivresurs, ett så kallat redskapsargument. I detta avsnitt kommer fokus att förflyttas till humanistargumentet.

Många har menat att grammatikundervisningen borde bjuda in till laborerande och experimenterande (exempelvis Strömqvist 1993b; Josefsson 2003, 2007) eller gett förslag på hur så kan ske i begränsad skala (Strömqvist 1993a; Andréasson 2017). Nilsson (2005) gjorde ett försök där han lät elever vid en skola i Värmland skriva på sitt eget språk, dvs. dialekt. Eleverna skulle skapa en ordlista och ett eget skriftspråk för det egna språket och en egen grammatik som skulle vara konsekvent. Samtidigt skulle det jämföras med standardspråket. Jag menar att vi för att kunna experimentera och laborera med språk och grammatik inte först behöver skapa ett språk. Vi har en alldeles utmärkt utgångspunkt i svenskan. Ett möjligt redskap för att göra så är lingvistisk litteracitet (hädanefter LL), på engelska *linguistics literacy*.

Litteracitet ska förstås bortom sin grunddefinition som läs- och skrivförmåga. Snarare handlar litteracitet om en obehindrad förståelse av ett kodat system (Herriman 2005:82). I LL är detta kodade system den inre grammatiken. Ambitionen är att ge eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka kring språk (Honda, O'Neil & Pippin 2010:175f) genom att arbeta med språkvetenskaplig problemlösning (Lim Falk & Riad 2017:93). Elevernas inre grammatik undersöks och görs explicit med hjälp av språklig intuition. Med denna som utgångspunkt kan eleverna sedan sortera, organisera och analysera språkliga data, för att sedan gå vidare och leta efter mönster, ställa upp hypoteser och formulera generaliseringar (Lim Falk & Riad 2017:94).

Lim Falk och Riad (2017:93, 101) lyfter fram elevernas träning i vetenskaplig metod och forskningsliknande arbetssätt som ett nytt argument till varför grammatikundervisningen är viktig. Det överensstämmer väl med läroplanens formulering om att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund (Skolverket 2011a:5). Till skillnad från den traditionella grammatik-undervisningen som ofta har varit deduktiv (se avsnitt 2.3) innebär LL en mer induktiv grammatikundervisning, dvs. eleverna själva upptäcker generaliseringar och grammatiska regler (Boström & Josefsson 2006:97). Att arbeta med grammatiken på detta sätt för undervisningen närmare teoretiska skolämnen som kemi, fysik och matematik (Riad 2016:12).

LL är en gren inom *educational linguistics* och har utvecklats genom samverkan mellan små grupper av lingvister och lärare (Jackendoff 2010; Lim Falk & Riad 2017:88ff)[5]. Ett samarbete mellan lärare och språkforskare har såklart fördelar, men det kan inte finnas en lingvist i varje klassrum. Ett undervisningsmaterial behöver utarbetas som lärare kan använda på egen hand (Jackendoff 2010). Häri ligger en av utmaningarna med LL. Det ställs höga krav på lärarnas grammatikkunskaper för att dels skapa problembaserade uppgifter, dels kunna hjälpa elever att lösa uppgifterna (Lim Falk & Riad 2017:101). Genom att ta utgångspunkt i verkliga forskningsfrågor, skriver Riad (2016:12), "kan man som lärare konstruera lämpliga problemlösningsuppgifter som styr eleverna mot generaliseringarna".

En viktig del av elevernas arbete är att de får arbeta tillsammans med undersökningarna, och Honda, O'Neil och Pippin (2010:177f) understryker att grupparbete generellt resulterar i bättre förklaringar än vad ensamarbete gör. En viktig del av grupparbetet är att alla idéer tas på allvar och undersöks. Honda, O'Neil och Pippin (2010:179, 186) lyfter fram att eleverna snabbt engagerar sig i arbetet och känner sig nöjda med att hitta något slags egen tillfredställande lösning innan de får ta del av den språkvetenskapliga lösningen. Det svarar mot formuleringen att "[e]leverna ska ges

[5] Jackendoff använder inte begreppet lingvistisk litteracitet i sin text men rör sig inom samma forskningsdomän.

möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga" i svenskämnets syfte (Skolverket 2011a:160)[6].

En fråga som dyker upp kring elevernas induktiva problemlösning i LL är hur de ska tillgodogöra sig korrekt terminologi. Riad (2016:12) gör gällande att det går att få syn på många språkliga generaliseringar utan att redan ha namnen för dem och låta uppgiften dra terminologin: "När man väl behöver benämna kategorier eller tala om de mönster man funnit är man högst motiverad att anamma termerna för dem. Ingen kommer att uppfatta detta som exercis. Det är ju också väldigt svårt att prata om räta vinklar i geometrin eller kolföreningar i kemin utan att säga *rätvinklig* eller *kolförening*." Nästa avsnitt tar upp frågan om metaspråk.

2.4 Metaspråk

Metaspråk var ett av de redskapsargument som presenterades under avsnitt 2.2.1. Termen metaspråk kan förstås som ett språk om språket och är en del av svenskämnet (Hansson 2008:11). Ovan har konstaterats att alla människor har en inre grammatik, men många saknar ett metaspråk för att kunna tala om grammatiken. Ett metaspråk ska alltså inte förstås som en språkkänsla (Lundin 2015:11). Hansson (2008:29) lyfter fram vikten av att behärska ett metaspråk "för individens utveckling och för att kunna kommunicera ett abstrakt tänkande". Till följd av metaspråkets möjlighet att reflektera och uttrycka tankar kan det också förbättra kognitiva funktioner (Herriman 2005:83).

I svenskämnet handlar det om att utveckla ett metaspråk som underlättar elevernas förståelse av exempelvis grammatikkunskaper (Hansson 2008:29) och som kan hjälpa dem att sätta ord på sådant de uppfattar om sitt eget och andras språkbruk. Men metaspråket handlar också om att göra nya iakttagelser och se sådant i språket som inte setts tidigare (Andréasson 2017:10). Hansson (2011:201) konstaterar dock att svenskämnet inte har något konsekvent metaspråk som kommer till användning. I andra ämnen är inte ett metaspråk för det man studerar något kontroversiellt och detsamma borde gälla i svenskämnet (Hansson 2008:133f). Josefsson (2007:3) menar att om löst prat inte accepteras inom matematik och fysik så borde det inte heller accepteras inom grammatikundervisningen.

I den textanalys som eleverna genomför i Hansson (2008:130) använder de inte något metaspråk, utan uttrycker sig med vardagliga ord. Sättet att tala om texten tycks fungera över lag. Detta synsätt delas av Nilsson och Ullström (Lannvik Duregård 2003:16) som anser att det går

[6] Att bekräfta elevernas språk och/eller dialekter lyfts fram av både Hudson (1992:181f) och Jackendoff (2010), men det behovet är av kulturella skäl inte lika starkt i Sverige som i Storbritannien och USA (Lim Falk & Riad 2017:103). Möjligen är ett sådant resonemang mer centralt i ett andraspråksklassrum. En sådan diskussion faller dock utanför ramen för denna uppsats.

precis lika bra att tala om språk utan ett metaspråk: ”Termerna tar man upp när de behövs” (tyvärr specificerar de inte några sådana tillfällen). Bergström (2007:215) är av en annan åsikt:

> Djupa och precisa språkliga analyser kräver språkvetenskapliga begrepp. Genom att använda allmänspråkliga omdömen kan man komma en bit, men analyserna blir varken så exakta eller så nyanserade som de kan bli med hjälp av ett metaspråk. Dessutom kan man tro att man är överens om analyser som gjorts på allmänspråket, utan att det egentligen finns något sätt att riktigt avgöra detta, eftersom de analytiska verktyg man använt är så oprecisa.

Som redogjordes för i avsnitt 1.2 specificerar det centrala innehållet för Svenska 1 att ”[g]rundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor” (Skolverket 2011a:162) är en obligatorisk del av undervisningen. Men Collberg (2013:56) menar att grammatiken i språkämnenas ämnesplaner generellt tonas ner till förmån för kommunikativa färdigheter, vilket ”stärker uppfattningen om att det metaspråkliga tänkandet är något eleverna förväntas förvärva induktivt genom att läsa och skriva i autentiska situationer” (Collberg 2013:58).

Den grammatiska terminologin är inte ett självändamål utan ett redskap (Boström & Josefsson 2006:33). ”En klok svensklärare vet naturligtvis att överdriven begreppsexercis är av ondo, och väljer därför med omsorg vilka centrala begrepp […] som ska användas”, skriver Josefsson (2011:15). Boström och Josefsson (2006:14) anser att det skulle behöva rensas bland termerna, men att man måste vara vaksam på risken med en alltför förenklad beskrivning. Som exempel ger de att kalla substantiv för tingord, vilket kan vara en bra början för nybörjare, men samtidigt ger en falsk bild av språket och grammatiken. Myhill (2018:16) lyfter fram samma problematik med förenklade beskrivningar av verb och adjektiv som leder till grammatiska missförstånd och begränsar utvecklingen av ett metaspråk (se även avsnitt 2.3.1).

3 Metod

I det här kapitlet kommer uppsatsens metod att presenteras. I det första avsnittet presenteras den semistrukturerade intervjun, intervjuguiden och hur informanturvalet gått till. Hur intervjuerna genomfördes presenteras i det andra avsnittet. Nästföljande avsnitt (3) innehåller en presentation av hur de inspelade intervjuerna transkriberades och kodades. I det fjärde och sista avsnittet presenteras de etiska överväganden som intervju och transkription medförde.

3.1 Metodval och urval

I uppsatsen har jag utgått ifrån en kvalitativ metod, mer specifikt den semistrukturerade intervjun. Den stämde väl överens med min ambition att ”sök[a] förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel [och] utveckla mening ur deras erfarenheter” (Kvale & Brinkmann 2014:17). Det är just det specifika som är intressant att komma åt hos varje informant (Kvale & Brinkmann 2014:47) för att sedan kunna tolka vad det betyder (Trost 2010:33). För mig har det varit centralt att genomföra intervjuerna med ett öppet sinne och låta informanternas svar utgöra ett ramverk snarare än att försöka bevisa en sedan tidigare uppsatt hypotes. Jag återkommer till detta resonemang i avsnitt 3.3.

Den semistrukturerade intervjun placerar sig mellan ett öppet samtal och ett slutet frågeformulär. Vid själva intervjun användes en intervjuguide för att ge samtalet en riktning. Guiden innehöll teman och övergripande frågeställningar, med förslag till möjliga frågor att ställa (Kvale & Brinkmann 2014:45). Guiden fungerade således inte som ett manuskript, utan det var viktigt att ordningen på frågorna berodde på de svar som informanten gav (Trost 2010:72) med målsättningen att enkla frågor skulle ge komplexa svar (Trost 2010:25). Även om frågorna i en semistrukturerad intervju ska vara öppna och tillåtande är det ändå intervjuaren som ska kontrollera intervjun (Kvale & Brinkmann 2014:19; Trost 2010:13).

I utformandet av min intervjuguide (se bilaga 1) utgick jag ifrån en tratteknik (Kvale & Brinkmann 2014:172) där själva syftet med intervjun inledningsvis inte tydliggjordes för informanterna, bortsett från den vaga beskrivningen ”grammatikundervisning i svenskämnet på gymnasieskolan, med särskild inriktning på Svenska 1”. Anledningarna till detta upplägg var två. Dels ville jag få informanterna att känna sig trygga i intervjusituationen genom att inleda med frågor som bara krävde konkreta, redovisande svar, innan de ställdes inför frågor som ställde krav på mer komplexa resonemang. Dels ville jag inte peka ut en riktning som skulle få informanterna att låsa fast sig vid vissa begrepp och tankebanor. Uppsatsens forskningsfrågor agerade som riktning och teman i intervjuguiden men ställdes aldrig direkt till informanterna. Även om intervjustudien startar och, så småningom i analysen, slutar i analytiska eller teoretiska frågor behöver den ta ”omvägen via enkla vardagsnära frågor” (Thomsson 2010:57). Trost (2010:103) menar att ”om jag som intervjuare […] är intresserad av svar på frågan om varför människor beter sig på ett givet sätt så är det ju mitt jobb att svara på den frågan. Då skall jag rimligen inte begära att de jag intervjuar skall utföra mitt arbete åt mig”. En annan aspekt av vardagsnära frågor är att även om det är rimligt att föreställa sig att svensklärare har ett gemensamt metaspråk går det inte att förutsätta att så är fallet (vilket visar sig i avsnitt 5.4).

Urvalet av informanter följde ett kriteriebaserat urval (Christoffersen & Johannessen 2015:56). Tre kriterier sattes upp: de skulle vara utbildade ämneslärare i svenska, de skulle arbeta på en kommunal gymnasieskola, och de skulle undervisa i eller ha undervisat i Svenska 1 på ett högskoleförberedande program. Trost (2010:137) skriver att urvalet helst ska ”vara heterogent inom den givna homogeniteten”. Måhända kan man anse att jag i mitt val av kriterier inte gör tillräckligt för att uppnå denna heterogenitet. Dock skulle varje ytterligare uppsatt kriterium innebära en förväntan om att just detta kriterium skulle göra urvalet mer heterogent, vilket står i konflikt med att undvika hypoteser.

