



LUNDS
UNIVERSITET

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

Hur kan grammatikundervisningen i kursen Svenska 2 se ut?

En intervjustudie om svensklärares
grammatikundervisning i Svenska 2

Emelie Olsson

Termin: VT 2024
Kurskod: ÄSVM02
Handledare: Marit Julien
Examinator: Sanna Skärlund

Abstrakt

Studiens syfte var att undersöka hur grammatikundervisningen i kursen Svenska 2 kan se ut. Genom en semistrukturerad intervju studeras sex verksamma svensklärares beskrivning av sitt grammatikinnehåll och sitt resonemang kring innehållsurvalet. Resultatet visar att det finns en samsyn mellan majoriteten av lärarna kring vilket innehåll de inkluderar: fraser, satsdelar och bisatser i kombination med satslösning. Majoriteten av lärarna undervisar grammatik utifrån en traditionell utgångspunkt med explicit undervisning och begreppslära, även om kunskaperna vävs in i den fortsatta undervisningen främst i koppling till textproduktion. Resultatet visar även att det finns lärare som inte ser nyttan med explicit grammatikundervisning utan i stället lyfter in grammatikkunskaper när de bedömer att det behövs. Lärarna motiverar sitt innehållsurval främst med hänvisningar till överenskommelser i ämneslaget, vikten av ett metaspråk och som en del i elevernas skrivutveckling.

Nyckelord: grammatik, undervisningsinnehåll, traditionell, kvalitativ, metaspråklig kunskap

Abstract

Translated title: How can grammar teaching be designed in the course Svenska 2? An interview study about Swedish teachers' grammar teaching in the course Svenska 2.

The purpose of this study was to investigate how grammar teaching can be designed in the course Svenska 2. Through the method of semi structured interview, six Swedish teachers' description of their selection of grammar content as well as their explanation for said selection of content was studied. The study also examines the teachers' interpretation of steering documents as well as how much time they allocate to grammar teaching to get a deeper understanding of how the grammar element is taught in Svenska 2. The result showed that most participants teach after a traditional approach where explicit teaching and concept knowledge are central even though they make connections to the following teaching content, especially to text production. One of the teachers does not share the view that explicit grammar teaching and concept knowledge is important and instead includes grammar when they see a need for it.

Keywords: grammar, teaching content, traditional, qualitative, metalinguistic knowledge

Förord

När jag avslutar min studietid i augusti 2024 och går ut genom universitetets dörrar har det varit en resa från uppropet augusti 2017. En resa som känts otroligt lång samtidigt som tiden flugit förbi.

Tack till er lärare som ställde upp och deltog i studien, utan er hade den inte blivit av.

Tack VFU-handledare och elever för inspiration till det här arbetet.

Tack till min handledare, Marit, för ditt tålamod och din trygga samt framåtvisande vägledning som funnits där under hela arbetets gång.

Tack till min examinator, Sanna, för dina kommentarer både under skrivandet av det här arbetet men främst nu i färdigställandet.

Tack till alla kursare som jag har haft under utbildningen, men särskilt tack till er som varit med under skrivandet av det här arbetet, utan er hade det inte blivit lika bra.

Ett stort tack till Ulla Urde för genomläsning och konstruktiva diskussioner om struktur och grammatik. Henrik och Atli på studieverkstadens studieträffar, ni har varit ett stort stöd i att ro det här arbetet i hamn. Några leenden på morgonen, stöd i att sätta konkreta mål och att hålla den avsatta tiden för fika respektive fokuserade studier. Jag kommer att sakna de här tisdagarna och hoppas att alla studenter som vill hitta ett sammanhang att studera i, med studenter från hela universitetet, hittar uppför trappan till studieträffarna.

Tack till Humanistiska och teologiska studentkåren för förtroendet att få vara vice kårordförande med utbildningsansvar 21/22. Det gav mig perspektiv och erfarenheter som jag bär med mig för resten av livet.

Slutligen vill jag rikta mitt allra största tack till min kära familj. Studietiden har både inneburit med- och motgångar men utan ert stöd hade inget av det här varit möjligt. Tack för att ni alltid finns där.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Disposition	3
2. Bakgrund	3
2.1 Vad är grammatik?	4
2.2 Styrdokumentet och praktiken	4
3. Tidigare forskning	5
3.1 Varför grammatik?	5
3.1.1 Grammatik för skrivutveckling	6
3.1.2 Grammatik för främmandespråksinlärning	7
3.1.3 Grammatik för metaspråk	8
3.1.4 Grammatik för språkriktighet	9
3.1.5 Grammatik för medvetandet	9
3.2 Implementering av styrdokument i praktiken	10
3.2.1 Från styrdokument till undervisning	10
3.2.2 Lärarutbildningen och den ämnesdidaktiska diskussionen	12
3.2.3 Läromedel	12
3.2.4 Lärarens egen kompetens	13
3.3 Utgångspunkter för utformning och innehåll	13
3.3.1 Dekontextualiserad utgångspunkt	14
3.3.2 Kontextualiserad utgångspunkt	16
3.3.3 Utgångspunkter för grammatikundervisningens innehåll	18
4. Metod och material	19
4.1 Semistrukturerad intervju	20
4.2 Informanterna	21
4.3 Genomförande av intervjuer	23
4.4 Transkription och analys	25
4.5 Etiska överväganden	26
5. Resultat och analys	26
5.1 Urval och resonemang kring urval	27
5.2 Omfång och utformning av grammatikundervisning	37
5.3 Tolkning av ämnesplan	39
6. Diskussion	45
6.1 Lärarnas urval av innehåll	45
6.2 Lärarnas resonemang kring sitt val av urval	46
6.3 Omfång och utformning	47
6.4 Tolkning av ämnesplanen	48
7. Avslutning	50

8. Källförteckning	52
9. Bilagor.....	55
9.1 Förfrågan om informanter till intervjustudien.....	55
9.2 Informationsbrev till deltagare.....	57
9.3 Intervjuguide.....	58

1. Inledning

Styrdokumentet i skolan lämnar ett tolkningsutrymme för läraren, inte minst när det gäller grammatikundervisningen. Skolverket förklarar den stora tolkningsfrihet som finns i skolans ämnesplaner ”som ett uttryck för samhällets tillit till den professionella lärarkåren” (Skolverket, 2022, s. 4). Det ingår som en del av lärarens yrkesroll att tolka styrdokumentet och implementera sina tolkningar i undervisningen. Skolverket menar att en alltför strikt skrivelse skulle hindra läraren från att kunna fatta egna beslut kring hur undervisningen ska utformas för att på bästa sätt gynna undervisningen och elevernas lärande (Skolverket, 2022).

De senaste årens minskade detaljstyrning syns i styrdokumentens vagare formuleringar, vilket i kombination med den ökade tilliten för professionen har bidragit till att lärarna inte får lika mycket stöd av styrdokumentet i sin yrkesutövning (Jarl & Pierre, 2018). Utöver det minskade stödet för lärare kan det uppstå en motsättning mellan tolkningsutrymmet i styrdokumentet och elevernas rätt till likvärdig utbildning. När samhället lägger sin tillit till den professionella lärarkåren, och lärarutbildningen i stor utsträckning fokuserar på hur ämnen och deras innehåll ska läras ut, uppstår en kunskapslucka för lärare kring vilket innehåll grammatikundervisningen ska behandla (Linnér & Westerberg, 2009). För att förstå hur lärare hanterar den här kunskapsluckan är det därför relevant att studera hur lärare resonerar när de väljer innehåll till sin grammatikundervisning med utgångspunkt i styrdokumentet.

Utmaningen med att tolka ämnesplaner och utforma sin undervisning med relevant undervisningsinnehåll är något som alla lärare ställs inför eftersom det tar tid att bygga upp den beprövade erfarenheten och professionalism som Skolverket hänvisar till. Undervisningens förutsättningar varierar mellan varje gång en kurs genomförs vilket gör att undervisningen behöver anpassas efter de aktuella förutsättningarna varje gång. Genom att enbart läsa i det centrala innehållet att kursen svenska 2 ska ge eleverna kunskaper om ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.” (SKOLFS 2010:261, Svenska 2) kan det vara svårt att avgöra vilket innehåll som bör inkluderas i grammatikundervisningen. Är det en tillfredsställande undervisning om den inkluderar nominalfraser, verbfraser och huvudsatser och bisatser? Eller bör undervisningen även inkludera satslösning och satsdelar som subjekt, predikat och olika

adverbiella bisatser för att ses som en fullgod undervisning? Skolverket utvecklar formuleringen genom att exemplifiera fraser med nominal- och prepositionsfraser och satsdelarna exemplifieras med subjekt och objekt (Skolverket, u.å.) men Skolverket specificerar dock inte mer vilket grammatikinnehåll, exempelvis subjekt, verbfraser och utbyggnad av nominalfraser, som kursen Svenska 2 bör innehålla. Eftersom styrdokumentet inte definierar och preciserar vad de menar med uppbyggnaden av ord, fraser och satser är det upp till lärarna att tolka och avgöra exempelvis vilka fraser och delar av ordbildning som de lär ut.

Utöver styrdokumentet ska utbildning ha forskningsfältet och vetenskapliga studier som utgångspunkt (SFS, 2010:800, kap 1., 5§). Även om det finns tidigare forskning på med fokus på de didaktiska frågorna *hur* och *varför*, har få studier fokuserat på den didaktiska frågan *vad*, det vill säga vilket innehåll som lärarna undervisar eller bör undervisa. Den tidigare forskning som finns kring innehållet i grammatikundervisning är begränsad och består främst av examensarbeten. Det är därför relevant att bredda forskningen kring innehållet i grammatikundervisning.

Kunskapen om vilket undervisningsinnehåll som behövs för att eleverna ska uppnå kunskapsmålen verkar finnas ute i arbets- och ämneslagen bland verksamma lärare. Detta eftersom formuleringarna i styrdokumentet är vaga och den tidigare forskningen i ämnet är begränsad. Därför undersöker det här examensarbetet vilket grammatikinnehåll verksamma svensklärare inkluderar i kursen svenska 2 inom grammatik samt hur de resonerar kring det innehåll de väljer att ta med i sin undervisning. Eftersom lärarnas motiveringar och resonemang kring vilket innehåll de inkluderar är relevant för det här arbetet genomförs en intervjustudie med sex lärare för att kunna ta in deras resonemang på ett kvalitativt sätt vilket inte skulle vara möjligt i samma utsträckning genom andra forskningsmetoder.

1.1 Syfte och frågeställning

Skolverket skriver att kursen Svenska 2 ska ge eleverna kunskap om svenska språkets uppbyggnad (SKOLFS 2010:261, Svenska 2). Hur detta ska göras överläts till lärarna och lärolaget utifrån en tillit till lärarprofessionen. Alltså kan det vara så att den kunskapen finns ute bland våra skolor. Det här examensarbetet har som syfte att undersöka hur lärare beskriver och resonerar kring sitt grammatikinnehåll i kursen Svenska 2.

I den här studien begränsas beskrivningen till vilket innehåll lärarna behandlar, hur de motiverar det och i samband med det hur de tolkar ämnesplanen. Studien inkluderar även hur många lektioner lärarna tillägnar grammatikområdet. Detta för att synliggöra hur stor omfattning grammatik får i undervisningen, eftersom det kan bidra till att ge en bild av hur mycket innehåll lärarna inkluderar i grammatik. Ordvalet lektioner används då det är den enhet som lärarna använder för att beskriva hur mycket tid de lägger på grammatik. Studien kommer också att bidra med en överblick över om det finns likheter mellan lärarnas beskrivningar eller om det finns stora skillnader. Detta för att se vilken bredd av grammatikundervisning det finns ibland lärare. För att uppnå syftet utgår undersökningen ifrån följande fyra frågeställningar.

- Vilket innehåll uppger deltagarna i intervjustudien att de undervisar om?
- Hur resonerar lärarna i intervjustudien kring sitt urval av innehåll?
- Hur många lektioner lägger lärarna i intervjustudien på grammatik?
- Hur uppger lärarna i intervjustudien att de tolkar ämnesplanen gällande grammatik?

1.2 Disposition

I kapitel 2 förklaras begreppet grammatik och en kort redogörelse ges för de styrdokument som förekommer i det här arbetet. I kapitel 3 presenteras den tidigare forskning som har gjorts kring grammatikundervisning och hur styrdokument omsätts till praktik. Den metod som används i arbetet och materialinsamlingsprocessen presenteras i kapitel 4. Här presenteras även de informanter som bidragit med studiens underlag. I kapitel 5 presenteras resultatet i form av den analys som har genomförts på materialet. Avslutningsvis, i kapitel 6, sammanfattas studiens resultat och diskuteras i relation till den tidigare forskning som presenterats samt hur studiens resultat kan användas av både verksamma lärare och lärarstudenter. Här ges även förslag på vidare forskning.

2. Bakgrund

Det här kapitlet inleds med en redogörelse för begreppet grammatik, följt av en beskrivning av hur grammatik presenteras i styrdokumentet för ämnet svenska med fokus på kursen Svenska 2. Avslutningsvis beskrivs de skrivelser som Skolverket har gällande hur ämnesplanerna ska omsättas i praktik.

2.1 Vad är grammatik?

Begreppet ”grammatik” kan ha många definitioner. Inom forskningsfältet och didaktik finns däremot ett antal etablerade definitioner som var och en ämnar ringa in en syn på vad grammatik är. Boström och Josefsson (2006) lyfter olika betydelser av begreppet grammatik där den första är *språklig intuition*. Lundin (2017) utvecklar den här betydelsen med att den kan ses som den inre grammatik som vi har i oss omedvetet. Den inre grammatiken tar sig i uttryck genom att en formulering låter eller känns korrekt eller inkorrekt för en modersmålstalare. Den andra betydelsen som Boström och Josefsson (2006) presenterar är *beskrivningen* av den språkliga intuitionen. De jämför den här definitionen med en bok av den inre grammatiken, det vill säga en beskrivning av språket. Definitionen av grammatik som en beskrivning av språket kan i sin tur delas upp vidare beroende på beskrivningens syfte (Boström & Josefsson 2006; Lundin 2017). Uppdelningen är *deskriptiv grammatik*, som ämnar beskriva hur språkbruket ser ut- och genom en observation för att återge hur det faktiskt ser ut, och *normerande grammatik* som värderar olika språkbruk och ger rådgivning kring vilket språkbruk som bör användas och vilket som bör undvikas. Avslutningsvis ställer Boström och Josefsson (2006) den deskriptiva betydelsen mot den *förklarande* som har som mål att lokalisera mönster i språkbruket och leda dem till större principer. I det här arbetet används begreppet grammatik i en övergripande definition av ett metaspråk av begrepp och regler som förklarar hur språket ser ut och fungerar.

2.2 Styrdokumentet och praktiken

I det centrala innehållet för kursen *Svenska 2* ingår sedan Lgy11 grammatik som en explicit del av kursens centrala innehåll. ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken” (SKOLFS 2010:261, Svenska 2)¹. I kommentarmaterialet förklaras den här formulering som ”ordbildningskunskap samt kunskap om hur fraser, till exempel substantivfraser/ nominalfraser eller prepositionsfraser samt bisatser, är uppbyggda och fungerar grammatiskt, till exempel som subjekt och objekt (satsdelar)” (Skolverket, u.å., s. 9). Det framgår varken i ämnesplanen, kommentarmaterial eller betygskriterier vilka fraser, satser och begrepp som ska ingå i grammatikundervisningen.

Gymnasieskolan får från hösten 2025 nya ämnesplaner till följd av övergången till ämnesbetyg 2025. I de nya ämnesplanerna finns en motsvarande skrivelse i det centrala innehållet som

¹ Även om det finns andra formuleringar i det centrala innehållet som kan kopplas till grammatik, avgränsas det här arbetet till enbart den här formuleringen i det centrala innehållet.

nämner grammatik. I den nya skrivelsen tillkommer ett explicit fokus på att analys av språkets uppbyggnad ska ske i olika texttyper ”Det svenska språkets grammatik, däribland hur ord, fraser och satser samspelar i språket. Analys av det svenska språkets uppbyggnad i olika typer av texter” (SKOLFS 2023:130, bilaga 8).

När det kommer till att implementera styrdokument, som läroplanen och ämnesplanen, lämnas stor frihet till läraren. Skolverket beskriver att den stora tolkningsfrihet som lärare har i Sverige ”kan ses som ett uttryck för samhällets tillit till den professionella lärarkåren” (Skolverket, 2022, s. 4). Vidare understryker Skolverket (2022) att en alltför strikt skrivelse i läro- och ämnesplanerna hade riskerat att hämma den dynamiska process som undervisning är, där den anpassas efter elevgrupp och kontext.

2.2.1 Definitioner

Begreppet *Grammatikinnehåll* används i det här arbetet för att beskriva det innehåll som grammatikundervisningen behandlar. Begreppet tar sin utgångspunkt i ämnesplanens skrivelse (se avsnitt 2.2) och syftar till att bidra med att konkretisera vilket innehåll grammatikundervisningen har. *Innehåll* betyder i det här arbetet de begrepp, strukturer, koncept och konstruktioner som lärs ut under grammatikundervisning.

3. Tidigare forskning

Det här kapitlet lyfter fram den tidigare forskning som har genomförts kring grammatikundervisning. Kapitlet är indelat i tre avsnitt enligt följande. I det första avsnittet presenteras fem olika perspektiv på syftet med grammatikundervisningen. Det andra avsnittet presenterar tidigare forskning som gjorts om tolkning och implementering av styrdokument och ämnesplaner. I det tredje avsnittet presenteras tidigare forskning om grammatikundervisningens utformning och innehåll. Som tidigare nämnts tycks forskningen om innehållet i grammatikundervisningen vara begränsad. De studier som är tillgängliga är huvudsakligen examensarbeten.

3.1 Varför grammatik?

I det här avsnittet presenteras ett urval av den tidigare forskning som finns om grammatikundervisning. Urvalet presenteras utifrån fem perspektiv på vilket syfte grammatikundervisning har: grammatik för skrivutveckling, grammatik för främmandespråksinlärning, grammatik för metaspråk, grammatik för språkriktighet och

grammatik för medvetandet. Urvalet av de fem perspektiven baseras på att de är de perspektiven som är vanligast förekommande i frågan om grammatikens funktion och roll i undervisning (Brodow, 2000; Nilsson, 2000).

