

# Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan

Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011

Philippe Collberg

---

LUNDS UNIVERSITET | UTBILDNINGSVETENSKAP | RAPPORT 2013:1



Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap, Lunds universitet

Redaktörer : Roger Johansson och Anders Persson

ISBN: 978-91-7473-290-0

# Förord

---

Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet är en skriftserie som ges ut av Institutionen för utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. I serien publiceras kortare och längre texter på svenska och engelska. Rapporterna i serien är granskade av rapportseriens redaktörer och vill bidra till den mångvetenskapliga och omfattande utbildningsvetenskapliga forskning som pågår vid Lunds universitet. Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vill också spegla ett nationellt såväl som internationellt samtal. För dig som är intresserad av utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet, besök vår hemsida: [www.uvet.lu.se](http://www.uvet.lu.se)

Lund och Helsingborg  
Roger Johansson och Anders Persson

**Roger Johansson**, professor i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet och professor i historia med didaktisk inriktning  
[roger.johansson@uvel.lu.se](mailto:roger.johansson@uvel.lu.se)

**Anders Persson**, professor i sociologi respektive utbildningsvetenskap vid Lunds universitet  
[anders.persson@uvel.lu.se](mailto:anders.persson@uvel.lu.se)



**LUNDS**  
UNIVERSITET

# **Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan**

*Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011*

Philippe Collberg

Språk- och litteraturcentrum

Masteruppsats 30 hp (SPVR01)

Språk och språkvetenskap:  
svenska/nordiska språk

September 2013

Handledare: Gunlög Josefsson

## **Förord**

Jag vill rikta ett stort och varmt tack till samtliga lärare och elever som ställde upp och lät sig bli intervjuade för min undersökning. Den öppenhet som jag har blivit visad, och de många intressanta tankar och åsikter jag har fått ta del av, har varit ovärderliga för den här uppsatsens genomförande och utformning.

Philippe Collberg

## Sammandrag

I uppsatsen analyseras och jämförs föreställningar om grammatik och grammatikundervisning i gymnasieskolans språkämnen, mot bakgrund av de nyligen introducerade ämnesplanerna i Gy2011. Syftet är att undersöka och diskutera grammatikundervisningen i stort, samt att jämföra hur de olika språkämnena och skolans olika aktörer förhåller sig till varandra i synen på grammatik. Det analyserade materialet utgörs dels av ämnesplanerna för svenska, engelska och moderna språk, dels av intervjuer med två gymnasielärare från varje språkämne, av gymnasieelever, samt av läroböcker från de olika språkämnena.

Analyserna visar att föreställningarna om grammatik skiljer sig såväl mellan ämnena, som mellan aktörerna inom ämnena. I ämnesplanerna för grammatiken en undanskymd tillvaro när kommunikativa färdigheter skrivs fram, och den explicita grammatikundervisning som förekommer har istället förlagts till svenska 2, som inte är obligatorisk på samtliga gymnasieprogram. Flera av lärarna betonar vikten av grammatik i språkundervisningen, främst med motiveringen att det underlättar för de främmande språken, men den personliga inställningen till grammatik verkar ha stor betydelse för vilken roll och vilket utrymme den får i undervisningen. Eleverna å sin sida upplever grammatikundervisningen som viktig när de lär sig främmande språk, men överflödigt när den ges inom ramen för svenskämnet. De menar att grammatiken i det ena språkämnet inte hjälper dem när de lär sig grammatik i ett annat språkämne. I läroböckerna för svenska och moderna språk framstår grammatiksynen som en oproblematiserad begreppskunskap, medan grammatiken i engelskämnets lärobok är funktionell och normativ.

Uppsatsens slutsatser är att det på gymnasiet saknas ett gemensamt, ämnesövergripande förhållningssätt till språkens grammatiska innehåll, och att grammatikundervisningen framstår om isolerade verksamheter såväl inom de olika språkämnena, som mellan desamma. Det härleds dels till en avsaknad av explicit grammatikdiskussion i ämnesplanerna, dels till att en normativ grammatiksyn framstår som central i undervisningen av svenska och engelska. Det verkar vidare finnas en förväntan att elever kan förvärva metaspråklig förståelse implicit genom kommunikativ träning, och genom att själva se sambanden mellan de olika språken.

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>1</b>
<b>Sammandrag</b>	<b>2</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Problemområde</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Syfte och forskningsfrågor</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Disposition</b>	<b>6</b>
<b>2. Teoretisk bakgrund</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Vad är grammatik?</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Varför grammatikundervisning?</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Grammatik i styrdokument</b>	<b>12</b>
<b>2.4 Perspektiv på grammatikundervisning</b>	<b>14</b>
<b>3. Material</b>	<b>17</b>
<b>3.1 Styrdokument</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Lärare, elever och läroböcker</b>	<b>19</b>
<b>4. Metod</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Styrdokument</b>	<b>21</b>
<b>4.2 Intervjuer</b>	<b>22</b>
<b>4.3 Läroböcker</b>	<b>23</b>
<b>4.4 Etiska överväganden</b>	<b>23</b>
<b>5 Analys: föreställningar om grammatik</b>	<b>24</b>
<b>5.1 Nationella ämnesplaner</b>	<b>24</b>
<i>5.1.1 Svenska</i>	25
<i>5.1.2 Engelska</i>	28
<i>5.1.3 Moderna språk</i>	30
<i>5.1.4 Sammanfattning</i>	33
<b>5.2 Lärare</b>	<b>33</b>
<i>5.2.2 Svenska</i>	33
<i>5.2.2 Engelska</i>	36
<i>5.2.3 Moderna språk</i>	39
<i>5.2.4 Sammanfattning</i>	41
<b>5.3 Elever</b>	<b>42</b>
<b>5.4 Läroböcker</b>	<b>45</b>
<i>5.4.1 Svenska</i>	46
<i>5.4.1 Engelska</i>	50
<i>5.4.3 Moderna språk</i>	52
<i>5.4.4 Sammanfattning</i>	55
<b>5.5 Sammanfattning av analyserna</b>	<b>56</b>
<b>6 Diskussion</b>	<b>58</b>
<b>Litteratur</b>	<b>62</b>

# 1. Inledning

Grammatikundervisningens roll, innehåll och förekomst i skolan har länge varit ämne för debatt, såväl inom den pedagogiska och didaktiska forskningen som i många skolors klassrum och lärarrum. I debatten har skolgrammatiken pendlat mellan att lyftas fram som ett oundgängligt verktyg för språkbehärskning, till att beskyllas för att vara ett styrmedel för social gallring. I 1981 års *Den dolda läroplanen* gav Broady följande bild:

Ta som exempel grammatikundervisningen, ett kärt och alltid lika aktuellt samtalsämne bland svensklärare och språklärare. Men diskussionen brukar gälla hur mycket eller hur litet grammatik eleverna bör få sig till livs, eller vilken metod som är effektivast. Mer sällan diskuteras den funktion som förefaller vara grammatikundervisningens allt överskuggande, nämligen att sortera eleverna. [...] Genom att undervisas i grammatik lär de sig varken tankereda eller språkbehärskning. Däremot lär de sig att de inte kan lära sig grammatik: att de är korkade (Broady 1981:8).

I takt med att den grammatikdidaktiska debatten har pendlat, har också grammatiken kommit och gått i läroplanerna som formulerar de ramar som undervisningen har att förhålla sig till. Inför höstterminen 2011 introducerade Skolverket en ny läroplan för den svenska gymnasieskolan, Gy2011. Efter att kursplanerna i den tidigare läroplanen hade kritiserats för att vara otydliga och tolkningsbara på ett sätt som gjort det svårt att jämföra elevernas kunskaper, skulle explicita formuleringar och ökad likvärdighet eftersträvas i den nya (Ferm 2008). Det gällde även grammatiken, som i Gy2011 på nytt fick en tydligare plats i svenskämnet. Ambitionen med den här uppsatsen är att utifrån ett helhetsperspektiv på den nya gymnasieskolans grammatikundervisning, jämföra synen på grammatik i de tre språkämnen svenska, engelska och moderna språk, såväl i läroplanen som hos lärare, elever och i läroböcker.

## 1.1 Problemområde

Flera undersökningar har under 2000-talet vittnat om hur de grammatiska förkunskaperna som elever har med sig från gymnasiet minskar. I Bergströms (2007) rapport om svenskämnet på gymnasiet och högskolan framgår det att skillnaderna dem emellan har blivit större, i synnerhet vad gäller grammatiken. Högskolelärarna upplever att de jämfört med tio-femton år tidigare, inte längre kan ta förgivet att studenterna har vissa bestämda förkunskaper, och



studenterna i svenska menar att grammatiken de har fått lära sig på gymnasiet har varit felaktig och otillräcklig i förhållande till vad som krävs på högskolan. Även representanter för andra språkämnen på högskolan, såsom engelska, franska och spanska, framför att nybörjarstudenterna har blivit sämre på de språkvetenskapliga momenten i undervisningen, att de sällan behärskar grammatisk analys, och att somliga helt saknar grammatisk terminologi (Högskoleverket 2009). Vad som av flera anförs som huvudskälet till att kunskaperna har minskat, är att de kommunikativa färdigheterna har fått större betoning i gymnasiets språkundervisning, dels i engelskan (Eriksson & Jacobsson 2001), dels, och i synnerhet, i svenskan (Bergström 2007).

I den svenska skolan är det traditionellt svenskämnet som har uppgiften att ge elever en grundläggande kunskap om och förståelse för språket, medan elevernas språkfärdighet, som Teleman uttrycker det, är samtliga lärares ansvar (Teleman 1991:33). En kritik som ofta har förts fram mot den grammatikundervisning som har bedrivits i svenskämnet, är att dess resultat sällan är elever med någon större insikt i språket, utan snarare elever med dåliga minnen av en svår och abstrakt undervisning de inte ser nyttan med (Brodow 2000; Hansson 2011). Att den huvudsakliga grammatikundervisningen i första hand ska bedrivas på modersmålet, motiveras vanligtvis med att det ur ett pedagogiskt perspektiv är en fördel att kunna gå från det kända till det okända, det vill säga att förståelsen för det egna språket underlättar i studier av främmande språk. Ändå har det väckts röster om att låta de främmande språken stå för elevernas grammatikundervisning, eftersom kunskaperna tydligare kommer till användning där, samt för att eleverna då upplevs som mer motiverade att lära sig grammatik (Brodow 2000; Broady 1981).

De flesta svenska skolelever börjar läsa engelska som ett första främmande språk i grundskolans årskurs 3, samt ett modernt språk i årskurs 6 eller 7. Enligt Gy2011 är engelska, liksom svenska, ett gymnasiegemensamt ämne och obligatoriskt på samtliga program, medan moderna språk är obligatoriskt endast på vissa högskoleförberedande program. Ämnet moderna språk beskrivs ofta som starkt fokuserat på grammatik (Eriksson & Jacobsson 2001), och Brodow (2000) har visat att lärare i främmande språk därför ofta vill att eleverna har med sig en grundläggande grammatikkunskap från svenskämnet, medan svensklärare som inte undervisar i andra språk har tendens att överlåta grammatiken till de främmande språken. Det öppnar för en potentiell intressekonflikt, där svenskans språkdel riskerar att bli ett rent hjälpämne för andra ämnen, samtidigt som de elever som inte väljer att läsa moderna språk riskerar att få sämre förutsättningar att tillägna sig ett språkligt metaperspektiv. Som Boström och Josefsson (2006:33) fastslår, bör skolan ge alla elever samma grundläggande

förutsättningar att dels kunna lära sig främmande språk även utanför klassrummet, dels förstå det egna språket.

## **1.2 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka och diskutera synen på grammatik i språkundervisning på gymnasiet utifrån ett jämförande perspektiv, dels mellan de olika språkämnen och dels mellan skolans olika aktörer. I studien, som är gjord inom ramen för den akademiska disciplinen svenska, finns en ambition att problematisera framför allt svenskämnets grammatikundervisning och att i ett bredare perspektiv diskutera dess innehåll och funktion. Mitt bidrag till forskningsfältet är en bred undersökning om grammatiken på gymnasiet, där även de främmande språken inkluderas, samt en grundlig analys av de nyligen introducerade ämnesplanerna för språk i Gy2011. Mig veterligen har det inte genomförts någon sådan forskning tidigare. Undersökningen utgår ifrån följande tre centrala forskningsfrågor:

1. Vilka föreställningar om grammatik och grammatikundervisning i gymnasieskolans tre språkämnen framträder i styrdokument, hos lärare, hos elever och i läroböcker?
2. Hur förhåller sig de här föreställningarna till varandra?
3. Vilka slutsatser kan man dra av gymnasieskolans samlade grammatikundervisning utifrån de föreställningar som framträder?

Frågorna besvaras genom närläsning och analys av styrdokument och läroböcker, samt genom intervjuer med lärare och elever. Undersökningen har en hermeneutisk ansats och rör således de olika aktörernas föreställningar om grammatikundervisning, snarare än grammatiken och undervisningen som sådana (Hartman 2004:187). I såväl undersökningens frågeställningar som upplägg har jag inspirerats av Fredrik Hanssons (2011) avhandling om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne.

## **1.3 Disposition**

I kapitel 2, som fungerar som teoretiskt stöd för undersökningens analyser, diskuterar jag grammatiktermen samt grammatikens roll och utformning i såväl styrdokument som i

undervisning. I kapitel 3 och 4 presenteras det material som senare analyseras, samt hur jag har gått till väga i arbetet med att samla in och tolka det. Svaret på mina två första forskningsfrågor avhandlas i kapitel 5 genom analyser av de olika aktörernas föreställningar om grammatik. Med undantag av elevernas intervju svar presenteras analysen av respektive aktör ämnesvis. Uppsatsen avslutas med en diskussion i kapitel 6 där jag försöker besvara min tredje och sista forskningsfråga, genom att dra vidare slutsatser av gymnasiets grammatikundervisning.

## 2. Teoretisk bakgrund

Vad är grammatik och varför undervisar man i det? Vilket utrymme har grammatiken i undervisningen, hur bedrivs undervisningen och vem har ansvaret för den? I föreliggande kapitel, som utgör uppsatsens teoretiska utgångspunkt, belyser jag dessa frågor utifrån delar av den befintliga grammatikdidaktiska forskningen. Först görs ett försök att definiera och avgränsa grammatiktermen, såväl utifrån språkvetenskapen som ur ett skolperspektiv. Därefter följer en diskussion kring hur grammatikstudiet motiveras i skolan, samt vilket utrymme grammatiken har och har haft i undervisningen.

### 2.1 Vad är grammatik?

Inom språkvetenskapen är den huvudsakliga uppdelningen av grammatik den som i *Svenska Akademiens grammatik*, *SAG*, kallas "hjärnans grammatik och bokens" (Teleman et al 1999:16), och som av Jörgensen och Svensson (1987:9) beskrivs som å ena sidan språkbrukarnas kunskap om det språkliga regelsystemet, och å andra sidan språkvetarnas beskrivning av detsamma. Strömqvist (1993b:24) framställer uppdelningen dels som regler och principer språkbrukarna förhåller sig till för att skapa betydelse genom kombinationer av ord, fraser och satser, dels som en beskrivning och förklaring av dessa regler och principer.

Vad forskarna avser är alltså att samtliga beskrivningar av grammatik utgår från språk användarnas mentala grammatik, deras språkkänsla eller inre grammatik (Platzack 2010), som genom interaktion vuxit fram och gett dem intuitiva principer för vilka kombinationer av ord som skapar meningsfulla yttranden och vilka som inte gör det. I *SAG* menar man att barnet tillägnar sig den här kompetensen i fyra steg; genom *förebilder*, *system*, *processer* och *resultat* (Teleman et al 1999:15f). Kortfattat innebär det att inläraren genom andras yttranden analyserar återkommande mönster i språket och utifrån det skapar ett

regelverk som de egna yttrandena förhåller sig till, vilka i sin tur fungerar som nya förebilder. Det råder ännu oklarhet kring hur den här förmågan som skiljer människan från övriga varelser fungerar praktiskt, men klart är att de allra flesta människor tillägnar sig ett modersmål redan under sina första levnadsår, och snabbt iakttar språkets speciella regelbundenheter på ett sätt som en vuxen inlärare sällan förmår. Inom den generativa grammatikforskningen (se t ex Platzack 2010) antar man att centrala delar av den här förmågan är en medfödd och en naturlig del av människans biologiska utveckling, samt att all världens språk vilar på samma universella grammatik.

”Den yttre grammatiken är ett socialt fenomen, den inre ett biologiskt”, menar Platzack (2010:19), och sätter på så vis fingret på problemet med att göra grammatikbeskrivningar. Bokens grammatik, det vill säga språkvetarnas beskrivningar av språkbrukarnas språk, måste förhålla sig till något som är i konstant förändring och som skiljer sig från individ till individ. En grammatisk beskrivning kan därför endast bli mer eller mindre ofullständig eftersom ett språks samtliga möjliga yttranden omöjligt kan rymmas i samma bok, och den måste grunda sig på en värdering av vilka individers språk den ska lyfta fram. En deskriptiv grammatik syftar enligt SAG till att finna generella mönster och regelbundenheter i språket, och att härleda enskilda yttranden till allmänna principer. På så sätt kan den ofta förklara varför somliga yttranden ser ut som de gör, med hänvisning till de formulerade generaliseringarna. Inom den generativa grammatiken försöker man därtill förklara dessa principer på en djupare nivå, bland annat genom att undersöka hur språket är uppbyggt biologiskt. I SAG skiljer man vidare på två typer av deskriptiva grammatikbeskrivningar, nämligen sådana som är *förklarande* och sådana som är *normativa* (Teleman et al 1999:16f).