Inledningsvis tog jag kontakt med gymnasiechefen på Åkergymnasiet[7] som hänvisade mig till institutionsansvarig för svenskämnet, som i sin tur skickade ut en förfrågan till samtliga svensklärare på skolan. Endast två lärare svarade på intervjuförfrågan – båda med ett positivt besked. Efter att själv ha tagit direktkontakt med två av de tillfrågade lärarna valde även de att ställa upp i undersökningen. Eftersom de fyra lärare som valt att ställa upp utgjorde ett för litet underlag valde jag att kontakta en svensklärare på Ängsgymnasiet. Hen återkom genast med ett positivt besked och lämnade kontaktuppgifter till ytterligare fem lärare på skolan. Av dessa tackade två ja till att medverka, en tackade nej på grund av arbetsbelastning och övriga två återkom aldrig med svar. Totalt deltog alltså sju informanter i intervjustudien. Dessa beskrivs närmare i avsnitt 4.2.

Kvale och Brinkmann (2014:156) ger rådet att ”[i]ntervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta”. Detta kriterium anser jag är uppfyllt med undersökningens sju informanter och att jag därmed kan uppnå undersökningens syfte. Inför urvalet satte jag upp ett mål på sex–åtta informanter, och Trost (2010:144) menar att detta är ett bättre tillvägagångssätt än att som intervjuare känna på sig när man inte får fram mer information. Undersökningen är induktiv, det vill säga att den utifrån ett antal fall når fram till generella slutsatser, men även om alla fall skulle peka på samma slutsats finns det ingen garanti för att ytterligare ett fall inte skulle visa på något avvikande (Kvale & Brinkmann 2014:238). Generalisering av en intervjustudies resultat brukar ifrågasättas eftersom det inte är giltigt för alla människor, platser och tider, men, resonerar Kvale och Brinkmann (2014:310f), ”vi kanske inte [ska] ställa oss frågan om intervjuresultatet kan generaliseras i största allmänhet, utan om den kunskap som producerats […] kan överföras till andra relevanta situationer”. Jag menar att så är fallet.

Precis som en intervjustudies generaliserbarhet brukar ifrågasättas, är också validitet och reliabilitet begrepp som inte är helt givna hur de ska uttolkas i ett kvalitativt sammanhang. Begreppen härstammar från kvantitativa metoder och att försöka använda dem på ett kvantitativt vis i en kvalitativ studie blir malplacerat (Trost 2010:133). Validiteten handlar i det här

[7] Namnen på skolorna är fingerade.

sammanhanget om metoden studerar det som den är tänkt att studera. Om så är fallet kan den leda till valid kunskap (Kvale & Brinkmann 2014:296). Att den kvalitativa intervjun har en låg grad av standardisering innebär att reliabiliteten sjunker. Det är inte givet att samma informant ger samma svar på samma fråga två gånger; hen får nya erfarenheter och ställs inför nya situationer (Trost 2010:132f). Vid transkription och kodning är det fråga om en tolkning. Var slutar en mening och var börjar nästa? Är det intervjuare eller intervjuperson som pausar? Olika uttolkare kan se på materialet på olika sätt (Kvale & Brinkmann 2014:224f). Jag återkommer till de val som jag har gjort i avsnitt 3.3.

3.2 Genomförande av intervjuer

För att försäkra mig om att den intervjuguide som jag hade utarbetat fungerade väl genomförde jag två pilotintervjuer. Mot bakgrund av dessa bytte jag plats på två frågor och utökade guidens sista del med ytterligare en fråga. Pilotintervjuerna gav mig också nyttiga insikter kring hur jag skulle ställa frågorna för att minimera risken att påverka informanternas svar.

Utifrån Trosts (2010:65f) resonemang gav jag informanterna på Åkergymnasiet[8] möjlighet att välja mellan en digital eller fysisk intervju. En lärare valde att genomföra intervjun digitalt, och en lärare valde att genomföra intervjun på skolan. Övriga två hade ingen preferens, och jag valde därför att deras intervjuer skulle genomföras på skolan. På grund av avståndet till Ängsgymnasiet och rådande samhällssituation erbjöd jag inte skolans lärare någon valmöjlighet, utan dessa tre intervjuer skedde digitalt. Samtliga intervjuer var individuella.

De digitala intervjuerna skedde via Zoom och spelades in. På grund av dålig uppkoppling drabbades Anders (Åkergymnasiet) och Frida (Ängsgymnasiet) av delvis dåligt ljud. Detta ledde till att några få delar av materialet inte gick att transkribera på grund av att det var ohörbart, dock inte i en sådan omfattning att det haft inverkan på intervjuns resultat.

Intervjuerna som skedde på plats på Åkergymnasiet spelades in med hjälp av mobiltelefon. I samtliga fall valde informanten lokal. Miljön för intervjun ska vara ostörd och utan åhörare (Trost 2010:65), men tyvärr var så inte fallet vid fyra av de sju intervjuerna. Min bedömning är att dessa störningar hade ringa, om ens någon, inverkan på informanternas svar, eftersom samtliga verkade tala obehindrat. Exempelvis hade Erik (Ängsgymnasiet) sin lärarkandidat utanför bild som teknisk assistans, medan Daniel (Åkergymnasiet) hade dubbelbokat sig och därför var tvungen att vara provvakt under intervjun, med eleven placerad i andra delen av klassrummet.

Inbyggt i intervjusituationen finns en maktasymmetri mellan intervjuare och den intervjuade, där jag som intervjuare både styr samtalet och har tolkningsmonopol (Kvale & Brinkmann

[8] Namnen på skolorna och informanterna är fingerade.

2014:51f). Medveten om denna asymmetri var jag noga med att visa förståelse och intresse för det som berättades, och i de fall där informanten hade svårt att svara på frågan eller missförstod den var jag noga med att omformulera mig så att det aldrig föll någon skuld på informanten. Jag var också noga med att inledningsvis i intervjuerna betona att jag var intresserad av att höra om informanternas tankar och erfarenheter och inte sökte efter ”rätt svar”.

3.3 Transkription och kodning

Alla intervjuer spelades in och har sedan transkriberats. En transkribering innebär en förvandling från en form till en annan. I och med denna förvandling finns flera val att ta ställning till, så som upprepningar, tvekljud och emotionella uttryck (Kvale & Brinkmann 2014:218ff). Det finns inga givna svar. Norrby (2014:99f) menar att syftet med transkriptionen får avgöra. Eftersom jag var ute efter *vad* som sades och inte *hur* det sades valde jag en transkription som låg nära skriftspråket. Tvekljud och småord (*eh*, *hm*, *mm* etc., ofta i form av uppbackningar eller fortsättningssignaler) ska enligt Norrby (2014:104f, 166f) transkriberas. Efter att ha transkriberat dem i den första intervjun upplevde jag dock att de enbart försvårade läsbarheten utan att bidra till ytterligare förståelse. Jag transkriberade därför om intervjun på nytt och behöll bara ljuden där de direkt påverkade innehållet. På liknande sätt har jag enbart valt att transkribera skratt och markera samtidigt tal när det påverkar innebörden av det som sägs. Vid transkriberandet tog jag inspiration av Norrbys (2014:110f) principer för transkription, med skillnaden att jag använde vinkelparenteser för metakommentarer i stället för långsamt tal.

I de fall där citat från intervjuerna presenteras i analysen har transkriptionen ytterligare anpassats till skriftspråkskonvention, eftersom en intervju med utskrivet talspråk kan få informanten att framstå som osammanhängande, förvirrad och med lägre kognitiv förmåga. Ett sådant användande kan därför klassas som oetiskt (Kvale & Brinkmann 2014:228; Trost 2010:156f). Det torde därför vara oproblematiskt att snygga till citaten så länge inte innebörden förändras (Trost 2010:129).

Den transkriberade texten har därefter kodats, vilket innebär att text (data) kategoriseras med hjälp av etiketter (Charmaz 2014:111). Kodningen har skett med hjälp av datorprogrammet Nvivo. Att arbeta maskinellt sparar tid och minskar risken för att missa något (Widerberg 2002:147), men ansvaret för tolkning ligger fortfarande på mig (Kvale & Brinkmann 2014:240). Just att tvingas bekanta sig med all data är en av kodningens fördelar, medan en av dess nackdelar kan vara att flera olika innebörder riskerar att mynna ut i en enda kategori (Kvale & Brinkmann 2014:242f). Jag menar att fördelarna med kodning överväger nackdelarna, och att vara medveten om vilka nackdelar som finns kan i viss mån hjälpa mig att begränsa dem.

I arbetet med kodningen inspirerades jag av grundad teori (*Grounded Theory*, hädanefter GT). GT innebär att det är data som utvecklar teorin, och denna utveckling sker via kodning (Starrin 1996:106). Koden skapar det analytiska ramverk som analysen sedan bygger på (Charmaz 2014:113; Gibbs 2018:54). Enligt Kvale och Brinkmann (2014:242) är syftet med GT ”inte att pröva en redan existerande teori utan att utveckla en teori på ett induktivt sätt”. Att GT inte fullt ut implementeras som metodologi beror på två anledningar. För det första ska datainsamling och kodning ske parallellt i GT, där kodningen leder till förändringar i den fortsatta insamlingen av material (Starrin 1996:107f). Jag kodade min data först efter att alla intervjuer var inspelade och transkriberade. För det andra innebär GT ofta att forskaren är svagt insatt i forskningsfältet och riskerar att hamna i ytligheter och ”common sense”-tolkningar (Alvesson & Sköldberg 2008:135ff). För att kringgå denna problematik tillgodogjorde jag mig teori parallellt med kodningen, men utan att för den delen söka efter teorin i den initiala kodningen. Jag återkommer till detta nedan.

Kodningen bestod av två huvudfaser. Den inledande fasen, *initial coding* (Saldaña 2015:115ff), innebär att varje ord, rad eller segment av data kodas för att hålla sig nära materialet (Charmaz 2014:113ff). Genom noggrann kodning kan dels egna motiv läggas åt sidan, dels nya uppslag uppenbara sig som missas i sökandet efter mer generella teman (Charmaz 2014:124f, 133, 136). Även om rad för rad-kodning är ett rekommenderat första angreppssätt (Gibbs 2018:69), valde jag att i stället koda mening för mening för att undvika överkodning (Starrin 1996:110). Den andra fasen, *focused coding* (Saldaña 2015:239ff), var mer riktad och selektiv än den inledande kodningen. De viktigaste och vanligaste koderna användes för att sålla stora mängder data (Charmaz 2014:138). Det material som växte fram utgjorde grunden för analysen.

Den kodning som jag gjorde baserad på GT kallas för datadriven eller öppen kodning och utgick inte ifrån några förutbestämda koder (Gibbs 2018; Starrin 1996:109f). Att utgå ifrån koder skapade från exempelvis en intervjuguide benämns som konceptdriven kodning (Gibbs 2018:61). Som avslutande del av kodningen gjorde jag just en konceptdriven kodning och knöt mina data till de teman som forskningsfrågorna gett i intervjuguiden. På så vis kunde jag både ta mig an mina data med ett öppet sinne och ändå i slutändan förankra dem i teorin.

3.4 Etiska överväganden

Samtliga av de intervjuer som jag genomförde inleddes med ett informerat samtycke (Kvale & Brinkmann 2014:107f). Informanterna fick också muntligt godkänna att intervjun spelades in. I samband med detta garanterade jag att materialet skulle hanteras konfidentiellt (Kvale & Brinkmann 2014:109f). Ett led i detta var att ge gymnasieskolorna och de intervjuade personerna fingerade namn. Denna pseudonymisering innebär att det behövs en kodnyckel för att ta reda på

informanternas riktiga namn (Vetenskapsrådet 2017:40). Denna kodnyckel har förvarats separat från intervjumaterialet och på sådant sätt att den inte varit tillgänglig för obehöriga. Utöver informanterna har även andra personer och skolor som nämnts i intervjuerna också givits fingerande namn för att undvika identifikation. Jag menar därför att jag har följt de riktlinjer som Vetenskapsrådet (2017) satt upp för god forskningssed.

4 Material

Materialet som ligger till grund för analysen (kapitel 5) består av sju individuella intervjuer med ämneslärare i svenska. I detta kapitel kommer jag först att kort presentera de två gymnasieskolor som svensklärarna arbetar vid: Åkergymnasiet (Anders, Birgitta, Christer och Daniel) respektive Ängsgymnasiet (Erik, Frida och Gunilla). Därefter presenteras de sju informanterna i varsitt avsnitt. Samtliga namn på såväl skolor som informanter i materialet är pseudonymiserade.

4.1 Gymnasieskolor

Åkergymnasiet och Ängsgymnasiet är kommunala gymnasieskolor med både högskole-förberedande program och yrkesprogram. Åkergymnasiet ligger i en medelstor stad i södra Sverige och är kommunens enda gymnasieskola. Ängsgymnasiet ligger i en större stad, även den i södra Sverige. Skolan är en av tre kommunala gymnasieskolor i kommunen (där det också finns en handfull fristående gymnasieskolor). Ängsgymnasiet erbjuder många inriktningar inom det estetiska programmet, och detta är något som i mycket stor utsträckning kommit att definiera skolan. Det har bidragit till en skolkultur, eller rent av en anda, som alla tre informanter från Ängsgymnasiet kände igen sig i och som de menade genomsyrade undervisningen. En sådan stark skolkultur var obekant för informanterna på Åkergymnasiet.