3.1.1 Grammatik för skrivutveckling

Tidigare forskning har i stor utsträckning studerat grammatik i förhållande till skrivutveckling (Jones, Myhill & Bailey, 2013; Myhill, Watson & Newman, 2017, Myhill, 2018). Äldre forskning såg inga effekter av grammatikundervisningen och under 1960-talet togs grammatikundervisning bort ur läroplanen i flera engelskspråkiga länder efter att en stor forskningsstudie slog fast att grammatikundervisning inte gav någon positiv effekt på elevernas skrivutveckling, utan till och med kunde vara skadlig då grammatikundervisningen tog tid från elevernas utveckling (Myhill, 2018). Under de senaste två decennierna har forskningen däremot gjort en vändning efter att studier visat på att grammatik kan ha en positiv effekt på elevers skrivutveckling om kopplingar görs mellan de två (Myhill, 2018; Myhill m.fl., 2017; Jones m.fl., 2013). Myhill (2018) lyfter i sin kritik mot de äldre studier som inte såg någon positiv effekt av grammatikundervisning två brister: dels mot studiernas validitet där författaren menar att antal korrekta meningar inte bör ses som ett mått på elevernas grammatikkunskaper (2018, s. 8), dels mot att studierna saknade definitioner av de begrepp som användes. De senaste decenniernas forskning om grammatik och skrivutveckling förespråkar kontextualiserad grammatikundervisning (Myhill, 2018; Jones m.fl., 2013). Vilket även har studerats i svensk kontext (Strandberg, 2023) och beskrivs närmare i slutet av kapitlet (se avsnitt 3.3.2). I ett examensarbete om grammatikens roll i svenskämnet konstaterar Gustafsson (2012, s. 22) att samtliga intervjuade lärare ser en positiv effekt av explicita grammatikkunskaper på elevernas skrivförmåga.

Collberg (2021) menar att grammatikkunskaper är nödvändiga för att kunna uppnå ett avancerat skrivande. Han beskriver skrivutveckling som ”förmågan att fördjupa ett innehåll genom en mer avancerad satsstruktur” (Collberg, 2021, s. 283). Förmågan att kunna skapa en avancerad satsstruktur kräver kunskaper om hur satser kan konstrueras och fördjupas på olika sätt. Collberg (2021) lyfter utbyggda nominalfraser och användandet av adverbiala bisatser som två kännetecken för ett avancerat skrivande, där djupa grammatikförståelser för begreppsapparaten och språkets hierarkiska struktur är väsentliga. Myhill (2019) menar i likhet med Collberg (2021) att kunskaper om språkets strukturer möjliggör för skribenten att aktivt och medvetet göra kopplingar mellan grammatiska val och betydelsen i texten. Nilsson och Ullström (1997)

menar på liknande sätt att grammatikkunskaper kan synliggöra för elever hur deras val inom både språk och grammatik påverkar deras skrivprodukt i så väl den enskilda meningen som texten som helhet. Ett samarbete mellan skrivutveckling och textlingvistik är något som författarna menar skulle främja både elevernas skriv- och språkutveckling (Nilsson & Ullström, 1997). Josefsson och Lundin (2017) är däremot av motsatt åsikt och menar att en integrering av skrivutveckling och lingvistik riskerar att leda till att grammatikens plats i svenskämnet minskar ytterligare. Grammatikens skulle då inte ha något syfte i sig själv utan enbart fungera som ett medel för att utveckla elevernas skrivande (Josefsson & Lundin, 2017). När skrivutveckling och grammatikundervisning sker gemensamt blir det ofta en hierarki där grammatikkunskaper blir ett medel för skrivutveckling (Josefsson & Lundin, 2017). Den motsatta hierarkin, där skrivkunskaper bidrar till att utveckla elevers grammatikkunskaper, får däremot inte samma uppmärksamhet.

En stor del av studierna som har genomförts kring grammatikundervisningens effekt på elevers skrivutveckling är gjorda i en engelsk skolkontext. Myhill (2018, s. 16) konstaterar att elever kan ha förmåga att kunna använda grammatiska konstruktioner på ett väl fungerande sätt i sitt skrivande men att deras förmåga att beskriva sina val med metalingvistiska termer varierar. I svensk skolkontext finns det några examensarbeten (Lessmark, 2016; Mikmar, 2021) som har studerat grammatik och skrivutveckling. Även om studierna konstaterar att vidare forskning krävs ser de likt Jones m.fl. (2013) en positiv effekt på skrivutveckling till följd av grammatikundervisning (Lessmark, 2016; Mikmar, 2021).

3.1.2 Grammatik för främmandespråksinlärning

Tidigare forskning visar att grammatikundervisningen motiveras som verktyg för att underlätta främmandespråksinlärning (Nilsson, 2000; Brodow, 2000; Collberg, 2013; Boström & Josefsson, 2006). Tanken om att grammatikkunskaper ska underlätta främmandespråksinlärning menar Nilsson (2000) utgår ifrån idén om att det finns en gemensam grammatik för alla språk. Genom att förstå den universella grammatiken ska det enligt den här utgångspunkten vara lättare att tillgodogöra sig ett främmande språk. I Brodows studie nämner 20 av de 32 intervjuade värdet av grammatik för främmande språk som en självklarhet, vilket visar värdet det här perspektivet har hos lärarna (Brodow, 2000). En naturlig följdfråga till argumentet för att grammatik är bra för inlärning av främmandespråk är om grammatikundervisningen ska ske i elevernas modersmål eller i målspråket (Nilsson, 2000).

För lärare som undervisar samma elevgrupp i både modersmålet och målspråket är det här ingen större diskussion eftersom läraren kan göra kopplingar mellan ämnena på egen hand men det kan uppstå en konflikt om det inte är samma lärare i modersmålet och målspråket eftersom lärarnas undervisning då blir beroende av varandra. Om grammatikundervisningen är mest effektiv i modersmålspråket och språken inte undervisas av samma lärare, ska målspråkläraren då undervisa grammatik under modersmålsundervisningen eller ska modersmålsläraren undervisa grammatik trots att det först är till nytta för målspråksundervisningen?

3.1.3 Grammatik för metaspråk

Metaspråket handlar i det här fallet om att skapa ett gemensamt språk, ofta utifrån grammatiska begrepp, för att kunna prata om strukturer och hur de används på olika sätt i språket. I Brodows (2000) studie lyfter en tredjedel av lärarna fram den metaspråkliga funktionen som ett värde av grammatik. Genom ett metaspråk kan diskussioner mellan både lärare och elever effektiviseras och långa omskrivningar kortas ner (Brodow, 2000). Strandberg (2022) visar däremot att metaspråket inte nödvändigtvis behöver inledas med begrepp som nominalfras och verbfras, utan det kan vara färgkodningar som gula och gröna ord som senare kopplas ihop med grammatiska begrepp. Collberg (2021) poängterar att djupa grammatikkunskaper är viktiga för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig en metaspråklig förståelse. Boström och Josefsson (2006) påpekar samtidigt att man inte kan förstå en text genom enbart grammatiska kunskaper, men att grammatiska kunskaper är nödvändiga för att kunna ge en välfungerande beskrivning av en text. Vidare behövs grammatiska begrepp för att kunna redogöra för vad som skiljer olika texttyper åt och likaså vilka karaktärsdrag en textkategori eller texttyp har (Boström & Josefsson, 2006). Myhill (2018, s. 16) påpekar däremot att elever kan besitta grammatiska kunskaper och kunna använda dem i sitt skrivande även om de inte kan använda ett grammatiskt metaspråk för att förklara de grammatiska val som de har gjort. I samma linje konstaterar Strandberg och Toropainen (2022) i sin studie att förstaspråkselever i första hand inte använder sig av ett metaspråk som utgår från grammatiska begrepp vid resonemang kring språkstrukturer utan i stället utgår från semantisk eftersom de upplever det som mer naturligt att utgå från betydelse i stället för grammatisk terminologi. Tidigare forskning lägger alltså olika vikt vid begreppskunskap även om de är eniga om att explicita grammatikkunskaper bidrar till metaspråklig förståelse (Josefsson & Lundin, 2017; Boström & Josefsson, 2006).

3.1.4 Grammatik för språkriktighet

Grammatikundervisning kan ha en perceptiv och normerande funktion där syftet är att eleverna ska lära sig normer och regler i språket. I stället för att använda grammatikkunskaper och begrepp för att tala om och beskriva språk, (jämför metaspråk), definierar både Nilsson (2000) och Myhill (2019) användningen av grammatik för språkriktighet som ett perspektiv där form prioriteras över innehåll och där normefterlevnad eftersträvas. Ett perceptivt perspektiv är något som kännetecknar den traditionella grammatikundervisningen som Nilsson definierar som ”den grammatiska analys som innebär att man lär sig en begreppsapparat som innefattar namn på ordklasser, morfologiska kategorier och satsdelar ” (Nilsson, 2000, s. 11). Den traditionella grammatikundervisningen presenteras närmare senare i kapitlet (se avsnitt 3.3). Även om grammatikundervisning kan användas för att främja språkriktighet menar Collberg (2021) att grammatikkunskaper inte behöver vara det effektivaste sättet för att hantera avsteg från språkriktighet och att det ibland är en onödig omväg för att korrigera elevers avsteg. Collberg (2021) poängterar, som tidigare nämnts i förhållande till skrivutveckling, däremot att för att elever ska utveckla ett avancerat skrivande kräver det att de har djupare grammatikkunskaper men det är alltså inte nödvändigt med samma kunskapsnivå för språkriktighet.

3.1.5 Grammatik för medvetandet

Ett avslutande perspektiv av grammatikens roll är att grammatikkunskaper skapar en medvetenhet och insikt om sig själv som en språkavarelse (Strandberg, 2020, s. 69; Telemann, Hellberg & Andersson, 2010). Genom att bli medveten om vilka val eleven gör, vilka möjligheter som finns och vilka konsekvenser det leder till får eleven insikt om sig själv och sitt språk. Medvetenheten om effekten av olika grammatiska val behöver inte begränsas till skribentens egna utan inkluderar även reflektioner kring effekterna av andras val. I Brodows studie lyfts idén om grammatik som träning i abstrakt tänkande (Brodow, 2000). Grammatiken för medvetenhet är ett perspektiv där grammatik är ett ämne värt att studera för ämnets egna skull i stället för att syfta till inläring eller utveckling av en annan förmåga eller kunskap (Strandberg & Toropainen, 2022, s. 19; Josefsson & Lundin, 2017).

Sammanfattningsvis har de här fem perspektiven på grammatikundervisning länge varit aktuella i diskussionen kring vilken funktion grammatiken fyller i skolan. I en jämförelse mellan Brodows (2000) omfattande undersökning kring grammatikundervisning och Olaussons

m.fl. (2014) examensarbete, fjorton (14) år senare, som tagit inspiration av Brodows (2000) studie framgår det att det inte finns någon påtaglig skillnad mellan de två olika studiernas resultat (Olausson m.fl., 2014, s. 39). I nästa avsnitt presenteras tidigare forskning kring lärares implementering av styrdokument i praktiken.

3.2 Implementering av styrdokument i praktiken

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning relaterad till olika påverkansfaktorer på lärarens tolkning och implementering av styrdokument i sin undervisning. Det inledande avsnittet presenterar tidigare forskning om hur lärare implementerar styrdokument i sin undervisning, därefter följer ett avsnitt om lärarutbildningen och den ämnesdidaktiska diskussionens påverkan på undervisningen. I det tredje avsnittet lyfts läromedlets roll i grammatikundervisningen och i det sista avsnittet är lärarens egen grammatikkompetens i fokus.

Bakgrunden är utmaningen som lärare ställs inför, att utifrån sin professionella roll med stort tolkningsutrymme, tolka styrdokument och bestämma hur den egna undervisningen ska läggas upp och samtidigt vara ansvarig för att styrdokumentet följs. Lärare ställs idag inför nya utmaningar till följd av den minskade detaljstyrningen och det ökade handlingsutrymmet eftersom lärare inte har lika mycket regelverk att lita sig mot som tidigare (Jarl & Pierre, 2018, s. 16-17).

3.2.1 Från styrdokument till undervisning

Flera studier konstaterar att styrdokumentet lämnar tolkningsutrymme vilket blir synligt i undervisningen (Collberg, 2013; Johansson, 2022a; Gustafsson, 2012; Enroth, 2019; Strandberg, 2023). I ett examensarbete om grammatikundervisning konstaterar Collberg (2013) att det finns en diskrepans mellan styrdokument och praktik, då de intervjuade lärarna betonar relevansen av grammatik för främmandespråkinlärning samtidigt som ämnesplanerna betonar dess relevans för kommunikativa förmågor. I samma linje finner Enroth (2019) i sitt examensarbete att de intervjuade lärarna efter eget omdöme prioriterar delarna i det centrala innehållet för samhällskunskap vilket leder till det han beskriver som ett hot mot likvärdigheten i undervisningen mellan lärarna. Utrymmet för att anpassa undervisningen i förhållande till det centrala innehållet lyfter även Johansson (2022b) i sin licentiatavhandling om litteraturhistorieundervisning. I sina observationer konstaterar han att lärarna använder sig av

olika ingångar beroende på både eleverna och sina egna intressen inom ämnet (Johansson, 2022a; Johansson, 2022b). Lärarens egna intressen och ambitioner inom ämnet är något som även Linde (2021) lyfter som viktiga, då han menar att de har stor påverkan på lärares innehållsurval i sin undervisning.

I en studie av hur svensklärare i grundskolan och gymnasiet arbetar med grammatik konstaterar Strzelecka och Boström (2014) att lärarna främst utgår ifrån elevgruppens behov, läroplan och kursplan samt det egna intresset. Från en jämförelse som författarna gör mellan svaren från grundskole- och gymnasielärarna konstaterar de att grundskolelärarna i större utsträckning utgår från vad de anser att de bör lära ut medan gymnasielärarna i högre grad utgår från vad de själva anser lämpligt (Strzelecka & Boström, 2014, s. 16-18). Författarna tolkar gymnasielärarnas svar som att det i gymnasieskolan kan finnas större variation mellan vad som är lämpligt att lära ut i en klass beroende på vilket program de läser och om det är yrkes- eller högskoleförberedande. I grundskolan finns det inga program som ändrar kontexten för vad eleverna läser i samma utsträckning (Strzelecka & Boström, 2014). En annan slutsats skulle vara att gymnasielärarna känner en större frihet i styrdokumentens tolkningsutrymme än grundskolelärarna. Slutligen konstaterar författarna att även om läroplan och styrdokument skattas högt i frågan om vad lärarna utgår ifrån i sin undervisning har läroplanen ”en mycket tillbakadragen roll i de pedagogiska övervägandena” (Strzelecka & Boström, 2014, s. 23). Styrdokument är alltså inte det som lärare främst utgår från vid sina pedagogiska överväganden utan elevgruppen och deras förståelse går före (Strzelecka & Boström, 2014, s. 20-23).

En annan slutsats Strzelecka och Boström (2014) drar i sin studie är att det finns en diskrepans mellan vad lärarna skattar högt på graderingsfrågorna och vad de anger i de öppna svarsfrågorna. Enligt studiens resultat skattar lärarna elevernas/gruppens behov högst följt av utgångspunkt i styrdokument och läroplan på frågan om vad deras grammatikundervisning utgår ifrån. I sin analys av de öppna svaren finner Strzelecka och Boström (2014) däremot att lärarnas beskrivningar placerar kategorierna styrdokument följt av läromedel som de kategorier som lärarna mest har som utgångspunkt i sin grammatikundervisning (s. 17). Sammanfattningsvis på frågan om vad lärarnas undervisning utgår från skattar lärarna kategorierna elevernas behov samt styrdokumentet högst, vilket inte speglas i deras öppna svar kring pedagogiska överväganden där förståelse, sammanhang och språkkänsla är de kategorier som förekommer mest.

3.2.2 Lärarutbildningen och den ämnesdidaktiska diskussionen

Som tidigare nämnt, fokuserar ämnesdidaktiska diskussioner och lärarutbildningar ofta på *hur*, medan *vad* hamnar i skymundan (Linnér & Westerberg, 2009). I en studie undersöker Linnér och Westerberg (2009) hur lärarstudenter går till väga för att arbeta med mångkulturalitet med hjälp av litteratur. Att fokus i didaktikdiskussioner hamnar på tillvägagångssätt beror troligtvis på att allmäntdidaktiker inte kan uttala sig om det ämnesspecifika då varje ämne har specifika förutsättningar och utmaningar. Därför är det just utförandet som kan kommenteras, vilket också skapar möjligheter för bredare resonemang över ämnesgränser (Linnér & Westerberg, 2009). Kopplat till hur läraren utformar sin undervisning menar Linde (2021) att elevernas mottagande och respons på lärarens upplägg av undervisningen är en avgörande faktor till att läraren behåller eller ändrar ett upplägg eller moment (Linde, 2021, s. 21).

Utöver att lärarutbildningen bidrar med ett fokus på *hur* framför *vad* bidrar svensklärarutbildningen i kombination med styrdokumentet till svensklärares utformning av svenskämnet (Strandberg, 2023). Strandberg (2023, s. 118-121) resonerar i sin avhandling att lärarnas och även till viss del elevernas utmaningar med kontextualiserad grammatikundervisning kan ha institutionella förklaringar från dels lärarutbildningen och dels kunskapsinnehållet i betygskriterierna och det centrala innehållet ämnesplanerna. Uppdelningen mellan ämnesdisciplinerna litteratur och språk inom svenskämnet på lärarutbildningen är enligt Strandberg (2023) en av anledningarna till den uppdelning som sker i klassrummet mellan grammatik och övriga ämnesområden. Ett disciplinöverskridande förhållningssätt under lärarutbildningen skulle bädda för ett integrerat förhållningssätt även i klassrummet (Strandberg, 2023).

3.2.3 Läromedel

Läromedel i form av lärobok och annat undervisningsmaterial som är utformat efter en specifik ämneskurs, ibland med tillhörande lärarhandledning, kan ha en påverkan på lärares urval av undervisningsinnehåll (Linde, 2021; Bandh, 2018). Inkludering av läromedel är däremot en glidande skala från lärare som följer lärobokens upplägg till lärare som arbetar helt utan lärobok och i stället utgår ifrån egenskapat eller ihopsamlat material (Linde, 2021, s. 21). I ett examensarbete om grammatik i läromedel konstaterar Bandh (2018) att läromedel ofta har missvisande förenklingar och missvisande information genom tillrättalagda meningar. Detta problematiserar läromedlens funktion som stöd eftersom ett bristfälligt läromedel ger både

elever och lärare stöd i att lära sig respektive lära ut felaktig information och kunskap (Bandh, 2018; Boström & Josefsson, 2006, s. 40-41).

3.2.4 Lärarens egen kompetens

Lärarens egen grammatikkompetens är central i förutsättningarna för elevernas grammatikinläring (Myhill, 2018, s. 16-17; Jones m.fl., 2013). En lärare som besitter djupa och goda kunskaper har goda förutsättningar för att anpassa, förenkla och problematisera grammatik på ett sätt som gynnar eleverna (Boström och Josefsson, 2006, s. 40-41). Boström och Josefsson menar att avsaknaden av en god kompetens hos läraren kan leda till att hen söker stöd hos läromedlets beskrivningar och förklaringar. Det finns två risker med att läraren har bristfällig kompetens. Den första är att läraren inte kan generalisera och bredda läromedlets förklaringar med andra exempel än de som ges i läromedlet, vilket leder till att läraren blir bunden till läromedlet. Detta kan i sin tur leda till att även elevens förståelse begränsas till de exempel som läromedlet erbjuder. Den andra risken är att eleverna lär sig felaktigheter och förlegade begrepp som läromedel tyvärr kan ha (Boström & Josefsson, 2006, s. 40-41; Bandh, 2018).

3.3 Utgångspunkter för utformning och innehåll

De vaga formuleringarna i styrdokumenten lämnar stort tolkningsutrymme till läraren, som med hjälp av sin professionalism ska utforma undervisningen på lämpligaste sätt. Det här avsnittet kommer därför presentera tidigare forskning om grammatikundervisningens utformning och innehåll.