I grammatikor som *Svenska Akademiens Grammatik*, är avsikten vanligtvis att beskriva och övergripande förklara ett särskilt språks grammatik och dess variation. Normativ grammatik syftar likaså till att beskriva, men utgår från en språklig idealbild i sin beskrivning. Strömqvist definierar den här typen av grammatik på följande sätt: ”Grammatik är råd, föreskrifter, förbud o. dyl rörande hur man bör konstruera ordformer, fraser och satser, samt vad dessa ordformer, fraser och satser bör betyda” (Strömqvist 1993b:24). Språkbeskrivningen grundar sig alltså i de här fallen på en önskad verklighet, och till viss del i den falska föreställningen om ett homogent språk. I *Språkriktighetsboken*, vars syfte bland annat är att ge råd kring språkliga konstruktioner där åsikterna går isär, lyfter man dock fram värdet av konventioner inom språkgemenskapen för samförståndets skull, och att dessa av hävd måste utgå från det som majoriteten språkbrukare är överens om (*Språkriktighetsboken* 2005:7-36). Därmed utelämnar vanligen språkbeskrivningarna sådana variationer som beror

på regionala, sociala eller åldersmässiga faktorer, vilket leder till att dessa, trots att de förekommer, kan uppfattas som felaktiga. Även SAG, som har en deskriptiv och förklarande ambition snarare än en normativ, kan lätt tolkas som ett rättesnöre då den i sitt urval tvingats välja bort konstruktioner som faller utanför en viss norm. Boström och Josefsson (2006:19) betonar likaså att normativ grammatik inte nödvändigtvis endast skiljer rätt från fel, utan att den i en skolsituation även kan visa elever hur deras val av vissa språkliga konstruktioner kan uppfattas av mottagaren.

Även i grammatikbeskrivningarna är grammatik ett omfattande och mångtydigt begrepp. Termen innefattar enligt Jörgensen och Svensson (1987) allt som beskriver språket, och lyfter fram följande delar: semiotik, fonologi, ortografi, morfologi, ordbildningslära, syntax, talhandlingsteori, textlingvistik och semantik. Både SAG (Teleman et al 1999:31) och Strömqvist (1993b:24) preciserar dock begreppet till att röra i synnerhet ordbildningslära, morfologi och syntax. Även Hudson (1992:27f), som diskuterar grammatik utifrån en skol- och läroplanskontext, väljer att fokusera begreppet kring nio punkter som på något vis rör ordens form, funktion, benämning och förhållande till varandra.

## **2.2 Varför grammatikundervisning?**

Grammatikundervisningen vilar på en lång tradition av ofta normativ språkbeskrivning. I Sverige var de första grammatikornas uppgift till stor del att befästa en riksspråklig norm, och på så sätt definiera vilka dialektala varianter som föll utanför den. Inom skolämnet svenska har grammatiken länge haft en självskriven plats, även om den i perioder ifrågasatts sedan 1950-talet. Broady (1980) framförde svidande kritik mot skolgrammatiken i *Den dolda läroplanen*, där den beskyldes ha som huvudsaklig uppgift att sortera ut de duktiga eleverna från de svaga (se kapitel 1), och Ulf Teleman konstaterade i *Lära svenska* (1991) att grammatikundervisningen främst bedrevs av tradition, utan att det reflekterats över dess egentliga nytta. Teleman menar att äldre argument för grammatikundervisning, som att den skyddar språket från att urvattnas eller att den tillhör den kulturella bildningen, i huvudsak grundar sig på okunnighet eller elitism och därför inte är tillräckliga som motivering. Sannolikt var det också en sådan syn på grammatik som Broady grundade sin kritik på, en där grammatiken främst fungerar som pekpinne och där undervisningen består av en mekanisk drill av regler som eleverna förväntas förvärva deduktivt och kunna använda sig av i skrift (Nilsson 2000a:15).

Teleman menar att de två huvudskälen som motiverar grammatiken dess plats i undervisningen är att ”den kan ge *kunskap* (insikt) om oss själva som språkvarer, och den kan tjäna som *redskap* när vi vill nå andra mål” (Teleman 1987:8). Om man förstår dessa ”andra mål” som syftande på antingen en ökad behärskning av det egna modersmålet eller inläringen av ett främmande språk, kan man uttolka (minst) tre argument för grammatikundervisningen i citatet ovan: a) *grammatik som redskap för språkfärdighet*, b) *grammatik som redskap för främmande språk*, och c) *grammatik som humanistisk kunskap*.

Vad gäller det första argumentet uttrycker Teleman dock viss tvekan kring vilka förtjänster grammatiken har för elevers muntliga och skriftliga produktion. Om det handlar om att undvika de traditionella felen kanske inte grammatiken är det mest effektiva verktyget, då eleverna i de flesta fall lyckats lära sig en stor mängd andra språkregler utan den (Teleman 1991:120f). Det antagandet styrks också av Hertzberg (1990:276), som utifrån ett antal engelska undersökningar konstaterar att grammatikundervisning är bland de minst lönsamma verksamheterna för att öka språkbehärsningen. Ändå menar Teleman att grammatikundervisningen kan vara till gagn i skrivprocessen som ett sätt att få eleverna att reflektera över sitt språk. Såväl Tornberg (2000) som Bolander (2001) för liknande resonemang, och menar att grammatikens plats bör vara självklar i allt språkligt arbete eftersom det inte går att dela upp den språkliga helheten i olika isolerade verksamheter, samt att en ökad förståelse för modersmålet ger eleven bättre redskap för att använda det (Tornberg 2000:101). Även om grammatikundervisningen knappast har någon direkt påverkan på vardagsspråket torde den skriftliga produktionen gynnas av att medvetandegöra språkanvändningen (Bolander 2001:27f). De här resonemangen tangerar också det argument som Hertzberg anser vara det viktigaste och som enligt henne ligger implicit i alla övriga, nämligen att grammatiken tillhandahåller ett metaspråk för att kunna arbeta med språket (Hertzberg 1990:304ff). Vad forskarna tycks mena är alltså att grammatiken är ett trubbigt verktyg om det i första hand används för att hänvisa till i språkriktighetsfrågor, men att både medvetandenaspekten och termarsenalen är viktiga och användbara i skrivprocessen.

Hertzberg menar att metaspråksargumentet utgör kärnan i flera andra argument för grammatikundervisning, inte minst i det som Teleman beskriver som ett redskap för att lära sig främmande språk. Det effektivaste sättet att lära sig ett nytt språk är förmodligen att bosätta sig på en plats där endast det språket talas, och efter förmåga försöka interagera med de infödda. För att lära sig ett främmande språk i en icke-naturlig miljö, till exempel i ett klassrum, menar Teleman att grammatiken med sina termer är absolut nödvändig för att systematiskt kunna förklara hur målspråket är utformat, och hur det förhåller sig till inlärnarnas

modersmål (Teleman 1991:122). Vidare menar han att det bör vara en självklarhet att utgå från modersmålet i grammatikundervisningen eftersom det är lättare att gå från det kända till det okända, det vill säga att först förstå sin egen grammatik innan man ger sig på att förstå andras (Teleman 1987:9). Tornberg (2000:112f) betonar att grammatik ur ett sådant kontrastivt perspektiv är särskilt viktig för svenska elever med andra modersmål, då vägen via svenskan i studiet av främmande språk vanligen försvårar. Genom att studera de olika språkens grammatik kontrastivt blir eleverna dessutom mer förtrogna med sitt eget språk: ”Det är först när det egna språksystemet jämförs med ett eller flera andra språksystem, som strukturerna i det egna språket blir mer medvetna och kanske intressanta” (a.a:107).

Grammatikens roll har dock ifrågasatts även för undervisningen av främmande språk under en period då den så kallade direktmetoden förespråkades. Där förväntades målspråket förvärfvas genom inläring av mönster, och grammatiska jämförelser med modersmålet undveks. Idag råder dock en större enighet om grammatikens förtjänster vid inläringen av främmande språk (Boström & Josefsson 2006:32). I både Boströms (2004:152f) och Brodows (2000:72ff) undersökningar om svensklärares attityder till grammatik visar det sig också att främmandespråkargumentet är det som bedöms som i särklass viktigast, följt av metaspråksargumentet och språkfärdighetsargumentet.

Det sista argumentet som Teleman anför är att studier i grammatik är viktiga av samma anledning som studier i anatomi eller filosofi, nämligen för att det är kunskap om människan. Han menar att ”det måste vara angeläget att skaffa sig kunskap om sig själv, även om vi inte exakt kan säga hur denna kunskap ska användas” (Teleman 1991:122). Genom att studera grammatik studerar vi alltså oss själva och vårt beteende.

Ytterligare ett argument för grammatikundervisningen som den brittiske lingvisten Richard Hudson diskuterar utgår från språksociologin. Forskaren menar att många elever i Storbritannien har en mycket liten tilltro till sin egen språkliga förmåga, och är väl medvetna om att dialekter och sociolekter skattas lågt i förhållande till det standardspråk som undervisas i skolan (Hudson 1992:181ff). Att göra eleverna medvetna om sina egna språkliga variationer skulle gynna såväl deras behärskning av standardspråket som deras tilltro till sig själva, sin sociala bakgrund och sitt eget språk, samt inte minst deras förståelse och tolerans för andra. Översatt till en svensk skolkontext torde lågt språkligt självförtroende snarare vara kopplat till modersmål än till regional eller sociodialektal variation, men resonemanget bör i övrigt vara jämförbart, vilket också tidigare lyfts fram av Tornberg (2000).

### 2.3 Grammatik i styrdokument

Svenskämnet har traditionellt haft huvudansvaret för grammatikundervisningen i den svenska skolan. 1965 fastslog den första nationella läroplanen för svenska gymnasieskolor, Lgy 65, att de två grundstenarna i ämnet svenska var språk och litteratur (Malmgren 1991:109), något som fortfarande är aktuellt i Gy 2011. Att skolan förmedlar kunskap om modersmålet menar Teleman är viktigt för att eleverna ska förstå sig själva som individer och samhällsmedlemmar, men urvalet av vilket språkligt stoff som är relevant att undervisa om är problematiskt (Teleman 1991:32). Inte sällan talas det om att svenskämnet är drabbat av stofffrängsel, vilket kan vara rimligt för ett ämne som på en gång ska innefatta kunskapen om modersmålet och dess litterära kanon, med såväl kommunikativt som analytiskt fokus. Grammatikkunskapen konkurrerar således med många andra kunskapsområden i läroplan och undervisning.

Inom läroplansteorin beskrivs principerna för stoffurvalet i ett skolämne som en komplex förhandlingsprocess: även om ämnesinnehållet formellt beslutas av staten är många aktörer med och påverkar det faktiska stoffet, däribland elever, lärare och skolledare, men även intressegrupper och företag i skolbranschen (Linde 2006:56f). Linde beskriver införandet av en ny läroplan som en strävan efter att reformera skolans innehåll, men menar att den verkliga förändringen av verksamheten sker långsiktigt, i synnerhet genom lärare och läroböcker, som samtidigt är de främsta traditionsbärarna och de mest inflytelserika förnyarna (a.a.:48ff). Istället för att på detaljnivå beskriva hur undervisningen ska bedrivas formulerar läroplanen vanligen ramar som ger lärarna det ansvaret. I det tolkningsutrymmet skapas ett pedagogiskt frirum där läraren har möjlighet att med hjälp av sitt ämneskunnande och sin pedagogiska kunskap, anpassa undervisningen efter sina bedömningar och klassens förutsättningar. Hur stort detta pedagogiska frirum är i ett visst ämne, menar Linde beror på hur tydliga ramar läroplanen har formulerat för det. Störst påverkan på undervisningen har läroplanen i de ämnen som har ett klart formulerat ämnesinnehåll, medan lärarens eget val av ämnesstoff får större betydelse om målen och innehållet är allmänt formulerade.

Utifrån Kroksmarks (1993:51ff) genomgång av grammatikens plats i grundskolans läroplaner kan man konstatera att det grammatiska ämnesinnehållet har gått från att vara väldigt detaljerat framskrivet under 1960-talet, mot ett mer allmändidaktiskt synsätt och ett ökat tolkningsutrymme av kunskapsmålen vid 1990-talets början. Den första läroplanen för svensk grundskola, Lgr 62, hade enligt Kroksmark närmast anvisningslika formuleringar kring hur undervisningen skulle bedrivas, och vilka grammatiska moment som hörde till vilken årskurs. I och med 1980 års läroplan, Lgr 80, genomfördes en undervisningsmetodisk decentralisering där de allmänna riktlinjerna i större utsträckning skulle kunna anpassas efter



lokala förhållanden och förutsättningar. Även grammatikkunskapen avhandlades i den mer övergripande termen språklära, vilket syftade till det generellt formulerade ”bidra till elevernas språkliga säkerhet” (Kroksmark 1993:53). I de kursplaner för svenska som introducerades 1988 och som låg till grund för desamma i Lgr 92 betonades grammatiken i något större utsträckning, inte minst som jämförelse med främmande språk, men först i årskurs nio befastes det som ett mål att uppnå. Det fanns således stor möjlighet för lärarna att anpassa grammatikinnehållet efter klassen och sin egen bedömning. Vad gäller läroplanernas syn på metodiken i arbetet med grammatik, tycks det också vara en tendens att man sedan 60-talet gått från att förorda ett i huvudsak deduktivt arbetssätt med fokus på modersmålet, mot ett induktivt dito med tankar om att språklig reflektion bör utgå från elevernas eget språk och att grammatiken ska användas i större språkliga sammanhang.

Att de pedagogiska tolkningsmöjligheterna har varit stora inom svenskämnet åtminstone sedan 1980-talet, har lyfts fram i flera undersökningar. Linde (2006:55) konstaterar utifrån en undersökning från 1986 att det förelåg stor variation mellan olika svensklärares ämnesstoff, och kopplar det till ämnets legitimitet och mätbarhet. I svagt avgränsade ämnen, såsom svenskan, menar Linde att det faller på läraren att väcka elevernas intresse och att bevisa ämnets nytta, medan starkt avgränsade ämnen såsom matematik och moderna språk redan har en stark legitimitet och framför allt en större möjlighet att mäta och jämföra kunskaperna i prov. En liknande bild av svenskämnet i Lpf 94 ger Knutas (2008), som menar att ämnets övergripande och generellt formulerade kunskapsmål öppnar för mycket olika tolkningar av vad ämnet ska innehålla och av vilken roll och funktion det har i utbildningen. I studien framstår svenskämnet främst som ett medel för andra ämnen, vilket i förlängningen leder till att ett stort ansvar läggs på den enskilda eleven att utvecklas och att på egen hand finna motivation inom det. Hansson (2011) drar en liknande slutsats och lyfter fram det faktum att svenskämnets bakomliggande värderingar inte synliggörs i läroplanen öppnar för ett förväntat implicit lärande som är direkt missgynnande för svaga elever. Även i Bergmans avhandling (2007) beskrivs svenskämnet i 1994 års läroplan som splittrat och stofftungt, och det tolkningsutrymme som ger lärarna möjlighet att anpassa innehållet efter de olika elevgruppernas förutsättningar utnyttjas inte. Istället verkar läroplanens allmänna formuleringar leda till en nivågruppering i svenskämnet; en högre nivå för de studieförberedande programmen och en lägre, mer förenklad för de yrkesförberedande.

Annika Bergström (2007) menar i sin rapport om de reviderade kursplanerna för gymnasiesvenskan som introducerades år 2000, att det inte finns några tydliga mål som ska uppnås för ämnets språkdel. Hon efterlyser därför ett minskat pedagogiskt frirum och en ökad

likriktning, samt explicita formuleringar om grammatisk kunskap som eleverna ska lära sig (a.a.:219f). För att undvika ett för ensidigt grammatikfokus anser Hansson i sin tur att det är ”bakomliggande, språkliga mönster och språk satt i system som bör utgöra studieobjektet” (Hansson 2011:204) i språkdelen och att ett vedertaget metaspråk bör utgöra stommen i det studiet.

Inför höstterminen 2011 introducerades en ny läroplan för svenska gymnasieskolor, Gy2011, där grammatiken i svenskämnet har fått en mer framträdande plats än tidigare. I ämnesplanen för svenska befäster man inledningsvis att ”kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad” (SKOLFS 2010:237) är en av de nio övergripande punkter som elever ska få förutsättningar att utveckla inom ämnet. Vad gäller tolkningsutrymmet i svenskämnet menar Sofia Ask att det har förändrats i och med Gy2011:

I många stycken är Lpf94 vagare och öppnar oftare för lärarens individuella tolkning av uppdraget, medan Gy2011 är konkret och distinkt. Ett exempel på det i beskrivningen av ämnets syfte är att det i Gy2011 inte mindre än tretton gånger talas om vad svenskämnet *ska* göra, medan så starkt styrande uttryck inte alls förekommer i beskrivningen av svenskämnet i Lpf94. [...] Det är denna distinkta språkanvändning som gör att Gy2011 framstår som mer konkret och därför mindre öppen för tolkningar än Lpf94 (Ask 2011:20-21).