4.2 Informanter

I följande sju avsnitt presenteras de sju informanterna kort. I det åttonde och sista avsnittet sammanställs informanterna i en tabell. Samtliga informanter har erfarenhet av att undervisa i kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3.

4.2.1 Anders

Anders är en man i yngre medelåldern och den av informanterna som har kortast arbetslivs-erfarenhet som lärare. Han har arbetat på Åkergymnasiet i fyra år och kom dit som nyutexaminerad

lärare. Utöver svenska undervisar han också i moderna språk. Anders undervisar i svenska på sju olika gymnasieprogram varav fyra är högskoleförberedande.

4.2.2 Birgitta

Birgitta är en kvinna i medelåldern och har arbetat som lärare i tjugo år. De första åtta åren arbetade hon i grundskolan och resterande år därefter har hon arbetat på Åkergymnasiet. Sedan fem år tillbaka är hon ansvarig för svenskämnet på skolan. Hon undervisar i svenska på två högskoleförberedande program och i svenska som andraspråk med elever från både yrkesprogram och högskoleförberedande program. Birgitta är också behörig att undervisa i religion, men har inte gjort det på många år.

4.2.3 Christer

Christer befinner sig i pensionsåldern, och fjorton av sina totalt trettiotvå år som lärare har han arbetat på Åkergymnasiet. Nu för tiden undervisar han enbart i svenska, men han har också historia i sin ämneskombination. Christer undervisar bara på högskoleförberedande program (två stycken). För närvarande undervisar han inte i Svenska 2.

4.2.4 Daniel

Daniel, en man i medelåldern, har arbetat i drygt tio år som lärare, varav hälften på Åkergymnasiet. Han undervisar i svenska, svenska som andraspråk och religion på fem olika program. Ett av dessa program är högskoleförberedande.

4.2.5 Erik

Med sina trettiosju yrkesverksamma år är Erik den informant som har arbetat längst som lärare. Han är i pensionsåldern och har arbetat på Ängsgymnasiet de senaste tjugofem åren. För tillfället undervisar han i svenska och engelska, men han har tidigare också undervisat i svenska som andraspråk och filosofi. Erik har klasser från två yrkesprogram och ett högskoleförberedande program.

4.2.6 Frida

Frida är den enda av informanterna som inte undervisar i svenska för närvarande. I stället är all hennes undervisning förlagd till ämnen som är knutna till en av de estetiska inriktningarna på skolan. Hon har under sina arton år som lärare, samtliga på Ängsgymnasiet, undervisat i svenska på just det estetiska programmet (som är högskoleförberedande). Frida är i medelåldern.

4.2.7 Gunilla

Gunilla, en kvinna i medelåldern, har arbetat som lärare i arton år. Sjutton av dessa har hon arbetat på Ängsgymnasiet. Hon har haft en tjänst som förstelärare sedan karriärsteget infördes (2013). De senaste tre-fyra åren har Gunilla undervisat på ett yrkesprogram, men före det arbetade hon drygt tio år på högskoleförberedande estetiska programmet. Förutom svenska undervisar Gunilla också i engelska.

4.2.8 Sammanställning

Tabell 1. Sammanställning av uppgifter om informanterna.

Informant	Åldersspann	Skola	Program[9]	Övriga ämnen[10]	År som lärare	År på skolan
Anders	Yngre medelåldern	Åkergymnasiet	HP/YP	Moderna språk	4	4
Birgitta	Medelåldern	Åkergymnasiet	HP	*Religion*, Sva[11]	20	12
Christer	Övre medelåldern	Åkergymnasiet	HP	*Historia*	32	14
Daniel	Medelåldern	Åkergymnasiet	HP/YP	Religion, Sva	10	5
Erik	Övre medelåldern	Ängsgymnasiet	HP/YP	Engelska, *Filosofi*, *Sva*	37	25
Frida	Medelåldern	Ängsgymnasiet	HP	Estetiskt ämne	18	18
Gunilla	Medelåldern	Ängsgymnasiet	YP	Engelska	18	17

5 Resultat och analys

De intervjuer som har genomförts med undersökningens sju informanter analyseras i detta kapitel. Det första avsnittet handlar om elevernas grammatiska förkunskaper från högstadiet och hur dessa påverkar gymnasielärarnas arbete. I det andra avsnittet redogörs för hur informanterna anser sig undervisa i grammatik i kurserna Svenska 1 och Svenska 2, och i det påföljande avsnittet (3) beskrivs faktorer som har betydelse för informanternas sätt att undervisa i grammatik. Informanternas syn på behovet och användningen av metaspråk utgör innehållet i det fjärde avsnittet. Det femte och avslutande avsnittet är en sammanfattning av tidigare delar.

[9] HP = högskoleförberedande program. YP = yrkesprogram. Avser endast svenskundervisning.
[10] Ämnen som är *kursiverade* undervisar informanten inte i för närvarande.
[11] Sva = svenska som andraspråk.

5.1 Svensklärarnas åsikter om elevernas grammatiska förkunskaper

Elevernas grammatiska förkunskaper är en fråga som förenar (nästan) alla informanter. De elever som kommer från högstadiet och ska börja på gymnasiet utgör en kunskapsmässigt heterogen skara, och spännvidden är stor. Birgitta säger att kunskapsnivån dels varierar från klass till klass, dels från elev till elev: ”Vissa har absolut med sig det som man behöver när man börjar på gymnasiet, men vissa, alltså det är ju inte ens stor eller liten bokstav eller var man sätter punkt. Det är på den nivån.” Frida bedömer kunskapsskillnaden som så stor att det innebär en omöjlig uppgift för en lärare att kunna höja kunskapsnivå hos de lägst presterande eleverna samtidigt som man ska motivera de med mest kunskap. Erik menar att det hos de elever som har läst moderna språk och varit intresserade av det syns lite bättre grammatikkunskaper, men han tillägger att det annars ofta handlar om att börja om från början. En omstart är något som även Anders har behövt göra med eleverna: ”Jag utgår i de flesta kurser jag har att eleverna är oskrivna blad gällande grammatik, så får de stoppa mig om jag kommer med någonting som är för enkelt.” Det förhållande som framkom i Brodow (2000:79f), där elevernas grammatikkunskaper pendlade mellan grundliga och obefintliga (se avsnitt 1.1), verkar alltjämt intakt tjugofem år senare. Den enda av informanterna som ger en delvis annorlunda bild är Daniel. Han tycker att eleverna är ”rätt så bra rustade” och har en bra grund över lag. Samtidigt talar även han om elever som har problem med punkt och stor bokstav.

Informanterna vid Ängsgymnasiet säger sig kunna se ett mönster av varierande grammatik-kunskaper beroende på vilken högstadieskola som eleverna kommer ifrån, men Gunilla poängterar att det inte enbart handlar om vilken skola utan framför allt om vilken lärare eleverna har haft: ”Många elever berättar att de har haft mycket vikarier, och det påverkar ju naturligtvis”. Både Gunilla och Frida tycker att det har skett en försämring över tid och att kunskapsluckan mellan den högpresterande och lågpresterande eleven har vuxit. På Åkergymnasiet har informanterna ingen kunskap om vilka skolor som eleverna har gått på tidigare. Birgitta berättar att hon inte brukar ta reda på var eleverna kommer ifrån: ”Nej, det brukar jag inte. Det kanske man skulle ta och göra, men sen samtidigt känner jag: vad hjälper det?” Ett mönster som Anders däremot menar sig se är att det är en större andel av de elever som har valt att läsa ett yrkesprogram som har lite sämre språkriktighet.

Något som ställer till det för gymnasielärare är när betygen som eleverna har fått på högstadiet inte motsvarar de kunskaper som de faktiskt har. ”Det är inte så lätt att vara lärare i dag för man har väldigt mycket press på sig att man ska godkänna elever”, konstaterar Birgitta. Frida menar att högstadieskolorna gör eleverna björntjänster för att de ska komma vidare, vilket leder till att de får det väldigt svårt på ett högskoleförberedande program. Den här bilden delas av Gunilla som tror

att problemet med att lärarna måste hålla en lägre nivå i svenskundervisningen grundar sig i ”att vi anpassar in absurdum ibland, på alla nivåer för att alla ska få godkänt. Det har blivit en rättighet att få godkänt”. Hon vidareutvecklar sitt resonemang:

> Många som kanske går på samhällsprogrammet i dag och som har väldigt låga poäng har ändå kommit in för alla ska komma in på sitt förstahandsval. […] I all välvilja har det blivit fel. Det är ingen som har gjort det här av elakhet. Tvärtom är det ju välvilja att eleven ska få gå vidare och ska få välja det den vill. Men jag vet inte. Ibland kan välviljan bli för mycket.

En viktig aspekt i Gymnasieutredningen (2008:343) var att likvärdigheten i svenskämnet skulle stärkas och egna tolkningar av betygskriterierna begränsas (se kapitel 1). Den bild som målas upp av informanterna visar att så inte har skett och att ett godkänt betyg har olika innebörd beroende på skola och lärare.

Ingen av skolorna gör någon kartläggning av elevernas grammatikkunskaper när de börjar i Svenska 1. Den kartläggning som båda skolorna gör handlar i stället om läsförståelse, ordkunskap och stavning, och till viss del görs den för att fånga upp elever med läs- och skrivsvårigheter som inte har blivit diagnosticerade. Både Erik och Gunilla berättar att de brukar inleda Svenska 1 med att eleverna får presentera sig i varsitt brev och utifrån dessa bedömer de sedan kunskapsnivåerna. Det sker inte heller någon överlämning från svensklärarna på högstadiet; den enda överlämning som sker är till elevhälsan. ”De ska ju ha betyg när de kommer hit, alltså som betyder någonting. Egentligen är det ju så”, påpekar Birgitta. Informanterna på Åkergymnasiet berättar att de för några år sedan hade ett samarbete med några grundskolor där man träffades och diskuterade vad man ville att högstadielärarna skulle fokusera på i svenskundervisningen. Birgitta berättar:

> Det var faktiskt på ett initiativ från dem. Vad skulle ni vilja att vi tog upp här på grundskolan, för att det skulle hjälpa. Det var jättebra möten, men då visade det sig att de sinsemellan grundskolorna inte hade naturliga samarbeten och där behövs det ju. De behöver ju prata om vad som är relevant att titta på i en text och hjälpa eleverna vidare med hur en progression kan se ut. Så det tyckte vi att de kanske skulle behöva jobba med lite mer med.

Både Anders och Gunilla berättar att de har anpassat sig efter elevernas sämre grammatik-kunskaper: ”Jag hade en övertro på deras kunskaper och kanske deras möjlighet att ta sig till det jag sa, så jag har anpassat mig på det sättet” (Anders); ”Jag brukar försöka undvika de grammatiska termerna. Från början när jag var ny så var jag superambitiös och pratade bara grammatiska termer, men jag såg ju på dem att de hängde ju inte med” (Gunilla). Svenskämnet i gymnasieskolan ”ska bygga på och inte överlappa” grundskolans svenskämne (Skolverket 2011b:2, se också avsnitt 1.2), men eleverna verkar inte ha tillgodogjort sig de ordklasser, satsdelar etc. som ska undervisas om i

grundskolans hög- och mellanstadium (Skolverket 2019:260f). Informanterna vittnar om elever som inte kan ordklasser, inte vet vad som utgör en mening och inte har med sig något metaspråk. De grundläggande språkliga begrepp som utgör ett obligatoriskt undervisningsmoment i Svenska 1 (Skolverket 2011a:162) blir verkligen grundläggande om grammatikundervisningen på gymnasiet tvingas börja om på låg- och mellanstadienivå. Det metaspråkliga vakuumets påverkan på informanternas undervisning är tydlig och kommer nedan att flera gånger visa sig vara en faktor som har betydelse för informanternas sätt att undervisa.

5.2 Svensklärarnas åsikter om sin grammatikundervisning

När informanterna berättar om hur de anser sig undervisa i grammatik framstår Svenska 2 som en kurs med någorlunda likvärdigt innehåll. Det samma kan inte anses gälla för Svenska 1 där grammatikens roll och omfattning tolkas på flera olika sätt. Lärarna måste förhålla sig till elevernas ofta bristfälliga grammatikkunskaper (se avsnitt 5.1). Medan några försöker att komma till rätta med kunskapsluckorna redan i den första kursen, väljer andra att vänta med grammatiken till Svenska 2 och gör så med hänvisning till ämnesplanen (se avsnitt 5.3).