Som tidigare framgått tycks det saknas forskning gällande undervisningsinnehållet särskilt i nordisk och svensk kontext. De studier som finns i svensk kontext är två studentuppsatser av Gustafsson (2014) och Olausson m.fl. (2014). Gustafsson (2014) konstaterar att grammatikundervisningens omfång hos de intervjuade lärarna varierar från att vara en del av undervisningen kontinuerligt under hela läsåret, till arbetsområden på tre veckor. Olaussons m.fl. (2014) konstaterar att två av de fem informanterna lägger en halvdag på grammatikundervisning. Utöver dessa två studentuppsatserna tycks det inte finnas några studier som undersöker omfånget av grammatikundervisning. Det finns dock studier kring utformningen av grammatikundervisningen.

Det här avsnittet är indelat i tre huvudavsnitt. De första två huvudavsnitten beskriver varsin utgångspunkt för utformning av grammatikundervisning: dekontextualiserad och kontextualiserad utgångspunkt. Nämnade avsnitt inleds med en beskrivning av utgångspunkten följt av vilka styrkor och utmaningar som finns med den. Avslutningsvis presenteras några studier kring hur vanligt förekommande undervisningsformatet är. Det tredje huvudavsnittet presenterar tidigare forskning om utgångspunkter för innehåll och synliggör varför de studier som finns, inte lyckas besvara frågan om vilket innehåll grammatikundervisningen har.

3.3.1 Dekontextualiserad utgångspunkt

Dekontextualiserad undervisning brukar även benämnas traditionell grammatikundervisning och beskrivs ofta som ett isolerat innehållsmoment, med begreppslära och satslära i form av individuella studier med övningar i en lärobok (Strandberg, 2023; Nilsson, 2000). Nilsson definierar traditionell grammatikundervisning som ”den grammatiska analys som innebär att man lär sig en begreppsapparat som innefattar namn på ordklasser, morfologiska kategorier och satsdelar” (Nilsson, 2000, s. 11). Två andra kännetecken för dekontextualiserad grammatikundervisning är tillrättalagda meningar och minnesregler och förenklingar (Strandberg, 2023).

Tillrättalagda meningar, minnesregler och förenklingar är inte nödvändigtvis något negativt men lyfts ofta som negativa delar av dekontextualiserad grammatikundervisning (Strandberg & Toropainen, 2022). Nackdelarna är om förenklingarna och minnesreglerna är missvisande eller om undervisningen stannar vid tillrättalagda meningar. Genom minnesregler i form av satsdelsfrågor eller ramsor, som att verb - är något man gör, skratta, tuta, kör, får eleverna en bild av att språk är statiskt och entydigt vilket enligt Josefsson och Lundin (2017) inte speglar språkets komplexitet i texter som eleverna möter i sin vardag. När eleverna även tar ut satsdelar ur tillrättalagda meningar som är lätta att tolka, avgränsa och tilldela en funktion förstärks bilden av att det finns ett objektiva rätt och fel sätt att genomföra en satslösning (Josefsson & Lundin, 2017). Som tidigare nämnts ses läromedel som en central del av dekontextualiserad grammatikundervisning och därför lyfts problematiken med missvisande information i läromedel (se avsnitt 3.2) ofta även i förhållande till den här utgångspunkten.

Trots de negativa associationer som förenklingar, tillrättalagda meningar och dekontextualiserad grammatikundervisning ofta får fyller de en viktig och nödvändig funktion

i elevernas inledande möte med grammatik. De kan om de används på rätt sätt ge eleverna en grund och förståelse för att senare kunna ta sig an mer komplexa strukturer eller hierarkier (Josefsson & Lundin, 2017; Strandberg & Toropainen, 2022, s. 17-18). Josefsson och Lundin (2017) poängterar vikten av att läraren har god grammatikkunskap och pedagogisk förmåga för att avgöra hur och när de kan använda förenklingar och minnesregler på ett effektivt och pedagogiskt sätt. Utan förenklingar i det inledande mötet skulle grammatik, precis som många andra ämnen, bli för svårt och överväldigande för eleverna att ta sig an.

Flera forskare uppmanar däremot lärare att inte stanna vid minnesregler och förenklingar utan att ta grammatikundervisningen vidare till autentiska texter och mer komplexa strukturer (Myhill, 2018; Strandberg, 2023; Josefsson & Lundin, 2017; Strandberg & Toropainen, 2022, s. 17-18). Att stanna vid förenklingar är att göra eleverna en otjänst genom att inte utmana dem (Josefsson & Lundin, 2017). Myhill (2018) menar att undervisningen om satsdelar inte bör stanna vid att kunna identifiera en satsdel eller fenomen i en mening eller text utan att det är viktigt att kunna gå vidare till att studera vad satsdelen eller fenomenet gör med satsen eller texten, det vill säga vad det grammatiska valet får för betydelse (Myhill, 2018). I övergången till mer komplexa och autentiska texter är det viktigt att läraren är medveten om de begränsningarna som minnesregler och satsdelsfrågor kan ha och är beredd på att stödja eleverna i det mötet (Josefsson & Lundin, 2017; Strandberg & Toropainen, 2022).

En fördel med dekontextualiserad grammatikundervisning är att den är enkel för läraren att planera och förbereda sig inför eftersom den ofta utgår från lärarledda genomgångar följt av att eleverna gör övningar kopplat till det läraren gått igenom (Strandberg, 2023). Läraren har alltså stor kontroll över innehållet och utformningen av lektionen och kan förbereda sig på vilka frågor som kan komma och därmed också ha ett svar förberett. Undervisningen strävar inte i första hand efter att främja diskussioner utifrån grammatiska resonemang utan efter att komma fram till rätt svar (Strandberg, 2023).

Den dekontextualiserade grammatikundervisning är den av de två utgångspunkterna som har längst historia. Det är därför inte förvånande att det är den som studier finner som vanligast bland lärare. I en enkätstudie av Strzelecka och Boström (2014, s. 19) uppger sig 57% av lärarna undervisa efter en traditionell utgångspunkt. Kabel och Bjerre (2020) konstaterar i sitt projekt att även majoriteten av grammatikundervisningen i Danmark är dekontextualiserad trots att det finns en strävan från både forskare och lärare att gå mot en kontextualiserad undervisning

av grammatik. Lärarna som deltar i Strandbergs (2023) designstudie, som är en studie där lärarna testat ett undervisningsupplägg som de utformat tillsammans med Strandberg, finner det utmanande att förhålla sig till en ny undervisningsmetod. Vana och trygghet skulle kunna vara möjliga anledningar till att traditionell grammatikundervisning är vanligast förekommande och att det kommer lättare för lärarna med tiden och med kompetensutveckling (Strandberg, 2023).

3.3.2 Kontextualiserad utgångspunkt

Mot bakgrund av Jones m.fl. (2013) studie (se 3.1.1 grammatik för skrivutveckling) som konstaterade att grammatikundervisning har positiv effekt på elevers skrivutveckling när grammatik undervisas i kontext har konceptet *kontextualiserad grammatikundervisning* vuxit fram. Undervisningsmetoden konkretiseras i fyra principer: *koppla grammatiken till den studerade textgenren, grammatik genom exempel, kvalitativa, metalingvistiska diskussioner och autentiska texter* (Myhill, Watson & Newman, 2017; Myhill, 2018). De första två strävar efter att grammatik inte ska bli ett isolerat kunskapsområde som riskerar att leda till faktakunskaper som eleverna inte kan använda utanför grammatikområdet. Den tredje principen, *kvalitativa, metalingvistiska diskussioner*, syftar till att genom diskussioner och utbyte av tankar och idéer på både gruppnivå och i helklass. Undervisningsmetoden strävar mot en mer induktiv ansats med utgångspunkt i elevernas förkunskaper och förförståelse. I Strandbergs designstudie får eleverna själva hitta strukturer och grammatiska strukturer med hjälp av visualisering i form av färgkodning (Strandberg, 2023). Den sista principen *autentiska texter* skapar stor möjlighet för att arbeta med grammatik i samband med övriga arbetsområden (Myhill m.fl., 2017; Myhill, 2018). I Strandbergs (2023) och Lessmarks (2016) studier sker det i anslutning till skönlitterär kontext. Autentiska texter är en av de stora skillnaderna från den traditionella grammatikundervisningen som kännetecknas av tillrättalagda meningarna och läroboksbaserade undervisning (Nilsson, 2000). Då konceptet är relativt nytt i forskningsfältet med begränsat antal studier genomförda finns ett behov av vidare forskning (Ståhlbrand & Gerle, 2023)

Den främsta styrka och samtidigt utmaning med den kontextualiserade utgångspunkten är dess förmåga att förmedla komplexiteten i språkets struktur och hierarki. Möjligheten att fånga och beskriva språkets komplexitet ställer därmed högre krav på läraren att besitta djupa grammatikkunskaper och god förmåga att främja metalingvistiska diskussioner utifrån grammatiska resonemang. De höga kompetenskraven på läraren är en av utmaningarna med

utgångspunkten. Kabel och Bjerre (2020, s.21) konstaterar i sin inledande översikt att lärare efterfrågar kunskaper och tillvägagångssätt för att kunna implementera kontextualiserad grammatikundervisning i sin undervisning. Även Strandberg (2023) beskriver kunskapen om kontextualiserad grammatikundervisning hos lärare som begränsade och bristfällig. Att konceptet är relativt nytt kan vara en bidragande faktor till den begränsade kunskapen.

Lärarna i Strandbergs (2023) designstudie konstaterar att den induktiva ansatsen skapar en osäkerhet och utmaning i lärarnas förberedelsearbete eftersom de inte kan styra lektionsinnehållet på samma sätt som i den traditionella grammatikundervisningen. Att arbeta med autentiska texter bidrar också till utmaningen med att avgränsa arbetsområdet och förutspå vilka språkliga fenomen och strukturer eleverna kommer att notera. Strandberg (2023) konstaterar också i sina observationer att lärarna ibland undviker att lyfta diskussioner och direkt går till vad de anser vara rätt svar på grund av osäkerheten som skapas hos dem av att de inte har samma sorts kontroll av lektionens innehåll och upplägg som de vanligtvis har. Lärarnas osäkerhet i klassrummet kan ses som ett tecken på bristande grammatisk kompetens, men ovana vid upplägget bör också ses som en anledning.

Vidare ser lärarna i Strandbergs (2023) studie en utmaning i att arbeta kontextualiserat eftersom de upplever att de går emot de dekontextualiserade format som betygskriterier och det centrala innehållet presenteras i. Det faktum att den kontextualiserade grammatikundervisning lärarna förväntas undervisa i interventionsstudien skiljer sig från den dekontextualiserade undervisning lärarna är utbildade i och vana att undervisa i menar Strandberg är ytterligare en anledning till att lärarna har svårt att ta till sig det nya undervisningssättet (Strandberg, 2023). Den största utmaningen med att arbeta kontextualiserat är kraven på lärarnas kompetens och deras utmaningar med att möta främst förmågan att skapa en pedagogisk diskussion och koppla det till metalingvistiska resonemang. Behovet av kompetensutveckling blir extra aktuellt sett utifrån Myhills (2021) studie som konstaterar att den pedagogiska ansatsen var som mest effektiv när läraren hade goda grammatikkunskaper och en god förmåga att föra metalingvistiska diskussioner.

Eftersom den kontextualiserade grammatikundervisningen är förhållandevis ny jämfört med den dekontextualiserade är det inte konstigt att forskningen om den är tämligen begränsad. Den forskning som finns inom svensk kontext är i form av Strandbergs (2023) designstudie och Mikmars (2021) interventionsstudie som i likhet med Myhill m.fl. (2017) studerar möjliga

undervisningsupplägg inom ramen för kontextualiserad grammatikundervisning. Dessa studier kan därmed inte bidra med några observationer av hur vanlig den här undervisningsformen är bland lärare ute i klassrummen. Olausson m.fl. (2014) finner i sin studie att en av de fem informanterna lyfter fram sitt grammatikinnehåll när det passar i undervisningen. Om läraren arbetar utifrån en kontextualiserad utgångspunkt är däremot svårt att avgöra utifrån den information som presenteras i studien. Men det faktum att grammatikundervisningen vävs in i den övriga undervisningen är i linje med kontextualiserad undervisning. I Olausson m.fl. (2014) studie uppger vidare tre av fem lärare att de arbetar med att ge återkoppling på elevernas texter. Två av lärarna uppger att de inte undervisar i grammatik medan den tredje uppger att återkopplingen på elevtexter är hens grammatikundervisning. Ingen av de tre lärarna uppger sig ha någon explicit undervisning om grammatik. Utifrån den begränsade informationen är det svårt att avgöra om de tre lärarnas arbetssätt, skulle kunna kategoriseras som kontextualiserad grammatikundervisning. Men eftersom kontextualiserad grammatikundervisning strävar efter att ge elever metalingvistiska kunskaper genom grammatiska resonemang, blir inte återkoppling på elevtexter kvalificerat som kontextualiserad grammatikundervisning.

3.3.3 Utgångspunkter för grammatikundervisningens innehåll

Trots att det finns tidigare forskning om utformningen av grammatikundervisning tycks det saknas tidigare forskning kring vilket grammatikinnehåll lärare faktiskt undervisar om i klassrummet. I det här avsnittet presenteras några studier för att förklara vad det är i forskningen kring grammatikundervisning som gör det svårt att ringa in vad undervisningen faktiskt innehåller.

I sitt examensarbete undersöker Olausson m.fl. (2014) vad, hur och varför lärarna undervisar om grammatik. Gällande vad lärarna undervisar om utgår Olausson m.fl. (2014) från vad lärarna definierar som grammatik. Av studiens resultat framgår det att tre lärare definierar grammatik som ordklasser och satsdelar, vilket författarna benämner som en traditionell syn på grammatik. Mer exakt vilka ordklasser och satsdelar som lärarna undervisar om framgår däremot inte (Olausson m.fl., 2014). Utifrån Nationalencyklopedins definition av begreppet ordklasser inkluderas ”substantiv, adjektiv, pronomen, räkneord, verb, adverb, prepositioner, konjunktioner och interjektioner” (Ne.se). Eftersom studien (Olausson, 2014) inte presenterar hur lärarna definierar ordklasser går det inte att avgöra om de intervjuade lärarna använder begreppet utifrån samma definition som Nationalencyklopedin. Studien kan därför inte svara på om lärarna arbetar med samtliga ordklasser eller ett urval av de som nämns ovan.

Begränsningar finns även i studien när det gäller definitionen av satsdelar. På grund av studiens brist på definitioner av begreppen ordklasser och satsdelar kan den alltså inte ge något detaljerat, utan endast vagt svar på vilket innehåll lärarna undervisar om.

En annan del av forskningen om innehållet i grammatikundervisning har ett värderande perspektiv och handlar om vad den bör innehålla. Som tidigare nämnts lyfter Collberg (2021) fram utbyggda nominalfraser och adverbiala bisatser som två väsentliga delar i ett avancerat skrivande. Detta kan ses som argument för att nominalfraser och adverbiala bisatser bör vara en del av grammatikinnehållet som elever får ta del av. Collberg (2021) argumenterar för en inkludering av nominalfraser och adverbiala bisatser i undervisningen men bidrar inte heller med svar på vad lärare faktiskt undervisar.

En tredje kategori av studier som gjorts om grammatikundervisning är design- och interventionsstudier (Strandberg, 2023; Mikmar, 2021; Lessmark, 2016) som testar undervisningsupplägg för kontextualiserad och integrerad grammatikundervisning. På grund av sin metod i form av interventionsstudie kan dessa studier svara på om undervisningsupplägget uppnår önskat resultat men inte ge svar på vilket innehåll lärare undervisar.

De studier och arbeten som nämns ovan om den didaktiska vad-frågan kan sammanfattas i att inte vara tillräckligt konkreta, argumentera för eller emot inkludering av ett visst innehåll eller slutligen på grund av sitt metodval inte svara på frågan om lärare faktiskt arbetar med ett visst innehåll. Frågan om vilket grammatikinnehåll som lärare faktiskt undervisar om tycks därmed fortfarande vara obesvarad.

4. Metod och material

Kapitlet inleds med en redogörelse för metodvalet, följt av en beskrivning av rekryteringen av informanter och därefter en beskrivning av informanterna som deltagit i intervjuerna. I kapitlet förs löpande en diskussion där studiens begränsningar och möjligheten till generalisering av resultatet diskuteras.

4.1 Semistrukturerad intervju

Kvalitativa metoder och specifikt intervjuer är lämpliga metoder när syftet är att studera informanternas åsikter och erfarenheter (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 84). Intervjun möjliggör för informanten att svara mer utförligt när hen får vara med och styra vad som behandlas i intervjun, genom att gå djupare eller ta upp erfarenheter som leder intervjun in på djupare frågor. Intervju är alltså en passande metod för den här studien då dess syfte är att just studera lärares resonemang och tankar om sin grammatikundervisning och då med särskilt fokus på innehållsaspekten. En läromedelsanalys skulle kunna ge svar på vilket grammatikinnehåll läromedel ämnade för kursen svenska 2 inkluderar men det skulle inte gå att dra paralleller till vilket innehåll som lärare faktiskt undervisar. Detta eftersom det inte går att säga att lärare undervisar om ett visst innehåll enbart genom att påvisa att det finns inkluderat i läromedel. En nackdel med intervjuer är att relationen mellan informant och forskare kan påverka hur informanten svarar. Christoffersen och Johannessen (2015) menar däremot att intervju är en forskningsmetod som de flesta informanter är bekväma med och att det därför inte behöver ha en negativ påverkan på resultatet (s.38). I en kvantitativ metod som enkäter är forskare och informant inte nära varandra som i en intervju och därför borde informanternas svar påverkas mindre. En nackdel med enkäter som Christoffersen och Johannessen även lyfter kring standardiserade intervjuer är den begränsade flexibiliteten i svar som ofta är begränsad genom färdiga svarsalternativ eller fasta exempelsituationer där informantens spontana vidareutveckling inte ryms (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85). En enkät har alltså inte möjlighet att kunna fånga in lärarnas resonemang på samma sätt som en intervju har. Enkäter har dessutom ofta en låg svarsfrekvens som utmaning och enkäter som efterfrågar långa resonemang riskerar att få en ännu lägre svarsfrekvens då respondenterna inte har tillräckligt med tid eller engagemang för att ge de utförliga svar som efterfrågas.

I den här studien används specifikt en semistrukturerad intervju, vilket är ett intervjuformat som likt den strukturerade intervjun utgår från ett frågeformulär med förutbestämda frågor (Christoffersen & Johannessen, 2015). Skillnaden är att en semistrukturerad intervju kan vara mer flexibel och tillåta att intervjun går i riktningar som inte ingår i intervjuguiden. Flexibiliteten i den här intervjumetoden möjliggör för forskaren att fånga in saker som uppkommer spontant under intervjun samtidigt som strukturen i den förberedda intervjuguiden gör det möjligt för forskaren att hålla innehållet i intervjuerna lika mellan informanterna, vilket gör det lättare att dra slutsatser och hitta mönster i materialet (2015, s. 85–86). Ytterligare en

kritik som intervjuemetoden brukar få är att det inte går att säkerställa att svaren som informanterna ger är sanna och speglar verkligheten. Informanterna kan vinkla och filtrera sina svar och även om intervjun utformas för att bädda för att informanten ska känna sig trygg i att svara sanningsenligt går det inte att förhindra helt. En del av att ta del av en persons resonemang och tankar genom en intervju är att acceptera att informanten kan filtrera sina svar och det är en av utmaningarna med studier som undersöker personers tankar och resonemang. I den här studien är fördelarna med den semistrukturerade intervjun större än nackdelarna då studien undersöker resonemang och tankar som är svåra att undersöka genom andra metoder, intervjun syftar till att undersöka hur lärare arbetar inte att bedöma dem och då informanternas svar bedöms vara lite påverkade av intervjuaren.