Vidare konstaterar Ask vad gäller grammatikinnehållet i kursplanerna att termen ”kunskap om svenska språkets uppbyggnad” öppnar för andra arbetssätt än den traditionella grammatikdrillen. Även om formuleringen förstås innefattar grammatisk språkbeskrivning anser Ask att även områden som fonologi, semantik och pragmatik kan tolkas in i begreppet. Dessutom menar Ask att detta alternativa angreppssätt där språkkunskap ses i ett vidare sammanhang, lämpar sig väl för att arbeta kontrastivt mot andra språk.

## **2.4 Perspektiv på grammatikundervisning**

Skolgrammatiken har länge dragits med dåligt rykte och flera undersökningar har visat att det är ett av svenskämnets minst uppskattade moment bland elever (se t ex Nilsson 2000b). Det verkar vara med grammatiken som med svenskämnet generellt, nämligen att eleverna uppfattar innehållet som nyttigt snarare än roligt eller intressant. Gymnasisterna i Bergströms undersökning (2007:186) bedömer grammatiken som relativt viktig men samtidigt som det tråkigaste i svenskämnet, och Hansson (2011:120f) observerar att elever efterfrågar mer grammatikundervisning utan att ha reflekterat över vilken nytta de har av den. Tvärtom säger

sig eleverna ha glömt vad de har lärt sig eftersom kunskapen inte har kommit till användning. Vad som ligger bakom den här upplevda nyttan av en undervisning eleverna egentligen inte finner intressant skulle kunna vara den symbolstatus grammatiken har i svenskämnet. Grammatiken kan betraktas som den mest mätbara kunskapen i svenskan (Ask 2011:58), och eftersom den länge har haft stor plats i undervisningen kan det ha kommit att påverka såväl elevernas och föräldrarnas förväntningar på ämnet, som lärarnas val av ämnesstoff. Elevernas attityder till grammatikundervisningen påverkas också till stor del av hur läraren definierar momentet. Strömquist (1993a) menar att lärare med en öppnare inställning till grammatik, som betraktar momentet som en del i ett större språkligt arbete snarare än som bara en korrekt språkbehandling, också får mer intresserade elever; grammatikundervisning i snäv mening ger däremot grammatikkunskaper i snäv mening, och sannolikt mindre intresserade elever.

Även om Boström och Strzelecka (2013) har försökt att nyansera bilden av skolgrammatiken som ett avskytt moment, genom att visa att vuxnas minnen av den är neutrala snarare än negativa, tycks Telemans ett par decennier gamla konstaterande fortfarande vara aktuellt: ”Ser vi på grammatiken i skolan är det ovedersägligt att den ytterst sällan har fått till uppgift att ge eleverna språkliga aha-upplevelser” (Teleman 1991:117). Den traditionella skolgrammatiken har länge associerats till språkriktighet, formell färdighetsträning och en undervisning som består antingen av lärarledda genomgångar eller av lärobokens innehåll. Utgångspunkten har legat i teorin och fokus i regel på det skrivna språket, med avsikten att förbättra elevernas språkbehärskning. För att göra grammatiken intressant och mer relevant för eleven anser många forskare att undervisningen istället bör knyta an till och utgå från elevernas eget språk. Boström och Josefsson (2006) framhäver vikten av att eleverna får sin inre grammatik synliggjord, dels för att ge dem självförtroende i arbetet med ett abstrakt metaspråk, dels för att visa att det finns en sådan hos alla elever, oavsett modersmål. Även Hudson menar att man kan låta grammatikundervisningen utgå från elevernas språkkänsla, och dessutom använda den i ett större språkligt arbete: ”That means that most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons” (Hudson 1992:10).

Tornberg (2000) beskriver arbetet med grammatik i skolan utifrån två olika didaktiska perspektiv, ett produktinriktat och ett processinriktat, och menar att tendensen under de senaste decennierna har gått från att man arbetat med grammatik som produkt mot en mer processorienterad undervisning. Den traditionella skolgrammatiken kan ses som ett exempel på en produktinriktad undervisning, där fokus ligger på en statisk kunskap av former och

strukturer, och där elever oftast arbetar deduktivt med övningar efter redan presenterade regler. Processinriktad grammatikundervisning koncentrerar sig istället på det kommunikativa och de olika sätten att använda språket beroende på sammanhanget. Förståelsen för den språkliga strukturen väntas då förvärvas induktivt. Tornberg konstaterar att inget av arbetssätten var för sig är vidare lyckosamt, utan förordar en undervisning där kunskap om formen tillämpas i flera språkliga sammanhang. Ett exempel på en sådan pedagogik som är på stark frammarsch är den genrebaserade modellen som tar sin utgångspunkt i den systemfunktionella grammatiken (se t ex Johansson & Sandell Ring 2010). Här förväntas de språkliga dragen medvetandegöras i arbetet med texter, och relateras till olika kommunikativa funktioner.

Distinktionen mellan produkt- och processinriktad grammatikundervisning visar sig också i studiet av de olika främmande språken i skolan. Tornberg (2000:103) menar att produktperspektivet traditionellt torde vara övervägande i franska och tyska på grund av språkens formrikedom, till skillnad från engelska där även processperspektivet bör ha betonats. Den tanken delas av Flyman-Mattson (2003:31) som anser att engelskan i Sverige är på väg att byta status från främmande språk till andraspråk, vilket gör behovet av kommunikativa färdigheter större jämfört med till exempel franskan, som eleverna inte i samma utsträckning får tillfälle att tala utanför klassrummet. I boken *Engelsk språkdidaktik* likställer däremot Bo Lundahl (2009:144f) inläringen av engelska med den av tyska eller franska. Trots att mängden engelska utanför skolan är betydligt större än för de andra språken, menar han att förutsättningarna för inläringen ändå är sådana att det måste betraktas som ett främmande språk. Lundahl nämner till exempel språkets funktion, inläringssättet och motivationen som några särskiljande orsaker från inläringen av andraspråk. Vad gäller synen på grammatik i engelskämnet verkar Tornbergs förväntningar om en mer processinriktad undervisning riktig, då Lundahl betonar att kunskap om form alltid bör motiveras med och kopplas till det kommunikativa (a.a.:40f).

Flyman-Mattsson (2003:14f) konstaterar att grammatik är om inte oundgängligt så till stor hjälp vid främmandespråkinläring i en icke-autentisk miljö, varför också momenten ofta tar stor plats i sådan undervisning i svenska skolor. Inläringen av en grammatisk regel verkar dock inte ha någon direkt effekt på språkanvändningen, eftersom den kunskap inläraren har om språket ligger på en annan nivå än det som inläraren förmår göra med språket (Tornberg 2000:106ff). Inlärningsforskare skiljer på deklarativ kunskap som att kunna förklara en språklig regel, och procedurkunskap som att automatiskt kunna använda den här regeln i kommunikationen. Vägen däremellan är vanligen lång, men trots att den språkliga aha-

upplevelsen kan komma långt senare menar Tornberg att de grammatiska reglerna tillhandahåller en referensram som ligger latent hos inläraren.

Som tidigare nämnts lyfter Tornberg upp vikten av att arbeta kontrastivt med grammatiken för att göra strukturerna intressanta och medvetna. Boström och Josefsson betonar likaså att det kontrastiva perspektivet bör lyftas fram även i läromedlen: ”En grammatikbok som ska användas i skolan har som åtminstone ett viktigt mål att den ska kunna användas vid inläringen av främmande språk, och då måste sådant som är av kontrastivt intresse särskilt lyftas fram” (Boström & Josefsson 2006:13). Enligt Boströms (2003:21) definition av traditionell grammatikundervisning tar den vanligen sin utgångspunkt i lärobokens innehåll, och även Ullström (2000:64) menar att läromedlen ges stor betydelse i lärarens grammatikgenomgångar. Den bild av grammatiken som förmedlas i böckerna bör därmed i hög grad påverka undervisningens utformning. Flera undersökningar har visat att många fortfarande aktuella läroböcker i svenska förmedlar en äldre syn på språkets struktur, samt använder sig av en terminologi som dels är självmotsägande, dels inte stämmer överens med den språkvetenskapliga (se t ex Svensson 1987, Ullström 2000 och Palm 2007). Till exempel utelämnas ofta frasbegreppet som är nödvändigt för att förklara språkets hierarki, bisatsens satsdelsfunktion lyfts sällan fram, och termerna *imperfekt*, *ackusativ-* och *dativobjekt* förekommer fortfarande istället för *preteritum*, *direkt-* och *indirekt objekt*. Vidare belyser Lundin (2009) att böckerna sällan för någon diskussion kring vad begreppen betyder, eller förankrar dem i ett språk som eleverna behärskar. Författaren menar att uppläggen av läromedlens grammatikavsnitt leder till en formaliserad undervisning, eftersom de ofta placeras långt bak i boken utan referenser till andra avsnitt eller andra språkliga nivåer. Grammatik framställs därmed som en abstrakt, kontextlös kunskap isolerat från resten av ämnet. Ullström (2000) för dessutom fram att fokus ofta ligger på detaljnivå och efterlyser läromedel med ett holistiskt synsätt på grammatik med funktionell inriktning.

### **3. Material**

Den senaste läroplanen för den svenska gymnasieskolan, Gy2011, introducerades inför höstterminen 2011. Undersökningen som ligger till grund för den här uppsatsen genomfördes under våren 2013, då den nya läroplanen varit i bruk under drygt tre och en halv termin. Det innebär att de elever som gick i årskurs 3 vid tiden för undersökningen och som började gymnasiet under hösten 2010, läste enligt de tidigare kursplanerna i Gy2000. Jag har valt att

koncentrera undersökningen kring gymnasiet årskurs 2 eftersom dessa elever och lärare har arbetat längst enligt den nya läroplanen, och bör vara de som kan ge den mest rättvisande bilden av den. Eleverna kan betraktas som den minsta gemensamma nämnaren i studien i och med att de förutom att förhålla sig till övriga aktörer (lärare, läroböcker och ämnesplaner), också är ensamma om att vara aktiva i alla tre språkämnen. Nedan följer en redogörelse över vilket urval jag har gjort i styrdokumentet, av informanter och i läroböckerna.

### 3.1 Styrdokument

Enligt Gy2011 är dokumenten som styr gymnasieskolan skollagen, gymnasieförordningen, läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna. Det befästs att alla dokumenten hänger ihop och tillsammans skapar en helhet att förhålla sig till som lärare. Undervisningen bör alltså inte utgå endast från ämnesplanen utan även övriga dokument bör tas i beaktning av läraren i planeringsarbetet (Skolverket 2011a:15). I studien av grammatiksynen i styrdokumentet väljer jag likväl att endast beakta ämnesplanerna för de tre språkämnen. Dessa definieras i Gy2011 som ”föreskrifter som styr undervisningen i ett enskilt ämne” (a.a.). Den här undersökningens fokus ligger delvis på skillnaden på ämnesnivå och även om examensmålen alltså kan skifta mellan program, bör det inte vara på ett sådant sätt att det påverkar synen på grammatik i respektive språkämne i någon nämnvärd utsträckning.<sup>1</sup> Ämnesplanerna för de gymnasiegemensamma ämnena, däribland svenska och engelska, beslutas enligt Gy2011 av regeringen efter förslag från Skolverket, medan övriga ämnesplaner, däribland den för moderna språk, beslutas av Skolverket. Även om samtliga styrdokument är produkter av en politisk reform (Ask 2012:15) skulle man kunna anta att de av regeringen beslutade ämnesplanerna är mer färgade av den aktuella politiska majoriteten än de som är direkt beslutade av Skolverket.

Till varje ämnesplan följer ett kommentarmaterial som fördjupar, förklarar och motiverar mycket av det som tas upp i ämnesplanen. Det är dessa båda dokument för ämnena svenska, engelska och moderna språk som utgör materialet för den här delen av analysen. Eftersom jag har valt att jämföra styrdokumentet med aktörer knutna till undervisningsverksamheten i årskurs 2, fokuserar jag i analysen av ämnesplanerna främst på de kurser som dessa elever läser och har läst, samt det som är övergripande för ämnets alla

---

<sup>1</sup> Detta är dock bara delvis sant. Bland annat Brodow (2000) och Bergman (2007) har visat att just svenskämnet grammatikundervisning tenderar att förenklas på de tidigare yrkesförberedande programmen. Då denna undersökning endast rör högskoleförberedande program väljer jag att inte inkludera programmålen i analysen.

kurser, ämnets syfte. För svenskans del gäller det alltså kurserna svenska 1 och svenska 2, och för engelskans del kurserna engelska steg 5 och engelska steg 6. Vad gäller ämnet moderna språk har jag valt att inrikta undersökningen på de kurser som bygger vidare på den språkundervisning i grundskolan som vanligtvis inleds i årskurs 6. Det gäller alltså kurserna moderna språk steg 3 och moderna språk steg 4. Samtliga dokument finns tillgängliga för allmänheten på Skolverkets webbplats<sup>2</sup>.

Ursprungligen har jag även haft för avsikt att ta eventuella lokala kursplaner eller pedagogiska planeringar i beaktande i analysen av styrdokument. Några sådana som är aktuella för den nya läroplanen hade dock inte utarbetats på den skola där resten av undersökningen genomfördes. Som även Hansson (2011:87) poängterar i sin undersökning bör de nationella ämnesplanernas betydelse i undervisningen bli större i och med bristen på lokala kursplaner, eftersom de då blir lärarens närmaste dokument att förhålla sig till.

### **3.2 Lärare, elever och läroböcker**

I min analys av skolans aktörer har jag utgått från årskurs 2 på två studieinriktade program på en sydsvensk gymnasieskola. Som tidigare nämnts grundar sig valet av årskurs på att dessa har läst längst enligt den nya läroplanen. Valet av program, samhällsvetenskap och ekonomi, beror dels på att det är breda program med många elever och lärare, något som har underlättat sökandet efter informanter, dels på att ämnet moderna språk är obligatoriskt i årskurs 2 på de här programmen. Materialet som ligger till grund för de här delarna av analysen är individuella intervjuer med sex språklärare där varje ämne har minst två representanter, sex årskurs 2-elever, samt de läroböcker som lärarna har sagt sig använda i sin undervisning av grammatik.

Inledningsvis tog jag kontakt med den ansvarige rektorn för de två programmen för att informera om innehållet och omfattningen av min undersökning, för att därefter per e-post kontakta lärare som undervisade i minst ett språk på de två programmen. En viktig anmärkning att göra angående urvalet av lärare i studien, är att de som i första hand har svarat att de vill delta i en undersökning om skolgrammatik förmodligen också är de som är mest intresserade av och positivt inställda till ämnet. Fyra av sex lärare svarade omgående positivt på min förfrågan, medan de övriga två ställde upp först efter telefonsamtal eller förfrågan på plats. Urvalet av informanter för elevintervjuerna gjordes efter lärarens tillåtelse i samband med en lektion i spanska. Eftersom jag kunde ta för givet att eleverna läste de obligatoriska

---

<sup>2</sup> <http://www.skolverket.se>

kurserna i svenska och engelska, valde jag att genomföra elevintervjuerna under en lektion i moderna språk för att försäkra mig om att de läste på steg 4-nivå. Det bör påpekas att de sex intervjuade eleverna inte hade undervisning med alla de sex intervjuade lärarna, och att de därmed bara har kunnat förhålla sig till sina egna lärares undervisning i grammatik. Nedan följer en förteckning över samtliga intervjuade informanter:

Tabell 1. Intervjuer: 12 informanter à 8 intervjuer

Ämne	Informanter		
	Svenska	Engelska	Moderna språk
Intervju	Lärare A	Lärare C	Lärare E
Intervju	Lärare B	Lärare D	Lärare F
Gruppintervju	Elev A, Elev B och Elev C		
Gruppintervju	Elev D, Elev E och Elev F		

Lärare A undervisade förutom i svenska också i spanska, och båda engelsklärarna, lärare C och lärare D, undervisade likaså i tyska. I de här fallen intervjuades lärarna om sin grammatiksyn i båda ämnena, men för spridningen över ämnenas skull har jag i första hand sett dem som lärare i svenska respektive engelska. Lärarna i moderna språk undervisade endast i ett ämne var, lärare E i spanska och lärare F i franska, och lärare B undervisade förutom i svenska också i historia. I urvalet av lärare har jag valt att bortse från det faktum att ämnet moderna språk i studien representeras av flera olika ämnen (franska, spanska och tyska). Även om grammatiksynen möjligen kan skilja sig åt i undervisningen av de olika språken delar de samma ämnesplan och undervisningsnivå.

I undersökningen av föreställningen om grammatik i läroböcker har jag utgått från de böcker som lärarna har använt sig av i sin undervisning, i synnerhet när de arbetar med grammatik. De undersökta böckerna är följande:

- Svenska: *Handbok i svenska språket* (Jansson & Levander 2003)
- Engelska: *Blueprint B version 2.0* (Lundfall et al 2008)
- Moderna språk (franska): *Grande escalade 4* (Petterson et al 2004)
- Moderna språk (spanska): *Caminando de nuevo 4* (Waldenström et al 2004)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Trots att undersökningens engelsklärare även undervisade i tyska har jag valt att fokusera på de läroböcker som de två intervjuade moderna språk-lärarna använde sig av.