Anders är en av de lärare som avvaktar med grammatikundervisningen och tar i Svenska 1 i stället fasta på ämnesplanens formulering om språkriktighet. Fokus blir på att eleverna ska stava rätt och skriva korrekt uppbyggda meningar: ”Det är väl mer det här praktiska, inte själva metaspråket utan att i praktiken kunna skriva korrekta meningar. Att till exempel kunna skriva meningar som inte har exakt samma fundament.” I Svenska 2 ger han eleverna metaspråket, men Anders menar att för att kunna göra så måste eleverna få byggstenarna med ordklasser, satsdelar och syntax i rätt ordning. Han har gjort försök att introducera begrepp redan i Svenska 1 men märkte att elevernas förkunskaper inte räckte till:

> Jag provade någon gång i Svenska 1 med satsradning, att förklara vad det är för något. Men jag insåg att eleverna vet inte vad en huvudsats är, och om jag ska berätta vad en huvudsats är så måste jag liksom börja bakifrån och berätta vad en sats är och vad satsdelar är. Det blev så mycket att lära dem för att kunna ha det här enkla. Det här som jag tyckte var ett enkelt begrepp – satsradning – krävde så mycket förkunskaper att jag tänkte att jag får ta det när det är på sin plats [Svenska 2].

Att Anders till stor del valt bort metaspråket i Svenska 1 gör att han i stället får försöka ”prata sig runt det” eller med direkta exempel visa hur det ska eller inte ska se ut. Gunilla väljer också att vänta med de grammatiska termerna till Svenska 2. Grammatiken i Svenska 1 väljer hon i stället att knyta till elevernas skrivande. Hon förklarar att hon efter en inlämning av en text brukar sammanställa meningar med vanligt förekommande fel. Meningarna hämtas direkt från elevernas texter och

anonymiseras. Efter att först ha provat att använda färdiga exempelmeningar upptäckte hon att eleverna engagerade sig mer när det var deras egna meningar som agerade exempel. Eleverna får sitta i par och hjälpas åt att finna fel och lösningar. Sedan diskuteras exemplen i helklass. Utgångspunkten för elevernas samtal blir deras inre grammatik (se avsnitt 2.1) och deras grammatikkunskaper från högstadiet. Även om en jämförelse med lingvistisk litteracitet (se avsnitt 2.3.3) vore långsökt utgår momentet ändå från en induktiv undervisningsmodell. Gunilla menar att det inte är någon mening att gå in på för mycket termer ”för då blir de [eleverna] helsnurriga”, men kanske vore det ändå en möjlighet till att arbeta med grundläggande språkliga begrepp. Enligt Riad (2016:12) är man motiverad att ta till sig termer för de mönster som man har funnit.

En liknande undervisningsmodell använder även Birgitta, med den avgörande skillnaden att hon arbetar explicit med grammatiska termer redan i Svenska 1. Birgitta menar att även om det renodlade kunskapskravet finns i Svenska 2 måste hon arbeta med grammatik redan i Svenska 1 för att eleverna ska kunna utveckla sitt skrivande, och även om inte alla elever tillägnar sig begrepp som syftningsfel och satsradning finns det några elever som tar dem till sig och undrar varför ingen har förklarat begreppen för dem tidigare. Birgitta tycker också att det är viktigt att rätta elevernas texter rent grammatiskt:

> Jag tycker det är jätteviktigt att rätta texter grammatiskt för det är många som inte varit med om det i grundskolan. Jag vet inte vad det handlar om, varför man inte gör det. Kanske för att det skulle hämma deras skrivande? Jag tycker de är lite för stora där för att bli hämmande. Jag förstår det på lågstadiet, men på högstadiet är det väl hög tid att börja förklara att det här är kanske olämpligt att skriva för det betyder inte det som du vill säga.

Eftersom många elever har brister i sina grammatiska förkunskaper (se avsnitt 5.1) väljer Birgitta att undervisa om ordklasser, fraser och satser i Svenska 1, och dessa begrepp kopplas till elevernas skrivutveckling och framför allt till fundamentsvariation. Även Christer undervisar om grammatik i Svenska 1 som förberedelse för elevernas skrivande, men han gör det också för att hjälpa eleverna med engelskan: ”Ja, det gör jag för jag tänker att även om många svensklärare säger att man inte ska vara hjälplärare till engelskan tycker jag ändå att det finns en rimlighet att man talar om det på svenskan som gör det [grammatiken] lite mer begripligt.”

Något annat som Christer har gemensamt med Birgitta, men även med Anders, är användandet av satsschemat. Birgitta lyfter fram fundamentsvariation som en möjlighet med satsschemat, och Anders använder schemat för att förklara ordföljden i huvudsatser. Christer beskriver det som en traditionell satslösningsgrammatik där eleverna ska identifiera det finita verbet i satsen och sen prova att byta ordföljd för att inse vilka ord som hör samman (att ha förmågan att avgränsa satser och fraser är ett av de tröskelbegrepp som Josefsson och Lundin (2017) nämner). Förutom den

praktiska nyttan ser Christer ytterligare ett syfte med satsschemat: ”Jag pratar om det i årskurs ett för att de ska inse att i svenska meningar har satsdelarna sin givna position, att bara den insikten kan vara lite rolig, tänker jag.” Jag återkommer till det här citatet i avsnitt 5.3.

Christer nämnde engelskan som en anledning till att undervisa i grammatik i svenskan, men Erik och Gunilla ser ett annat användningsområde för engelskämnet, som de båda undervisar i. Gunilla säger att hon inte alltid undervisar samma elever i engelska och svenska, men när det händer går det att utnyttja engelskan. Erik menar att det inte har varit någon idé att gå igenom grammatik i svenskan med vissa klasser och att han då via engelskan ”gör vägen lite bredare” i stället. Sett till svenskundervisningen väljer Erik en annan väg innehållsmässigt än de andra informanterna. Han har gjort en uppdelning där han undervisar om ordklasser i Svenska 1 och om satsdelar i Svenska 2. Detta beskriver Erik som en stötesten vid tillfällen då svenskklassen ska byta lärare mellan kurserna eftersom andra svensklärare inte valt att göra samma uppdelning. Han menar dock att han har rätt i sitt upplägg eftersom han är den som har varit anställd längst bland kollegorna. Förutom ordklasser i Svenska 1 fokuserar Erik också på de språkriktighetsfrågor som han beskriver som sina käpphästar, däribland användningen av de, dem och dom.

Språkriktighet beskrivs i kommentarmaterialet till svenskämnet (Skolverket 2011b:4) som ”sådant som kan anses vara riktigt eller felaktigt, såsom stavning, användning av skiljetecken, ordformer, fasta konstruktioner och meningsbyggnad”, och det är den här synen som i princip samtliga informanter verkar dela när de diskuterar vad begreppet språkriktighet betyder för dem. I det centrala innehållet för Svenska 1 har språkriktighet mer av en kommunikativ aspekt och beskrivs där som de ”språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang” (Skolverket 2011a:162). Birgitta, Frida och Gunilla påpekar alla den kommunikativa funktionen, och alla tre talar om vikten av en röd tråd i texten. För Frida är terminologin sekundär (se avsnitt 5.3) och helheten det primära:

> Jag tror att vi är många gymnasielärare som jobbar på samma sätt, att vi jobbar med just språkriktighet. Vi går inte in och direkt jobbar med att det här är ett adjektiv och substantiv, eller vilka substantiv är det här, utan vi jobbar med uppbyggnaden av meningar. När de skriver jobbar vi med språkriktigheten i texten, och vi gör det både genom skriftlig respons och muntlig respons. […] För språkriktighet är ju inte bara det här konkreta att man har rätt adverb, utan språkriktighet är helheten av en text.

Språkriktighet är också den primära grammatikundervisningen i Svenska 1 för Daniel, men även om han också vid något tillfälle låtit eleverna ”rätta varandra” efter en textinlämning har han framför allt valt att arbeta med språkriktighet utifrån läroboken: ”Jag tog rakt av kapitlet som fanns i boken där de tog upp de lite olika problem som man kan ha när man skriver.”

Språkriktighet åtföljs av ett kunskapskrav i Svenska 1, och kanske är det därför som språkriktigheten har blivit mer central i informanternas undervisning, jämfört med grundläggande språkliga begrepp som också är ett centralt innehåll men saknar kunskapskrav (se avsnitt 1.2). Kommentarmaterialet (Skolverket 2011b:6) slår fast både att man ska ”använd[a] sig av lämpliga språkliga och språkvetenskapliga begrepp, och inte nöj[a] sig med allmänspråkliga ord och uttryck” och att grundläggande begrepp inte ska ses som ett eget innehållsmoment. För lärarna innebär detta ett problem eftersom det inte är självklart att de kan använda ”lämpliga språkliga och språkvetenskapliga begrepp” *utan* att göra det till ett eget innehållsmoment. Anders exemplifierar detta väl ovan när han i Svenska 1-undervisningen försökte använda begreppet satsradning men inte kunde göra så utan att först undervisa om en rad grammatiska termer och således bestämde sig för att vänta med den metaspråkliga begreppsanvändningen till Svenska 2. Jag återkommer till denna problematik i avsnitt 6.1.

Som har framgått ovan har informanterna valt att tolka grammatikundervisningen i Svenska 1 på en rad olika sätt. Att alla lärare inte undervisar på exakt samma sätt är en självklarhet, men när kursens innehåll blir så pass olika som denna undersökning visar är det rimligt att ställa sig frågan om det är en likvärdig (grammatik)undervisning som bedrivs i skolorna (jag kommer att diskutera detta i avsnitt 6.1). När informanterna får frågor om grammatiken i Svenska 2 är det en mer samstämmig bild som ges, och det verkar grunda sig i att, som Birgitta uttrycker det, ”det där renodlade kunskapskravet finns ju i Svenska 2”.

Medan grammatikundervisningen i Svenska 1, med eller utan metaspråk, ofta tycks vara kopplad till elevernas skrivande består grammatikundervisningen i Svenska 2 av ett moment till stor del isolerat från den andra undervisningen. Nästan samtliga informanter arbetar med traditionell grammatikundervisning (se avsnitt 2.3) som i flera fall mynnar ut i prov bestående av satslösningar och begreppskunskap. På frågan om grammatikundervisningen i Svenska 2 kan bygga vidare på kunskaperna från Svenska 1 (vilket är avsikten enligt ämnesplanen (Skolverket 2011a:161)) är svaren splittrade. Birgitta och Erik menar att den kan göra det, men i Eriks fall reserverar han sig mot eventuella lärarbyten eftersom han valt ett eget upplägg med ordklasser i Svenska 1 och satsdelar i Svenska 2. Christer och Daniel är mer tveksamma i sina svar och menar att det snarare beror på vilken elev det är. Gunilla menar att hon kan se en röd tråd, men är osäker på om eleverna uppfattar den. Christer resonerar på samma sätt. Grammatikundervisningen i Svenska 2 brukar innebära rent bord, berättar Anders, även om han försöker att tydliggöra begrepp som har dykt upp i Svenska 1. ”Men jag brukar inte ha någon sömlös övergång, utan det brukar bli så ’nu ska vi arbeta med grammatik’.”

Under intervjuerna frågade jag inte om grammatikundervisning i Svenska 3 eftersom det inte finns något centralt innehåll i denna kurs som är direkt kopplat till grammatiken. Det är givetvis möjligt (och rimligt) att se formuleringen om ”[v]iktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär” (Skolverket 2011a:176) som en öppning till att arbeta med grammatik, men det skulle i praktiken snarare tendera att handla om elevernas skrivande. De få kommentarer som gjordes om Svenska 3 var kopplade till just skrivande, vilket inte är förvånande eftersom sex av informanterna lyfte fram just skrivandet när de pratade om grammatiken i Svenska 1 (i avsnitt 2.2.1 konstateras att språkfärdighet är ett av de främsta argumenten för grammatikundervisning bland svensklärare). Det går givetvis inte att dra några slutsatser av de få kommentarer som gjordes, men det är ändå rimligt att anta att grammatiken inte har någon framträdande roll i informanternas Svenska 3-undervisning.

5.3 Svensklärarnas åsikter om faktorer som påverkar deras grammatik-undervisning

Något som har betydelse för lärarnas sätt att undervisa i grammatik är – som sig bör – ämnesplanen. Hos sex av de sju informanterna går det tydligt att se drag av de olika skrivningarna i deras beskrivning av sin undervisning, även om det ofta har inneburit olika tolkningar (se avsnitt 5.2). Flera av informanterna menar att det är i Svenska 2 som den egentliga grammatikundervisningen ligger, och i Svenska 1 dominerar språkriktigheten (även om den i praktiken ofta snarare är en språkfärdighet, se avsnitt 5.2). Christer tycker att det är intressant att grammatiken har fått en så framskjuten ställning i de nya ämnesplanerna och jämför med föregående styrdokument (se avsnitt 1.1 för en kort jämförelse). Det enda centrala innehåll som inte verkar ha samma betydelse för undervisningen är, som jag har varit inne på ovan, de grundläggande språkliga begreppen.

Synen på läromedel och hur de används varierar bland intervjusvaren. Erik berättar att han har plockat ut delar från olika läromedel och genom åren byggt upp ett bra material. Framför allt handlar det om rena övningar för elever som vill eller behöver: ”Fortfarande är det det här att även de duktiga som då är intresserade och siktar på A, de har svårt att plocka in regler.” En övning som inte är kopplad till läromedel och som Erik särskilt lyfter fram är när eleverna får ta ut meningar från böcker som de läser och utifrån dessa meningar ta ut ordklasser.