4.2 Informanterna

Urvalet av informanterna skedde efter ett kriteriebaserat urval (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 56) vilket innebär att informanterna valdes baserat på ett antal kriterier. För intervjupersonerna i den här studien sattes följande tre urvalskriterier upp: de skulle vara legitimerade ämneslärare i svenska för gymnasiet, ha undervisat eller undervisa i kursen svenska 2 och jobba på högskoleförberedande program. Det första kriteriet sattes för att kunna fråga informanterna om grammatikundervisningen under deras egen utbildning till lärare. Andra kriteriet sattes för att studien kräver att informanten ska resonera kring den egna undervisningen med grammatik i Svenska 2 och då krävs det att de har undervisat i kursen. Avslutningsvis sattes det tredje urvalskriteriet för att skapa en homogenitet i gruppen informanter, för att kunna dra slutsatser om informanterna även om resultatet inte är generaliserbart utanför gruppen. Vid studiens genomförande var kursen Svenska 2 del av de gemensamma högskoleförberedande kurserna, medan endast kursen Svenska 1 ingick i yrkesförberedandeprogram (Skolverket, 2010). Elever kunde däremot välja till Svenska 2 om de önskade göra det. Att begränsa urvalet till lärare som undervisar vid högskoleförberedande program är inte en nödvändighet då resultatet av kvalitativa studier som den här sällan är generaliserbara för en större grupp ur ett statistiskt perspektiv. I stället är det mönstret i resultatet som är intressant i kvalitativa studier (Trost, 2010, s. 141-142). Det sista urvalskriteriet sattes alltså för att kursen svenska 2 skulle vara i motsvarande kontext mellan de intervjuade lärarna. Även om de gymnasiegemensamma kurserna ska vara likvärdiga oavsett om de ges inom ramen för högskoleförberedande eller yrkesförberedande program kan programkontexten ändra hur innehållet anpassas efter hur elevernas fortsatta studier ser ut.

Rekryteringen av informanterna skedde våren 2023 genom mejlutskick till rektorer och administrativ personal till 43 kommunala skolor i Sverige. Inledningsvis avgränsades studien till södra Sverige men utökades senare till att även inkludera skolor i norra Sverige för att öka antalet informanter. Avgränsningen till kommunala skolor gjordes för att avgränsa antalet skolor. Mejlet innehöll ett informationsbrev (Bilaga 9.2) och en förfrågan (bilaga 9.1) om att sprida informationsbrevet till ämneslaget i svenska. Totalt återkom sex lärare som uppfyllde samtliga urvalskriterier med intresse att delta i studien. Det hade varit önskvärt med fler deltagare för att ha mer material och ett större underlag, men tiden och utrymmet för denna studie gör att sex intervjupersoner får ses som ett lämpligt antal. Detta då ett begränsat antal möjliggör en mer djupgående analys av varje intervju. Rekryteringsmetoden som använts för att finna informanter till studien innebär att de som återkommer och deltar i studien är de som känner för ämnet (Trost, 2010). I det här fallet betyder det att informanterna kan ha visat intresse att delta i studien på grund av sin relation till grammatik, antingen för att de tycker att grammatik är roligt, viktigt och intressant eller för att de inte tycker om grammatik.

Informanterna i studien är alltså sex lärare, tre verksamma på två skolor i södra Sverige och tre verksamma på tre skolor i norra Sverige. I det här arbetet kallas de A, B, C, D, E och F (se tabell 1). Samtliga lärare är behöriga i ämnet svenska och undervisade vid intervjuernas genomföranden, våren 2023, i kursen svenska 2.

A är behörig lärare i svenska och engelska och har arbetat som lärare i 22 år. A jobbar på en kommunal skola i södra Sverige.

B är behörig lärare i svenska och samhällskunskap. B har varit lärare i 13 år och är därmed den yngsta i yrket av informanterna i den här studien. Hen undervisar på högskoleförberedande program på en kommunal skola i södra Sverige.

C är behörig lärare i svenska, franska och svenska som andraspråk. Hen har jobbat som lärare i 36 år och är därmed den äldsta i yrket av informanterna i den här studien. C undervisar i svenska och franska på högskoleförberedande program på en kommunal skola i södra Sverige. Lärare C arbetar på samma skola som Lärare B.

D är behörig lärare i svenska och sociologi och har jobbat som lärare i 17 år. Hen jobbar på högskoleförberedande program på en kommunal skola i norra Sverige.

E är behörig lärare i svenska, engelska och svenska som andraspråk och har jobbat som lärare i 25 år. E jobbar på yrkes- och högskoleförberedande program på en kommunal skola i norra Sverige.

F är behörig lärare i svenska och textil & design och har varit lärare i 23 år. F jobbar på yrkes- och högskoleförberedande program på en kommunalskola i norra Sverige och undervisar i svenska.

Tabell 1. Sammanställning av information om informanterna.

Namn	Skola	Antal år som lärare	Ämnen
A	Högskoleförberedande	22	Svenska och engelska
B	Högskoleförberedande	13	Svenska och samhällskunskap
C	Högskoleförberedande	36	Svenska, franska och svenska som andraspråk
D	Högskoleförberedande	17	Svenska och sociologi
E	Yrkes- och högskoleförberedande	25	Svenska, engelska och svenska som andraspråk
F	Yrkes- och högskoleförberedande	23	Svenska och textil & design

Samtliga intervjuade lärare har varit verksamma i över tio år och fyra av dem i fler än 20 år (se tabell 1). Det är alltså lärare som besitter stor erfarenhet av att tolka och implementera styrdokument samt avgöra vad som är ett relevant undervisningsinnehåll. Lärarna har därmed kunnat bygga upp sin professionalitet och beprövade erfarenhet.

4.3 Genomförande av intervjuer

Intervjuernas var mellan 35 och 50 minuter långa. Den första intervjun genomfördes som en pilotstudie och då inga stora ändringar behövde göras inför de efterföljande intervjuerna inkluderades pilotintervjun i analysmaterialet. Intervjuerna genomfördes på informantens arbetsplats eller över Zoom beroende på var arbetsplatsen var. Tre intervjuer (A, B och C) genomfördes på lärarens arbetsplats och tre intervjuer (D, E och F) genomfördes över Zoom. Vid intervjuerna som genomfördes på plats genomfördes dem på en plats som deltagarna själva ordnat, vilket var ett tomt arbetsrum eller grupprum. Platsen för intervjun kan enligt Trost (2010, s. 65-66) och Christoffersen och Johannessen (2015, s. 89) ha en påverkan på intervjun och det resultatet som den ger. I informationsbrevet (bilaga 9.2) som skickades till

informanterna framgick det att intervjun behövde ske på en lugn och avskild plats vilket också skedde för samtliga intervjuer. Att informanterna själva valde platsen för intervjun och att intervjuerna genomfördes avskilt samt utan störningsmoment från omgivningen bedöms ha bidragit till en trygg miljö för informanterna. Eftersom hälften av intervjuerna genomfördes på plats och hälften via Zoom kan det finnas en skillnad på intervjuerna men det är inget som har observerats utöver att de intervjuerna som genomfördes över Zoom kanske blev mer formella. Formella i den bemärkelsen att de informella samtalen innan intervjun var mindre och kortare över Zoom i jämförelse med de som skedde på plats.

Varje intervju inledes med att informanten informerades om vad syftet med intervjun var och informanten fick läsa igenom informationsbrevet (se bilaga 9.2) ytterligare en gång och fick frågan om det fanns några frågor kring upplägget. Om det fanns några frågor eller oklarheter klargjordes dem innan intervjun påbörjades. Informanterna frågades därefter om de samtyckte till att delta i studien och att bli inspelad. Intervjun dokumenterades med ljudinspelningsfunktionen på min mobiltelefon (se avsnitt 4.5). Christoffersen och Johannessen (2015) lyfter att dokumentation genom anteckningar också är ett alternativ när intervjuaren endast vill dokumentera tal. Anteckningar ställer högre krav på intervjuarens förmåga att sortera information på plats och innebär ett större arbete direkt efter intervjun för att anteckna detaljer utöver informantens svar och fylla i det som inte hann antecknas under intervjun (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 92). Ljudinspelning bedömdes som ett mer tillförlitligt tillvägagångssätt eftersom det möjliggör för intervjuaren att lyssna på intervjun igen och inte lägger lika stor tyngd på att den som intervjuar hinner få med allt av vikt som sägs under intervjun. Under intervjun gjordes mindre stödanteckningar i intervjuguiden för att ha vid transkriberingen och för att markera idéer och tankar som kunde kopplas till studiens syfte och frågeställningar. Informanterna informerades om när inspelningen startades och när den avslutades, för att säkerställa att de var medvetna om när deras uttalanden utgjorde en del av studieunderlaget och när de inte gjorde det.

Intervjuerna tog utgångspunkt i en intervjuguide (se bilaga 9.3) för att skapa kontinuitet mellan intervjuerna och se till att de frågor som behövdes för studien ställdes på ett liknande sätt till alla informanter. Utformningen av intervjuguiden tog inspiration från Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85-87). De inledande bakgrundsfrågorna har två syften, att ge den som intervjuar en bild av läraren, men främst att skapa tillit och en trygg start för den som blir intervjuad. Det här görs dels genom att frågorna är enkla att besvara, dels genom att de inte är

avskräckande eller för känsliga. I den här studien handlar de inledande frågorna om vilka ämnen lärarna är behörig i, hur länge de har arbetat som lärare och var de utbildade sig till lärare. Nyckelfrågorna och huvuddelen i intervjuguiden har formulerats utifrån tre övergripande teman, undervisningsinnehåll, resonemang kring val av innehåll och vilket material som används i undervisningen. De här tre övergripande temana baserades dels utifrån studiens syfte och frågeställningar, dels på intervjufrågor från tidigare forskning (Brodow, 2000; Olausson m.fl., 2014) Under pilotintervjun som senare inkluderades i analysmaterialet kom frågan om omfånget på grammatikundervisningen upp. Eftersom det bedömdes som en relevant fråga utifrån studiens syfte inkluderades den i intervjuguiden och därmed även i efterföljande intervjuer.

4.4 Transkription och analys

Intervjuerna transkriberades av mig som genomfört intervjuerna efter att ett utkast tagits fram med hjälp av transkriberingsverktyget i *Word*. Utkasten lästes sedan tillsammans med lyssning på ljudfilerna och korrigeringar i utkastet gjordes där det behövdes för att få till ett grovt utkast. Därefter gick jag igenom transkriberingarna och valde ut de delar av transkriptionen som var av intresse ut med utgångspunkt i studiens syfte och fyra frågeställningar. För att få en bra transkription som stämde överens med ljudfilen som underlag för analysen (Norrby, 2014, s. 99-112; Trost, 2010) transkriberades de utvalda delarna ytterligare en gång tillsammans med ljudfilen. I ett sista steg gick jag igenom transkriptionerna och skrev dem så nära skriftspråksnormen som möjligt utan att påverka innehållet i informantens svar.

Vid transkribering finns det många beslut att ta och det är syftet med studien som avgör hur man genomför transkriberingen (Norrby, 2014, s. 99-112; Trost, 2010). I den här studien är det innehållet i intervjuerna som är av intresse och därför har transkriberingen genomförts med det i åtanke. Därför var det sista steget i transkriberingsprocessen, att jag gick igenom de utvalda transkriberingarna och skrev dem så nära skriftspråksnormen som möjligt utan att påverka innehållet i informanternas svar. Detta gjordes dels för att underlätta för läsaren, dels för att inte få informanterna att framstå i dåligt ljus. Trost (2010) menar att det är oetiskt av forskaren att citera av talspråk i skrift om det inte är styrkt av studiens syfte då talspråk i skrift kan få informanten att skämmas för sina uttalanden (Trost, 2010, s. 156-157). Jag är medveten om att genom att återge citaten i skriftspråk gör jag en subjektiv tolkning av vad som är relevant för studien. Men eftersom den här studien är inriktad på innehållet samt för att värna om informanternas integritet citeras transkriberingen därför efter skriftspråksnormen.

4.5 Etiska överväganden

Likt all forskning har det här arbetet inneburit ett antal beslut och etiska överväganden gällande både informanterna och det insamlade materialet. Utgångspunkterna för dessa beslut har varit Vetenskapsrådets riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet, 2002; Vetenskapsrådet, 2017). Vid rekryteringen av informanter bifogades informationsbrevet (se bilaga 9.1) för att informanterna skulle få information om studien, hur materialet skulle hanteras och vad det skulle användas till. I början av varje intervju frågade jag informanten om det fanns några otydligheter eller frågor kring informationen som de hade fått. Vid de tillfällen som jag inte kände mig trygg i att informanterna var införstådda med vad deras medverkan i studien innebar, bad jag dem läsa igenom informationsbrevet igen varefter jag på nytt bad om deras samtycke till att medverka.

Hur lärare väljer att lägga upp sin undervisning kan vara starkt kopplat till ens roll som lärare. I intervjuerna ligger fokuset på att ta reda på hur läraren arbetar, inte på att bedöma dem. När informanterna hamnade i tankar om huruvida deras undervisning var en korrekt tolkning av ämnesplanen eller inte påminde jag att det inte fanns någon tolkning av rätt eller fel i min studie, utan att den är en kartläggning av hur lärare faktiskt resonerar kring sin undervisning.

Hanteringen av ljudinspelningarna och transkriptionerna har föregåtts av etiska överväganden inom de förutsättningar som funnits för arbetet. Informantens ljudfil och transkription tilldelades en bokstav för att de inte skulle kunna gå att härleda materialet med informanten genom namn. Analysmaterialet förvarades i en egen mapp i min dator som enbart används av mig. Transkriptionerna och ljudfilerna raderas när det här arbetet har godkänts och publiceras.

5. Resultat och analys

I det här kapitlet presenteras resultatet av den analys som genomförts av intervjuerna. Analysen presenteras tematiskt i tre avsnitt baserat på de fyra frågeställningarna som utformats för studien. Även innehållet i varje avsnitt presenteras tematiskt. Det första avsnittet presenterar resultatet till studiens första två frågeställningar: *Vilket innehåll uppger deltagarna i intervjustudien att de undervisar om? Hur resonerar lärarna i intervjustudien kring sitt urval av innehåll?* Det andra avsnittet är kopplat till den tredje forskningsfrågan om undervisningens omfång och det tredje avsnittet presenterar lärarnas tolkning av ämnesplanen.

5.1 Urval och resonemang kring urval

När lärarna berättar om vilket innehåll de undervisar om i grammatik i Svenska 2 blir det tydligt att det finns områden, som satslära och meningsbyggnad, där det råder samstämmighet mellan majoriteten av lärarna. Det framgår däremot också att lärarnas urval varierar både i vilken bredd de har och vilket djup de arbetar på. Det gäller även hur långt ner i meningshierarkin man genomför satslösning och vilka moment som får mer tyngd i undervisningen. På samma sätt finns det både likheter och motsättningar i de resonemang som lyfts. Det här avsnittet redogör för vilket innehåll lärarna uppger sig undervisa om och deras resonemang kring innehållsurvalet.

Som senare nämns (se avsnitt 5.2) har Lärare D ett upplägg kring grammatik med avsevärt mindre omfång än de andra fem lärarna. Läraren uppger sig inte arbeta med ett sammanhängande större grammatikmoment och därmed inte heller någon explicit undervisning med begrepp. Därför kommer Lärare Ds resonemang kring urval att presenteras inledningsvis då det ger en förståelse för avsaknaden av lärarens perspektiv i det här avsnittet.

Lärare D, som är den lärare som uppger sig lägga minst antal lektioner på grammatik, motiverar sitt urval av innehåll och avsaknaden av explicit grammatikundervisning på två sätt. Det handlar att läraren dels anser att eleverna redan besitter kunskaper om begrepp inom ordklasser och satsdelar från högstadiet, dels att läraren anser att det är viktigare att eleverna kan använda språket praktiskt i vardagen än att de kan ta ut satsdelar på tillrättalagda meningar.

Utan att vi pratar begrepp ser jag ju att de hanterar svenska språket och då behöver vi inte prata så mycket begrepp på det sättet. [...] Jag gör uppgifter som visar var behovet finns någonstans, vad eleverna behöver. Är det meningsbyggnader som är helt galna från flera elever? Då behöver jag ju backa, men hittills har jag inte behövt göra det utan det är punktinsatser i så fall. [...] Jag tycker det är viktigare att de kan hantera språket, liksom, i vardagen än att de ska kunna plocka ut olika satsdelar. Att hålla på och traggla det, det tycker jag är lite verkningslöst. Jag vill att de ska kunna använda svenska språket, dels ha rätt meningsföljd, dels veta det här med informellt och formellt språk och att de kan anpassa det. Det tycker jag är viktigare.

För Lärare D fungerar grammatik alltså som ett verktyg för att eleverna ska utveckla ett fungerande språk och när eleverna visar att de kan använda språket på ett fungerande sätt fyller grammatik inte någon funktion för eleverna. Min tolkning av resonemanget är att Lärare D

snarare ser begrepp och satslösning som kunskaper som stannar i grammatikmomentet, än kunskaper som omsätts till färdigheter i och utanför klassrummet. Vidare förklarar läraren att hens pedagogiska tanke kommer från en ledarskapsutbildning. På utbildningen fick deltagarna en boll och uppmaningen att börja spela volleyboll i stället för att först lära sig sporten teoretisk med slag och grepp. Tanken om att lära sig regler och tips efterhand har läraren tagit med sig in i pedagogiken kring skrivande och därför plockar hen endast ut satsdelar med eleverna om hen upplever att det finns ett behov av det.

Bilden som Lärare D har av att eleverna har med sig tillräckligt med kunskaper inom grammatik delas inte av de andra intervjuade lärarna. Det som lärarna främst lyfter fram som bristande kunskaper hos eleverna är ordklasser: ”Tyvärr är det många som kommer från grundskolan som inte har gjort det. De vet inte vad substantiv, adjektiv och verb är” (Lärare F). Lärare A är av samma uppfattning och utvecklar varför hen arbetar med ordklasser även om det inte ingår i Svenska 2 med hänvisning till de förkunskaper som eleverna kommer med:

Det kanske är helt fel, men jag tänker att det är helt nödvändigt att kunna ordklasser för det står ju inte i svenska 1 kursen. Nej, det är det inte. Står det inget om ordklasser. Det kanske är så att man inte skulle behöva jobba med det egentligen att man egentligen gör det på högstadiet, men med tanke på hur det ser ut när de kommer in så har många elever otroligt dåliga kunskaper om detta. En del kan, jamen vet vad ett adjektiv är, jag vet vad ett verb är, men oftast en ganska förenklad förklaring som har ramsor och sång om det som inte stämmer.