Läroböckerna är skrivna under tiden den tidigare läroplanen var i bruk, varför man inte kan förvänta sig att de förhåller sig till de nya ämnesplanernas formuleringar och direktiv. Jag menar att det ändå har varit motiverat att analysera dessa eftersom de enligt de intervjuade lärarna användes i undervisningen. I böckerna har jag valt ut de delar som diskuterar bokens innehåll och upplägg, och som på ett eller annat sätt berör grammatik. Urvalet har inte varit självklart, men i samtliga böcker har det funnits avgränsade kapitel där delar av det aktuella språket beskrivits i detalj på ett mer eller mindre systematiskt vis. Därtill har böckernas förord innefattats, samt vissa utvalda delar av böckerna som kunnat bidra till att beskriva föreställningen om grammatik i dem.

## **4. Metod**

Ambitionen med den här uppsatsen är att ge en beskrivning av grammatiksynen på gymnasiet utifrån flera olika aktörers perspektiv. Min övergripande metod är kvalitativ, vilket Alvesson och Deetz beskriver som ”typiskt inriktad på ett induktivt studium av en socialt konstruerad verklighet, med fokus på betydelser, idéer och praktiker och med utgångspunkt i de undersöktas perspektiv” (Alvesson & Deetz 2000:7), med huvudsyftet att beskriva och granska denna verklighet. De olika delarna i mitt undersökta material kommer alltså tillsammans att skapa en bild av grammatiksynen på gymnasiet, en bild som grundar sig på de tolkningar jag har gjort av materialet. Då uppsatsens frågeställningar är förutsättningslösa och det insamlade materialet är av olika karaktär, kan de olika delarna av analysen komma att spreta åt olika håll och betona olika saker. Det har dock varit en nödvändighet för att inte riskera att låsa tolkningen av det tryckta materialet till min egen föreställning om grammatik, eller att påverka svaren under de halvstrukturerade intervjuerna.

### **4.1 Styrdokument**

I studien av ämnesplanerna har mitt fokus legat på vilka föreställningar om grammatik som framträder i de olika formuleringarna. Jag har ägnat mig åt en kritisk närläsning där jag både har analyserat och tolkat materialet. I sin avhandling beskriver Knutas (2008:124ff) den första analysen av styrdokument som en avgränsad och standardiserad läsning, medan tolkningsprocessen är mer intuitiv och värderande. Ett sådant tillvägagångssätt har varit nödvändigt i mitt fall, för att inte begränsa läsningen till ett sökande efter när och hur ofta

ordet grammatik förekommer i ämnesplanerna. Jag har istället med viss systematik markerat samtliga passager där ett metaspråkligt perspektiv kan anas, och utifrån det försökt att tolka innebörden med min teoretiska bakgrund som hjälp. När analysen av styrdokumentet sedan jämförs med de övriga analyserna är utgångspunkten den tolkning jag har gjort av ämnesplanerna, och det finns givetvis inga garantier att de verksamma lärarnas tolkning är densamma. Därför har jag försökt att inte låsa mig till en enskild tolkning i läsningen av ämnesplanerna, utan istället lämnat utrymme för flera.

## 4.2 Intervjuer

För att ta reda på informanternas föreställningar om grammatik har jag valt att genomföra kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med lärarna, och halvstrukturerade gruppintervjuer med eleverna. Valet av intervjuer som metod – framför till exempel klassrumsobservationer – har sin grund i tanken att det är svårt ”att göra sig en föreställning om betydelser, idéer och uppfattningar hos en grupp människor om man inte har talat med dem” (Alvesson & Deetz 2000:216). Fördelen med den kvalitativa halvstrukturerade intervjun är dels att kunna fokusera samtalet kring ett givet ämne och att undersöka informanternas erfarenheter på en djupare nivå (Edley & Litosseliti 2010:169f), dels att möjligheten finns att samla in värdefull information under hela samtalet, oavsett vilken fråga svaret följer (a.a.:32f). Kvale menar vidare att kvalitativa intervjuer ställer stora krav på intervjuarens ämneskännedom för att denne ska kunna tolka nyanser i svaren, och styra intervjun i önskad riktning genom lämpliga följdfrågor (Kvale 1997:19f). För att vara så förberedd och påläst som möjligt i intervjusituationerna, har jag av den anledningen förlagt intervjuerna sent i arbetet med uppsatsen.

Till skillnad från lärarintervjuerna valde jag att intervjua eleverna i grupper om tre. Trost (1997) avråder från att göra intervjuer i grupp om det inte speciellt rör sig om fokusintervjuer, där syftet till exempel kan vara att diskutera erfarenheter snarare än attityder. Han menar att de intervjuade riskerar att medvetet eller omedvetet påverkas av varandra, och att somliga informanter inte får det utrymme de annars hade fått i en enskild intervju. Eftersom grammatik, jämfört med till exempel droganvändning eller relationsfrågor, torde vara ett relativt okänsligt ämne för en gymnasieelev, ansåg jag att fördelarna med gruppintervjuer vägde över. Att få sitta i en grupp tillsammans med ett par jämnåriga bekanta borde ha en avslappande effekt för eleverna i en redan ovan situation, något som gynnar intervjun och gör risken mindre för korthuggna och innehållslösa svar. Det faktum att

elevintervjuerna genomfördes under en lektion i spanska och inte under en i svenska eller engelska, kan eventuellt ha kommit att påverka svaren på så sätt att eleverna i första hand antog ett moderna språk-perspektiv i sina svar. Det försökte jag kompensera för genom att precisera frågorna till om de gällde alla språkämnen eller något specifikt.

Intervjuerna genomfördes i avskildhet i grupprum, klassrum eller personalrum på gymnasieskolan under skoltid. Alla utom två intervjuer spelades in med mobiltelefon och varade mellan femton och trettio minuter. De två intervjuer som inte spelades in, med lärare A och lärare F, har återskapats med hjälp av minnesanteckningar, medan de inspelade i efterhand har transkriberats i sin helhet enligt en skriftspråklig konvention. Eftersom varje intervju inte är den andra lik, har materialet blivit överblickbart först i och med transkriberingen, och jag har därefter kunnat strukturera lärarnas och elevernas svar efter övergripande teman (Holme & Solvang 1997:140).

### **4.3 Läroböcker**

Liksom i analysen av styrdokument har jag gjort en kritisk närläsning av läroböckerna för att få grepp om vilka föreställningar om grammatik som framträder. Med tanke på böckernas olika utformningar har det inte varit möjligt att göra några systematiska jämförelser eller kategoriseringar, och jag har av samma anledning inte heller sett något behov av en specifik textanalytisk metod. Istället har jag litat på min analytiska förmåga att tolka föreställningen om grammatik utifrån den presenterade teorin, och försökt att vara öppen för flera möjliga tolkningar. Återigen har jag försökt att inte begränsa mig till ett sökande efter när och hur ofta grammatik förekommer i böckerna, utan kopplat formuleringarna till min egen förkunskap. Jämfört med analysen av styrdokumentet har det dock varit lättare att ringa in grammatikinnehållet i läroböckerna, eftersom dessa generellt är mer explicit formulerade.

### **4.4 Etiska överväganden**

Att intervjua lärare om deras syn på sin undervisning kan lätt uppfattas som en granskning av deras yrkesutövning. Likaså kan intervjuer med elever uppfattas som en bedömning av deras kunskaper och prestationer i skolan. För att försöka utjämna det ofrånkomliga maktförhållandet i intervjuerna (Trost 1997:68) betonade jag för samtliga informanter att min avsikt inte var att bedöma deras prestationer eller kvaliteten på verksamheten, utan att försöka förstå deras tankar och åsikter om grammatik och grammatikundervisning. Jag undvek att ge informanterna mer information än så om min undersökning förrän intervjun var över, för att

inte påverka deras svar i någon särskild riktning. Eftersom vissa svar kunde komma att innehålla känslig information, till exempel som rör kollegors arbete, skolans pedagogiska ledning eller åsikter om lärare, var det viktigt att garantera anonymitet i undersökningen. Inför intervjuerna klargjorde jag för samtliga informanter att ingen annan än jag skulle ha tillgång till deras personliga information, både vad gäller namn, skola och stad. Ingen annan än jag själv har heller haft tillgång till intervjumaterialet, och jag menar att jag därmed har följt de riktlinjer kring god forskningssed och hantering av personuppgifter som Vetenskapsrådet (2011) har formulerat. Vidare har informanterna fått möjlighet att när som helst avbryta intervjun, och att inte svara om de av någon anledning uppfattade en fråga som olämplig. Detta utnyttjades emellertid inte av någon.

## **5 Analys: föreställningar om grammatik**

Nedan följer analyserna av de olika aktörernas föreställningar om grammatik. I avsnitten om de nationella ämnesplanerna, lärarna och läroböckerna presenteras analyserna ämnesvis, medan analysen av elevernas svar presenteras som en enda del. Jag menar att elevernas föreställningar om grammatik, till skillnad från övriga aktörer, skapas av undervisningen i alla tre språkämnen, vilket gör det svårt att isolera deras svar ämnesvis. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av analyserna.

### **5.1 Nationella ämnesplaner**

Ämnesplanerna i Gy2011 följer alla ett mönster där en allmän beskrivning av ämnets mål och innehåll följs av mer specifika beskrivningar av ämnets kurser. Varje ämnesplan inleds med en presentation som mycket kortfattat beskriver innehållet och motiverar dess plats i utbildningen. Därefter följer *Ämnets syfte* som avhandlar det allmänna innehållet i ämnets alla kurser, vilka ramar undervisningen ska röra sig inom och vilka huvudsakliga moment som ska ingå. Genomgången avslutas med en sammanfattning i punktform av vad eleverna ska få möjlighet att utveckla inom ramen för undervisningen. Beskrivningarna av ämnets kurser är tudelade: det centrala innehållet presenteras först (för engelska och moderna språk används här även underrubrikerna *Kommunikationens innehåll*, *Reception* och *Produktion och interaktion*), och följs av kunskapskraven för den femgradiga betygsskalan. Till varje ämne finns även ett kommentarmaterial där minst två rubriker är återkommande; dels en diskussion av ämnets bakgrund och motiv, dels en genomgång och en definition av de specifika begrepp

som förekommer i ämnesplanen. I det följande undersöker jag kursplanerna för svenska, engelska och moderna språk med fokus på grammatik. Vad säger beskrivningarna om grammatikstoffet i språkundervisningen och hur skrivs det fram?

### 5.1.1 Svenska

Termen grammatik förekommer inte i ämnesplanen för svenska förrän i beskrivningen av kurs 2. Ändå bör man kunna tolka minst tre av de nio övergripande kunskapsmålen i *Ämnets syfte* som områden där någon form av metaspråkligt förhållningssätt krävs: ”kunskaper om språkriktighet i text”, ”förmåga att reflektera över olika former av språklig variation” samt ”kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad” (SKOLFS 2010:236f). Av dessa tre diskuteras termerna *språkriktighet* och *språklig variation* närmre i kommentarmaterialet. Det förstnämnda sägs syfta på bland annat normer för ordformer och meningsbyggnad. Samtidigt betonas det att fokus i arbetet med språkriktighet inte bör ligga på detaljer, varför också ordet ”korrekt” medvetet har undvikits. Man lyfter fram att språkriktighet bör ses i ett större perspektiv, till exempel i hur texter struktureras och hur språket kan fungera olika i olika situationer. Som jag tolkar det är avsikten med kommentarmaterialets förtydligande att lyfta fram de kommunikativa aspekterna i arbetet med språkriktighet, samt att inte förorda en normativ grammatikundervisning, vilket termen annars kan föra tankarna till (jmf kapitel 2.1). Vad gäller *språklig variation* kopplas det i kunskapsmålen ihop med att kunna reflektera kring både svenskans ursprung och dess relation till de nordiska grannspråken. Även om detta kan öppna för en förklarande och kontrastiv undervisning med utgångspunkt i elevernas inre grammatik, är ett rimligt antagande att det snarare är ett enkelt och övergripande studium av språklig variation som åsyftas (jmf Ask 2012:84). Trots att det inte nämns bör dock båda punkterna ge lärare möjligheten att ta upp grammatik i funktionella sammanhang och att integrera den med andra kunskapsområden.

Framför allt tycks det vara i den sistnämnda punkten, ”kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad”, som svenskämnets grammatikstoff förväntas rymmas. Inte heller den här termen, och hur den förhåller sig till den i andra sammanhang vanligare *grammatik*, definieras i ämnesplanen eller kommentarmaterialet. Boström & Josefsson (2006:25) konstaterar att formuleringen knappast kan tolkas som något annat än grammatik, medan Ask (2012:55) menar att målet inte bara rymmer traditionell grammatik utan kan ges en vidare tolkning och avse allt som bygger upp språket (se kapitel 2.3).

Samtidigt som Asks analys tycks rimlig, att man genom valet av en annan term försökt distansera sig från en äldre produktinriktad grammatiksyn till förmån för en mer funktionell, uppfattar jag begreppsanvändningen som problematisk när termen inte diskuteras i vare sig ämnesplanen eller kommentarmaterialet. I synnerhet kan man undra över valet av termen *språkets uppbyggnad* när det i kommentarmaterialet för kurs 2 slås fast att ”grammatisk kunskap är kunskap om språkets uppbyggnad” (Skolverket 2011b:6). Man tycks alltså syfta på samma sak men etikettera det på olika sätt. Som jag tolkar det kan man också ha valt bort grammatiktermen i *Ämnets syfte* för att ge lärare friheten att anpassa undervisningen efter olika elevgruppers förutsättningar.

I svenska 1, som är obligatorisk för samtliga gymnasieprogram, förekommer inte heller termen grammatik men, som Hansson (2011) har efterlyst, betonar det centrala innehållet nu vikten av att använda sig av vedertagna metaspråkliga begrepp i undervisningen:

Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor (SKOLFS 2010:238).

I kommentarmaterialet förtydligas också att begreppen, som bör vara av språkvetenskaplig snarare än allmän karaktär, kan variera mellan klasser och undervisning men att förslag på lämpliga grammatiska sådana kan vara sats, bisats, tempus, subjekt och predikat, ”exempelvis för en diskussion av språkriktighetsfrågor och andra textfrågor” (a.a.). Grammatiken bör som jag förstår det inte tolkas som ett eget kunskapsområde i kurs 1 utan som ett hjälpmedel och en begreppsapparat för andra delar av det språkliga arbetet. Det är emellertid viktigt att notera att begreppsanvändningen som lyfts fram i det centrala innehållet inte nämns som ett kunskapskrav. Eleverna förväntas alltså kunna reflektera över språklig variation samt diskutera språk och språkbruk, men vad det innebär, hur det ska testas och i vilken utsträckning det måste vara med hjälp av adekvata termer nämns inte.

I beskrivningen för svenska 2 används för första gången ordet grammatik i ämnesplanen. Här framträder en mer deskriptiv grammatiksyn, och kunskap om språkets hierarkiska struktur befästs som en del av undervisningens centrala innehåll: ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken” (SKOLFS 2010:245). I det här fallet återkommer beskrivningen i det centrala innehållet också som ett kunskapskrav, vilket i större utsträckning öppnar för grammatikstudiet som ett eget innehållsmoment i undervisningen. I kommentarmaterialet

rekommenderas dock att grammatik även används i funktionella sammanhang, då man menar att det kan bidra till att uppfylla flera av de kommunikativa målen i kursplanen (Skolverket 2011b:6). Kunskaperna motiveras främst med ett metaspråksargument, ”att ge redskap för att tala om språk och analysera språk” (a.a.), samt för att öka den språkliga medvetenheten. Det senare syftar troligen på inläringen av främmande språk och kan möjligen även jämföras med Telemans argument om grammatik för att förstå sig själv som språkavarelse (se kapitel 2.2).

Det framstår tydligt att man i svenska 2 velat närma sig språkvetenskapen i synen på grammatik. Dels introduceras nu det tidigare sällan använda frasbegreppet som en viktig del av förståelsen för språkets struktur, just med hänvisning till att det länge använts inom språkvetenskapen (jmf Palm 2009). Dels öppnar formuleringen ”hur ord, fraser och satser samspelar i grammatiken” (SKOLFS 2010:245) för ett språkvetenskapligt förhållningssätt med den inre grammatiken som utgångspunkt, vilket den första kursens ”tala om och analysera språk” (SKOLFS 2010:238) inte gör i samma utsträckning.

Man kan anta att svenska 1 lätt kan drabbas av stofffrängsel, då den på kort tid måste innefatta en stor del av det som tidigare ingick i två års obligatoriska kurser, och att man av den anledningen har valt att göra grammatikstudiet obligatoriskt först i svenska 2. Ändå menar jag att det framträder en potentiell kunskapsklyfta mellan ämnets båda kurser vad gäller grammatik, eftersom det finns ett stort pedagogiskt frirum och inga uttryckta kunskapskrav i kurs 1, samtidigt som det skrivs fram explicit och närmar sig språkvetenskapen i kurs 2.

Den tydligare uppdelning mellan högskole- och yrkesförberedande program som bland annat Bergström (2007:220f) har efterlyst, tycks avspeglade sig i de båda kursplanerna. En tänkbar följd av det stora tolkningsutrymmet och det faktum att det inte finns några kunskapskrav på grammatik i svenska 1, är att lärare minimerar eller väljer bort grammatiken på de yrkesförberedande programmen (jmf Brodow 2000:107), något som kanske är en nödvändig anpassning och som ligger i linje med de olika programmålen. Frågan är istället vad steget mellan kurserna innebär för de elever på yrkesförberedande program som vill få högskolebehörighet genom att läsa svenska 2, där kraven är tydligt framskrivna.