Gunilla berättar att eleverna egentligen bara har läromedel i Svenska 1 och att de har tillgång till digitala grammatikövningar i Svenska 2 och Svenska 3. ”Men jag tycker de blir lite statiska”, inflikar hon och säger att hon hellre arbetar med grammatik utifrån diskussioner där hon och eleverna gemensamt kan titta på meningar och exempelvis avgöra form och funktion. För Daniel varierar läromedlen beroende på vilket program han undervisar på eftersom skolan inte har köpt

in samma böcker till yrkesprogrammen som till de högskoleförberedande programmen. Han är dock inte främmande för att lyfta in läromedel i undervisningen och berättar att han vid arbetet med språkriktighet använde kapitlet i boken rakt av. Christer använder läromedel i moment där han upplever att läroboken förklarar tydligare än vad han själv kan göra, men utgår i övrigt från eget material: ”Eftersom jag i princip utgår från positionsgrammatiken[12] känns det som att det är enklare att jag utgår ifrån mina egna övningspapper.” Han har reflekterat över att nyare läromedel för Svenska 1 har ett grammatikinslag: ”Jag ser ju att det här läromedlet som vi använde förra terminen har grammatik trots att det riktar sig till Svenska 1 där det inte finns som kunskapskrav, så somliga läromedelsförfattare tänker nog att det är nödvändigt i alla fall.” Christer reflekterar också över användningen av konstruerade eller autentiska exempeltexter, men han landar i att det bästa nog är elevernas egna texter så att de ser att de kan ha nytta av det i sitt eget skrivande (en bild som inte delas av exempelvis Josefsson (2007)).

Några som också har reflekterat över läromedel är Anders och Birgitta. Birgitta har hittat en serie läromedel som hon uppskattar, men hon påpekar att det finns några småfel som hon hela tiden får uppmärksamma eleverna på. Anders har även han funnit fel i läroböckerna, vilket inte förvånade honom efter att ha läst om det i en artikel:

> För enkelhetens skull har jag använt läroboken *Fixa grammatiken*, och jag är medveten om att den har en del rena felaktigheter i sig. Jag läste en vetenskaplig artikel skriven av några forskare som hade undersökt grammatikläromedel och som hade sett att i princip inget grammatikläromedel saknade fel. Det var vissa som hade förenklingar och som gjorde att det blev rent utav fel. Vissa som var rena felaktigheter. Så jag är medveten om det när jag ger eleverna de böckerna, och jag plockar ut det som jag tycker är det viktiga. De behöver inte jobba med alla uppgifter, utan jag har den som ett referensverk mer än som en bibel.

Om det är Bandh och Lundin (2019) som Anders har läst får vara osagt, men han nämner precis de bekymmer som lyfts fram i deras artikel. En medvetenhet om problemet hjälper Anders att i alla fall delvis kringgå det. Utöver läromedel använder Anders också autentiska texter som eleverna får i uppgift att analysera. Den enda som arbetar helt utan läromedel är Frida, och det finns en stolthet i rösten när hon berättar om det:

> Jag har skapat eget material. Jag förändrar gärna mitt material hela tiden för världen förändras. Jag kör inte samma gamla material utan det blir nytt, mycket för min skull också. Sen använder jag rätt mycket film i Svenska också, vilket är

[12] Positionsgrammatiken utgår från frasernas eller ordens inbördes ordning i en mening. Utifrån den normala ordföljden i språket placeras satser och meningar in i ett så kallat satsschema. Ursprungligen användes ett satsschema för huvudsatser och ett satsschema för bisatser eftersom uppbyggnaden skiljer sig något mellan de båda (Lundin 2017:28f). Platzack (1987) konstruerade senare ett gemensamt satsschema där tidigare scheman slogs samman.

> oerhört bra i vissa lägen. Just att jag kan jobba med språkvariation och sådana grejor med film som uttryck, vilket också är ett språk.

Svensklärarna på Åkergymnasiet arbetar också med film men då i form av grammatikläromedel. De tog ett gemensamt beslut att tillsammans skapa egna filmer om vanliga fel i elevtexter, som exempelvis syftningsfel och de/dem/dom. De här filmerna används som stöd i klassrummet där elever kan ta del av dem efter genomgångar eller där läraren kan hänvisa eleven till någon av filmerna vid en textbedömning. Birgitta berättar att hon också använder YouTube-klipp som går igenom grammatik på olika sätt.

Något som har betydelse för lärarnas sätt att undervisa i grammatik är de grammatikkunskaper som de själva besitter. En sådan fråga är givetvis känslig och var ingen som jag ställde under intervjun, men en av informanterna öppnade ändå upp: ”Det finns högskolelärare som menar att det är väldigt viktigt att gymnasieelever får förstå vad begreppet fras är, subjektsfras och prepositionsfras och verbfras, och jag tycker det är lite svårt att hantera för jag skulle […] inte själv klara det riktigt känns det som” (att avgränsa satser och fraser är ett av de tre tröskelbegrepp som Josefsson och Lundin (2017) nämner). Christer berättar att under de första två åren med de nya styrdokumenteten var det många lärare som inte alls tog upp grammatik, vilket han tror kan bero på att många var ovana att gå igenom grammatik på ett strukturerat sätt. Han menar dock att lärare som från början var osäkra kring grammatikmomentet har förkovrat sig.

Att klasserna är så heterogena kunskapsmässigt (se avsnitt 5.1) gör det svårt att finna en lösning för hela gruppen, konstaterar Gunilla. Även Anders, Birgitta, Daniel och Frida lyfter fram att de arbetar på olika sätt i olika grupper. Birgitta slår fast att man alltid måste titta på sin grupp och inte kan tänka ”nej, men nu har jag kört så här i femton år, nu fortsätter jag med det. Gruppen är ju jätteviktig”. För Frida handlar det om att arbeta på individnivå: ”Vissa lärare säger ’ja, men man kan ju inte hålla på så individanpassat’, men jag hävdar att det kan man göra, och jag hävdar också att man ska göra det.”

När frågan handlar om anpassningar för yrkesförberedande program kontra högskole-förberedande program gör informanterna inga justeringar av innehållet för att de elever som bara läser Svenska 1 ska tillgodogöra sig mer grammatik (eftersom det explicita kunskapskravet ligger först i Svenska 2). Erik menar att han ibland kan se en annan attityd på de yrkesinriktade programmen och att eleverna nonchalerar det grammatiska så länge de kan göra sig förstådda. Att eleverna ska kunna göra sig förstådda är en målsättning för Anders, som ser en större andel elever med språkriktighetsproblem på de yrkesförberedande programmen. ”Om eleverna inte väljer att läsa Svenska 2 så nej, jag lägger väl ingen särskild vikt vid att få in mer grammatik då, utan jag försöker ge dem så pass mycket att de kan skriva en sammanhängande text som kan bli läst och

förstådd och kanske till och med trevlig att läsa", förklarar Anders. Daniel påpekar att han inte vet vilka elever som kommer att välja till Svenska 2 och att han därför inte kan ha det i åtanke. En viss anpassning sker för de elever som bara ska läsa Svenska 1, berättar Gunilla, och menar att man kan lägga upp kurserna på ett annat sätt om man vet att man ska arbeta vidare med innehållet i Svenska 2 och Svenska 3. Att låta de elever som inte väljer till svenskkurser ta del av mer grammatik i Svenska 1 är dock inte aktuellt för Gunilla: "Om jag ska vara krass [är det] de lite svagare eleverna, och de vinner ingenting på att jag tar in ännu mer, utan där tror jag det kanske är ännu viktigare att vi faktiskt gör det så praktiskt som vi nu gör det." Hansson (2008:135) är av en annan åsikt: "Att se sig själv som språkvarelse måste rimligtvis innebära att eleven kan betrakta sitt eget språk utifrån via begrepp och studier av språket som ett system av möjligheter och resurser. Även elever på yrkesprogram bör få sådana insikter."

Tre av informanterna på Åkergymnasiet berättar att de har ägnat mycket tid inom svensk-kollegiet att diskutera grammatik, som har varit problematisk för lärarna att sig an eftersom dels elevernas förkunskaper är så olika, dels ämnesplanen går att tolka väldigt brett. Även om det inte har lett till en samlad syn där alla undervisar på samma sätt finns det en pågående diskussion om hur grammatiken bör avgränsas både sett till undervisningstid och innehåll. Detta har lett till att svensklärarna har försökt att enas om vad kunskapskravet betyder och hur bedömningen ska gå till för att vara likvärdig (se diskussion i avsnitt 6.1).

Om det finns försök till samsyn på Åkergymnasiet kan inte det samma sägas gälla för Ängsgymnasiet där det i stället målas upp en bild av två läger. Gunilla konstaterar att lägren är två ytterligheter och beskriver dem som "[d]e som tycker att det [grammatik] lägger jag ingen tid på över huvud taget för det kommer av sig själv"[13] och "de som verkligen tragglar grammatik hela tiden". Ett par av informanterna låter påskina att det rör sig om en generationsfråga. Splittringen gäller även ifråga om exempelvis bedömningen av en text där språkriktigheten ställs mot budskapet. "Man kan inte ha det ena utan det andra", menar Gunilla, som säger sig tillhöra en mittenfåra bland argumenten.

Bland informanterna är det olika argument som lyfts fram för grammatikundervisningen[14] (se avsnitt 2.2), men medan vissa kan lista en rad argument är andra inte lika övertygade om grammatikens värde. Ett argument som alla verkar ställa sig bakom är språkfärdigheten. Även om det flera gånger benämns som språkriktighet är det inte alltid en normativ grammatiksyn (se avsnitt 2.1) som målas upp, utan i stället är det elevernas skrivande och textens kommunikativa kvaliteter

[13] Detta skulle kunna beskrivas som att lärarna ser på språket utifrån en *laissez faire*-norm, där språket varken behöver normeras eller regleras eftersom det sköter sig självt. Det innebär i sådana fall att svensklärarna helt fokuserar på innehållet i elevernas texter och bortser ifrån språkets formella aspekter (Teleman 1979:76; Lundin 2017:40).

[14] Avsnitt 5.4 handlar om informanternas syn på metaspråk. Av denna anledning berörs inte metaspråksargumentet här.

som belyses. ”Jag tänker att språket är ju kommunikation i muntlig och skriftlig form, eller för vår tankeverksamhet för att vi ska kunna kommunicera med oss själva, och då ska de ju kunna kommunicera det de vill kommunicera på bästa sätt”, förklarar Birgitta. Det rena språkriktighets-argumentet förekommer också hos informanterna när populära språkriktighetsfrågor nämns, och tydligast är detta hos Erik som flera gånger under intervjun nämner sina käpphästar.

För Anders, som även undervisar i moderna språk, ligger främmandespråksargumentet (se avsnitt 2.2.1) nära till hands, och han menar att det hjälper att veta vad exempelvis ett verb är och hur språken hanterar verb på olika sätt. Även Christer tar tydlig ställning för främmandespråksargumentet. Daniel nämner också argumentet, men är inte lika övertygad utan menar att ”man kan ju lära sig ett nytt språk ändå”. Ju mer han pratar om grammatiken desto osäkrare tycks han bli på dess värde och även språkfärdighetsargumentet ifrågasätts.

> **Daniel**
> Precis, så att man kan varva de här meningarna, långa, korta, börja med bisats och så, för att få liksom ett bättre språk eller roligare språk eller vad man nu ska säga. Det är framför allt det som krävs. Men man behöver ju inte läsa någon grammatik egentligen för det. Läser du många böcker så får du det den vägen skulle man nästan kunna säga.
>
> […]
>
> **Intervjuare**
> Har eleverna svårt att förstå varför de ska läsa det [grammatik]?
>
> **Daniel**
> Ja. De ser väl inte så mycket nytta med det kanske. Inte alla, men vissa. […] Utan de menar att de klarar sig bra utan det ändå. Det gör man.

Inte heller Frida verkar övertygad om grammatikens värde. Hon nämner att hon under sin lärarutbildning hade en lärare på högskolan som fokuserade på textinnehållet i stället för grammatisk terminologi. Denna värdering ger hon också själv uttryck för:

> [D]et jag lärde mig som svensklärare inom grammatiken, det är bara jag som har användning för det. Mina elever har inte användning för de begreppen eller de uttrycken. Jo, man har det om man ska bli svensklärare. Eller jobba med språk på något annat sätt. […] De har ju koll på alla de här ordklasserna och dylikt, men om det sitter en person där och inte känner till vad ett verb är, om jag säger ”kan du säga ett verb”, de har ju egentligen inget behov av att direkt veta det för det handlar bara om en skolgrej. ”Nämn ett verb”, ”hoppa”, ja, men vad har man för nytta av det? Det är ju i sammanhanget det har en betydelse.

De argument (eller motargument) som hittills har förts fram har alla varit redskapsargument, medan humanistargumentet i princip är obefintligt. Både Anders och Christer berör dock allmänbildning som ett argument för grammatikundervisning. ”Jag kan tycka att det hör till att om man går i en svensk skola ska man ha gått igenom de sakerna, så ja, vi gör det”, säger Christer. Han är den enda som också nämner något som bäst kan beskrivas som en språklig nyfikenhet: ”[I] svenska meningar så har satsdelarna sin givna position, att bara den insikten kan vara lite rolig tänker jag.” Av de två argument som Teleman (1987) förde fram är det till synes bara ett av dem – redskapsargumentet – som har giltighet.