Bristande förkunskaper om ordklasser är det som gör att Lärare F inleder Svenska 2 med satslära på hösten för att sedan röra sig till att arbeta med morfologi på våren:

Jag tänker att när de har jobbat med ordklasser, för tyvärr så är det ju många som kommer från grundskolan som att de inte har gjort det. De vet inte vad substantiv adjektiv och verb är. Då tänker jag att då kan vi gå tillbaka och titta vad är skillnad på ordklass och satsdel? Det känns som att det är mest naturligt att då förstår de det att det här är inte detsamma som ordklass utan det här plockar man ut ur en mening. Ordklassen det är enstaka ord som du kan sätta upp. Så det känns väl naturligt att göra den ordningen tycker jag.

Det finns alltså ett behov för Lärare F att gå igenom ordklasser även i Svenska 2 när satsdelar kommer in, och tydliggöra att ordklasser och satsdelar inte är samma sak. Lärare F säger däremot att hen har lagt mindre tid på ordklasser de senaste åren jämfört med de första åren: ”Jag markerar mer att det här ska ni kunna egentligen. Det här är en repetition”.

Lärare C nämner också ordklasser, då i relation till ordbildning: ”ordklasserna är ju inte i SVE02 precis förutom när man pratar om ordbildning för det gör vi också [...] och då förutsätter man att de kan ordklasserna lite grann i alla fall”. Sammanlagt nämner tre av lärarna att de arbetar med morfologi och ordbildning inom grammatik. Det som lärarna inkluderar är fonem, morfem, suffix och prefix. Omfattningen på innehållet gällande morfologi skiljer sig mellan de tre lärarna då Lärare B och Lärare C har det som en del av ett grammatikområde medan Lärare F har det som ett område separat från satsläran (se avsnitt 5.2).

Det blir tydligt att det finns skillnader mellan de sex intervjuade lärarna. Fem av lärarna sätter ett värde på att eleverna har ett grammatiskt metaspråk, där grammatikundervisning fyller en funktion av att skapa ett gemensamt språk för att diskutera språkets struktur och delar. Den sjätte läraren, Lärare D, verkar värdera elevernas förmåga att använda språket högre vilket kan tolkas som att hen ser grammatikundervisningen som ett medel för att uppnå språkriktighet och skrivutveckling, även om skrivutveckling ofta lyfter fram grammatiskt metaspråk vilket Lärare D inte gör.

I samband med frågan om vikten av begreppskunskap lyfter Lärare A och C fram att eleverna kan ha användning av kunskaperna i grammatik i andra språkämnerna som engelska och moderna språk eftersom de då kan innebörden av begreppen. I förhållande till främmandespråksargumentet påpekar Lärare C däremot att majoriteten av elevernas språkstudier i moderna språk ofta sker innan eller samtidigt som kursen svenska 2 och därför borde effekten av grammatikundervisningen i svenska vara begränsad.

5.1.1 Satser och Satslösning

Samtliga informanter, med undantag för lärare D, uppger att de arbetar med satslösning som en del av innehållet i grammatikundervisningen i Svenska 2. På frågan gällande på vilken nivå i meningshierarkin de arbetar svarar lärarna att de främst arbetar på primär nivå, det vill säga att satslösning genomförs på en huvudsats där en bisats hålls ihop som en satsdel. Det är endast ett fåtal av lärarna som arbetar längre ner i hierarkin med att ta ut satsdelarna ur bisatser. ”Vi går inte in och tar ut satsdelar i bisatser utan vi använder först och främst att man kan hitta rätt var en bisats ska vara någonstans men att den tillsammans utgör i översta lagret en satsdel” (Lärare B). Lärare A försöker också begränsa det till den primära nivån och motiverar det med att eleverna brukar ha svårt att hålla ihop bisatser som en satsdel när de tar ut satsdelar i

huvudsatser: ”sen när man kommer in på mer komplexa meningar måste man gå vidare och där har de nog svårt att sätta stopp”. Vidare förklarar läraren:

Nej, vi försöka stoppa där för annars kan det flyta ut och bli hur stort som helst. Men de [eleverna] kan komma in där för att de går fel eller vad man nu ska säga i att de [...] ser, men här har vi ju ett liksom subjekt igen. Ja, det kan det också vara i en bisats. Här kan det också finnas de här stadsdelarna, men vi ser bisatsen som en satsdel först och sen kan man plocka ut i den också. Men där försöker jag stoppa dem för att man har ju inte all tid världen, då man fått jobba med det här hela året.

Det händer alltså att eleverna går längre i satslösningen än den primära nivån när de kan identifiera satsdelar i den och inte noterar att de är satsdelar av en bisats. Detta är främst en utmaning när lärare A använder elevernas egna texter vilket visar på utmaningen som tidigare forskning lyft med autentiska texter (Josefsson & Lundin, 2017; Myhill, 2018). Avgränsandet till den primära nivån motiveras inte främst med att det är för svårt för eleverna utan med hänsyn till tid som den begränsande faktorn till att man inte går djupare i hierarkin.

Satslösning på sekundär nivå genomförs enligt lärarna i syfte att synliggöra skillnader och likheter mellan huvudsatser och bisatser samt vad som kännetecknar dem. En av lärarna som arbetar med satslösning på sekundär nivå är Lärare E som arbetar i helklass med exempel på tavlan för att illustrera hur man gör. Lärare E poängterar däremot att ”det är ingenting som de behöver lära sig, men jag visar dem hur man gör det [tar ut satsdelar ur en bisats] också. Men inte som en del [som eleverna behöver kunna] i det här provet eller redovisningen de ska ha i slutet av momentet”. Eleverna få alltså kännedom om att det går att gå djupare i satslösningen men det är inget de behöver kunna. Lärare A arbetar också främst på primär nivå när det gäller satslösning, men lägger mycket tid på bisatser: ”sen satslösningen men bara på primär nivå, inte någon sekundär satslösning. Sen är det [...] jättemycket om bisaternas funktion och hur de inleds, bisatsinledare, vad man har dem till. Var man kan placera dem för att skapa variation”. Likt föregående arbetar Lärare C på primär nivå där det räcker att eleverna kan identifiera bisatsen och sedan definiera vilken funktion den har i huvudsatsen. Något som lärare A lyfter i relation till hierarkin i språket är relationen mellan bisats och huvudsats: ”Det är många som har med sig att ja men bisatsen står för sig och huvudsatsen för sig och så delar man upp det så, men [...] det stämmer ju inte riktigt alltså det här hierarkiska i språket. Språket är inte linjärt”. Vidare förklarar Lärare A hur hen arbetar med bisatser i sin undervisning för att arbeta bort den enligt läraren förenklade och felaktiga bilden som eleverna har med sig:

Genom att lära dem hur bisatsen ser ut och att den inte kan stå själv utan måste ingå i huvudsatsen och vara en del av den, så då tittar vi på liksom bisatsinledare, olika typer av bisatsinledare. BIFF-regeln, hur man kan liksom räkna ut att det är en bisats och titta på den, att den kan ju inte stå själv, den ingår ju här, hänger ihop med det här, liksom innehållsligt.

Lärare A får alltså arbeta med att utveckla en förenklad förklaring av bisatser som är vanligt förekommande (Bandh, 2018; Josefsson & Lundin, 2017). Värt att nämna är att bisatser kan stå självständigt i skönlitterärt skrivande, medan självständiga bisatser inte är vanliga i akademiskt eller formellt skrivande, vilket är den textgenre som Lärare A kopplar grammatikundervisning till. Med utgångspunkt i Josefsson och Lundins (2017) resonemang om vikten av lärarens kompetens i att använda minnesregler och förenklingar på ett effektivt sätt kan Lärare As beskrivning av elevernas förenklade definition av en bisats ses som en konsekvens av skillnaden i kunskapsnivå mellan läraren och eleverna. Eleverna har en förenklad bild av relationen mellan huvud- och bisats vilket kan men inte behöver ha varit ett pedagogisk medvetet val av elevernas tidigare lärare. Lärare A besitter tillräckligt med kunskap för att kunna ha tagit till sig en mer komplex förståelse av bisatser än den eleverna har och hen uttrycker därför att eleverna inte har en tillräcklig förståelse av relationen mellan huvud- och bisats. Lärare A väljer alltså att utveckla elevernas förståelse genom att ge dem en mer komplex bild av relationen mellan huvudsatser och bisatser, eftersom hen anser att eleverna behöver det.

Utmaningen med att avgränsa arbetet med bisatser som lärarna beskriver går i linje med Strandbergs (2023) tal om att det är svårt att styra eleverna i arbetet med satslösning eftersom läraren inte vet vart elevernas prövande och laborerande kommer leda. Detta är något som Lärare A beskriver som särskilt utmanande när eleverna får göra satslösningar på sina egna texter. Utifrån Josefsson och Lundin (2017) beror det på att elevtexternas komplexitet som autentiska texter och minnesreglernas begränsade funktion på mer komplexa texter och autentisk text. Just mötet mellan tillrättalagda meningar och autentisk text är en stor utmaning för både lärare och elever. Att lärarna begränsar arbetet med satslösningar till tillrättalagda meningar och minnesregler ligger i linje med den traditionella grammatikundervisningen och är i linje med Strandbergs (2023) konstaterande att det är den utgångspunkt där lärarna upplever sig ha störst kontroll och styrning av lektionsinnehållet. Grammatikundervisningen sker för majoriteten av lärarna alltså efter dekontextualiserad utformning, vilket innebär ett begränsat innehåll som är lärarstyrt med hänvisning till tidsbegränsning.

5.1.2 Fraser

När det kommer till vilka fraser lärarna arbetar med framgår det att det finns en variation i både bredd och hur djupt lärarna arbetar med fraser. Verbfras och nominalfras är de fraser som förekommer oftast i lärarnas svar, fyra lärare nämner verbfras och fem lärare nämner nominalfras. Lärare E nämner att hen även arbetar med adverbfraser och adjektivfraser och Lärare C nämner infinitivfrasen. Sammantaget ger de intervjuade lärarna inte någon specifik motivering för varje fras de inkluderar utan motiverar fraser som viktiga för elevernas förståelse av satslösning och meningsbyggnad. Majoriteten av lärarna undervisar alltså om fraser och då främst nominalfraser och verbfraser, vilket kan ses som en indikation på att det är två fraser som lärare bedömer som viktiga för eleverna att ha kunskaper om. Även om prepositionsfras, infinitivfras, adverbfras och adjektivfras också lyfts är det av en eller två lärare och därför bedöms de inte anses vara lika viktiga delar.

Gällande nominalfraser hänvisar både Lärare A och Lärare B till bedömningsmaterialet i svenska respektive Skolverkets hänvisningar om att lärare vid rättning ska titta på hur eleven använder nominalfraserna i sin text, särskilt när det rör sig om utredande texter som i svenska 3. ”Nominalfrasen är för att det pratas så himla mycket om den i [...] bedömningsmaterialet till Svenska, att om eleverna kan bygga ut den eller inte, så det är därför” (Lärare A). Ett liknande resonemang för Lärare B som menar att för att eleverna ska kunna skriva de utbyggda och informationspackade nominalfraser som lärarna uppmanas att titta efter i elevernas texter behöver eleverna lära sig hur de kan bygga ut och packa information i nominalfraser:

Nominalfraser lägger jag tid på därför att i svenska 3 till exempel när Skolverket ger sin feedback till hur vi ska rätta texter så står det också tydligt att vi ska titta hur man använder nominalfraser, hur mycket information man packar man in i texter för det är utredande texter och att nominalfraserna då är utbyggda ordentligt för tydligheten och för förståelsen av en utredande text. Och då tänker jag att det är ganska viktigt för dem att förstå hur man gör detta och då använder vi de begreppen, nominalfras. [...] Men just nominalfraserna för att [...] egentligen är det för att vi ska få så bra texter som möjligt, att vi packar information.

I samband med möjligheten att bygga ut nominalfraser nämner Lärare E att hen i vissa klasser arbetar med framförställda och efterställda attribut i frasen. Attribut är något som även Lärare C arbetar med i sin undervisning för att eleverna ska förstå hur nominalfrasen kan byggas ut och kortas ner.

Verbfrasen har flera av lärarna med i sin undervisning med motsvarande motivering som nominalfrasen för att underlätta satslösningen och för att eleverna ska förstå ordföljd samt var verbfraser och vidare predikat placeras i huvudsatser och bisatser:

Lärare A: Och verbfrasen för att det ska funka i satslösningen, för att de [eleverna] ska se att de kan sitta ihop som ett predikat fastän de sitter i bit ifrån. Kanske att det att det inte är olika predikat utan de hänger ihop.

Lärare B: Och verbfrasen är ju viktig för att man ordföljden och då tycker jag att verbfraser är rätt så viktig och se vad hänger ihop och när ska vi sätta in verben i huvudsats och bisats. Så det är därför jag har valt de två [nominalfras och verbfras] lite mer djupgående.

Lärare C: för det tycker de [eleverna] är knepigt. [...] syfte att man ska kunna se hur [en] mening är uppbyggd

Att verbfrasen kan bestå av delar som inte står i direkt anslutning till varandra i en mening anger flera av lärarna som en anledning till att de arbetar med verbfraser. Eftersom eleverna har svårt att se att orden en verbkedja ingår i en och samma verbfras lägger lärarna tid på att lära ut det för att eleverna ska behärska det vid exempelvis satslösning.

Verbfrasen och nominalfrasen är de fraser som förekommer ofta i lärarnas svar, men de lyfter även andra fraser som de arbetar med. ”Vi pratar också om de andra fraserna utifrån att det är ordkedjor som hänger tillsammans, för att kunna placera in dem i ett satsschema, att det är ordkedjor som hänger ihop och som flyttas tillsammans” (Lärare B). Lärare A och Lärare E inkluderar prepositionsfrasen med liknande argument, att underlätta för eleverna att ta ut satser: ”Prepositionsfras, den är ju också viktig. Den brukar jag också ta upp för att de ska fatta satslösningen sen. Vad som hänger ihop *på tavlan* eller *på väggen* att [...] allt det blir satsdelen så positionsfraser brukar jag också ta upp” (Lärare A). Lärarens resonemang går ut på att förtydliga följande: Satsdelen *indirekt objekt* består i följande exempel av en prepositionsfras som innehåller en preposition och en nominalfras. *Sara ger blommor till honom*. Utan kunskapen om att det finns en fras som innehåller en preposition och en nominalfras skulle eleverna troligen enbart sätta *honom* som indirekt objekt.

Lärare F arbetar inte mycket med fraser, men brukar lyfta fram nominalfras med fokus på frasens huvudord. De andra fraserna utelämnas med hänvisning till tidsbrist:

Lärare F: Jag tycker inte att jag hinner. Jag tycker svenska 2 är väldigt mastig. Det är svårt att hinna, men det står ju. Det finns ju med lite grann i boken [läromedlet] om satsled och fras, ja bundna och fria satsled och sådana saker. Det gör det ju, men nominalfras brukar vi prata om lite grann. Sen finns det prepositionsfras, adverbfras, infinitivfras och adjektivfras, men jag har faktiskt inte gjort det. Jag tycker inte att jag hinner.

Förutom tidsaspekten kan lärarnas svar på varför de inte arbetar med fler fraser eller satsdelar sammanfattas i att de anser att det urvalet de har är tillräckligt för att eleverna ska få de kunskaper som de behöver. ”För jag tänker att det räcker så. De behöver inte mer för att dela samma språk som jag. [...] Vi behöver samma ord på saker och för att kunna utveckla språket och det är utifrån den här praktiska användningen som jag bygger min grammatikundervisning” (Lärare E). Lärare A motiverar sitt avgränsade urval av innehåll med att: ”Jag vill hellre rensa och gå djupare på de bitarna jag går in på än att lägga till en massa”. Vidare utvecklar läraren resonemanget med att förklara att tiden frigörs för att ”eleverna ska få mer tid till att jobba faktiskt mer, för det är ju också otroligt viktigt att vara där i stunden när de jobbar, att de får tid att jobba i klassrummet så man kan gå runt och hjälpa dem” (Lärare A). Lärare E förklarar att beroende på klass arbetar hen olika ingående med fraser:

Ibland hoppar jag över fraser det beror på vilken klass det är om jag undervisar en klass som jag har till exempel bara yrkes elever, då kan jag hoppa över fraser helt och hållet. För att ibland så kan det vara, det beror lite grann på nivån. Det behöver inte vara en yrkesklass som har det lite kämpigt utan det kan även vara en studieförberedande klass, men oftast så kan det vara yrkesklasserna som har det lite tuffare med grammatiken och då hoppar jag över den delen.

Om en klass har det väldigt svårt med grammatik så kan läraren alltså välja att inte gå lika djupt som i en klass som har lättare att ta till sig innehållet. Läraren använder klass som exempel och en distinktion kan göras till om det är enstaka elever som har utmaningar, då det generella svaret från informanterna är att enskilda elever kan behöva extra stöd i undervisningen och att det då ges.

Att lärarna är selektiva med vilka fraser de lär ut förklarar de med hänsyn till tidsbrist. Mot bakgrund av Josefsson och Lundins (2017) konstaterande av att förenklingar och minnesregler fyller en nödvändig funktion för att lägga grunden för en senare förståelsen av mer komplexa strukturer, kan lärarnas resonemang ses som en konsekvens av deras grammatiska och pedagogiska kompetens i att använda avgränsningar och förenklingar på ett pedagogiskt och effektivt sätt. Kopplat till studiens syfte går det att se att lärarnas undervisning inte enbart

baseras på externa faktorer som tidstillgång och elevernas förkunskaper utan även lärarens grammatiska och pedagogiska kompetens.

Vidare från fraser nämner Lärare E och Lärare C vilka satsdelar de har med i sin undervisning. Av de andra tre lärarna framgår det i intervjuerna att de arbetar med satsdelar som del i satslära och satslösning, men de nämner inte vilka begrepp de använder gällande satsdelar och därför presenterar jag endast de satsdelar som nämnts uttryckligen i intervjuerna av lärarna. Lärare E förklarar att hen inte arbetar med komplett satslösning utan att undervisningen brukar innehålla subjekt, predikat och adverbial. Lärare C nämner predikat, direkt objekt, indirekt objekt och rum-, sätt- och satsadverbial. Det finns därmed en variation i vilken bredd av innehåll lärarna inkluderar.

5.1.3 Satsschema

När lärarna reflekterar över sitt urval av undervisningsinnehåll och hur det har förändrats under de år som de har undervisat, nämner tre av lärarna att de har lagt till satsschemat i sin undervisning. Lärare A, Lärare B och Lärare E berättar att de har tagit med sig satsschemat som ett verktyg från sin kompetensutveckling. Satsschemat använder lärarna som ett verktyg för att illustrera för eleverna hur man kan skapa variation i meningsbyggnaden genom att flytta satsdelarna till olika platser i satsschemat. Lärare B beskriver användningen av satsschemat på följande sätt:

Sen pratar vi ganska mycket utifrån satsschemat med ordföljd. Och sedan använder vi de olika satsdelarna och tittar på hur man kan bygga meningar med hjälp av att med satsschemat, flytta fram olika satsdelar. Då är det alla begrepp kan man säga och satsdelar. Vi lämnar kanske några där hen men ganska mycket genomgående.