Anledningen till varför grammatik, som är en så pass debatterad och vedertagen term inom svenskämnesdidaktik, inte diskuteras och endast används i omskriven form fram till kurs 2, tror jag grundar sig i antagandet att den formella och normativa grammatikundervisningen traditionellt har en stark ställning i svenskämnet, och att den riskerar att överbetonas om termen används explicit. Istället lyfter man vid flera tillfällen fram

de kommunikativa aspekterna i språket, kanske med förhoppningen om att grammatiken då ska vävas in funktionellt och på ett för eleverna mer meningsfullt sätt. Problemet, som jag ser det, är att lärare i svenska 1 med stöd i kursplanen, i stor utsträckning kan välja bort grammatikkunskaper till förmån för kommunikativa aktiviteter, vilket om inte annat påverkar kursens likvärdighet och riskerar att ge elever olika förutsättningar.

### 5.1.2 Engelska

Om man i ämnesplanen för svenska stundtals tycktes undvika ordet grammatik kan det framstå som att man i ämnesplanen för engelska närmast ignorerar grammatikundervisning som ett medel för språkbehärskning över huvud taget. Ordet grammatik används inte i ämnesplanen och förekommer endast en gång i kommentarmaterialet; som en del av begreppet *språklig säkerhet*. Denna beskrivs som ”att i möjligaste mån behärska språkets form, det vill säga vokabulär, fraseologi, uttal, prosodi, stavning och grammatik” (Skolverket 2011c:4), vilket jag tolkar som ett uttryck för en normativ snarare än en förklarande eller kontrastiv grammatiksyn. Ämnesplanen har ett mycket starkt kommunikativt fokus, och här visar det sig alltså att grammatiken inte är det enda momentet i språkundervisningen som för en undanskynd tillvaro i beskrivningen. Inget av citatets andra högst centrala begrepp inom språkinläring nämns någon gång i själva ämnesplanen, varken under ämnets syfte, i kursernas centrala innehåll eller i kunskapskraven.

Jag ser två möjliga förklaringar till varför de här begreppen utelämnats i ämnesplanen. Antingen anser man att kunskaper om till exempel grammatik och prosodi är så pass självklara delar av undervisningen i ett främmande språk att de är konstant närvarande verktyg; för att undvika tolkningen av ett isolerat grammatikstudium som stjälar fokus från de direkt kommunikativa delarna av språkbehärskningen, kan man därför ha valt att inte lyfta fram dem i det centrala innehållet eller i kunskapskraven. Eller så domineras engelskämnet av en syn på lärande där kunskap om språkliga strukturer antingen inte behövs, eller förväntas förstås induktivt istället för genom explicit grammatikundervisning och på förhand presenterade regler. Som nämnts i kapitel 2.4 menar också Tornberg (2000) att ett sådant processperspektiv på grammatik av tradition bör vara vanligt i undervisning i engelska, eftersom språket inte är lika formrikt som till exempel franska och tyska, och eleverna har större förkunskaper i och fler användningsområden för det.

Oavsett varför grammatikbegreppet lyser med sin frånvaro anser jag att det finns skäl att ifrågasätta de beskrivningar man har valt i ämnesplanen. Att inte diskutera grammatik mer än



att en gång nämna det i en bisats i kommentarmaterialet, gör att ett stort ansvar för tolkning av ämnets grammatikinnehåll läggs på engelskläraren. Utebliven grammatikundervisning innebär i sin tur att ansvaret för att upptäcka och ta till sig de språkliga strukturerna läggs på eleverna själva. Om fallet är så att det finns ett förgivettagande om grammatikens betydelse för inläringen, menar jag vidare att bristen på explicita formuleringar i ämnesplanen dels påverkar likvärdigheten, dels gör det svårt för elever, lärare och allmänhet att veta vad undervisningen förväntas innehålla.

Frånvaron av en didaktisk diskussion om grammatik i ämnesplanen rimmar dessutom illa med två andra formuleringar som framstår som centrala i läsningen av ämnets syfte och kommentarmaterialet, nämligen ”möjlighet att utveckla flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra” (SKOLFS 2010:2), samt ”att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen” (a.a.). Båda termerna (*flerspråkighet* och *språklig medvetenhet*) förklaras i kommentarmaterialet med mycket allmänna, närmast svepande, beskrivningar av typen ”en språklig repertoar där alla olika språkfärdigheter har sin plats” (Skolverket 2011c:9), och ”förmåga till medveten reflektion kring vad språk är” (a.a.). Begreppen ges alltså inte någon tydlig innebörd och det diskuteras inte hur kunskaperna kan läras ut eller hur eleverna ska visa att de tagit dem till sig.

Inom språkinlärningsforskningen används språklig medvetenhet, eller *Language Awareness*, som en term för att knyta samman kunskaper om form och funktion i undervisningen (Lundahl 2009:40), och för ett kontrastivt explicitgörande av språkliga egenskaper i målspråket och modersmålet (Tornberg 2000:164). Det faktum att ämnesplanen generellt undviker att nämna grammatiska kunskaper som en del av undervisningen, anser jag försvårar uppfyllandet av de här målen, och tyder på en inställning till grammatik som något eleverna får komma underfund med på egen hand.<sup>4</sup>

De två målen *flerspråkighet* och *språklig medvetenhet* framstår dessutom som än svårare att uppfylla när man i kommentarmaterialet, med hänvisning till att undervisningen ska bedrivas på engelska, kraftigt avråder från att använda ett kontrastivt angreppssätt i språkundervisningen (jmf kapitel 2.2). Detta motiveras med att elever med andra modersmål än svenska inte gagnas av att undervisningen i engelska relateras till svenska (Skolverket 2011c:2). Ämnesplanens intention grundar sig förmodligen i en rättvisetanke, att inte

---

<sup>4</sup> *Språklig medvetenhet* förekom även i svenskämnet där jag öppnade för tolkningen att studera grammatik för att förstå sitt eget språk. Med tanke på den fullkomliga avsaknaden av grammatikdiskussion i ämnesplanen för engelska, ser jag i det här fallet den tolkningen som långsökt.

missgynna en viss elevgrupp genom att målspråket relateras till ett modersmål som inte delas av alla. Vad som istället blir problematiskt är att man tycks göra ett motsatsförhållande av att å ena sidan jämföra undervisningen i engelska med de språk eleverna behärskar, och att å andra sidan inte missgynna elever med andra modersmål än svenska. Även om språkläraren, som Tornberg (2000:113) påpekar, inte kan förväntas behärska alla de modersmål som förekommer i svenska gymnasieklasser, kan frågor om språkliga strukturer på elevens modersmål bidra till förståelsen av både det och målspråket. I kommentarmaterialet lämnas förvisso en öppning för läraren att använda ”enstaka inslag” (Skolverket 2011c:3) av modersmål i undervisningen, men ordvalen bör tolkas som att sådana jämförelser bör ske undantagsvis och i nödfall (kursiveringen är min):

Det förutsätter en professionell bedömning av vad som på bästa sätt hjälper eleven mot målen och om det finns situationer där användningen av ett annat språk än engelska *någon gång kan bidra* till att stärka elevens förståelse och förbättra kunskapsutvecklingen. (a.a.)

I sin ambition att betona kunskapsmål där eleverna ska behärska språkliga strategier som stöd i autentiska kommunikativa sammanhang, undviker ämnesplanen för engelska helt att diskutera hur eleverna ska ta till sig grundläggande grammatiska strukturer. Man tycks utgå från att dessa strukturer, liksom förmågan att diskutera och relatera till andra språk, följer naturligt genom arbetet med de kommunikativa momenten i undervisningen.

### 5.1.3 Moderna språk

Ämnet moderna språk har enligt sitt kommentarmaterial samma uppbyggnad och struktur som ämnet engelska, vilket också framgår med tydlighet i beskrivningarna. I båda ämnena betonas framför allt en kommunikativt inriktad undervisning som ska ge eleven förutsättningar att anpassa sitt språk i olika situationer. Termen *språkliga strategier*, som avser förmågan att reda ut kommunikativa problem när språkkunskaperna brister, framstår även här som central. Likaså kan det noteras att det inte heller i beskrivningen av moderna språk nämns hur undervisningen ska förhålla sig till språkens grammatiska innehåll. Eventuella metaspråkliga perspektiv i ämnet visar sig istället i samma formuleringar som används i beskrivningen av engelskan. I *Ämnets syfte* nämns till exempel, liksom tidigare visats för engelskan, att eleven ska få ”möjlighet att utveckla flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra” (Skolverket 2011d:1), samt utveckla språklig medvetenhet och ”kunskaper om hur

man lär sig språk” (a.a.). Även här verkar det som att undervisningen bör syfta till att belysa det aktuella språket ur ett generellt perspektiv, och som jag tolkar det, ett kontrastivt. Dock använder man i kommentarmaterialet samma reservation mot ett kontrastivt perspektiv med svenska som utgångspunkt som i det för engelskan, nämligen att det inte gynnar elever med andra modersmål.

Vad gäller beskrivningarna av modernaspråkämnets syfte och kommentarmaterial är alltså det mesta likt engelskämnets; hur de metaspråkliga målen förväntas uppfyllas och vad de innebär varken diskuteras eller preciseras. Ämnesbeskrivningarna skiljer sig dock åt i att man i kursplanerna för moderna språk inte verkar vara fullt så avogt inställd till ordet grammatik som i engelskan. Både i kurserna moderna språk 3 och 4 förekommer ”grammatiska strukturer” i det centrala innehållet, såväl under *Reception* som under *Produktion och interaktion*. De framställs som en del av de vidare termerna ”språkliga företeelser” och ”språklig säkerhet”, som även innefattar uttal, intonation och fasta språkliga uttryck (Skolverket 2011d:9). Här menar jag att det, till skillnad från engelskan, finns utrymme för lärare att tolka grammatik som ett nödvändigt verktyg i språkundervisningen. Även i kommentarmaterialets diskussion om att undervisningen bör bedrivas på målspråket, nämns ”undervisningen om grammatiska strukturer på de lägre stegen” (Skolverket 2011e:2) som exempel på en situation där modersmål kan vara användbart. Denna öppning för ett kontrastivt perspektiv i arbetet med grammatik är ett tillägg som engelskan saknar i en i övrigt identisk diskussion.

Man kan undra varför synen på och förekomsten av grammatik skiljer ämnena åt. Ett tänkbart svar som redan förts fram är att ämnet moderna språk länge varit ett val mellan formrika språk som franska och tyska, och att produktinriktad grammatikträning, som diskuterats, därför traditionellt har fått stort utrymme i undervisningen (Tornberg 2000:103). Även om möjligheterna att välja andra, mindre formrika språk är större idag än tidigare, kan man tänka sig att grammatiktermen lever kvar i kursplanerna, då den ses som ett oumbärligt verktyg i inläringen av ett helt nytt språk. En sådan förklaring stärks också av att de inslag av modersmål man föreslår, främst gäller undervisning av grammatiska strukturer på de lägre stegen, där det är nödvändigt att på ett basalt och effektivt sätt förklara till exempel hur korrekta meningar formas på målspråket. Möjligen uppfattas inte heller engelskan i samma utsträckning som ett främmande språk (se kapitel 2.4), då ungdomar dels exponeras tidigare och i större utsträckning för det utanför skolan, dels studerar det under fler år på grundskolan.

Man skulle kunna tänka sig att grammatiska strukturer har blivit framskrivna i moderna språk eftersom undervisningen i de undersökta delarna av kursplanerna är på en lägre språklig

nivå än engelskan, och att grammatiken successivt förväntas få minskad betydelse. I en jämförelse av progressionen i beskrivningarna av steg 3 och steg 4 tycks en sådan slutsats inte självklar. Under rubriken *Reception*, där man lyfter fram undervisning om grammatiska strukturer i beskrivningen för steg 3, tillkommer nämligen på steg 4 även begreppet *satsbyggnad*:

Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation, grammatiska strukturer och satsbyggnad samt ord med olika stilvärde och fasta språkliga uttryck, i det språk eleverna möter. (Skolverket 2011d:12)

Det är uppenbart att formuleringen avser en ökad svårighetsgrad på målspråket, men exakt vad som ligger i termen satsbyggnad definieras inte. Det bör även noteras att begreppet *grammatiska strukturer* lyfts bort under rubriken *Produktion och interaktion* på steg 4, till förmån för det nu introducerade *satsbyggnad*: ”Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal, intonation, fasta språkliga uttryck och satsbyggnad, mot tydlighet, variation och flyt” (Skolverket 2011d:12). Begreppet är svårtolkat och skulle kunna avse både kunskap om vad som är korrekt ordföljd, vilket å ena sidan vore sent att introducera först efter fem års språkstudier, och ett fördjupat studie av målspråkets syntax, som å andra sidan vore osannolikt sett till den övriga frånvaron av grammatikdiskussion. Oavsett den exakta definitionen torde ändå *satsbyggnad* i de flesta fall innefattas i begreppet *grammatiska strukturer*, vilket om inte annat öppnar för ett stort tolkningsutrymme, och en viss förvirring, i läsningen av kursplanerna.

Även om kurserna steg 5 och steg 6 i moderna språk ligger utanför den här undersökningen, är det intressant att se hur de metaspråkliga begreppen lyfts bort ur kursbeskrivningarna, till förmån för kommunikativa aktiviteter som till exempel textbearbetning. Därmed stärks analysen av en syn på grammatik som ett oundvikligt redskap i de tidigare åren av språkinläringen, när kunskaperna fortfarande förväntas vara begränsade, men som mindre viktigt i förhållande till annat när eleverna uppnått en viss språklig nivå. Likväl är det både märkligt och svårtolkat att förekomsten av grammatik tycks öka från steg 3 till steg 4, för att därefter försvinna helt. Det kan däremot konstateras att kursplanerna hade behövt en utredande diskussion av termerna som rör grammatikarbetet, även om det förmodligen skiljer sig mellan de olika språken i ämnet, eftersom de befintliga formuleringarna lämnar flera frågor kring hur undervisningen bör förhålla sig till grammatik.

#### *5.1.4 Sammanfattning*

Det finns anledning att undra varför inte ens frånvaron av grammatikbegreppet diskuteras i någon av de tre ämnesplanerna, när det länge varit ett centralt begrepp i såväl den pedagogiska debatten som i språkundervisningen. Kanske räknar man med att lärare undervisar i grammatik i vilket fall som helst, och att det därför är onödigt att betona i för stor utsträckning, men det skapar ett stort tolkningsansvar för den undervisande läraren i arbetet med att planera undervisningen och att bedöma kunskaperna.

De kommunikativa aspekterna lyfts fram vid flera tillfällen i alla tre ämnesplaner, och moment som kräver ett metaspråkligt förhållningssätt kopplas ofta till bland annat språkanpassning i olika sammanhang. Svenskan, som traditionellt burit ansvaret för elevers metaspråkliga kunskapsutveckling, betonar att undervisning om språkets uppbyggnad ska genomsyra alla ämnets kurser, men skriver bara fram grammatik specifikt i svenska 2. I svenska 1 framstår det som lärarens eget ansvar att bedöma vilken grammatikkunskap som är lämplig att ta upp. Engelskämnet verkar ha svårt att veta hur det ska förhålla sig till språkets grammatiska innehåll, och låter begreppet föra en undanskymd tillvaro. Vad gäller moderna språk är bilden svårtolkad, men i analysen anas en syn på grammatik som framför allt ett hjälpmedel på lägre nivå, vars betydelse minskar i takt med att de generella kunskaperna ökar.

Speciellt intressant är att de båda främmandespråkämnen betonar förmågan att se på språk ur ett brett perspektiv, samtidigt som de ger grammatiken ett mycket litet utrymme och ifrågasätter ett språkkontrastivt arbetssätt. Det kontrastiva perspektivet nämns inte heller i ämnesplanen för svenska, även om ett par av kunskapsmålen kan öppna för en sådan tolkning. Några språkliga jämförelser förordas inte i ämnesplanerna och det saknas en diskussion kring hur de olika språkämnen ska förhålla sig till varandra.

## **5.2 Lärare**

I det följande presenteras analysen av lärarintervjuerna. Svaren är fokuserade kring tre övergripande teman, nämligen lärarnas attityder till grammatik, deras egen grammatikundervisning samt deras tolkning av grammatik i styrdokumentet.

#### *5.2.2 Svenska*

Det visar sig tidigt i intervjuerna att de båda svensklärarna skiljer sig åt i sin inställning till grammatikundervisning; medan lärare A säger sig vara mycket förtjust i grammatik, berättar lärare B att hon aldrig har gillat det och att hon ibland upplever sin egen

grammatikundervisning som ett tvång. Vad som verkar spela en stor roll för de skilda inställningarna är lärarnas ämneskombinationer. Lärare A undervisar även i moderna språk och tar ofta ett sådant perspektiv i sina svar, till exempel i sin definition av grammatik: ”skelettet i språket, grunden i språket, ett nödvändigt ont”. Hon förklarar att grammatiken är ett måste för att eleverna ska lära sig tala och skriva, men att sådan undervisning sällan tas väl emot. Jag anser att hennes definition av grammatik kan tolkas dels som en praktisk språkbehärskning, dels som ett förklaringsverktyg för att lära sig främmande språkliga strukturer. Förutom svenska undervisar lärare B också i historia, och hennes definition har i större utsträckning karaktären av ett isolerat kunskapsområde: ”Det är att förklara språkets beståndsdelar, hur de funkar eller inte fungerar. Det ska ju vara ett verktyg för förståelse”. Här framträder snarare en traditionell grammatiksyn där den normativa aspekten betonas och, tror jag, en forminriktad språkanalys åsyftas. Lärare B verkar i större utsträckning definiera grammatik ur svenskämnets perspektiv, och pratar oftare om skrivandet än om inläringen av främmande språk. Gemensamt tycks vara att lärarna i huvudsak definierar grammatik utifrån den praktiska användningen i undervisningen, snarare än som exempelvis en inre språkkänsla.