5.4 Svensklärarnas åsikter om metaspråk i svenskämnet

För att kunna tala om metaspråk med informanterna bad jag dem först att definiera begreppet. Fem av informanterna var bekanta med begreppet och definierade det som ett språk om språket eller med en snarlik formulering. För två av informanterna var begreppet obekant, och de kunde inte, trots viss stöttning, definiera det på ett sätt som kan anses ligga nära begreppets innebörd (se avsnitt 2.4). Christer, en av de informanter som var bekant med begreppet, ställde sig inledningsvis frågande till varför man ska använda det, men efter hand som intervjun fortlöpte insåg han att han använder ett metaspråk i klassrummet och landade i en större välvilja till begreppet.

Som konstaterades i avsnitt 5.1 är elevernas grammatiska förkunskaper från högstadiet väldigt varierande med en stor andel elever med svaga kunskaper. Till följd av detta har de inte heller ett funktionellt metaspråk med sig. Att ett metaspråk behövs i grammatikundervisning är något som de flesta informanter instämmer i. Gunilla konstaterar att det är svårt att föra en diskussion innan eleverna har grunderna: ”Jag sitter och säger ’du skriver ju ’de’ när det är ett subjekt och ’dem’ när det är ett objekt’, men när man inte vet vad ett subjekt eller objekt är blir det ju lite problem.” Birgitta ger ett liknande exempel och menar att ”[j]ag kan inte bara säga ’så kan du inte skriva’. Jag måste förklara vad som är problemet och om vi har ett begrepp för det måste det ju också vara lättare för dem att hänga upp det på det, tänker jag”. En fördel som Christer lyfter fram är att samtalet blir smidigare om eleven behärskar ett metaspråk, eftersom förklaringsledet försvinner (jfr. Bergström 2007:215). Frida är den enda av informanterna som är direkt ifrågasättande av metaspråkets värde (se också avsnitt 5.3). Hon menar att terminologin är en skolgrej och att det endast är hon i rollen av svensklärare som har en användning av den.

Informanterna är alltså så gott som eniga om behovet av ett metaspråk i svenskämnet, men när det handlar om i vilken kurs metaspråket ska få ta plats går åsikterna isär. För att kunna utveckla elevernas texter vill Birgitta att eleverna ska ha begreppen med sig redan från ettan, ”ja, gärna ännu tidigare om det hade gått”. Gunilla ser behovet av metaspråk framför allt i Svenska 2 och Svenska

3 och ser hellre att man i Svenska 1 arbetar med textnära exempel. En anledning som hon ger till det är att samtliga elever läser Svenska 1, och det är inte svårt att tänka sig att undervisningen på yrkesförberedande program har haft inverkan på Gunillas ståndpunkt. Även för Anders är det i första hand i Svenska 2 som metaspråket kommer, medan Svenska 1 handlar om skrivande utifrån konkreta exempel. Det här upplevs dock som en pragmatisk hållning efter att Anders försökt att införa metaspråket i Svenska 1 men stött på problem (se avsnitt 5.2)

Att använda metaspråket innebär att kunna prata om ämnet på en mer abstrakt nivå, och Gunilla tycker att det över lag är svårt för eleverna i Svenska 1 oavsett vilket program de läser. Hon menar att eleverna är lite för unga och att mognaden påverkar om man kan hålla mer abstrakta samtal. Daniel lyfter också metaspråkets komplexitet och hänvisar till något han har läst när han säger att man egentligen inte förstår det förrän vid 15 års ålder. Både Anders och Gunilla berättar om grammatikprov som de har där eleverna får ha anteckningar med sig. ”[D]et finns inga ungdomar i dag som håller isär alla de här namnen på ordklasserna och satsdelarna utan sina anteckningar”, menar Gunilla. Dessa resonemang om att eleverna inte är redo för ett metaspråk verkar dock inte vara giltiga när man jämför med de elever som läser eller tidigare har läst svenska som andraspråk. Alla tre informanter som undervisar eller har undervisat i svenska som andraspråk vittnar om att dessa elever generellt kan mer grammatik och är mer teoretiskt bevandrade. Erik beskriver det som att eleverna har ”ett annat tänkande”. Denna skillnad beror säkerligen på flera olika faktorer, och en sådan redogörelse faller inte inom denna uppsats ram, men man ska nog söka efter andra förklaringar än mognad om man vill förklara svenskelevernas sviktande metaspråkliga förmåga. Värt att notera är att Birgitta upplever att hon har blivit bättre på ”att använda ett metaspråk, och jag tror också att jag har blivit bättre på det sen jag läste [till lärare i] svenska som andraspråk, och då inser jag någonstans att det här behövs ju även i den andra [svensk]undervisningen”.

På frågan om vad som ska till för ett fungerande metaspråk i svenskklassrummet understryker Birgitta vikten av att använda metaspråket så fort tillfälle ges. Hon konstaterar att ”efter första gången kommer de ju inte ihåg det, men om man fortsätter enträget att tjata, tjata, tjata så till slut tror jag nog att de allra flesta faktiskt vet vad en satsradning är.” Christer tror också på att använda begreppen så ofta som möjligt:

> Ja, att man pratar om det på ett sätt som är självklart så att de här begreppen som från början verkar främmande sen blir naturliga att använda och naturliga att förstå, och de elever som inte förstår det får väl fråga helt enkelt. Men jag tror väl att om man använder begreppen så ofta som möjligt så blir det inget konstigt.

En naturlig följdfråga blir varför just svenskämnet verkar ha så svårt att acceptera ett specifikt ämnesspråk när det är en naturlig del av många andra ämnen (se avsnitt 2.2). Grammatisk osäkerhet bland lärare och att man måste kunna grammatiken själv för att kunna använda och förklara begreppen i klassrummet, lyfter Birgitta fram som en möjlig förklaring. Daniel tror att mängden begrepp spelar roll, men Christer tror att det är begreppens komplexitet som gör att metaspråket blir svåranvänt. Han ger exempel som knyter an till det första tröskelbegreppet hos Josefsson och Lundin (2017): att studenter har svårt att hålla isär de tre dimensionerna betydelse, form och funktion. För i svenskklassrummet kan ”svenskklassrummet” vara bland annat en nominalfras, ett direkt objekt eller just ett svenskklassrum.

5.5 Sammanfattning av resultat och analys

När eleverna kommer från högstadiet utgör de en heterogen skara med spridda grammatikkunskaper. Även om en del elever har vad som krävs för att kunna arbeta med grammatik på gymnasiet har många elever så pass svaga grammatikkunskaper att lärarna behöver göra en omstart. Ett par informanter menar att kunskapsluckan mellan hög- och lågpresterande elever har vuxit under de senaste åren och att de lågpresterande eleverna har blivit fler. En del informanter har slutat att använda de grammatiska termerna eftersom de upplever att eleverna inte hänger med. Något som ställer till det för gymnasielärarna är att betygen som eleverna har fått på högstadiet inte alltid motsvarar de kunskaper som de faktiskt har.

Till följd av att det centrala innehållet i Svenska 1 går att tolka på flera olika sätt varierar den grammatikundervisning som ges från informant till informant. En del informanter väljer att använda ett metaspråk i klassrummet redan under Svenska 1, medan andra väljer att vänta till Svenska 2. Det explicita omnämnandet av grammatik i Svenska 2 har lett till en större samstämmighet i grammatikundervisningen i kursen, men även här finns utrymme för tolkning. Den grammatikundervisning som ges kan beskrivas som traditionell med satslösningar och begreppskunskap. I Svenska 1 läggs stort fokus på språkriktighet, men grundläggande språkliga begrepp har inte fått samma genomslag i undervisningen, möjligen på grund av avsaknaden av ett åtföljande kunskapskrav.

Läromedel används i någon utsträckning av alla informanter utom en. Ett par informanter påpekar dock att läromedlen innehåller fel som eleverna måste uppmärksammas på. I princip alla informanter berättar att de anpassar sin undervisning efter gruppen, men de informanter som arbetar på yrkesförberedande program gör inga justeringar av innehållet för att de elever som endast läser Svenska 1 ska tillgodogöra sig mer grammatik. De argument som läggs fram för grammatikundervisning är huvudsakligen redskapsargument (se avsnitt 2.2.1) och då särskilt

argumentet för språkfärdighet som många informanter kopplar till språkriktigheten i Svenska 1. Andra argument som läggs fram är språkriktighet, främmande språk och metaspråk, men dessa talas om i begränsad omfattning. Det gör även humanistargumentet (se avsnitt 2.2.2) som inte verkar ha mycket giltighet i svenskundervisningen.

I samtal om metaspråk framkommer det att två informanter inte kan redogöra för begreppet. Så gott som alla informanter ser ett behov av ett metaspråk i svenskklassrummet, men det finns en oenighet om metaspråket ska ha en plats redan i Svenska 1. Ett par informanter menar att eleverna i Svenska 1 inte är mogna för det abstrakta metaspråket. Detta påstående kan troligen avvisas eftersom elever i svenska som andraspråk, enligt flera informanter, generellt kan mer grammatik och tycks ha en större metaspråklig grund att stå på än svenskeleverna. En förutsättning för ett fungerande metaspråk i svenskklassrummet är att det används så ofta det ges möjlighet, menar ett par informanter. Som försvårande omständigheter nämns bristande grammatiska kunskaper hos lärare och en komplexitet i språket som gör det svårt att skilja mellan olika språkliga dimensioner (se avsnitt 2.3.1).

6 Diskussion

I detta sjätte och avslutande kapitel kommer jag att återknyta till uppsatsens syfte, dvs. att undersöka hur svensklärare hanterar det metaspråkliga vakuum som uppstår i svensk-undervisningen på gymnasiet och vilka eventuella konsekvenser det får för svenskämnet. För att besvara syftet ställdes fyra forskningsfrågor, vilka har besvarats i avsnitten 5.1–5.4 genom analyser av de intervjuer som gjordes med undersökningens informanter. Det metaspråkliga vakuum som jag kan se uppstår till följd av bristande förkunskaper hos eleverna, ett tolkningsbart centralt innehåll och avsaknad av kunskapskrav hanteras på en rad olika sätt av informanterna (se kapitel 5). Denna hantering och dess konsekvenser kommer att diskuteras nedan. Diskussionen fortsätter sedan med förslaget till revidering av ämnesplanen och vilka lösningar det skulle innebära för delar av den problematik som undersökningen har visat. Avslutningsvis kommer jag att presentera en möjlig utveckling av grammatikundervisningen i svenskämnet och ge förslag på vidare forskning utifrån denna utvecklingspotential.

6.1 Ett metaspråkligt vakuum

Analysen visar att de elever som börjar på gymnasiet är en kunskapsmässigt heterogen skara och spännvidden mellan den med mest kunskaper och den med minst kunskaper är stor. De grammatiska förkunskaperna är på en så pass låg nivå att flera informanter bedömer att det måste

till något slags omstart i grammatikundervisningen (se avsnitt 5.1). Ett par informanter tycker sig se en försämring över tid vad gäller elevernas kunskaper, och de menar att kunskapsluckan mellan de hög- och lågpresenterande eleverna har vuxit. Det är mycket möjligt att gymnasieelevernas kunskaper har blivit sämre, men utifrån informanternas svar går det att se ytterligare en möjlig förklaring. Informanter från Ängsgymnasiet kan se mönster i elevernas förkunskaper beroende på vilken högstadieskola de kommer ifrån. Betygen motsvarar inte alltid de kunskaper som eleverna faktiskt har. Gunilla menar att ”[d]et har blivit en rättighet att få godkänt”, och Birgitta konstaterar att det finns en stor press på lärare att godkänna elever. Det är alltså möjligt att de svaga eleverna inte har blivit fler utan bara att fler släpps igenom. Det innebär i sådana fall att de betyg som sätts på högstadiet varken är likvärdiga eller rättssäkra.

Något annat som påverkar likvärdigheten är det tolkningsutrymme som undersökningen visar finns i ämnesplanen. Det är inte önskvärt att alla lärare undervisar på precis samma sätt, men problem uppstår när olika tolkningar gör att elever får med sig olika förkunskaper från en svenskkurs till en annan. Medan Åkergymnasiets informanter regelbundet har diskuterat grammatiken för att skapa en samsyn, beskriver Ängsgymnasiets informanter att det råder två motsatta tolkningar bland svensklärarna på skolan, som tenderar att ge två olika bedömningar (se avsnitt 5.3). Jag menar att ämnesplan och kunskapskrav rimligtvis borde vara formulerade på ett sätt som inte bjuder in till denna typ av tolkningar och konflikter. En problematik är när begrepp som används i ämnesplanen har flera konnotationer, vilket jag återkommer till nedan.