I samband med satsschemat lyfter Lärare A fram fundamentet som en viktig del: ”Fundamenten också hur man liksom varierar dem. Så det blir mycket sådana saker. Det är väl kanske nästan det viktigaste när man kommer till den biten. För att kunna få till ett lite mer avancerat varierat språk”. Även om Lärare D inte uppger sig lära ut några begrepp inom satslära eller någonting inom satslösning kan hans resonemang kring variation i meningsbyggnad och variation i språket kopplas till Lärare A och Lärare Bs resonemang: ”Att eleverna blir medvetna om vilka startord de har och synonymer så att det inte blir han, han, han, hon, hon, hen, hen fem, sex gånger i ett stycke. Att det finns en rytm i meningslängden, så att inte alla meningar är 40–50 ord långa” (Lärare D).

Sett utifrån de fem perspektiv på syftet med grammatik som presenterats tidigare i den här studien (se avsnitt 3.1) skulle lärarnas resonemang ovan om grammatik som verktyg för att skapa variation i meningsbyggnad och en medvetenhet som sitt eget språkbruk och skrivande kunna kategoriseras in i grammatik för skrivutveckling och grammatik för medvetenhet. Detta eftersom eleverna blir medvetna om vilka konsekvenser deras grammatiska val får och även hur de kan utveckla sitt skrivande genom aktiva grammatiska val (Collberg, 2021; Myhill, 2018). Som tidigare nämnts lyfter några lärare tankar om att grammatikkunskaperna från svenskämnet kan gynna eleverna i andra språkämnen vilket är resonemang som kan kopplas till perspektivet om grammatik för främmandespråksinlärning. Då lärarna själva konstaterar att sannolikheten för att denna överföring av grammatikkunskaper har någon effekt är låg på grund av språkkursernas placering ges detta perspektiv mindre tyngd hos lärarna.

Sammanfattning

Det verkar finnas en samsyn mellan majoriteten av lärarna kring vilket innehåll de undervisar om i grammatik. Satslära är något som fem av lärarna arbetar med och nominalfraser och verbfraser arbetar fem respektive fyra av lärarna med. Ordklasser är något som majoriteten av lärarna upplever att eleverna har bristfälliga kunskaper i vid kursstart. Eftersom lärarna ser ordklasser som en grundläggande kunskap inom grammatik arbetar de med dem, trots att det inte ingår i kursen Svenska 2. Huvudsatser och bisatser är något som majoriteten av lärarna arbetar med för att eleverna ska använda korrekt meningsbyggnad, samt kunna variera sitt språk. Nominalfraserna inkluderas i undervisningen, där eleverna får lära sig hur de kan bygga ut och korta ner nominalfraserna samt hur de kan packa information i nominalfraserna på ett effektivt sätt. Inkludering av nominalfraser och hur de kan byggas ut är just det Collberg (2021) förespråkar för att främja eleverna att utveckla ett avancerat skrivande. De adverbiala bisatserna som Collberg (2021) också lyfter fram som väsentliga nämns endast av två lärare men kan förekomma hos de andra lärarna även om de inte nämnt det i intervjun.

När lärarna motiverar sitt urval görs det med hänvisningar till styrdokument, överenskommelser inom ämneslaget, tidsåtgång och till elevernas utveckling. I deras svar framgår både resonemang för att undervisa specifika delar av grammatiken och resonemang för vad eleverna ska använda sina grammatikkunskaper till. En tråd som löper genom lärarnas resonemang kring urvalet av innehåll är grammatik som ett verktyg för att kunna arbeta med elevernas skrivutveckling, där kunskaperna från grammatikmomentet används vid återkoppling och

rättning av elevernas texter. Majoriteten av resonemangen för innehållsurvalet kan alltså sammanfattas under grammatik för skrivutveckling ”för att få till ett skrivande som är fungerande och korrekt” (Lärare A).

5.2 Omfång och utformning av grammatikundervisning

I stort sett alla de intervjuade lärare arbetar med grammatik under ett isolerat och explicit moment under kursen (se tabell 2). Isolerat i den betydelsen att grammatik ligger schemalagt och är undervisningens fokus med syftet att lära sig just grammatik för grammatikens skull. Beskrivningen liknar Nilssons (2000) definition av traditionell grammatikundervisning. Flera av lärarna arbetar likt lärare B som poängterar att de kunskaper som eleverna tar med sig från grammatikundervisningen används i den fortsatta undervisningen och arbetet i kursen:

Sen återkommer vi, så har man en grammatikundervisning som varar ett antal veckor där man går igenom och tittat och tränar in begrepp. Sen använder jag begreppen när jag ger feedback på texter. Jag använder också grammatiken att repetera saker utifrån när de skriver uppsatser. Jag samlar ihop de felen och tänker att här sitter det fortfarande inte riktigt med satsradning eller hur man bygger bisatser och då tar vi det och repeterar och då utgår jag ifrån att grunderna och begreppen sitter och då kan man bara repetera det som fortfarande blir fel och gå igenom regler och så utifrån det.

Kopplingen mellan grammatik och skriv- och textbearbetning ligger i linje med kontextualiserad undervisning (Myhill, 2018; Myhill, Watson & Newman, 2017). På frågan hur många lektioner lärarna uppskattar att de lägger på grammatik uppger Lärare B:

När vi har själva arbetsområdet grammatik, när vi sätter grunderna, så går det nog åt en tio, tolv lektioner kanske. Sen så använder jag ju det som sagt som repetitionsgrejer lite när vi plockar upp delar igen och återkommer till det. Någon lektion här och var eller halva lektioner här och var ska man väl säga. Så det blir säkert ytterligare en tre, fyra till i alla fall på ett läsår.

Lärare F lägger sex lektioner på grammatik i form av satslära i början av läsåret och sedan sex lektioner av morfologi i slutet av kursen under våren. Lärare D avviker däremot från de andra lärarna i studien genom att uppge sig inte ha någon explicit grammatikundervisning i betydelsen av ett moment eller arbetsområde där fokus ligger på grammatik.

Dels så tas det ju upp i svenska 2 rätt så lite på det sättet, alltså just specifikt grammatik jämfört med tidigare när det var svenska A, B då, då var det ju ett större moment. Jag la i alla fall mer tid på grammatiken då. Nu vävs det ju in egentligen i allting plus grammatik är ju så mycket mer än subjekt och objekt och att du ska kunna ta ut det. Det gäller hur du startar en

mening. Hur lång är meningen? Är det 30 ord eller det 20 ord? Sen är det där med synonymer och det jobbar jag ju i stort sett med dagligen. Det är både muntligt och skriftligt så pratar man ju om... Hur ska man uttrycka sig? Vad är rätt och vad är fel? Men däremot det specifika grammatikblocket, det får väldigt lite plats hos mig just nu.

Lärare D behandlar alltså grammatik löpande under sin undervisning. Utformningen av grammatikundervisningen beror på lärarens pedagogiska tanke (se avsnitt 6.1). Det moment som lärare D kopplar till grammatik i sin undervisning är ett mindre moment som innebär att eleverna skriver om en barnsaga till en annan målgrupp (se avsnitt 6.3 Tolkning av ämnesplan).

Vidare reflekterar Lärare D över hur synlig grammatikundervisningen är för eleverna: ”Som jag sa tidigare är det ju återkommande det där [grammatik], hur startar man en mening [...] och så vidare. Men jag tror inte mina elever skulle känna att vi jobbar med grammatik överhuvudtaget. [...] Det är inte så här att slå på trumman att nu är det grammatik”. Synligheten för eleverna är något som även lärare E nämner i sitt svar på hur många lektioner som läggs på grammatik ”Det kommer ju in grammatik hela tiden, men för att eleverna ska uppleva att de får grammatikundervisning måste vi [...] lägga det som ett eget litet moment” (Lärare E). Lärare D och lärare E står på varsin sida när det kommer till synligheten av grammatik i undervisningen där lärare D inte ser någon funktion i att annonsera för eleverna när de arbetar med grammatik medan Lärare E ser det som nödvändigt för att eleverna ska vara medvetna om att de får grammatikundervisning.

Det är möjligt att argumentera att Lärare D arbetar väldigt kontextualiserat i och med att hen ifrågasätter att eleverna är medvetna om att de arbetar med grammatik. Samtidigt saknar Lärare D den explicita grammatikundervisningen som den kontextualiserade grammatikundervisningen lyfter fram som nödvändig i ett inledande stadiet för att ge eleverna en förförståelse för hur de ska ta sig an grammatik exempelvis vad som kännetecknar en bisats (Myhill, 2018). Sammantaget arbetar lärarna i mer eller mindre utsträckning utifrån en kontextualiserad utgångspunkt genom att elevernas grammatikkunskaper fortsätter att användas även utanför den explicita grammatikundervisningen i andra ämnesområden och främst i förhållande till elevernas skrivutveckling.

Tabell 2. Sammanställning av antal lektioner per lärare.

Lärare	Antal lektioner
A	12
B	13-16
C	8-10
D	1
E	6
F	12

Sammanfattning

Sammanfattningsvis arbetar fem av de intervjuade lärarna med grammatik som ett eller två explicita undervisningsmoment som omfattar mellan sex och tolv lektioner (se tabell 2). Lärare D har ett annat upplägg, där ”grammatikblocket” får lite tid och där grammatiken i stället vävs in i det dagliga arbetet i klassrummet. Det finns alltså en bredd i hur många lektioner och tid lärarna tillägnar grammatik men det genomsnittliga antalet lektioner överstiger det i tidigare forskning (Gustafsson, 2012; Olausson m.fl., 2014). Resultatet visar att grammatikundervisningen i stor utsträckning utformas efter dekontextualiserad undervisning vilket är i linje med tidigare forskning (Kabel & Bjerre, 2020; Strandberg, 2023; Strzelecka & Boström, 2014). Utifrån det insamlade materialet går det inte att dra en säker slutsats om huruvida undervisningens enskilda lektioner utgår från en kontextualiserad eller dekontextualiserad utgångspunkt. Däremot framgår det att lärarna tillskriver grammatik som fokusinnehåll för ett avgränsat antal lektioner. Lärarnas beskrivning är trots detta inte strikt tillskrivet den traditionella grammatikundervisningen, utan det finns inslag av kännetecknen från den kontextualiserade utgångspunkten i form av autentiska texter och att kunskaperna tas med in i den efterföljande undervisningen. I den fortsatta undervisningen tas grammatik ofta upp i samband med textproduktion och skrivutveckling.

5.3 Tolkning av ämnesplan

I intervjuerna framgår det att de intervjuade lärarna tolkar formuleringen i ämnesplanen för Svenska 2 (se avsnitt 2.2) på olika sätt. Majoriteten av lärarna uppger att de har en gemensam syn med sina kollegor om vad grammatikundervisningen ska innehålla, genom samarbete i ämneslaget eller med ämneskollegor, medan en lärare uppger att hen inte upplever att det finns något intresse hos kollegor att diskutera grammatikinnehållet i Svenska 2.

Fem av lärarna (Lärare A, B, C, E och F) gör en tolkning av ämnesplanen som innebär att eleverna ska få kunskaper från språkets minsta beståndsdelar till variation i meningsbyggnad. I sin tolkning av skrivelsen i ämnesplanen är Lärare B den som mest betonar vikten av att eleverna får med sig terminologi:

Om man ska skriva bra texter så måste man se till och ha koll på regler, termer och terminologin runt och begreppen, så att jag kan förklara på ett vettigt sätt hur de samspelar. [...] Det är givetvis så att om jag ska förklara en fras så måste man också ha begrepp för ordklasser och vilka olika ord som ingår i olika fraser. Jag måste också förklara huvudsats och bisats och att verbet kommer på andra plats, så det säger sig själv att det samspelar. Kan man inte ordklasser, så kan man inte förklara fraser. Kan man inte förklara fraser, så kan man inte få till huvudsats och bisats och man kan inte heller få till att de olika satsdelarna går att flytta om man inte vet vad de innehåller. Så jag tycker, att man kan inte.. det är svårt att hoppa över någonting för att få full förståelse för byggstenarna i språket. Man behandlar ju inte en del i grammatiken som en ö utan man återkommer till det hela tiden när man fortsätter och sätter ihop delarna så att man får en helhet.

En djup förståelse för begrepp och strukturer menar läraren som det som eleverna ska få med sig, där grammatik fungerar som ett metaspråk. Lärare A tolkar formuleringen som ett omfattande område ”Det är ganska stort, det är ganska stort när man tittar på det”. Hen förklarar att de tidigare hade med ordbildning och de minsta delarna inom grammatik som fonem och morfem, men att de tog bort dem på grund av att momentet blev för stort.

Lärare E tar hjälp av läroboken för att tolka det centrala innehållet:

Beror på vilket läromedel du har till hands. Många klasser mår bra av ett läromedel, speciellt när det gäller ett sådant här område för då har man en bok och hålla sig i och det finns övningar som hör till. Och då hjälper ju det mig för den här läroboken, läroboksförfattaren, de har ju tolkat det centrala innehållet åt mig och tycker du att den här läroboken är vettig så använder du ju mycket utav det som finns i den just när jag grammatik. Och tycker du inte att den är vettig. Då gör du helt eget själv. Men jag tolkar det som att man måste från grunden förklara, vad är det minsta? Vad går vi emot? Att man börjar med de här minsta beståndsdelarna i språket, fonem och så, tills man kommer då till en mening. Att man ska ha det här samma språket, att eleverna ska veta vad vi pratar om. Vi måste ha ett gemensamt språk.

Lärarens resonemang kring att grammatiken sträcker sig från de minsta beståndsdelarna i språket upp till meningsnivå går i linje med fyra av de andra lärarna, men det blir också tydligt i lärarens resonemang att läroboksförfattaren kan få en stor roll i hur det centrala innehållet

tolkas av lärare vilket även Bandh (2018) konstaterar. Lärare F tycker, i likhet med de tidigare tolkningarna, att det är viktigt att arbeta grundligt med grammatik men pekar även på att ämnesplanen lämnar utrymme för att lärare kan arbeta på andra sätt än hen har valt att göra:

Jag tycker att det är väldigt luddigt. Man behöver inte alls jobba med grammatik som jag gör utan man kan ju faktiskt bara gena lite grann och prata om det om man ska läsa. Ja vad som står där då i kursplanen då men det står ju inte heller att man inte får jobba så här. För mig känns det som att... Jag tycker att man ska ta det ganska grundligt för att komma till termer.

Något som de fyra lärarna har gemensamt i sina svar är att slutmålet är att eleverna har kunskaper och förståelse om hur språket fungerar, det vill säga hur de olika delarna fungerar i förhållande i varandra. Lärare C förklarar sin tolkning på följande sätt:

Att man förstår vad en bisats är så att man inte sätter den ensam. Då spelar det ju ihop på något sätt och det här med hur det samspelar det med fraser, hur man kan göra dem längre och göra dem mer koncentrerade. Men rätt så mycket fokus tänker jag på hur det används och det tänker jag att man kan ha nytta av och det är väl hur det samspelar.

Eleverna visar alltså sina kunskaper om samspelet mellan satser och fraser genom att variera frasernas längd och meningsbyggnaden på ett funderande sätt. Fokuset i lärarens tolkning är att eleverna ska kunna omsätta kunskaperna i praktiken genom att användningen hamnar i fokus. Grammatikundervisningen rör sig alltså från att inledningsvis syfta till att ge eleverna ett metaspråk, till att genom metaspråket skapa en metalingvistisk medvetenhet hos eleverna för deras egna och andras grammatiska val, och resulterar slutligen i effekter i elevernas egna språkliga produktioner både muntliga och skriftliga. Även grammatik för språkriktighet blir tydligt i lärarnas resonemang genom att eleverna får lära sig skriftspråks normer genom grammatiken. Diskussionen som Myhill (2018) förespråkar om grammatikvalens effekt får däremot inte någon stor plats i undervisningen.

En lärare vars tolkning av ämnesplanen ligger i linje med Lärare Cs resonemang är Lärare Ds, vars undervisning gällande både omfång och innehåll skiljer sig från de andra fem lärarna (se avsnitt 6.1 och 6.2). Lärare D lägger stor vikt vid elevernas förmåga att använda sina kunskaper i sitt skrivande och skriva på ett fungerande sätt, men menar att begrepp inte behöver vara en viktig del i det. Hen menar att medvetenheten om att olika texter och sammanhang kräver olika nivåer av språk är något som alla har:

Den tolkningen är ju: Hur använder du det svenska språket? Exempelvis om man gör om en barnsaga till en lite mer vuxen [saga], så att det ska vara vuxna läsare. Då behövs det ju kanske mer adjektiv, det behöver vara lite mer avancerat språk. Du behöver kanske lite längre meningar för att det ska tilltala den målgruppen. Då visar de som kan, eller alla [elever] skulle jag säga, sen är man ju på olika nivåer förstås. Det finns någon tanke här att okej, nu ska jag översätta *Totte går och badar* till en [vuxen saga] då behöver jag ha en intrig. Jag behöver förklara och kanske beskriva Totte eller miljön eller vad det nu är för någonting. Och då visar det ju samspelet med språket och hur de är uppbyggda och vilket samspel det är, utan att man pratar begrepp.

Eftersom majoriteten av lärare arbetar med ämneskollegor kring sina ämnen, genom ämneslag, fick lärarna redogöra för om de upplevde att det fanns en gemensam tolkning av ämnesplanens formulering kring grammatik i deras ämneslag. Sammantaget framgår det att fem av lärarna upplever att det finns en gemensam syn och tolkning av ämnesplanen gällande innehållet i grammatikundervisningen. Den som inte upplever att det finns en gemensam tolkning av grammatik i ämneslaget är lärare F. Hen arbetar på en stor skola och tror att den speglar svensklärare i stort: ”Jag tror inte att någon tycker lika. Jag tror inte det och då tror jag den [skolan] speglar också hur det ser ut, liksom Sverige i stort. Det vet jag inte, men jag tror också att det är en bekvämlighets fråga, för det genererar ganska mycket jobb att jobba med grammatik rent praktiskt”. Gällande formuleringen i ämnesplanen menar Lärare F att den lämnar ett stort tolkningsutrymme:

Allting i ämnesplaneringarna går att tolkat precis som man vill tycker jag. Skolverket gör det väldigt lätt för sig. Det skulle vara ganska behagligt att sitta på Skolverket och formulera betygskrav, betygsmål och innehåll tycker jag. Eleverna förstår ju absolut ingenting och det går ju verkligen att tolka det. Det är bara en massa adjektiv tycker jag hit och dit. Jag tror man kan tolka det precis som man vill och det kanske är syftet också.

Lärare B och C arbetar på samma skola och även om de likt Lärare F arbetar på en stor skola upplever de att det finns en gemensam syn kring grammatik i deras ämneslag. Eftersom det är ett stort ämneslag poängterar de att även om de i ämneslaget har kommit fram till det gemensamma minimum som kursen ska innehålla samarbetar de främst med ett färre antal kollegor när det kommer till det dagliga arbetet:

Lärare B: Vi har ju i ämneslaget svenska. Där har vi ju suttit ner, alla svensklärare och försökt bena ut vad är det minsta gemensamma i alla kurser. Då finns det har vi kommit överens om här, att vi ska lägga krut på huvudsats, bisats, en del fraser och några satsdelar och sedan hur det

hänger ihop. Men hur man lägger upp det är ju olika, men att det ska ingå i kursen.