Båda lärarna lyfter fram grammatikens värde dels för inläringen av främmande språk, dels för den skriftliga språkanvändningen, även om deras respektive ämneskombinationer verkar ha betydelse även här. Lärare A betonar främmandespråkargumentet i större utsträckning än lärare B (som endast nämner det i förbigående), och upplever att hennes undervisning i spanska försvåras när inte eleverna har tillräckliga grammatikkunskaper med sig från svenskämnet. Angående argumentet att grammatik bidrar till ett förbättrat skrivande säger sig lärare B tidigare ha varit skeptisk, men att hon har ändrat sig:

Du blir inte en bättre skribent, du skriver inte bättre essäer eller dikter för att du behärskar grammatik. Men jag undrar om jag inte börjar svänga nu. Det har med min egen förståelse att göra. Om man säger att det handlar om språkets beståndsdelar och förståelse, så bör man ju bli en bättre skribent.[...] Att man blir medveten om orden, att man vet vad ett substantiv är, att man ökar sitt ordförråd, blir medveten om synonymmer. (Lärare B)

I det här citatet går det inte att utesluta att läraren, som redan inledningsvis deklarerat en negativ syn på grammatikundervisning, har påverkats av hur hon utifrån sin yrkesroll förväntas svara. Likväl bär svaret spår av det resonemang som förts i kapitel 2.2, om att elever gynnas i sitt skrivande när de blir medvetna om sin språkanvändning. Vidare tolkar jag svaret

som att läraren lyfter fram värdet av ett metaspråk, med utgångspunkt i grammatisk terminologi, för skrivprocessen.

Vad gäller grammatikens plats i lärarnas undervisning säger de båda två att den inte är central men att den ofta återkommer, i synnerhet i arbetet med texter. Lärare A berättar att hon har låtit en lärarkandidat ha isolerade grammatikgenomgångar med eleverna på kurs 1, där de gick igenom satsdelar och fraser, men att hon själv tar upp grammatik främst i samband med skriftlig framställning och språkriktighet: ”Vad bör man skriva? Är texten begriplig?”. Lärare B har inte brukat ha några avgränsade grammatikavsnitt, framför allt därför att hon inte har upplevt det som funktionellt. Istället säger även hon att det främst är i responsen på elevernas texter som hon har tagit upp grammatik, för att ”förklara utifrån grammatiktermer varför det blir fel”. Som exempel på vanliga fel som lärarna tar upp i dessa sammanhang nämner båda särskrivningar, satsradning, skillnaden på *de* och *dem* och på *var* och *vart*. Här ser jag en tydlig koppling i lärarnas beskrivning av sin grammatikundervisning till framför allt ett av de övergripande kunskapsmålen för svenskämnet, *kunskaper om språkriktighet i text* (se kapitel 5.1.1). I ämnesplanen menade man att språkriktighet kunde ses i ett större sammanhang och syfta både på normer för ordformer och på textstruktur, något som jag uppfattar att lärarna också gör i sina beskrivningar. Samtidigt borde den typ av vanliga språkfel som lärarna lyfter fram, vara just sådana detaljer som ämnesplanen avrådde från att betona i arbetet med språkriktighet, och som Teleman (1991) och Hertzberg (1990) menar att grammatik är ett ineffektivt verktyg för att förklara (se kapitel 2.2).

Lärarna är överens om att grammatiken har blivit mer framskriven i den nya ämnesplanen än vad den tidigare varit. Lärare A menar, till en början, att det förut mest stått om språkriktighet i kursplanerna, men att det nu uttryckligen står om grammatik, något hon säger sig ha efterlyst. Lärare B, som tidigare uttryckt sig negativt om grammatik, anser likaså att det nu ”står tydligare att du måste ta upp grammatik”. Eftersom frågan jag hade formulerat rörde lärarnas tolkning av grammatikinnehållet i hela ämnesplanen för svenska, och inte de olika svenskkurserna specifikt, kan jag inte med säkerhet veta om lärarna menar att grammatikinnehållet har blivit tydligare i en speciell kurs eller i ämnet generellt. Som framgick av kapitel 5.1.1 nämns grammatik uttryckligen först i svenska 2 och jag uppfattar det som att det främst är den kursen lärarna pratar om. Till exempel berättar de att skolans svensklärare tillsammans utifrån kursplanen har formulerat tydliga kunskapskrav för svenska 2 vad gäller grammatik, som på sikt också ska mynna ut i ett gemensamt prov för alla klasser. Lärare A, som har tagit med sig ämnesplanen till intervjun, blir också mer osäker i sitt svar efter att snabbt ha läst igenom den. Hon konstaterar sedan att ”det är svårt att veta vad

Skolverket vill”, och att ämnesplanen är ”våldigt tolkningsbar”. Jag förstår svaret som att hon sedan tidigare har tolkat någon eller några formuleringar i *Ämnets syfte* och kurs 1 som grammatikkunskap, men att hon vid denna genomläsning överraskas av att termen faktiskt inte förekommer förrän i kurs 2.

Enligt min tolkning förhåller sig lärarnas beskrivning av sin undervisning väl till ämnesplanens formuleringar. Där betonades framför allt den funktionella språkanvändningen i kurs 1, och det isolerade grammatikstudiet lyftes upp i kurs 2. Medan båda lärarna framställer kurs 2 som mer styrd mot isolerad grammatikundervisning, verkar de ha utnyttjat det förhållandevis stora pedagogiska frirummet i kurs 1 på olika sätt; antingen genom att arbeta med grammatiken i samband med skrivandet, eller med isolerade genomgångar även här.

Ytterligare en intressant skillnad mellan lärarna, som är direkt kopplat till deras olika ämneskombinationer, är hur de ser på ansvarsfördelningen mellan svenskämnet och främmandespråkämnen. Brodow (2000:115) har visat att svensklärare som inte undervisar i något främmande språk, tenderar att överlåta grammatikundervisningen till främmandespråklärare, medan svensklärare som även undervisar i andra språk, i sin tur ofta har svårt att avgöra var gränsen mellan de olika språken går. Fallet tycks vara detsamma med lärarna i föreliggande undersökning; medan lärare A, tillsammans med andra lärare i moderna språk, arbetar med att sammanställa ett dokument med vad för grammatik de vill att svensklärare ska gå igenom, upplever lärare B att hon kan känna skuld för att inte ha tagit upp den grammatik som hennes kollegor efterfrågar.

### 5.2.2 Engelska

Undersökningens två engelsklärare, som båda dessutom undervisar i tyska, använder metaforer för att definiera vad grammatik är:

Det är ju cementet som håller ihop byggstenarna, orden. Det ena går inte utan det andra. Det måste ju vara både och om det ska bli något riktigt utav det. Annars blir det inget stadigt hus.  
(Lärare C)

Även lärare D beskriver grammatik som hur språkliga byggstenar skapar större helheter, och ger exempel på konkreta beståndsdelar såsom ord, fraser och meningar. Definitionerna, som jag främst tolkar som morfologi och syntax, ligger nära Strömqvists (1993) och Hudsons



(1992) beskrivningar som presenterats i kapitel 2.1. Likaså utläser jag huvudsakligen ett främmandespråkperspektiv på grammatik, eftersom det i lärarnas metaforer finns en aspekt av successiv påbyggnad som kan jämföras med inläringen av ett språk. Tydligast märks det perspektivet i citatet ovan, där lärare C menar att det krävs ”både och om det ska bli något riktigt”, vilket jag tolkar som att elever behöver lära sig såväl ord som strukturer för att behärska ett främmande språk.

Båda lärarna anser att grammatikundervisning har stor betydelse för språkinläringen, men att det är viktigare och mer centralt när de undervisar i tyska än i engelska. Framför allt är det i arbetet med att träna den skriftliga förmågan, och när de ger respons på elevernas texter, som lärarna säger att de tar upp grammatik i engelskämnet. Lärare C menar dock att grammatiken i hennes undervisning återkommer i samma utsträckning i alla årskurser, och hon berättar att hon tidigare har haft en renodlad grammatikgenomgång i veckan, men att det numer snarare rör sig om en i månaden. Lärare D däremot säger att hon sällan har isolerade grammatikgenomgångar och när de förekommer är det främst på steg 5:

Ibland med ettorna går vi igenom mer grundläggande grammatik, som verb och substantiv, men i de senare årskurserna så räknar man med att det får man kunna. Då lägger vi inte tid på att gå igenom det. (Lärare D)

Här verkar lärarna skilja sig åt i hur de ser på grammatikens plats i undervisningen. Medan lärare C beklagar att elever med tiden har fått mindre kunskaper om grammatik, vilket hon delvis lastar svenskämnet för, uppfattar jag det som att lärare D ligger närmre den tolkning av ämnesplanen i engelska som jag presenterade i kapitel 5.1.2, där grammatiska beskrivningar av språket för en mer undanskymd tillvaro och skrivandet betonas.

Med tanke på ämnesplanens avrådan från att arbeta kontrastivt mot svenskan i engelskundervisningen, är det speciellt intressant att båda lärarna ofta säger sig jämföra språken i sin undervisning:

Särskilt när man går igenom olika tidsformer, som presens, det har vi på svenska också. Då får de lite repetition på hur det är på svenska också, för de har inte koll på det allihop. (Lärare D)

Jag brukar säga det till eleverna att vi behöver ju inte ta upp det som är lika, utan det är ju det som är olika som man behöver ta upp. Annars är det ju kanske att slå in öppna dörrar att ta upp det som är precis likadant. (Lärare C)

Ämnesplanen öppnade för att i undantagsfall använda andra språk än engelska i undervisningen, om de ”någon gång kan bidra till att stärka elevens förståelse” (Skolverket 2011c:3). Att döma av lärarnas svar verkar ett kontrastivt angreppssätt ha stor betydelse, inte bara för elevernas förståelse av engelskan, utan även för den grammatiska förståelsen av svenskan, som lärare D lyfter fram. Lärare C berättar också om situationer där hon relaterat engelskan till andra språk än svenskan, till exempel då en elev med estniska som modersmål ofta utelämnat artikeln *the* i sina texter. I det här fallet hade läraren frågat hur motsvarande mening konstruerades på estniska, och förstått att språket saknar artiklar. Utifrån det kunde hon lättare hjälpa eleven att förstå det engelska bruket. Även om ämnesplanen öppnar för enstaka inslag av modersmål i undervisningen, verkar det tydliga förminskandet av ett kontrastivt angreppssätt i det här fallet inte påverka lärarna, som snarare ser det som ett viktigt verktyg för att skapa förståelse hos eleverna.

Vad gäller förekomsten av grammatik i ämnesplanen är lärarna överens om att den har fått väldigt litet utrymme, och att det lett till att man arbetar betydligt mindre med det än vad man gjorde förr. Däremot ser lärarna på olika sätt på den här utvecklingen; medan lärare C anser att elevernas produktion blir lidande om de inte får tydliga strukturer att förhålla sig till, lyfter lärare D fram vikten av att öva på kommunikation samt att mindre språkfel går att bortse från så länge helheten är begriplig:

För att vi ska ha en helhet måste vi ha en del grammatik, det går inte att bortse från det. Ska vi komma upp i samma nivå när det gäller det eleverna producerar som det de hör och förstår, och läser och förstår, så måste vi nog ha lite språkriktighet. För de kommer inte dit annars. (Lärare C)

Jag tycker att nu när jag har jobbat i nio år, så var jag nog mer noggrann i början med att gå igenom grammatik, hur det ska vara, regler. Nu känner jag att jag nog har gått ifrån det lite mer, eftersom det handlar om att kommunikationen är viktigare nu än den var innan. Så länge en engelsman förstår vad de skriver och vad de säger så är grammatiken kanske inte det viktigaste. (Lärare D)

Vad citaten ovan belyser, menar jag, är den pedagogiska konflikten mellan grammatik som produkt och grammatik som process som diskuterats utifrån Tornberg (2000) i kapitel 2.4. I enlighet med den nya ämnesplanens formuleringar, verkar båda lärarna ha anpassat sin

undervisning till att i större utsträckning fokusera på de direkt kommunikativa aspekterna av språket. Vad som blir tydligt är att lärare C efterfrågar grammatikundervisning även ur ett produktperspektiv för att stärka elevernas språkliga säkerhet (det är så jag tolkar ”språkriktighet”), medan lärare D, liksom ämnesplanen, snarare fokuserar på ett processperspektiv där grammatiken (”hur det ska vara, regler”) inte behöver explicitgöras i samma utsträckning. Att båda lärarna anser att grammatik är mer centralt när de undervisar i tyska än i engelska, verkar också stämma väl överens med Tornbergs (2000) förmodan om att processperspektivet torde vara viktigare i engelska än i franska och tyska.

### *5.2.3 Moderna språk*

Lärare E och lärare F undervisar endast i moderna språk, spanska respektive franska, och det verkar vara utifrån det ämnets perspektiv som de definierar och värderar kunskaper om grammatik. Lärare F menar att grammatik är ”språkets struktur, hur det är konstruerat för att skapa mening”, och lärare E beskriver det som ”hur jag bygger språket i sig, och där har jag en hel del regler som kommer emellan”. Utifrån definitionerna tolkar jag lärarnas syn på grammatik som ett förklaringsverktyg och en termkännedom, för att beskriva och lära sig ett främmande språk. Den synen stärks också av hur lärarna värderar kunskaper om grammatik, då båda menar att sådana är mycket viktiga för förståelsen av främmande språk, till exempel genom språklig jämförelse:

Framför allt när man läser flera olika språk så tycker jag att det är väsentligt att kunna skilja de grammatiska bitarna från varandra, att kunna se skillnaden mellan de olika språken rent grammatiskt. (Lärare E)

Här visar sig en tydlig koppling mellan lärarnas tankar om språkinlärning och ämnesplanens beskrivningar, som avser att utveckla flerspråkighet och språklig medvetenhet (se kapitel 5.1.3). Skillnaden är, menar jag, att lärarna understryker dels grammatikens, dels det kontrastiva perspektivets roll på ett sätt som ämnesplanen inte gör. Likaså stämmer kommentarmaterialets öppning för att arbeta kontrastivt med grammatik på de lägre stegen väl överens med lärarnas syn; även om grammatiken finns med konstant i undervisningen, anser båda att den är som viktigast i början av inlärningen.

När lärarna beskriver hur de arbetar med grammatik framgår det också att det är en viktig del av undervisningen i moderna språk. Lärare F säger att hon ofta håller genomgångar

på tavlan med utgångspunkt i lärobokens grammatikavsnitt som hon kompletterar med egna stenciler, samt att hon tar upp grammatiken i samband med att hon rättar elevernas texter. Jag tolkar beskrivningen av undervisningen som övervägande produktorienterad, vilket stämmer väl överens med Tornbergs (2000) förväntade bild av franskundervisning (se kapitel 2.4). Lärare E beskriver sin undervisning på ett liknande sätt, men berättar dessutom att han ofta använder grammatiken till att jämföra spanska med engelska eller svenska, för att därigenom tydliggöra språkens likheter och olikheter för eleverna. Det kontrastiva perspektivet tycks alltså spela en viktig roll i undervisningen.

Som ett konkret exempel på en situation där lärare E utifrån grammatiken har förklarat för eleverna hur spanskan och svenskan skiljer sig åt, tar han upp att man på spanska använder bestämd artikel istället för preposition framför veckodagar (*el sabado* respektive *på lördag*). På frågan om han upplever att den typen av språkliga jämförelser hjälper eleverna svarar han:

Ja, det hjälper eleverna, till viss del. Framför allt de som är intresserade av grammatik. De som får den hjälpen för att bli så småningom godkända, det finns de också, de bara snappar upp det exemplet men funderar inte på varför. (Lärare E)

Läraren menar att många elevers förkunskaper i grammatik är dåliga, framför allt vad gäller termkännedomen, och att det ligger dem i fatet i undervisningen av moderna språk. Även Lärare F tar upp den här problematiken:

Man skulle haft ett sjok grundläggande grammatik med både svenska och franska som utgångspunkt i början av steg 3. Basen borde finnas där när man börjar. Eleverna har så olika förkunskaper och de som inte kommer från en akademisk bakgrund och inte läst mycket hemma, [...] de kommer aldrig ikapp. Det är ett jätteproblem. (Lärare F)

Synen på grammatikundervisning som lärarna i moderna språk ger uttryck för, skiljer sig delvis från engelsklärarnas syn, och framstår som en viktig del av ämnet och språkinläringen, samt som något eleverna måste behärska för att uppnå de högre betygen. Båda lärarna beklagar sig över elevernas varierande och ofta bristande förkunskaper, och riktar kritik mot svenskämnet som de anser bör förbereda eleverna bättre, framför allt vad gäller den grammatiska termkännedomen.