Att många elever har bristande grammatiska förkunskaper innebär att informanterna tvingas anpassa sin undervisning (se kapitel 5). Vad informanterna väljer att lyfta fram i undervisningen varierar, men nästan samtliga ser ett värde i metaspråklig kunskap hos eleverna. Gunilla menar att det är svårt att föra en diskussion om språk innan eleverna har en metaspråklig grund, och Christer konstaterar att samtalet blir smidigare när eleverna hanterar terminologin och förklaringsled kan undvikas. Men metaspråket innebär inte enbart en möjlighet att tala med varandra, utan kan också förbättra kognitiva funktioner genom möjlighet till tankar och reflektion (Herriman 2005:83). Detta är en aspekt som i princip inte lyfts fram av informanterna.

Även om informanterna är så gott som eniga om metaspråkets nytta råder det delade meningar om huruvida man ska undervisa om det redan i Svenska 1 eller om man ska vänta till Svenska 2 (se avsnitt 5.4). Utgångspunkt för båda resonemangen är elevernas bristande förkunskaper. I det centrala innehållet för Svenska 1 (Skolverket 2011a:162, se också avsnitt 1.2) är grundläggande språkliga begrepp en av innehållspunkterna och ett obligatoriskt undervisningsmoment. I kommentarmaterialet framgår det att bland annat ”grammatiska begrepp, till exempel *sats, bisats, tempus, subjekt* och *predikat*” (Skolverket 2011b:6) är en del av de grundläggande språkliga begreppen.

Man ska som lärare alltså använda ett grammatiskt metaspråk i Svenska 1. Men i samma kommentarmaterial framgår det också att grundläggande språkliga begrepp inte ska ses som ”ett eget innehållsmoment, utan anger att man ska använda sig av språkvetenskapliga begrepp och verktyg i analys av språk” (Skolverket 2011b:6). Man ska som lärare alltså *inte* undervisa om ett grammatiskt metaspråk i Svenska 1, och det ska *inte* utgöra ett eget innehållsmoment. Undervisningen i Svenska 1 ”ska bygga på och inte överlappa kursplanen i svenska för grundskolan” (Skolverket 2011b:2), men när eleverna kommer till gymnasiet med bristande förkunskaper tvingas svensklärarna ”nöj[a] sig med allmänspråkliga ord och uttryck” (Skolverket 2011b:6) som inte utgör de verktyg som behövs för en språklig analys eller går att bygga en grammatikundervisning på. För att kunna använda ovan föreslagna begrepp menar jag att det krävs ett eget innehållsmoment. Det hela leder till en omöjlig ekvation för svensklärarens, vilket Anders vittnar om (se avsnitt 5.2), och resultatet blir ett metaspråkligt vakuum. För att försvåra ekvationen ytterligare saknas ett kunskapskrav för de grundläggande språkliga begreppen, och en tänkbar följd är att momentet – och grammatiken – riskerar att väljas bort. Det går att göra invändningen att ”läraren är fri att i mån av tid och möjlighet ta upp även annat som ligger inom ramen för syftesbeskrivningen för ämnet svenska” (Skolverket 2011b:2), men hur troligt det är med tanke på den stoffträngsel som ämnet lider av (se avsnitt 1.1) låter jag vara osagt.

Förutom grundläggande språkliga begrepp finns det även en formulering om språkriktighet i det centrala innehållet för Svenska 1. Språkriktighet ges betydelsen ”vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang” (Skolverket 2011a:162), och begreppet sätts i en kontext som är svår att uppfatta som något annat än kommunikativ. När samma språkriktighet ska exemplifieras i kommentarmaterialet till ämnesplanen syftar termen på ”sådant som kan anses vara riktigt eller felaktigt, såsom stavning, användning av skiljetecken, ordformer, fasta konstruktioner och meningsbyggnad” (Skolverket 2011b:4). Denna beskrivning ligger närmre den betydelse som begreppet brukar ha och angränsar till en normativ grammatiksyn (se avsnitt 2.1), men eftersom kommentarmaterialet inte är ett styrdokument har denna skrivning inte samma tyngd. Jag menar att det finns ett problem med att använda ett begrepp men ge det två olika innebörder eftersom det öppnar för tolkningar, vilket också visar sig i analysen (se avsnitt 5.2). Normativ grammatik har en roll att fylla i grammatikundervisningen eftersom den visar vad som kan vara ett olämpligt uttryck i ett sammanhang, men fungera bättre i en annan kontext (Boström & Josefsson 2006:19). När ”[ä]mnesplanen lägger vikt vid egenskaper som inte direkt kan hänföras till språkriktighet, utan som snarast hör till den kommunikativa kvaliteten och den globala textstrukturen i stort” (Skolverket 2011b:4) är det risk att grammatiken bortprioriteras och att kommunikativa färdigheter vinner

ytterligare mark. Detta i kombination med ovan beskrivna problematik kring grundläggande språkliga begrepp gör att grammatiken är nästan helt utesluten ur Svenska 1 (jfr. Collberg 2013:28; Bandh 2019:6).

Som jag skrev i avsnitt 1.2 är ämnesplanen i svenska tänkt att revideras. Flera av de problem som har lyfts fram i diskussionen ovan skulle lösas om den nya skrivningen blir verklighet. Grammatiken skulle ta plats i alla tre svenskkurserna. Genom att den explicita grammatik-formuleringen som i dag finns i Svenska 2 tar plats i Svenska 1 skulle den problematik som beskrivs ovan med grundläggande språkliga begrepp inte längre vara aktuell. Med ett tydligt åtföljande kunskapskrav minskar risken att grammatiken bortprioriteras. Språkriktighet försvinner som begrepp, och svenska språket skrivs in som ett kunskapsområde jämställt med muntlig och skriftlig framställning, vilket stänger möjligheten till tolkning. I analysen framkom att informanterna ofta väljer autentiska texter i stället för konstruerade exempel. Josefsson och Lundin (2017:31f) menar att man ibland måste förenkla för eleverna och utgå ifrån exempelmeningar innan man börjar arbeta med autentiska texter. En sådan progression blir mer naturlig i och med att den reviderade ämnesplanen går från ”orientering i språkets uppbyggnad” i Svenska 1 till ”språkets uppbyggnad i relation till lästa texter och elevens egen skriftliga produktion” i Svenska 2 och avslutas med analys av densamma i Svenska 3. Om den reviderade ämnesplanen faktiskt blir verklighet skulle den lösa många av grammatikens utmaningar i dagens svenskämne (men jag ser också en potentiell risk med stoffträngsel vilket jag återkommer till i det avslutande avsnittet). Jag menar dock att grammatik-undervisningen, oavsett vilka förbättringar som revideringen innebär, är halv.

6.2 En helhjärtad grammatikundervisning

Det humanistiska argumentet för grammatikundervisning berördes förvisso av Anders och Christer i förbigående, men i övrigt saknas detta argument både i ämnesplanen och i informanternas svar. Jag menar att Teleman (1987:9) har rätt när han säger att ”[i]ngen borde undervisa i grammatik i skolan som inte helhjärtat bekänner sig till de två huvudskälen […]: grammatiken som kunskap om en själv som språkvarelse och som redskap vid inlärning av främmande språk” (jag anser att även språkfärdighet (Myhill et al. 2012) och metaspråk (Hertzberg 1990:306) är giltiga redskaps-argument). Jag kommer nedan att utgå ifrån grammatikundervisningen som en helhet bestående av två argument (se avsnitt 2.2.1 för redskapsargumentet och 2.2.2 för humanistargumentet) där båda är lika viktiga.

För att kunna undervisa i grammatik ställs krav på mer omfattande kunskap än den som eleverna besitter. Detta konstaterande har återkommit oavsett om det gällt tröskelbegrepp (Josefsson & Lundin 2017:24), lingvistisk litteracitet (Lim Falk & Riad 2017:101) eller grammatik

som skrivresurs (Myhill et al. 2012:14f). Birgitta lyfte fram grammatisk osäkerhet i klassrummet bland lärare som en möjlig förklaring till varför inte svenskan har ett tydligt ämnesspråk när andra skolämnen har det. Intressant är att jämföra med systerämnet svenska som andraspråk. Birgitta utbildade sig till lärare i svenska som andraspråk efter att tidigare ha undervisat i svenska, och upplevde att hon både fick bättre metaspråklig kunskap och blev bättre på att använda metaspråk i klassrummet. Den metaspråkliga ängsligheten verkar alltså bara gälla svenskan.

Den grammatikundervisning som sker på gymnasiet verkar inte göra något större kunskapsmässigt avtryck på eleverna. Kanske är det så att eleverna aldrig förstår de tröskelbegrepp som krävs för att komma vidare i sitt lärande (Meyer & Land 2006:3; Josefsson & Lundin 2017:28). Mönster tenderar att upprepa sig när nya lärare undervisar som de själva har blivit undervisade (Molloy 2017:13, se även avsnitt 5.3). En förändring måste till och en lämplig sådan vore en ökad kunskap hos lärare om de grammatiska låsningar som finns och vilka nycklar som behövs för att öppna dem (Josefsson & Lundin 2018:9f).

Det är lätt att plädera för mer grammatik i svenskämnet, men som Holmberg, Malmgren och Malmgren (1986:30) skriver vill alla att just deras område ska få ökat utrymme. Nu ser det faktiskt ut som att grammatiken ska få mer utrymme i och med den reviderade ämnesplanen (om denna antas), men är det något jag kan se som negativt med denna revidering är det risken för stoffträngsel (se avsnitt 1.1) i framför allt Svenska 1. Som det ser ut tillkommer flera innehållspunkter till en redan välfylld kurs utan att några befintliga innehållspunkter egentligen faller ifrån. Jag menar ändå att grammatiken förtjänar sin plats i Svenska 1 och därmed blir obligatorisk för alla gymnasieelever. För elever på yrkesprogram som väljer att läsa in högskolebehörighet skulle det innebära att man undviker en potentiell kunskapsklyfta mellan Svenska 1 och Svenska 2 (Collberg 2013:59). Det innebär också att alla elever ges möjlighet att se sig själva som språkvarelser och betrakta sitt eget språk – en insikt som även elever på yrkesprogram bör få ta del av (Hansson 2008:135).

Utifrån den stoffträngsel som svenskämnet inte verkar kunna göra sig fri ifrån anser jag det viktigt att ta vara på den undervisningstid som grammatikmomentet har och att ny språkvetenskaplig forskning lyckas ta sig in i klassrummet (jfr. Ask 2012:56; Boström & Strzelecka 2014:119). Jag menar att grammatikundervisningen i gymnasiets svenskämne måste bestå av både redskapsargument och humanistargument (se avsnitt 2.2.1 och 2.2.2), av både procedurkunskap och deklarativ kunskap (Tornberg 2020:89) och av både grammatik som skrivresurs (se avsnitt 2.3.2) och lingvistisk litteracitet (se avsnitt 2.3.3).

Att koppla ihop grammatik och skrivande är något som informanterna redan gör i sin undervisning (se avsnitt 5.2), och det är också något som det centrala innehållet om språkriktighet bjuder in till. Jag skrev i avsnitt 2.2.1 att språkfärdighet är ett giltigt redskapsargument för

grammatikundervisning med hänvisning till Myhill et al. (2012). Att undervisa i grammatik som ett isolerat moment och att det sedan skulle leda till en förbättrad skrivförmåga är något som det inte finns evidens för (Hertzberg 1990:269ff). Grammatikundervisningen i svenskämnet bör därför ta efter de pedagogiska principer som Myhill et al. (2012:10) presenterar när man arbetar med den som ett redskap för skrivande. Josefsson och Lundin (2017:32) menar att helt integrera grammatiken med textundervisning skulle reducera grammatiken till ren färdighetskunskap. Där kommer grammatikundervisningens andra halva in.

Lingvistisk litteracitet (LL) saknar direkt motsvarighet i den grammatikundervisning som informanterna berättar om. I förslaget till den reviderade ämnesplanen finns en ny formulering om att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar för att utveckla ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt vilket går hand i hand med LL och dess språkvetenskapliga problemlösning. Men redan i dagens ämnesplan finns det potential för LL både vad gäller grundläggande språkliga begrepp i Svenska 1 och svenska språkets uppbyggnad i Svenska 2. Kanske finns det till och med en möjlighet att låta en mer induktiv undervisning med LL ersätta läroboken, som så ofta innehåller fel (Palm 2007; Bandh 2019; Bandh & Lundin 2019; Kellgren 2019; Lundin 2019)?

Grammatiken som skrivresurs och lingvistisk litteracitet är två förhållandevis nya forskningsfält med relativt begränsad forskning att tillgå. Det vore mycket intressant att se en vidare forskning i svensk gymnasie- och grundskola med de egenheter som en svensk skolkultur innehåller. I ett så pass trögrörligt fält som grammatikundervisning i svenska skolor vore det särskilt intressant att se vad lingvistisk litteracitet kan bidra med; förhoppningsvis en renässans för humanistargumentet.

Referenser[15]

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Andréasson, Maia (2017). Grammatiken – en ö eller ett språk? *Svensklläraren*, (4), ss. 10–12. Tillgänglig: https://www.svensklararforeningen.se/grammatiken-en-o-eller-ett-sprak/

Ask, Sofia (2012). *Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare.* Lund: Studentlitteratur.