Lärare C: Vi har ju väldigt många svensklärare, så att jag, när jag har jobbat med detta så har vi varit tre eller fyra och då har vi ju läst det och tänkt att det betyder här. [...] Jag tänker också att vår läroplan, den är ju väldigt, alltså man kan göra lite hur man vill, hur mycket man går in i det och hur lite. Det finns ju ett utrymme för att alla inte gör på samma sätt.

Det finns alltså en överenskommelse i ämneslaget om vad kursen Svenska 2 ska behandla men utöver det sker mycket av det kollegiala samarbetet i mindre grupper utanför ämneslagsmötena. Lärare A tycker att det är svårt att säga om det finns en gemensam tolkning i ämneslaget men förklarar att de för några år sedan hade en arbetsgrupp i ämneslaget som tog fram ett material till grammatikundervisningen: ”materialet [...] är något som vi har jobbat ihop, ganska många som vi jobbar med, men inte alla. Det är ju de som varit intresserad av det sättet att jobba.” Lärare E upplever också att det finns en samsyn inom ämneslaget på skolan men menar också att hen inte har en aning om hur de andra skolorna i kommunen tänker, eftersom läroplanen är så öppen för tolkning.

Precis som majoriteten av de intervjuade upplever Lärare D att hens ämneslag har en gemensam tolkning av ämnesplanen och arbetar på motsvarande sätt. Läraren upplever att grammatiken tar upp lite tid på ämnesmötena och drar därför slutsatsen att grammatikundervisningen har ett fungerande upplägg: ”annars skulle det ju fått ett större utrymme på mötena” (lärare D). Hen gör en jämförelse med diskussionerna som skedde i ämneslaget under läroplanen Lgr94, före Gy11, när språklärarna påpekade att eleverna inte kunde grammatik, vilket ledde till att grammatik var ett ämne på mötena på i en högre utsträckning än det är idag.

Men den diskussionen skulle jag vilja säga att om den inte dog helt så fort svenska 1, 2, 3 dök upp så i alla fall 5 år efter. De kom ju 2011 så 2015-2016. Sen har jag inte hört ett dugg om att språklärarna tycker att elever har dålig grammatik eller att de inte förstår. Så det är ju någonting som vi gör rätt trots att det inte är det fokuset med begrepp och fraser. Sen om grundskolan gör ett bättre jobb än tidigare, eller alltså det finns [något] efter tvåusenelva. Det synkar i det, att det gick ihop. Jag har ingen aning. Men någonting har vi gjort generellt som gör att behovet inte finns, eftersom det inte är någon på vår skola i alla fall, som ropar att eleverna blir sämre och sämre på det här. Det är ju mycket annat som i matten där de säger att eleverna kan ingenting om vad de gör. Men just grammatik det har jag inte hört någonting om. (Lärare D)

Lärarna är eniga om att skrivelsen i ämnesplanen lämnar stort tolkningsutrymme men är oeniga kring om de vill ha konkretare skrivelse kring vad grammatiken ska innehålla exempelvis vilka fraser som ska behandlas. Nackdelar som lärarna lyfter med en konkretare skrivelse är att lärarna inte ska ha tid att behandla allt samt att det ska bli svårt att omsätta i praktiken: ”Det är lite stelt när innehåll blir alltför konkret och specifikt och detaljerat. Då blir det ett väldigt trubbigt instrument att använda för man anpassar ju undervisning efter elevgrupp, vilket program de går och vad de har för bakgrundskunskaper” (Lärare B). Majoriteten av lärarna lyfter att det nuvarande tolkningsutrymmet fyller en viktig funktion. Lärare C uttrycker funktionen av tolkningsutrymmet på följande sätt:

Men det tycker jag nog inte för att det är ju också lite grann vad man får för klass. Om man känner att det här, det går bara inte, vilket vi kan inte. Vi kan inte få igenom fraser här för att då kan man skippa det och då. Då hamnar man kanske inte på det mest avancerade, men då får man nöja sig med det. Jag tror att det är bättre att man och att man får med sig eleverna än att man kör på någon sorts nivå där det bara blir för svårt.

Lärare D tycker att den nuvarande formuleringen fungerar men påpekar att hen gärna sett en konkretare formulering om det uppstod en konflikt kring hur formuleringen ska tolkas: ”Då skulle det ju vara nödvändigt med, vad är det Skolverket vill att vi ska lära ut? Så att det inte blir godtyckligt vad som man ska lära ut”. Den läraren som uppger att hen önskat att formuleringen var mer konkret är Lärare E med motiveringen: ”För att det blir godtyckligt och lite rättsosäkert när man sätter betyg”. En konkretare ämnesplan hade enligt läraren skapat en större rättssäkerhet när man sätter betyg. Likvärdigheten är något som även Lärare A lyfter: ”Kanske ett plus skulle kunna vara att likvärdigheten skulle kunna bli högre, men då behövs det kanske också ett slutprov. Då är det ju en helt annan grej, om vi snackar bedömning och likvärdig bedömning”. Även om en hög rättssäkerhet är önskvärd behöver det merarbete det medför ställas i relation till de vinster som den förutspås ge.

Under samtliga intervjuer reflekterar lärarna över mängden grammatikundervisning under Gy11 respektive Lgr94. Det råder delade meningar kring huruvida det var mer grammatik i den tidigare eller nuvarande ämnesplanen. Även om det inte är ett fokus för det här arbetet är det intressant att lärarna reflekterar över det.

Sammanfattning

Majoriteten av de intervjuade lärarna tolkar ämnesplanen som att eleverna behöver lära sig genomgående kunskaper om språkets uppbyggnad med hjälp av begrepp och metaspråk för att

kunna förklara och diskutera om hur språket är uppbyggt. Även om lärare D är den enda av lärarna som inte lyfter fram begrepp som en viktig del av sin tolkning av ämnesplanen delar de övriga lärarna hens syn av att elevernas förmåga att förstå samspelet i språket syns i deras textproduktion. Samtliga lärare påpekar ämnesplanens stora tolkningsutrymme och även om flera lärare lyfter för- och nackdelar med en konkretare skrivelse är den sammantagna tolkningen att de intervjuade lärarna tycker att den nuvarande skrivelsen fungerar.

6. Diskussion

Den här studiens syfte var att undersöka vilket innehåll lärare uppger att de undervisar om och hur de resonerar kring sitt urval. För att uppnå syftet utgick studien från fyra forskningsfrågor: vilket innehåll anser sig lärarna undervisa om i kursen Svenska 2, hur resonerar lärarna kring sitt urval av innehåll, hur många lektioner tillägnar lärarna grammatik och hur tolkar lärarna formuleringen i ämnesplanen. I det här kapitlet kommer analysen av det empiriska materialet att diskuteras i förhållande till tidigare forskning.

6.1 Lärarnas urval av innehåll

Studiens analys kan trots varierande svar från informanterna bidra till att besvara den första forskningsfrågan gällande vilket innehåll lärarna uppger sig undervisa om. Majoriteten av lärarna uppger sitt konkreta innehåll består av begreppslära och satslära med satslösning, där fraser (främst nominalfraser, verbfraser), satsdelar (subjekt, predikat, objekt) och satser (huvudsats och bisats) är det majoriteten av lärarna beskriver som innehåll i sin grammatikundervisning i kursen Svenska 2 (se avsnitt 5.1). Ord får däremot inte något stort utrymme med undantag för en lärare. Att eleverna kan formulera välfungerande och korrekta meningar samt skapa variation i språket är något som återkommer som viktigt för samtliga lärare och majoriteten av lärarna har det som motivering till att ge eleverna en genomgående förståelse för grammatiska begrepp och konstruktioner. Grammatiska begrepp bör därför också ses som en del av lärarnas undervisningsinnehåll. Diskussionen kring grammatikens funktion som metaspråk vid skrivutveckling återkommer senare i det här kapitlet. Variationen i innehållsurvalet visar också tendenser till att grammatikundervisningens innehåll skalas ner när grammatikundervisningen möter ett stort motstånd på grund av elevernas förkunskaper eller inlärningshastighet. Att elevernas respons på undervisningen påverkar lärarens undervisning är något som även tidigare forskning lyfter (Linde, 2021).

6.2 Lärarnas resonemang kring sitt val av urval

Studiens andra forskningsfråga handlade om hur lärarna resonerar kring sitt urval av innehåll. Med utgångspunkt i det empiriska materialet konstaterar jag att lärarna gör det med hänvisningar till överenskommelser i ämneslaget, tidsaspekt, styrdokument och direktiv från Skolverket samt vad läraren upplever att eleverna behöver (se avsnitt 5.1). Elevernas behov är något som samtliga lärare nämner och resonemanget går i linje med Brodows (2000) och Strzelecka och Boströms (2014) tankar om att det beror på att elevernas behov varierar mellan program. Även om elevernas eftergymnasiala kunskapsbehov varierar beroende på om de läser ett högskole- eller yrkesförberedande program är det centrala innehållet i kursen Svenska 2 likadant oberoende programtyp. Elevernas behov bör däremot inte enbart förstås som eftergymnasiala behov utan även utifrån att eleverna kommer med olika förkunskaper vilket gör att lärarna behöver jämna ut den varierande nivån av förkunskaper som eleverna har.

I analysen framgår det att lärarna motiverar grammatikundervisning som verktyg för elevernas skrivutveckling och att grammatik återkommer i uppsamlingstillfällen i den fortsatta undervisningen främst när eleverna producerar texter. Att kopplingen med just skrivutvecklingen blir så nära kan bero på att det är där eleverna kan omsätta sina grammatikkunskaper i praktik på ett sätt som blir synligt för läraren, där grammatikundervisningen blir ett medel för elevernas textutveckling, men också på att lärarna likt den senaste forskningen ser en positiv effekt av grammatikundervisning på elevernas skrivutveckling. Det är där de kan visa att de kan använda de utbyggda nominalfraser och adverbiala bisatser som Collberg (2021) menar kräver djupa grammatik kunskaper. I en progressionskurs, där efterföljande kurs, Svenska 3, har ett stort fokus på ett avancerat skrivande med argumenterande och värderande texter är det en naturligt att fokuset inom grammatik riktas mot hur eleverna kan omsätta sina kunskaper i sitt skrivande.

Lärarnas starka fokus på grammatik och skrivproduktion är intressant i relation till de senaste årens forskningsresultat (Myhill, 2018) och de kommande ämnesplanerna i Gy25 som har ett framskrivet tillägg på analys av språkuppbyggnad i olika texttyper (se avsnitt 2.2). I både studiens resultat och formuleringen i kommande ämnesplan kan man argumentera för att det finns en strävan mot Myhills (2018) tankar om att grammatikstudier inte bör stanna vid förmågan att kunna identifiera strukturer eller satsdelar utan att målet i stället bör vara förmågan att resonera kring vad de grammatiska valen har för effekt på texten och det innehåll den förmedlar.

Det andra argumentet som syns i lärarnas resonemang kring deras innehållsurval är metaspråk, både för att de anser att eleverna behöver innehållsurvalet för att kunna ha en metaspråklig förståelse som kan användas i exempelvis koppling till textproduktion och för att de med stöd i styrdokumentet ser det som viktigt att eleverna får ett metaspråk. Grammatiken får ett egenvärde likt Josefsson och Lundin (2017) förespråkar. Studien visar däremot att en lärare upplever att ett grammatiskt metaspråk med begrepp varken har ett egenvärde eller är nödvändigt för att eleverna ska kunna producera välskrivna texter och resonera kring texttyper. Trots sin avvikelser från studiens övriga informanter bör lärarens resonemang inte avfärdas utan i stället ses som ett tecken på den variation som finns bland verksamma lärare och att lärares värderingar, uppfattningar och mål påverkar deras undervisning (Linde, 2021). Detta eftersom resonemanget kan ses ha stöd i Myhills (2018) argumentation för att det kan finnas diskrepans mellan praktiska förmågor och metalingvistiska förmågor, där eleverna kan besitta kunskaper om grammatiska konstruktioner även om de inte kan använda begrepp i sina diskussioner. Resultatet bör därför i stället ses som en kunskapslucka i forskningsfältet som kräver vidare forskning för att kunna besvara om elevers textutveckling är beroende av explicit begreppskunskap.

6.3 Omfång och utformning

Avslutningsvis visar studien att det finns variation i hur många lektioner informanterna tillägnar grammatik undervisning (se avsnitt 5.3). Majoriteten av lärarna uppger sex till tolv lektioner, medan en lärare endast har en lektion. I jämförelse med Olausson m.fl. (2014) och Gustafsson (2012) är omfånget motsvarande även om resultatet i den här studien pekar mot ett något större omfång. Det är svårt att dra några slutsatser eftersom enheterna för omfånget skiljer sig mellan studierna och är för vaga för att översättas. Resultatet visar vidare i linje med tidigare forskning (Strzelecka & Boström, 2014; Kabel & Bjerre, 2020) att grammatikundervisning sker med utgångspunkt i en dekontextualiserad, traditionell grammatikundervisning och att majoriteten av lärare ser begreppskunskap som en viktig del av arbetet med grammatik. Däremot visar resultat även att det finns en kontextualiserad ansats hos de lärare som gör kopplingar mellan elevernas grammatikkunskaper och skrivutveckling i den fortsatta undervisningen. En av utmaningarna som lärarna i Strandbergs (2023) studie upplever återfinns i lärarens resonemang om att eleverna inte kommer att märka av att de får lära sig grammatik om undervisningen inte sker genom ett explicit upplägg. Utmaningen är också att känna sig trygg i att undervisningen behandlar det centrala innehållet även om man inte ”slår på stora trumman

att nu jobbar vi med grammatik” (Lärare D). Den här utmaningen är en konsekvens av det tolkningsutrymmet som finns i styrdokumentet (Jarl och Pierre, 2018) och att lärare vill försäkra sig om att de uppfyller sitt uppdrag genom att få med allt innehåll som eleverna ska lära sig.

Något som framgår i resultatet kring lärarnas urval är varierande i djup men framför allt bredd. Från Lärare D som inte har någon explicit grammatikundervisning med motiveringen att eleverna redan besitter fullgoda kunskaper till lärare som går igenom rums- och tidsadverbial, vilket Collberg anser vara del av de avancerade strukturer som kännetecknar ett avancerat skrivande (Collberg, 2021).

Även om lärarnas svar varierar uppger fem av sex lärare att de har en explicit undervisning med begreppskunskaper. Det framgår däremot att deras elever får en helt annan grammatikundervisning än Lärare Ds elever. Förutsatt att eleverna har de förkunskaperna som läraren D uppger får de, baserat på intervjustudiens resultat, inte tillgång till samma metaspråk som eleverna till de andra fem lärarna. Här blir metaspråkets funktion i grammatikundervisning en viktig diskussion, eftersom både Lärare D och Myhill (2018) menar att elever kan visa en god metaspråklig förståelse i sitt språk, men varierande förmåga att uttrycka den med begrepp. Samtidigt argumenterar de andra fem lärarna och Collberg (2021) för att metaspråket är viktigt kärna för elevernas skrivutveckling, men också för att lärarna och eleverna ska dela ett gemensamt språk i sina diskussioner om språk. Det går att argumentera för att metaspråket endast fyller en funktion inom skolans väggar. Inom skolans väggar blir dock konsekvensen att endast en del av eleverna får ett språk som innebär att de på ett effektivt sätt kan diskutera sin egen och andras språkanvändning. Studien visar avslutningsvis att en del lärare, genom ett aktivt val, inte ger eleverna det metaspråk och den kunskap som ämnesplanen föreskriver på grund av tidsbrist, tolkning av ämnesplanen eller att tröskeln till grammatiken är för hög för eleverna.

6.4 Tolkning av ämnesplanen

Lärarnas tolkning av ämnesplanen visar vidare på den utmaning som Jarl och Pierre (2018) lyfter fram kring balansen mellan autonomi och regelverk att luta sig tillbaka på. En av fördelarna som lärarna lyfter fram med en mer konkret skrivelse är just möjligheten att kunna ta stöd i den för att se till att man lär ut allt det eleverna ska få kunskaper om. Eftersom majoriteten av lärarna i studien har överenskommelser i ämneslaget och med kollegor där de har konkretiserat vad undervisningen ska innehålla, kan man argumentera för att en mer konkret

formulering i ämnesplanen inte är nödvändig. Samtidigt blir det tydligt att det finns skillnader mellan ämneslaget hos Lärare D och ämneslagen hos övriga intervjuade lärare, när det gäller tolkningen och konkretiseringen av ämnesplanen. Den största skillnaden är vikten av explicit grammatikundervisning med fokus på att ge eleverna ett grammatiskt metaspråk (se 5.3). Att Lärare Ds ämneslag i sin tolkning av ämnesplanen inte ser metaspråk som en del av undervisningen medan de övriga ämneslagen gör det, visar att den nuvarande formuleringen i ämnesplanen tillsammans med tolkningsutrymmet leder till tolkningar med stora skillnader. Detta krockar med elevernas lagstadgade rätt till en likvärdig utbildning. Ett förtydligande i ämnesplanen eller Kommentarsmaterialet av huruvida begreppskunskap är en del av det centrala innehållet eller ej, skulle bidra till att göra lärarnas tolkningar och därmed undervisningen mer likvärdig.

Det här går vidare till den lagstadgade rätt om en likvärdig skola där eleverna ska få samma kunskaper och kunna uppnå samma kursmål oavsett var i Sverige de studerar Svenska 2. Att lärare behöver kunna anpassa sin undervisning efter situation, elevgrupp och deras förkunskaper är en del av professionsuppdraget men uppsatsens resultat bidrar till diskussionen som Josefsson och Lundin (2017) för kring var gränsen går mellan pedagogisk anpassning och att man som elev inte får förutsättningarna att uppnå kunskapskraven för kursen. När delar av undervisningen som uppbyggnaden av fraser tag bort ur undervisningen med argumentet att det är för svårt för eleverna får de inte samma förutsättningar att lära sig att till exempel bygga ut nominalfraser på det sätt som lärarna menar att eleverna behöver kunna i Svenska 3 och för att uppnå de högre betygskriterierna när det kommer till textproduktion.

Skillnaden i den faktiska begreppskunskapen får kanske inte några konsekvenser med undantag för de elever som studerar vidare på högskola eller universitet inom lingvistik där de inte kommer besitta samma förkunskaper som sina kursare. Med utgångspunkt i den tidigare forskning som pekar på att grammatikundervisning kan ha en positiv effekt på skrivutveckling kan man däremot argumentera att variationen i grammatikundervisningen får konsekvenser för elevernas skrivförmåga vilket ger konsekvenser för både andra skolämnen och framtida textproduktion eftersom svenskämnet drar det tunga lasset lär det gäller elevernas skrivutveckling. Samtidigt är variation i tolkning och konkretisering av styrdokument inte något som är unikt för grammatikkunskaper inom svenskämnet utan ett problem som med stor sannolikhet återfinns inom hela skolväsendet. Frågan är om det är möjligt att förena styrdokumentens tolkningsutrymme med elevernas lagstadgade rätt till likvärdig utbildning

oavsett utbildningsort. Lärarna uppger själva en medvetenhet om att det finns många sätt att tolka styrdokumentet och även om majoriteten av dem inte önskar en ökad detaljstyrning hade en tydligare konkretisering av området varit välkommen.