Ingen av lärarna i moderna språk anser att deras undervisning har förändrats nämnvärt sedan den senaste ämnesplanen infördes. Lärare F menar att de delar som avser grammatik i ämnesplanen är ”flummigt” formulerade, och att de borde betonas i större utsträckning: ”Det verkar ha funnits en tradition att det ska vara roligt. Man borde trycka mer på grammatiken. Man måste våga göra det svårt” (Lärare F). I det här fallet skiljer sig lärarnas uppfattningar åt markant, då lärare E istället menar att ämnesplanen poängterar grammatiken i för stor utsträckning, vilket kan leda till att eleverna tappar intresset för att lära sig språk:

Det är klart att grammatiken ska vara med men vi har elever som gärna vill prata [...] Om du kommer in i det här att de ska prata, då har du den möjligheten att kunna ta grammatiken därifrån, i smyg. (Lärare E)

Utifrån den tolkning av ämnesplanen som presenterades i kapitel 5.1.3 är det svårt att, som läraren, hävda att grammatikinnehållet har poängterats. Jag tolkar istället citatet ovan som att han upplever ämnet moderna språk som dominerat av ett produktperspektiv på grammatik, och att han efterlyser ett mer funktionellt och processororienterat arbetssätt som också fokuserar på kommunikationen. Det är intressant att den ena läraren efterlyser tidigare, svårare och mer explicit grammatikundervisning för att ge eleverna samma förutsättningar att uppnå ämneskraven, medan den andre för all del förespråkar grammatik men gärna ser att den förmedlas implicit för att inte tråka ut eleverna (jmf Bergström 2007:184). Eventuellt skulle lärarnas skilda uppfattningar kunna bero på att de undervisar i olika språk inom samma ämne. Förutsättningarna för undervisningen är dock så pass lika, både vad gäller språkens formrikedom, elevernas förkunskaper och deras användningsmöjligheter, att jag snarare tror att det rör sig om olika pedagogiska inställningar.

#### *5.2.4 Sammanfattning*

Intervjuerna med lärarna har visat att representanter för samma ämne kan ge delvis olika syn på ämnets grammatikundervisning, och att den personliga inställningen till grammatikkunskap är viktig för hur undervisningen utformas. Utifrån intervjun med svensklärarna verkar ämneskombinationen, huruvida de även undervisar i ett främmande språk, vara av betydelse för hur grammatik tas upp och hur den motiveras i svenskämnet. I jämförelsen mellan engelskan och moderna språk framstår grammatiken som mer implicit och funktionell i den tidigare, och mer explicit och central i det senare. Det kontrastiva

perspektivet på grammatik och på språkinläring betonas i båda främmandespråkämnen, och såväl lärare i engelska som i moderna språk efterlyser mer grammatik i svenskämnet, för att eleverna ska komma bättre förberedda till språkundervisningen.

### 5.3 Elever

Elevernas uppfattning om grammatik framstår, utifrån deras definition och värdering av kunskapen, som en normativ språkbehärskning, framför allt med utgångspunkt i inläringen av främmande språk:

Hur man lär sig att använda ett nytt språk, hur man ska säga saker. Det kvittar om jag kan alla ord i världen på spanska, kan jag inte grammatik så kommer ingen att förstå mig. (Elev A)

Hur man bygger upp språket, bygger upp meningar, för att det ska bli rätt när man pratar med folk. För att man ska kunna göra sig förstådd på ett korrekt sätt. (Elev D)

Eleverna associerar främst grammatik till vad som är rätt och fel på det främmande språket; vad man kan och inte kan säga. Ett par elever beskriver även grammatik som ett förklaringsverktyg och som en förståelse för språket, till exempel för att ”få en inblick i varför det är som det är, inte bara att det ska vara så” (Elev D). Möjligen går det även i dessa mer metaspråkliga definitioner att tolka en aspekt av normativ kunskap, då eleverna talar utifrån perspektivet att lära sig prata korrekt på ett främmande språk, snarare än att förklara det språk de behärskar. Endast en elev definierar grammatik utifrån sitt eget modersmål, och verkar koppla det till en traditionellt normativ och forminriktad skolgrammatik, ”typ regler om det svenska språket” (Elev C), och ytterligare en elev likställer det med matematik för att det är ”lika tråkigt” (Elev E). Vad som framträder, menar jag, är en uppfattning om grammatik som närmast liknar ett axiom, där det normativa är starkt övervägande, och som en nödvändig modell att förhålla sig till när man lär sig främmande språk. Eleverna kopplar inte i samma utsträckning ihop grammatik med svenskan, och ingen tar heller upp den metaspråkliga förståelsen av det egna språket i sin definition av grammatik.

När eleverna beskriver undervisningen i de tre språkämnen förstärks likaså bilden av grammatik som ett medel för inläringen av främmande språk. Samtliga menar att moderna språk är det ämne som tar upp mest grammatik, och det är där samt i engelskan som de anser att grammatik har störst betydelse. Vad gäller grammatikundervisning i svenskämnet anser

inte någon av eleverna att den är speciellt viktig, med motiveringen att de redan behärskar språket:

Jag kan känna att det är väldigt många små grammatikdelar som är väldigt onödiga egentligen. Så klart är det viktigt att lära sig för en som inte pratar svenska flytande, som jag. Men jag tycker själv att det här använder jag aldrig. (Elev D)

Det går att skönja två olika synsätt hos eleverna när de pratar om vilket av de två främmande språken som grammatik har störst betydelse för. Somliga anser att grammatiken är viktigast tidigt i inläringen för att få strukturer att förhålla sig till, medan andra anser att grammatiken är viktig för att fördjupa kunskaperna när man uppnått en viss språklig nivå:

Jag tycker nog spanskan. Jag tycker nog att jag har kommit så långt i engelskan att grammatiken är inga problem där. Utan det är mest ordförrådet som är lite svajigt. (Elev D)

Kanske engelska för det kan man ändå så bra, så om man ska utveckla det ordentligt så behöver man grammatiken. (Elev E)

Det första perspektivet, som ovan representeras av Elev D, stämmer väl överens med ämnesplanerna för engelska (se kapitel 5.1.2) och moderna språk (se kapitel 5.1.3), där det framstod som om grammatiken var viktigast i början av inläringen och vars betydelse efter hand förväntades minska. Det är därför intressant att de flesta av de intervjuade eleverna tar det andra perspektivet, ovan representerat av Elev E, och anser att grammatiken är viktigast i engelskan. Som jag uppfattar det upplever de här eleverna att de redan har fått lära sig prata och skaffa sig en viss språkkänsla på engelska, och att de anser att grammatiken är viktig för att konsolidera och utveckla de kunskaperna. Samtliga elever är också överens om att grammatiken är svårast i det moderna språket (i det här fallet spanska) och lättast i engelska, eftersom det är "lättare att höra om det låter rätt eller inte" (Elev A). Ingen av eleverna uppfattar grammatiken i svenskämnet som svår, eftersom de redan behärskar språket och inte behöver tänka på "vad som ska vara vad" (Elev E) när de skriver. Återigen förstår jag det som att eleverna pratar om grammatik som en praktisk språkbehärskning, snarare än som en metaspråklig kunskap.

Vad som blir tydligt när undersökningens elever beskriver grammatikundervisningen i framför allt ämnet moderna språk, är att de uppfattar momenten att lära sig prata, och att lära sig grammatik, som två var för sig isolerade delar av språkinläringen:

Om jag ska lära mig ett språk så vill jag helst bara läsa böcker och kanske prata med personer för att lära mig flyt, och bara lära mig att det är så här. Jag bryr mig inte så mycket om grammatik. (Elev E)

Det är ju inte det man är intresserad av när man vill lära sig ett nytt språk, för att man vill kunna resa dit och dit. Men istället blir det ja, dativobjekt och allt sånt, så det blir ju inte så mycket fokus på orden, utan bara på hur jag ska säga saker. (Elev A)

Jag tycker man ska fokusera först på att lära sig språket, sen kan man ha grammatik. (Elev B)

Enligt Tornberg (2000:101), som menar att det inte går att isolera delar av den språkliga helheten (se kapitel 2.2), kan den här bristen på sammanhang i språkinläringen bero på hur läraren har lagt upp undervisningen, till exempel genom att ha grammatikövningar ena dagen och talövningar andra dagen. Möjligen är det fallet även här, då eleverna å ena sidan anser att det krävs kunskap om strukturer för att behärska ett språk, men å andra sidan upplever att de saknar flyt på språket och att det främst är grammatikgenomgångarna de minns från undervisningen i spanska. Den upplevda uppdelningen av språkinläringen skulle också kunna bero på att grammatikundervisning i de moderna språken, som tidigare diskuterats, är mer explicit och produktorienterad, och att det öppnar för att isolera och etikettera de olika momenten i undervisningen. Elevernas syn på engelskämnets grammatikundervisning, som förväntats vara mer processororienterad, är också att det kommer in ”lite då och då” (Elev A), i synnerhet när de arbetar med texter. Vad gäller svenskämnet, menar Elev A att de bara har tagit upp grammatik en gång under de nästan två åren på gymnasiet. Om svensklärarnas utsago stämmer, att de i årskurs 1 tar upp grammatik i samband med skrivandet, tolkar jag det som att eleven först då, när läraren i årskurs 2 har gått igenom ”subjekt och objekt och sånt” (Elev A) på tavlan, har blivit medveten om grammatikundervisningen i svenskämnet.

Utifrån elevernas svar uppfattar jag det som att de ser på grammatikundervisningen inte bara som en isolerad verksamhet inom språkämnet, utan även som olika isolerade verksamheter inom respektive språkämne. Det vill säga att de inte verkar se sambandet mellan de olika språkens grammatik, eller betraktar kunskaperna som ett metaspråkligt tänkande



oberoende av språket. Tre av eleverna svarar inte alls eller att de inte vet, på frågan om de tycker att den grammatik de lär sig i ett språk hjälper dem i ett annat. Övriga tre ger blandade svar:

Även om jag lär mig samma saker på spanskan, grammatik som går djupare in på svenskan nu, så kopplar jag inte alls ihop dem för man lär sig helt annorlunda. (Elev A)

Jag kände typ att svenskan hjälpte mig till engelskan, från början, när man började läsa. Ibland kan jag tänka så, 'hur hade jag sagt på svenska?', för att kunna jämföra med engelskan. (Elev C)

Ja [det hjälper]. Eller kanske mer likheter mellan ord. (Elev D)

Det är anmärkningsvärt att Elev A å ena sidan ser likheter i de olika ämnens grammatikundervisning, och å andra sidan inte kopplar ihop dem för att undervisningen skiljer sig åt. En tänkbar tolkning är att de tydliga och ofta isolerade grammatikgenomgångar som verkar prägla ämnet moderna språk, inte förekommer i svenskan och engelskan, där grammatikundervisningen framstår framför allt som mindre central, men även som mer funktionell och i huvudsak processororienterad. I fallet med eleverna C och D tolkar jag det som att det snarare är likheter i lexikon än i grammatik som avses. Eventuellt avser Elev D att det är de metaspråkliga termerna han känner igen, men det kan dessvärre inte fastslås med någon säkerhet och jag ser den tidigare tolkningen som mer sannolik. Det kontrastiva perspektivet mellan språken som eleverna lyfter fram är dock intressant, med tanke på att ämnesplanerna för de båda främmande språken avrådde från ett sådant arbetssätt.

Slutligen hade jag inför intervjun med eleverna en ambition att, liksom med lärarna, undersöka deras syn på förekomsten av grammatik i ämnesplanerna, och huruvida de var medvetna om vad undervisningen förväntades innehålla. Frågorna, som fokuserade på om lärarna hade diskuterat mål och betygskriterier med eleverna, fick dessvärre endast svårtolkade och svävande svar och jag har därför inte använt mig av den delen av materialet i analysen.

## **5.4 Läroböcker**

I analysen av läroböckerna har jag undersökt omfattningen på och placeringen av grammatikinnehållet, vad som skrivs fram samt hur på vilket sätt man gör det. Böckerna

presenteras ämnesvis och ämnet moderna språk representeras, till skillnad från de andra, av två böcker med olika målspråk.

#### 5.4.1 Svenska

Läroboken som undersökningens svensklärare har uppgett att de använder i sin undervisning heter *Handbok i svenska språket* (Jansson & Levander 2003). Boken är drygt 330 sidor lång och tar enligt förordet (s. 3) upp alla de språkliga moment som ingick i den tidigare ämnesplanens A- och B-kurser i svenska. Av bokens sju kapitel, som bland annat rör studieteknik, muntliga presentationer och arbete med text, har två stycken ett tydligt grammatikinnehåll, nämligen *Språkriktighet* (s. 55-84) och *Språkkunskap* (s. 213-332). Kapitlen skiljer sig dock åt i hur de förmedlar kunskapen; medan det förstnämnda kapitlet, som rubriken avslöjar, har en normativ ansats, fördjupar och förklarar det senare kapitlet flera aspekter av språket.

Kapitlet om språkriktighet inleds med en diskussion kring vad som kan anses vara rätt och fel i svenskan, och om varför normer är nödvändiga för att språkbrukare ska förstå varandra. Man menar att det är speciellt viktigt att hålla sig till normer i skriftspråket, och det blir tydligt att kapitlets funktion är att förbättra elevernas skrivande: ”vissa fel är vanligare än andra. Övar man sig att se och rätta till dem, så går det sedan lättare att rätta sina egna texter” (s. 62). De fel som boken lyfter fram rör bland annat syftning, ordföljd och satsradning, och man förklarar kortfattat felet med grammatiken som hjälp, och hur man istället bör skriva. Apropå skillnaden i ordföljd i huvudsatser och bisatser skriver man till exempel:

Andra ord som närmare ”bestämmer” predikatet byter också plats i bisatser: De sa, att hon *sällan* åkte bort. [...] Ganska många gör fel just vid att-bisatser, alltså bisatser som inleds med *att*. De placerar bestämmingar som om det vore en huvudsats. (s. 66)

Och efter en exempelmening där fyra huvudsatser åtskiljs av kommatecken, skriver man på följande vis:

Här staplas satserna bara efter varandra utan att fogas samman. Detta kallas *satsradning* och är inte bra. Ett enkelt sätt att undvika satsradning är att sätta punkt på alla ställen i exemplet där det nu är kommatecken. Nackdelen är att texten då blir enformig. En lösning är att bygga samman satserna två och två. (s. 69)

Dels är den grammatiska termanvändningen tämligen sparsmakad, vilket bland annat omskrivningen för satsadverbial i det första citatet vittnar om, och dels förklaras det sällan närmre varför felen bör undvikas, såsom i det andra citatet. Man kan konstatera att kapitlet har en grammatisk ansats men att målet i första hand inte är att ge en fördjupad bild av hur språket fungerar, utan att användas som norm för att undvika vanliga språkfel i skrift. Med tanke på att även undersökningens båda svensklärare nämnde satsradning som exempel på sådana fel, verkar det här kapitlet ligga nära den skrivorienterade grammatikundervisning som svensklärarna tidigare har beskrivit (se kapitel 5.2.1). Huruvida även lärarna har haft en sådan normativ och förenklad ansats i sin undervisning går tyvärr inte att svara på i efterhand, men som tidigare framförts av Hertzberg (1990) och Teleman (1991), är en fördjupad och problemorienterad grammatikundervisning förmodligen inte det mest effektiva sättet att undvika mindre språkfel i skrift. Bolander (2001) har i sin tur lyft fram värdet av metaspråksanvändning i skrivarbetet (se kapitel 2.2), och även om mycket är förenklat och omskrivet i läroboksavsnittet förekommer alltså en del vedertagna termer.

Det betydligt längre kapitlet *Språkkunskap* omfattar knappt 120 sidor och tar förutom grammatik upp flera av språkvetenskapens forskningsområden, däribland språkhistoria, nordisk språkvariation och språksociologi. I likhet med Lundins (2009) iakttagelser återfinns det renodlade grammatikavsnittet även här långt bak i boken (se kapitel 2.4), men även i ett par andra delar av kapitlet finns ett visst grammatiskt innehåll, till exempel där fornsvenskans böjningsmönster och kasussystem avhandlas (s. 223). Grammatikavsnittet i kapitlet om språkkunskap har till skillnad från det om språkriktighet en tydligare deskriptiv ansats. Inledningsvis problematiseras och fördjupas ämnet, vilket kanske tydligast framgår dels av att ett avsnitt tar upp den universella grammatiken och människans språkförmåga (s. 267f), dels av en diskussion om grammatikframställningar:

Man önskar att definitionerna skulle vara på en gång enkla och exakta, men det verkliga språket är så rikt att grammatiken ofta inte lyckas fånga in språkets alla variationer. Att man stöter på gränsfall och tveksamheter i grammatiken behöver därför inte betyda att man inte *förstått*. Det kan i stället visa sig att det är det grammatiska systemet ("grammatiken") som är ofullständigt. (s. 271)

Att man i avsnittets inledning tydligt tonar ner grammatikens normativa aspekter till förmån för språkets variationsrikedom och den inneboende språkkunskapen, menar jag kan öppna för att studera grammatiken med utgångspunkt i elevernas eget språk och inre grammatik.

Hudson (1992) har betonat vikten av att låta elever studera sina egna språkliga variationer för att stärka det språkliga självförtroendet (se kapitel 2.2), och tillsammans med en vilja att gjuta mod i eleverna inför ett stigmatiserat ämne, tolkar jag även en sådan tanke i citatet ovan.