Bandh, Erik (2019). *Problematiska beskrivningar av grammatik. En studie om läromedels beskrivningar av grammatik och svensklärares reaktioner på dessa.* Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet. Tillgänglig: https://bit.ly/3tivC5J

Bandh, Erik & Lundin, Katarina (2019). Grammatikläromedel innehåller många fel. *Svensklläraren*, (1), ss. 8–11.

Bergström, Annika (2007). *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan.* Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/24153

Bolander, Maria (2012). *Funktionell svensk grammatik.* Stockholm: Liber.

Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006). *Vägar till grammatik.* Lund: Studentlitteratur.

Boström, Lena & Strzelecka, Elzbieta (2013). Vuxna minns sin grammatikhistoria. *Svensklläraren*, (1), ss. 14–17.

Boström, Lena & Strzelecka, Elzbieta (2014). Grammatiken till heders igen. Om ett nytänkande i grammatikdidaktik. I Rosén, Christina, Simfors, Per & Sundberg, Ann-Kari (red.) *Språk i undervisning. Rapport från ASLA:s vårsymposium, Linköping, 11–12 maj 2012.* 2. uppl. Linköping/Växjö: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, ss. 115–124. Tillgänglig: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-103855

Broady, Donald (1981). Den dolda läroplanen. *KRUT*, (16), ss. 4–55.

Brodow, Bengt (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (red.) *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik.* Lund: Studentlitteratur, ss. 67–134.

Charmaz, Kathy (2014). *Constructing grounded theory.* 2. uppl. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

[15] De sidhänvisningar som görs i texten avser de tryckta artiklarna av Andréasson (2017), Lim Falk och Riad (2017) och Riad (2016). De digitala versionerna av dessa tre texter som länkas till i referenslistan har en annan paginering vilket innebär att sidhänvisningarna inte stämmer. I övrigt är innehållet detsamma.

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Collberg, Philippe (2013). *Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet. Tillgänglig: https://lup.lub.lu.se/record/4091588

Ekvall, Ulla (2011). Grammatik med Ronja rövardotter. I Ehriander, Helene & Nilsson, Maria (red.) *Starkast i världen! Att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan*. Lund: BTJ Förlag, ss. 81–92.

Gibbs, Graham R. (2018). *Analyzing qualitative data*. 2. uppl. London: SAGE Publications Ltd.

Gymnasieutredningen (2008). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27)*. Stockholm: Utbildningsdepartmentet. Tillgänglig: https://www.regeringen.se/49b71c/contentassets/4fbcae10413d46db91309e95d8a57a66/framtidsvagen---en-reformerad-gymnasieskola-hela-dokumentet-sou-200827

Hansson, Fredrik (2008). *Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2043/7740

Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2043/11784

Herriman, Michael (2005). Imagination and meta-linguistic awareness in the development of literacy. *Teaching Education*, 16(1), ss. 81–88. Tillgänglig: DOI:10.1080/1047621052000341653

Hertzberg, Frøydis (1990). *"- og denne videnskab har man kaldet grammatiken". Tre studier i skolegrammatikkens historie*. Diss. Oslo: Universitetet i Oslo.

Holmberg, Olle, Malmgren, Gun & Malmgren, Lars-Göran (1986). Räkor i trängsel – om svenskämnet i ett didaktiskt perspektiv. I Marton, Ference (red.) *Fackdidaktik. Volym II. Svenska och främmande språk. Samhällsorienterande ämnen*. Lund: Studentlitteratur, ss. 29–46.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2019). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Honda, Maya, O'Neil, Wayne & Pippin, David (2010). On promoting linguistics literacy: bringing language science to the English classroom. I Denham, Kristin & Lobeck, Anne (red.) *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 175–188.

Hudson, Richard (1992). *Teaching grammar. A guide for the National curriculum*. Oxford: Blackwell Publishers.

Jackendoff, Ray (2010). Foreword: the Challenge for education. I Denham, Kristin & Lobeck, Anne (red.) *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Josefsson, Gunlög (2003). Lärarutbildningen borde satsa mer på grammatik. *Lärarnas tidning*, (18), ss. 39.

Josefsson, Gunlög (2007). Grammatik på högskolan: vad, varför, hur? *Grammatik på högskolan: vad, varför, hur? Konferens om grammatik och grammatikundervisning. Uppsala den 23 mars 2007.* Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Tillgänglig: https://www.nordiska.uu.se/digitalAssets/66/a_66140-f_josefsson.pdf

Josefsson, Gunlög (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare.* 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Josefsson, Gunlög (2011). Språkvetenskapens plats i den nya gymnasieskolan. I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna.* Stockholm: Svensklärarföreningen, ss. 9–16.

Josefsson, Gunlög & Lundin, Katarina (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), ss. 18–34. Tillgänglig: doi:10.23865/hu.v7.1033

Josefsson, Gunlög & Lundin, Katarina (2018). *Nycklar till grammatik.* Lund: Studentlitteratur.

Jörgensen, Nils & Svensson, Jan (1987). *Nusvensk grammatik.* 2. uppl. Malmö: Gleerups.

Kellgren, Jacqueline (2019). Fler fel i grammatikläromedel. *Svensklärarен*, (2), ss. 11.

Knapp, Peter & Watkins, Megan (2005). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing.* Sydney: University of New South Wales Press.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lannvik Duregård, Maria (2003). Ompröva grammatiken! *Lärarnas tidning*, (16), ss. 16–17.

Lim Falk, Maria & Riad, Tomas (2017). Lingvistisk litteracitet i skolan – ett möte mellan språkforskare och lärare. I Bergh Nestlog, Ewa & Larsson, Nils (red.) *Svenska – ett kritiskt ämne.* Stockholm: Svensklärarföreningen, ss. 88–108. Tillgänglig: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-167172

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

Lundin, Katarina (2017). *Tala om språk. Grammatik för lärarstuderande.* 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundin, Katarina (2019). *Språkets byggstenar. Grammatik och textarbete för lärarstuderande F–6.* Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Gun (1999). Svenskämnets framtid. I Ekengren, Hans-Eric (red.) *På väg*. Stockholm: Svensklärarföreningen, ss. 9–22.

Meyer, Jan H. F. & Land, Ray (2006). Threshold concepts and troublesome knowledge: an introduction. I Meyer, Jan H. F. & Land, Ray (red.) *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concept and troublesome knowledge*. London: Routledge, ss. 3–18.

Molloy, Gunilla (2017). *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.

Myhill, Debra (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 18, ss. 1–21. Tillgänglig: DOI:10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04

Myhill, Debra A., Jones, Susan M., Lines, Helen & Watson, Annabel (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research papers in education*, 27(2), ss. 139–166. Tillgänglig: doi:10.1080/02671522.2011.637640

Nilsson, Nils-Erik (2005). Låt eleverna undersöka sitt eget språk. I Ask, Sofia (red.) *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Stockholm: Svensklärarföreningen, ss. 65–74.

Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2003). Vi sätter språkbruket – inte systemet – i fokus. *Lärarnas tidning*, (19), ss. 39.

Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra.* 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Palm, Kristina (2007). *Den svenska skolgrammatikens förhållande till språkvetenskapen. En granskning av hur satsläran framställs i läroböcker för grundskolans senare årskurser*. Magisteruppsats, Språk- och litteraturcentrum. Lund: Lunds universitet. Tillgänglig: http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/1317732

Parmenius Swärd, Suzanne (2011). Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, Gy 11. I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svensklärarföreningen, ss. 40–55.

Platzack, Christer (1987). Huvudsatsordföljd och bisatsordföljd. I Teleman, Ulf (red.) *Grammatik på villovägar*. Solna: Almqvist & Wiksell, ss. 87–96.

Platzack, Christer (2010). *Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan.* Stockholm: Norstedts.

Riad, Tomas (2016). Grammatik i egen rätt. *Lisetten*, (3), ss. 10–13. Tillgänglig: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-141841

Saldaña, Johnny (2015). *The coding manual for qualitative researchers.* 3. uppl. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning? I Andersson, Peter, Holmberg, Per, Lyngfelt, Anna, Nordenstam, Anna & Widhe, Olle (red.) *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden.* Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, ss. 353–373. Tillgänglig: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-141971

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf

Skolverket (2011b). *Om ämnet Svenska.* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet.* 6. uppl. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf

Skolverket (2021). *Kommentarmaterial.* Tillgänglig: https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial [2021-06-10]

Starrin, Bengt (1996). Grounded Theory – En modell för kvalitativ analys. I Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur, ss. 103–121.

Stroh-Wollin, Ulla (2004). Grammatik utmanar. *Lärarnas tidning*, (1), ss. 42.

Strzelecka, Elzbieta & Boström, Lena (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska.* Härnösand: Avdelningen för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet. Tillgänglig: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-24427

Strömqvist, Göran (1993a). Språkiakttagelser i svensk grundskola. I Kroksmark, Tomas, Strömqvist, Göran & Strömqvist, Sven (red.) *Fem uppsatser om grammatik.* Lund: Studentlitteratur, ss. 31–43.

Strömqvist, Sven (1993b). Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning. I Kroksmark, Tomas, Strömqvist, Göran & Strömqvist, Sven (red.) *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 23–29.

Svedner, Per Olov (2012). Skrivet om svenskämnet – då och nu. En återblick. I Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Svenskämnet i går, i dag, i morgon. Svensklärarföreningen 100 år 1912–2012*. Stockholm: Svensklärarföreningen, ss. 115–129.

Svenska Akademiens grammatik, 1 Inledning Register (1999). Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. Stockholm: Svenska Akademien. Tillgänglig: https://svenska.se/SAG_Volym_1.pdf

Teleman, Ulf (1979). *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Malmö: Liber Förlag.

Teleman, Ulf (1987). Det skolgrammatiska arvet. En inledning. I Teleman, Ulf (red.) *Grammatik på villovägar*. Solna: Almqvist & Wiksell, ss. 7–11.

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

Teleman, Ulf (u.å.). Grammatik. *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/grammatik [2021–04–27]

Thomsson, Heléne (2010). *Reflexiva intervjuer*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Tornberg, Ulrika (2020). *Språkdidaktik*. 6. uppl. Malmö: Gleerups.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ullström, Sten-Olof (2000). Inledning. I Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (red.) *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 5–10.

Utbildningsdepartmentet (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Särskilda programmål för gymnasieskolans nationella program. Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartmentet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 – Intervjuguide

i. Inledning

- Presentation av mig själv.
- Syftet med intervjun.
- Användning av ljudinspelning. Möjlighet att avbryta utan konsekvenser.
- Materialet hanteras konfidentiellt. Medverkan kommer att anonymiseras.
- Några frågor innan vi börjar?

ii. Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat som lärare på skolan?
- Vilka av svenskämnets kurser undervisar du i?
- Vilka av svenskämnets kurser har du undervisat i?
- Undervisar du i fler ämnen än svenska?
- Vilka program undervisar du på?

1. I vilken grad anser svensklärarna att elever har med sig tillräckliga grammatikkunskaper från högstadiet för att kunna tala om grammatik i Svenska 1?

- Hur går du tillväga för att kartlägga elevernas befintliga grammatikkunskaper?
- Går det att bygga vidare på grundskolans grammatikundervisning eller behöver du bygga en ny grund?
- Märker du en stor skillnad i elevernas grammatikkunskaper beroende på vilken skola de kommer ifrån?
- Hur sker överlämningen från svensklärare i grundskola till gymnasium?

2. Hur anser svensklärarna att de undervisar i grammatik i Svenska 1?

- Försök att beskriva hur undervisningen i grammatik går till. Hur lägger du upp området? Hur ser din grammatikundervisning ut?
- Vilka tankar och pedagogiska överväganden ligger till grund när du planerar grammatikundervisningen?
- Hur ser du på begreppet *språkriktighet* i förhållande till grammatikundervisning? Vilka konnotationer har begreppet för dig?
- När under läsåret placerar du grammatikundervisningen som moment i Svenska 2?
- Finns det en röd tråd mellan grammatikundervisningen i Svenska 1 och Svenska 2?

3. Vad har betydelse för svensklärarnas sätt att undervisa i grammatik i Svenska 1?

- Använder du läromedel i grammatikundervisningen?
- Påverkar läromedlen din grammatikundervisning?
- Använder du eget material i grammatikundervisningen?
- Påverkar skolan (och skolmiljön) din grammatikundervisning?
- Påverkar elevernas program din grammatikundervisning?
- Finns det en samsyn bland svensklärare på skolan kring grammatikundervisning?
- För du diskussioner med andra svensklärare om grammatikundervisning?
- Undervisar du olika mycket/lite kring grammatik i olika klasser?

4. Vilken relevans ser svensklärarna i att elever tillgodogör sig ett metaspråk i Svenska 1?

- Hur definierar du begreppet *metaspråk*?
- Hur stort anser du att behovet är av ett metaspråk i svenskämnet?
- Vad anser du behövs för ett fungerande metaspråk i svenskämnet?
- Hur ser du på din egen användning av metaspråk i klassrummet?
- Skulle du önska att eleverna hade ett bättre metaspråk?
- Ge exempel på när elevernas bristande metaspråk lett till att de inte har kunnat tillgodogöra sig en kommentar eller en bedömning.

iii. Avslutning

- Jag har inga fler frågor. Har du något mer att ta upp eller fråga om innan vi avslutar intervjun?