7. Avslutning

Syftet med examensarbetet var att undersöka lärares vilket innehåll lärare undervisar om i sin grammatikundervisning och hur de resonerar om sitt urval. Syftet besvarades genom en intervjustudie och analysen av resultatet gjordes med utgångspunkt i den tidigare forskningen om grammatikundervisning.

Det här arbetet visar att majoriteten av de intervjuade lärarna beskriver en överensstämmande bild av att grammatikundervisningen innehåller nominalfraser, verbfraser, enklare satslösning där satsdelarna är subjekt, predikat, objekt, gällande satser är det huvudsatser och bisatser. Urvalet av innehåll motiveras med elevernas behov av skrivutveckling och kunskapskrav i efterföljande kurs Svenska 3, styrdokument och överenskommelser inom ämneslaget eller med kollegor. Majoriteten av lärarnas resonemang kring grammatikens funktion är att grammatiken fungerar som ett metaspråk och som ett verktyg för elevernas språkutveckling. Resonemangen kring elevernas språkutveckling fokuserar främst på utveckling av deras textproduktion och skrivande. Avslutningsvis visar studien att även om majoriteten av lärarna ser explicit undervisning och begreppskunskap som en viktiga delar finns det lärare som endast lyfter grammatik när de bedömer att eleverna behöver det.

Resultatet av den här studien visar att det finns en grammatisk kanon när det kommer till grammatikundervisningen hos majoriteten av de intervjuade lärarna. Majoriteten av lärarna upplever att det finns ett stöd i ämneslaget i att tolka ämnesplanen till ett konkret grammatikinnehåll. Det som lärarna lägger mest fokus på är nominalfraser, verbfraser, bisatser och satslösning samt förmågan att kunna strukturera och paketera innehållet på ett fungerande sätt. Som nyexaminerad svensklärare till klass i svenska 3 kan man, enligt den här studien, förvänta sig att eleverna i majoriteten av fall kan begrepp som nominalfras och verbfras och har förmågan att kunna genomföra en enklare satslösning. Samtidigt visar studien att det finns en variation i hur lärare konkretiserar grammatikundervisningen vilket innebär att lärare behöver vara beredda på att alla elever inte har samma begreppsapparat, metaspråk eller förståelse för språkets struktur. Den här studien visar att lärare skalar ner på den explicita

grammatikundervisningen om de inte ser det som viktiga kunskaper för eleverna att ha eller om de möter för stort motstånd från elevgruppen i betydelsen att det är för svårt för eleverna. Om verksamma lärare vill använda elevernas grammatikkunskaper för att utveckla deras skrivande behöver läraren ha i åtanke att det finns en begränsning på minnesregler och tillrättalagda meningar som eleverna behöver stöd i att ta sig förbi när de arbetar med sitt eget och andras språk.

Den här studien har synliggjort flera kunskapsluckor för vidare forskning och i det här avsnittet lyfts ett urval av dessa. Inledningsvis skulle det vara relevant att undersöka vilka slutsatser som kan dras med ett större informantantal. Då studiens informanter har varit verksamma i många år har de kunnat bygga upp en erfarenhet vilket nyexaminerade och lärare med färre antal år i yrket inte har gjort. Det skulle därför vara intressant att genomföra en studie med lärare som inte har varit verksamma länge för att se hur de resonerar kring sitt undervisningsinnehåll i grammatik. Som lärare är man många gånger ensam i arbetet och det är svårt att veta hur även den närmsta kollegan arbetar, därför skulle det vara intressant att genomföra en motsvarande studie på ett ämneslag för att se hur det ser ut på en och samma skola. Vidare skulle det vara intressant att undersöka om storleken på ämneslaget är en faktor i hur lika ett ämneslag arbetar med ett arbetsområde. Det skulle även vara intressant att göra en jämförande studie mellan lärare på två eller fler skolor för att se vilka skillnader det finns mellan skolor. Med bakgrund av de begränsningar som finns med en intervjustudie och att Strzeleka och Boström (2014) finner en diskrepans mellan lärarnas fritextresonemang och deras självskattning skulle en observationsstudie med efterföljande intervjuer i form av *stimulated recall* vara intressant vidare forskning till den här studien för att se hur väl informantsvaren i den här studien överensstämmer med lärarnas praktiska arbete i klassrummet. Ytterligare en intressant studie skulle vara att studera vilket underlag svensklärare använder för att avgöra om eleverna tillgodogör sig de kunskaper i grammatik som de förväntas besitta utifrån betygskriterierna. Det skulle även vara intressant att undersöka hur lärares egna erfarenheter av grammatikundervisning har påverkat deras utformning av grammatikundervisning som verksamma lärare. Det råder delade meningar, både mellan studiens informanter samt tidigare forskning, om explicit begreppskunskap är en förutsättning för metaspråklig förståelse. Därför är diskussionen om explicit begreppskunskap ett ämne för vidare forskning. Avslutningsvis gör övergången till Gy25 det relevant att studera hur tillägget av olika texttyper påverkar hur lärare konkretiserar sin grammatikundervisning.

8. Källförteckning

Bandh, Erik. (2018). *Problematiska beskrivningar av grammatik: En studie om läromedels beskrivningar av grammatik och svensklärares reaktioner på dessa*. Examensarbete, 30hp, Ämneslärarutbildning. Lunds universitet. Länk: <https://lup.lub.lu.se/record/3a1e6795-3637-4f27-b56a-61c1b74e7845> Hämtad: 2024-08-20

Björn Enroth (2019). *Lärares erfarenheter av ämnesplanen för kursen Samhällskunskap 1b*. Examensarbete, 15hp, KPU, ämneslärarexamen. Malmö universitet. Länk: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-36392> Hämtad: 2023-07-23

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

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

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

Collberg, Philippe. (2013). *Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan: Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011*. Masteruppsats 30hp, Språk och språkvetenskap: svenska/nordiska språk. Lunds universitet. Länk: <https://lup.lub.lu.se/record/4091588> Hämtad: 2023-01-16

Collberg, Philippe. (2021). Grammatik i skolan: till hjälp för skrivande. I: Brandtler, Johan, Brandtler, Johan & Kalm, Mikael. *Nyanser av grammatik: gränser, mångfald, fördjupning*. Upplaga 1. s. 277-294. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, Sara. (2012). *Grammatikens roll i svenskundervisningen*. Examensarbete, 15hp, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet. Länk: <http://hdl.handle.net/2077/35468> Hämtad:2024-09-05

Jarl, Maria & Pierre, Jon (red.) (2018). *Skolan som politisk organisation*. Upplaga 3. Malmö: Gleerups

Johansson, Jonas. (2022a). Lärares val av litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll. *Acta Didactica Norden*, 16(1), Art. 4. doi: 10.5617/adno.8892.

Johansson, Jonas. (2022b). *Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll - introduktion och respons*. Licentiatavhandling, Uppsala universitet. urn: urn:nbn:se:uu:diva-463826

Jones, Susan., Myhill, Debra. & Bailey, Trevor. (2013). "Grammar for writing? An investigation of contextualized grammar teaching on students' writing. *Read and Writing*. 26(8). DOI 10.1007/s11145-012-9416-1

Josefsson, Gunlög. & Lundin, Katarina. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*. 7(2): s.18-34. Hämtad: 2024-03-12.

Kabel, Kristine. & Bjerre, Kirsten. (2020). "Kontekstualiseret grammatikundervisning – Hvad er det?" *Viden om Literacy*, 27, s. 20–28.

Lessmark, Jenny. (2016) *Integrerad grammatikundervisning: En pilotstudie om hur elevers texter och metaspråk kan utvecklas*. Examensarbete, 15hp, Ämneslärarprogrammet. Göteborgs universitet. Länk: <http://hdl.handle.net/2077/51998> Hämtad: 2024-04-22.

Linde, Göran. (2021). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Upplaga 3. Lund: Studentlitteratur.

Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2009). *Att undervisa är att välja: mångkulturalitet, innehåll och meningsskapande*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

Lundin, Katarina (2017). *Tala om språk: grammatik för lärarstudier*. Upplaga 3. Lund: Studentlitteratur

Mikmar, Magdalena. (2021). *En bro över skrivglappet? En interventionsstudie om integrerad grammatikundervisnings effekter på gymnasieelevers argumenterande texter och metaspråkliga förmåga*. Examensarbete, 15hp, Ämneslärarprogrammet. Göteborgs universitet. Länk: <http://hdl.handle.net/2077/68569> Hämtad: 2024-09-05

Myhill, Debra. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

Myhill, Debra., Watson, Annabel. & Newman, Ruth. (2017). Re-thinking grammar in the curriculum. I: *Ljung-Egeland, B., m.fl. Textkulturer. Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Karlstad 24–25 november 2016*. Karlstad: Universitetstryckeriet (s. 25–44). Hämtad: <http://kau.divaportal.org/smash/get/diva2:1169103/FULLTEXT01.pdf> 2024-09-05

Nationalencyklopedin, ordklass. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/ordklass> Hämtad 2024-02-20

Nilsson, Nils-Erik (2000). Varför grammatikundervisning? I: Brodow, Bengt. Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof. *Retoriken kring grammatiken – didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. s. 11-27. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Nils-Erik. Ullström, Sten-Olof. (2000). Att reflektera genom texten. I: Brodow, Bengt. Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof. *Retoriken kring grammatiken – didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. s. 135-162. Lund: Studentlitteratur.

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

Olausson, Sarah. Randhede, Jonaz & Ridings, Simon (2014). *Grammatikundervisning: vad, varför och hur? En intervjustudie av grammatikundervisning om svenskämnet i gymnasieskolan efter 2011*. Examensarbete, 15hp, Lärarprogrammet LP01. Göteborgs universitet. Länk: <http://hdl.handle.net/2077/38677> Hämtad: 2023-05-03

SFS 2010:800. *Skollag*.

SKOLFS 2010:261. *Förordning om ändring i förordningen om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Stockholm: Skolverket

SKOLFS 2023:130. *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Stockholm: Skolverket Tillgänglig:
<https://skolfs.skolverket.se/api/document/GRUNDFORFATTNING/2023:130/pdf>

Skolverket. (uå) *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan* [Elektronisk resurs]. Länk:
https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf Hämtad: 2023-08-12

Skolverket (2022). *Så använder du ämnesplanerna* [Elektronisk resurs]. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2022/sa-anvander-du-amnesplanerna> Hämtad: 2023-01-17

Strandberg, Agnes. (2023). *En del i helheten* [Elektronisk resurs] *En studie av kontextualiserad grammatikundervisning i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-98029>

Strandberg, Agnes. & Toropainen, Outi. (2022). "Det bygger liksom på att man vet sammanhanget": Elevers resonemang om syntaktisk (o)fullständighet i skönlitterär text. *Nordic Journal of Literacy Research*. 8(1): s.1-21. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3286> Hämtad: 2024-03-12

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>

Ståhlbrand, Alva. & Gerle, Alice. (2023). *Grammatik i kris: vägen framåt för grammatiken. En forskningsöversikt om traditionell och integrerad grammatikundervisning*. Examensarbete, 15hp, Ämneslärarprogrammet. Göteborgs universitet. Tillgänglig:
<https://hdl.handle.net/2077/79730> Hämtad: 2024-03-12

Teleman, Ulf., Hellberg, Staffan. & Andersson, Erik. (2010[1999]). *Svenska Akademiens grammatik*. 1. Uppl. Stockholm: Svenska Akademien.

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

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

9. Bilagor

9.1 Förfrågan om informanter till intervjustudien

Förfrågan om att delta i intervjustudie om grammatikundervisning i *Svenska 2*.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare resonerar kring innehållet i grammatikundervisningen i Svenska 2 och undersöka vilket innehåll lärare undervisar om inom grammatik i Svenska 2 på gymnasiet.

Den här studien är en del av ett examensarbete på avancerad nivå på ämneslärarutbildningen vid Lunds universitet. Arbetet skrivs inom ämnet svenska vid de Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet under vårterminen 2023. Studien är en intervju med läraren kring grammatikundervisningen. Intervjun beräknas ta ca 45 minuter. Det är viktigt att intervjuerna kan genomföras på en ostörd plats eftersom de spelas in. Intervjuerna genomförs vid en tid som vi kommer överens om.

Intervjun kommer att spelas in och transkriberas. Resultatet kommer att anonymiseras och endast användas i syfte att genomföra den här studien. Resultatet kommer även att presenteras skriftligt i examensarbetet samt ligga till grund för ett opponeringsseminarium av samma examensarbete. Uppsatsen kommer att publiceras i Lunds universitets databas. Inspelningen och transkriberingen kommer att raderas när examensarbetet publiceras. Du kommer att bli informerad om när det sker och du har även möjlighet att ta del av resultatet genom en kopia av det färdiga arbetet.

Det är frivilligt att medverka och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.

Hoppas du har möjlighet att delta i den här studien, kontakta mig på [E-postadress borttagen]

För frågor om studien är du välkommen att kontakta Emelie Olsson som tillsammans med handledare Marit Julien är ansvariga för studien.

Vänliga hälsningar,

Emelie Olsson
Student
[E-postadress borttagen]

Marit Julien
Professor i nordiska språk
[E-postadress borttagen]

Genom att signera ger du ditt samtycke till att delta och att materialet får användas enligt ovan.

Signatur

Namnförtydligande

_____/03_2023_____
Datum

9.2 Informationsbrev till deltagare

Informationsbrev till intervjustudie om grammatikundervisning i *Svenska 2*.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare resonerar kring innehållet i grammatikundervisningen i Svenska 2 och undersöka vilket innehåll lärare undervisar om inom grammatik i Svenska 2 på gymnasiet.

Den här studien är en del av ett examensarbete på avancerad nivå på ämneslärarutbildningen vid Lunds universitet. Arbetet skrivs inom ämnet svenska vid de Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet under vårterminen 2023. Studien är en intervju med läraren kring grammatikundervisningen. Intervjun beräknas ta ca 45 minuter. Det är viktigt att intervjuerna kan genomföras på en ostörd plats eftersom de spelas in. Intervjuerna genomförs vid en tid som vi kommer överens om.

Intervjun kommer att spelas in och transkriberas. Resultatet kommer att anonymiseras och endast användas i syfte att genomföra den här studien. Resultatet kommer även att presenteras skriftligt i examensarbetet samt ligga till grund för ett opponeringsseminarium av samma examensarbete. Uppsatsen kommer att publiceras i Lunds universitets databas. Inspelningen och transkriberingen kommer att raderas när examensarbetet publiceras. Du kommer att bli informerad om när det sker och du har även möjlighet att ta del av resultatet genom en kopia av det färdiga arbetet.

Det är frivilligt att medverka och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.

Hoppas du har möjlighet att delta i den här studien, kontakta mig på [E-postadress borttagen]

För frågor om studien är du välkommen att kontakta Emelie Olsson som tillsammans med handledare Marit Julien är ansvariga för studien.

Vänliga hälsningar,

Emelie Olsson
Student
[E-postadress borttagen]

Marit Julien
Professor i nordiska språk
[E-postadress borttagen]

9.3 Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Vilka ämnen undervisar du i?

- Vilka kurser har du det här läsåret?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Har du undervisat *Svenska 2* på någon annan skola än din nuvarande arbetsplats?

Var utbildade du dig till lärare?

Inledning till temat grammatik

Hur såg grammatikutbildningen i svenskämnet ut när du studerade till lärare?

Hur känner du kring grammatikundervisningen?

- Är det en del av kursen som du ser framemot?

Innehåll

Vad innehåller grammatikundervisningen i *Svenska 2* när du undervisar kursen?

- Vilka begrepp går ni igenom?
 - Varför går ni igenom just dem?
- (Använder du grammatiska begrepp eller är det viktigare att eleverna förstår betydelsen?)
- Vilken nivå i meningshierarki stannar ni på när ni tar ut satsdelar?
 - Varför stannar ni på den nivån?
- Vilka fraser går ni igenom?
 - Varför går ni igenom dem fraserna?
 - Varför går du inte igenom fler/ färre?
- Vad går ni igenom gällande satser?
- Hur många lektioner lägger du på grammatik?

Om läraren har undervisat vid en annan skola.

Har din undervisning ändrats sedan du bytte arbetsplats?

- På vilket sätt?
- Vad tror du det beror på?

Har din undervisning i grammatik ändrats sedan du började arbeta som lärare?

- Är där några begrepp/ något i innehållet som skiljer sig åt?
- Något innehåll som tillkommit?
Om ja, varför?
- Något innehåll som har tagits bort?
Om ja, varför?

Resonemang kring urval

Enligt det centrala innehållet i Ämnesplanen för Svenska 2 ska kursen behandla ” Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.”

- Hur tolkar du den formuleringen?
- Hur tror du att andra tolkar den?

Hade du velat att ämnesplanen var mer konkret med kring innehållet i grammatik momentet?

- Varför/ varför inte?

Tror du att det finns en gemensam åsikt bland svensklärare om vilket innehåll som ingår i grammatikundervisningen i svenska 2?

Finns det en gemensam åsikt i ditt ämneslag om vad grammatikmomentet ska innehålla på din arbetsplats?

- Om ja, hur har ni kommit fram till det innehållet?
- Om nej, hade det varit bra om det fanns? Varför/ varför inte?

Vilket stöd upplever du att det finns från ämneslaget när det kommer till utformningen av grammatikundervisningen?

- Hade du önskat att det fanns mer eller mindre?

Vad är enligt dig de viktigaste begreppen och konstruktionerna att undervisa om inom grammatik?

- Varför just dem?

Finns det några begrepp eller liknande som du hade velat lära ut om du hade haft mer tid till momentet?

Vad har störst betydelse för ditt sätt att undervisa i grammatik? (inspirerad av Strzelecka, s.15) Ex, vad ämneslaget tycker, vad eleverna behöver,

Hur motiverar du ditt urval av innehåll för eleverna?

Motiverar du ditt urval utifrån vad dina elever kommer göra efter kursen?

- Varför/varför inte?
- Hur gör du det?

Vilka tips hade du gett en nyexaminerad lärare om den hade bett dig om råd för hur hen skulle lägga upp grammatikundervisningen svenska?

- Exempelvis vilka delar av grammatiken som bör prioriteras?
- Var kan hen hitta material?
- Hur ska hen lägga upp sin undervisning?

Material

Vilket material använder du i din undervisning?

Om du samlar information från internet vilka källor använder du då?

Varför använder du just de källorna?

Vilket stöd upplever du att det finns från skolan när det kommer till material för grammatikundervisning?

- Hade du önskat att det fanns mer eller mindre?

Vilket stöd upplever du att det finns från ämneslaget när det kommer till material för grammatikundervisning?

- Hade du önskat att det fanns mer eller mindre?

Enligt Bandh(2018) innehåller många läromedel felaktig information och faktafel när det gäller grammatik. Är det något du själv har noterat och hur förhåller du dig till det?