Grammatikdelen har en traditionell uppdelning efter ordklasser, satsdelar och ordbildning. Ansatsen är inte längre lika problematiserande utan domineras av kortfattade beskrivningar av grammatiska termer. För varje ny term som presenteras följer ett par exempelmeningar samt några övningsuppgifter. Beskrivningarna av termerna är sällan längre än ett par rader: ”Vissa verb behöver ett slags ’utfyllnad’ för att bli begripliga. Utfyllnaden kallas då för *predikatsfyllnad*. Det gäller främst vid verben *vara, bliva, heta, kallas*” (s. 296). I likhet med Lundins (2009:64) slutsatser, saknas det alltså även här en diskussion kring vad begreppen står för i ett större språkligt perspektiv, och framställningen har snarare karaktären av begreppslära än problematiserad språkkunskap. Att de återkommande uppgifterna oftast är av samma formaliserade karaktär, ”ta ut subjekt och predikat i nedanstående meningar” (s. 294), anser jag bör öppna för en isolerad och produktorienterad grammatikundervisning. Flera kontrastiva jämförelser med främmande språk förekommer däremot i avsnittet om ordklasser, vilket torde vara ett sätt att relatera kunskaperna till något eleverna känner igen, och att visa metaspråkets användningsområde. Till exempel jämförs förekomsten av oregelbundna verb (s. 277) och skillnaden på *hans* och *sin* (s. 282) med engelskan, samt kasussystemet med isländskan och tyskan (s. 274).

Ullström (2000:65) anser att en sådan här av uppdelning av grammatikavsnittet i fristående delar – ordklasser, satsdelar, ordbildning – leder till en ”atomistisk” undervisning, som fokuserar på isolerade detaljer utan att koppla dem till en övergripande helhet. I det här fallet kunde till exempel förklaringen av satsdelen *agent* troligtvis ha underlättats om eleven fick veta att det är ordklassen *verb* som kan vara aktiva eller passiva: ”Om man gör en aktiv sats till en passiv, blir subjektet i den aktiva satsen *agent* i den passiva. Det är ju ändå det ursprungliga subjektet som i verkligheten *agerar*” (s. 296). Eftersom de olika språkliga nivåerna inte relateras till varandra, menar jag att läroboken inte förmår belysa språkets hierarki eller att framhäva samspelet mellan ord, fraser och satser (jmf Lundin 2009:65).

Det är förstås en allt annat än självklar avvägning att å ena sidan anpassa och förenkla innehållet efter elevernas kunskapsnivå, och å andra sidan inte göra avkall på korrektheten och fullständigheten (Boström & Josefsson 2006:44). Dock menar Ullström (2000:65) att den språkliga helheten och den hierarkiska strukturen är av särskild vikt att lyfta fram, för att göra kunskaperna intressanta och ämnet mer begripligt för eleverna. I det sammanhanget är det också nödvändigt att frasbegreppet får utgöra en del av den språkliga analysen, vilket bland

andra Palm (2009) har visat ofta inte är fallet i de läromedel som hon har undersökt. I *Handbok i svenska språket* förekommer inte fras som begrepp i den forminriktade grammatikframställningen, men däremot i avsnittet som rör den språkliga förmågan:

Men i så fall skulle barn göra fel när de skulle skapa en fråga av satsen *Pojken, som är i badet, är glad*. Då skulle de ju ta det första är [sic] och placera längst till vänster. Det blev då *Är pojken, som i badet, är glad?* Ett sådant fel vore ganska naturligt. Men barn gör enligt Chomsky aldrig den typen av fel! Istället ser de bisatsen *som är i badet* som en helhet och tar först nästa *är* och lägger längst till vänster. Chomsky menar att förmågan att analysera språket i *fraser* och inte i enstaka ord måste vara medfödd. (s. 268)

Även om beskrivningen blir haltande när nominalfrasen inte analyseras i sin helhet, introduceras och förklaras ändå här ett begrepp som är centralt i vetenskapliga beskrivningar av språket. I avsnittet om satsdelar konstaterar man likaså att ”en satsdel kan bestå av ett ord eller flera” (s. 297) men väljer, istället för att använda frasbegreppet, endast att benämna de två nominalfraserna i meningen ”*Den glade bagaren i Åre bakade goda, billiga bullar*” (a.a.), som huvudord med bestämningar. Inte heller i ett resonemang huruvida en sats kan vara en satsdel, väljer man att lyfta frasens funktion i analysen, utan nöjer sig med att konstatera att det inte finns något rätt eller fel:

Jag sköt den, som var störst.

s p f [sic]

[...] Ska vi se den som var störst som en satsdel eller som en sats? Det finns inget rätt svar, förstås. Den kan beskrivas och analyseras som en sats, men den kan också spela rollen av en enda satsdel, i det här fallet ett objekt. (s. 299)

Det finns således tendenser till en hierarkisk språkanalys i läroboken, men beskrivningarna är bristfälliga och författarna förmår inte att skapa en tydlig helhet av detaljerna. Till skillnad från tidigare föreslår man den här gången en analys där bisatsen är en del av nominalfrasen. Ihop framstår de olika förklaringarna som tämligen osammanhängande, när man först introducerar en hierarkisk syn på språket i ett avsnitt, för att i ett senare analysera på ett annat sätt och slutligen landa i ett icke-svar. Jag menar att lärobokens förklaringar i många fall är förenklade på ett sätt som snarare bör vara försvårande för eleverna, och som knappast varken kan väcka deras nyfikenhet eller fungera som ögonöppnare. Författarna tycks sakna den

djupgående kunskap som krävs för att beskriva ämnet på ett lättillgängligt sätt. Att man dessutom använder de inom språkvetenskapen inaktuella termerna *imperfekt*, *ackusativ*- och *dativobjekt*, är ytterligare ett tecken på att författarna inte verkar ha en tillräcklig insikt i ämnet.

Jag tolkar den föreställning om grammatik som framträder i *Handbok i svenska språket* som å ena sidan ett normativt verktyg för skrivandet, och å andra sidan en statisk och oproblematiserad begreppskunskap. Trots att vissa av bokens avsnitt öppnar för att studera grammatik även ur andra perspektiv, till exempel med utgångspunkt i det egna talade språket, eller kontrastivt jämte främmande språk, anser jag att de överskuggas av en i huvudsak traditionell och produktorienterad syn på grammatik och grammatikundervisning. Att författarna inte verkar insatta i den aktuella grammatikforskningen kan jag bara tolka som att de inte har ansett det tillräckligt betydelsefullt eller prioriterat.

#### 5.4.1 Engelska

Läroboken i engelska heter *Blueprint B version 2.0* (Lundfall et al 2008). Redan i förordet framgår det att boken har ett starkt kommunikativt fokus, vilket också flera av kapitelnamnen tydligt visar: *Writer's Workshop*, *Speaker's Corner*, *Read & React*, *Reflect & Share*. De muntliga och skriftliga färdigheterna ska tränas återkommande i varje kapitel genom "olika talsituationer, texttyper och anpassning till mottagaren" (s. 6), och man menar att "engelskan ska vara ett verktyg och arbetssättet närmar sig svenskundervisningen" (a.a.). Det sistnämnda är speciellt intressant i skenet av den tidigare förda diskussionen huruvida engelskan i Sverige bör betraktas som ett främmande språk eller att andraspråk (se kapitel 2.4). En rimlig tolkning av förordets formulering är att man genom att närma sig svenskundervisningen samtidigt rör sig bort från undervisningen i moderna språk, och att man inte i samma utsträckning ser engelskan som ett främmande språk. Att man betraktar språket som ett verktyg, något jag tolkar som att eleven genom språket förväntas ta till sig andra typer av kunskaper än bara de rent språkliga, är också det ett tecken på att man ser engelskan som ett andraspråk. Det bör i någon mån också ha betydelse för hur läroboken ser på grammatiken.

Lärobokens grammatikdel heter *Focus on language* och omfattar 37 av bokens 320 sidor. Kapitlet benämns som grammatikdel i förordet (s. 6), men det förtydligas sedan att det inte är en fullständig grammatikkurs, utan "ett urval av sådant som vi har funnit att många elever ofta gör fel på" (s. 261). Vidare menar man att de många övningar som dominerar kapitlet ska leda till att eleverna undviker den här typen av fel när de talar och skriver

engelska. Anslaget är alltså tydligt normativt och fokus ligger även här på att förbättra den kommunikativa förmågan, snarare än att i första hand beskriva hur det aktuella språket är uppbyggt. Därmed har kapitlet många likheter med språkriktighetskapitlet i *Handbok i svenska språket* (Jansson & Levander 2003), dels vad gäller den normativa utgångspunkten, dels vad gäller urvalet. Trots att författarna inledningsvis menar att kapitlet avser att förbättra både tal och skrift, är det nästan uteslutande den skriftliga förmågan som tränas, och då i synnerhet med fokus på formell engelska. Även här ägnas stort utrymme åt varierad konnektivbindning, satsförkortningar och korrekt pronomenbruk.

Avsnittet är uppbyggt av kortfattade språkbeskrivningar på svenska, följt av en eller ett par belysande exempelmeningar och olika typer av övningar. Stundtals liknar de korta formuleringarna med sina många imperativ snarare skrivanvisningar än förklaringar av språket:

Använd *in case* för att uttrycka något man gör i förebyggande syfte, som en försiktighetsåtgärd. Lagg märke till hur presens och imperfekt används i meningarna. Använd aldrig *will* eller *would* efter *in case*. Även *should* bör undvikas. (s. 274)

Språkfelen diskuteras sällan djupare än så och man ger inga närmre förklaringar till varför något bör undvikas. Under varje ny rubrik följer paragrafhänvisningar till två grammatikor (Hargevik & Hargevik 2003 och Svartvik & Sager 2010), som båda är mer omfattande beskrivningar av engelskan och avsedda för gymnasieskolans engelskundervisning. Utöver paragrafnummer görs dock inga övriga referenser till böckerna i grammatikavsnittets beskrivningar. I båda grammatikornas förord gör man gällande att det kontrastiva perspektivet gentemot svenskan är centralt, och det perspektivet återkommer flera gånger även i *Blueprint*. Ett exempel är när man tar upp placeringen av tunga adverbial i en sats:

I svenskan kan man placera långa adverbial som innehåller flera ord mellan subjektet och predikatet eller mellan de två verben i en mening.

I engelskan placerar man sådana långa adverbial *i början av en sats före subjektet* eller *i slutet av satsen efter verben eller objektet*. (s. 278)

Ännu en gång finns det anledning att återkoppla till ämnesplanens avrådan från att arbeta kontrastivt mot svenskan i undervisningen, samt att undervisningsspråket i allt väsentligt ska vara engelska (se kapitel 5.1.2). Utöver att läroboken ofta relaterar till svenskan i

beskrivningarna av språket, är dessa dessutom skrivna på svenska. Lärobok och ämnesplan verkar skilja sig åt i synen på svenskans roll i undervisningen, då det kontrastiva perspektivet framstår som mycket viktigt för att beskriva språkliga strukturer i läroboken, och ännu mer i de båda grammatikböckerna (Hargevik & Hargevik 2003; Svartvik & Sager 2010). En möjlig tolkning av att svenska används i grammatikavsnittet är dels att sådan kunskap ofta uppfattas som svårtillgänglig, dels att eleverna förväntas ha med sig grammatikkunskap från svenskämnet. Man använder flera grammatiska termer utan att närmre förklara deras betydelse, och liksom i läroboken i svenska benämner man förflutet tempus som *imperfekt*, istället för det engelska *past tense*. Jag uppfattar det som att författarna till *Blueprint* tar för givet att eleverna är förtroga med ett grammatiskt metaspråk från svenskämnet, som det vid behov kan relateras till utan att behöva göra tydligare förklaringar.

För varje ny språklig regel eller skrivanvisning följer övningar där dessa tränas. De flesta uppgifter går ut på att omformulera, översätta eller sammanfoga färdiga satser eller meningar: "Rewrite the *italicised* clauses as contracted clauses using past participles" (s. 267). Att större delen av grammatikkapitlet utgörs av den här typen av övningar, och att beskrivningarna av språket är i minoritet, menar jag är ytterligare ett uttryck för bokens starka kommunikativa fokus samt, som förväntat, för en processororienterad grammatikundervisning (se kapitel 2.4). Till skillnad från grammatikavsnittet i *Handbok i svenska språket* där uppgifterna främst gick ut på att ta ut satsdelar, ligger inte fokus här på den metaspråkliga kunskapen utan på skrivefärdigheten. Det är således framför allt genom den egna produktionen som eleverna förväntas ta till sig de språkliga mönstren.

### 5.4.3 Moderna språk

De två läroböcker som lärarna i moderna språk har använt sig av i sin undervisning är *Grande escalade 4* (Pettersson et al 2004) för franskan, och *Caminando de nuevo 4* (Waldenström et al 2004) för spanskan. Böckerna har många likheter i både innehåll och upplägg; förutom att kapitlen med bastexter på målspråket följs av både grammatik- och realiaavsnitt, innefattar de olika typer av hör-, skriv- och talövningar. Båda böckerna har också avgränsade och förhållandevis långa grammatikavsnitt i slutet. I *Caminando de nuevo* utgör grammatikkapitlet en femtedel av bokens omfattning, och i *Grande escalade* en dryg fjärdedel. Till skillnad från läroboken i engelska är förordens fokus inte lika koncentrerat på de direkt kommunikativa momenten av språkinläringen, utan lika mycket på förståelsen av ord, kultur samt, inte minst, grammatik. Förordet i spanskboken rekommenderar att



minigrammatiken används återkommande i självstudierna, till exempel för att översätta texter (Waldenström et al 2004:4), och i franskboken förklarar man att olika grammatikmoment repeteras ofta, samt att det finns extra övningar ”för den som vill nöta in verb och översättning” (Pettersson et al 2004:7). Den syn på grammatik som böckernas förord och utformning ger uttryck för, menar jag är en central kunskap som kräver mycket repetition. Att man låter grammatiken ta mycket plats, samt att man talar i termer av att ”nöta”, tyder på att man ser det som en grundläggande språkförståelse, för att därifrån kunna utveckla mer kommunikativa förmågor.

I motsats till grammatikavsnitten i de analyserade läroböckerna i svenska och engelska, har man i de föreliggande inte varvat de språkliga beskrivningarna med övningsuppgifter. Istället tränas olika grammatiska moment i slutet på varje kapitel, där man med en kortare regel och med hänvisning till grammatikavsnittet, förklarar språkliga fenomen som förekommit i bastexten. Övningarna handlar ofta om att välja rätt verbform för att passa in med färdigformulerade exempel, att översätta eller omformulera, eller att ta ut särskilda satsdelar. Det är alltså, som Tornberg (2000) har antagit är fallet vid inläringen av formrika språk, en i huvudsak produktorienterad grammatikundervisning som framträder i läroböckernas övningar, samt ett förväntat deduktivt kunskapsinhämtande. Efter att en regel har presenterats, tränas den isolerat med hjälp av ett flertal varianter av strukturerade luckövningar för att isoleras (jmf Tornberg 2000:102). Det här arbetssättet präglar båda böckerna och förstärker uppfattningen att grammatiken spelar en viktig roll i undervisningen.

Grammatikkapitlen i de två läroböckerna för moderna språk har en deskriptiv ansats, och en indelning där de respektive språken beskrivs ordklass för ordklass, med övervägande fokus på pronomenbruk och verbformer. Även om uppläggen med avgränsade kapitel med grammatik var snarlika i de andra språkens läroböcker, är det en inte oviktig skillnad att de i läroböckerna för de moderna språken benämns som just grammatikkapitel även i rubriken. Liksom förordens formuleringar och böckernas utformning, bidrar det till att skriva fram grammatiken på ett mer explicit sätt än vad som var fallet i svensk- och engelskböckerna, där grammatikordet inte förekom i rubrikerna. Läromedlens val av rubrik bör i någon utsträckning spegla synen på grammatik, och i det här fallet menar jag att ett produktorienterat arbetssätt betonas ytterligare, liksom det kan ha varit en anledning till att man i de tidigare analyserade böckerna har valt andra rubriker.

Att den grammatiska kunskapen är explicit framskriven visar sig också i termanvändningen. Här används många vedertagna och abstrakta begrepp, ibland utan närmre förklaring, på ett sätt som förväntar sig att eleven har tillgång till ett grammatiskt metaspråk:

Spanskan har fler reflexiva verb än svenskan. Reflexiva pronomen placeras enligt samma regel som objektspronomen: de står framför den böjda verbformen men ofta efter infinitiven och gerundiumformen. Exempel: Tengo que maquillarme. Está lavándose. (Waldenström et al 2004:178)

Termernas betydelse förklaras i större utsträckning fortlöpande i läroboken för franska, men även här tar man en viss förståelse för språkliga strukturer och ett grammatiskt tankesätt för givna:

*Relativa* pronomen inleder **bisatser** (= **underordnade satser**). Bisatserna är understrukna i rutan nedan. I huvudsatsen finns ett **korrelat**, det ord som 'som' syftar på. [...] Ett relativt pronomen måste alltid ha ett korrelat (...). Om det inte finns något ord som **que, qu'**, eller **qui** syftar på, måste man därför sätta in ett **ce**, som då får fungera som korrelat (Pettersson et al 2004:141).

Termrikedomen och det faktum att förklaringarna är så pass korta, men samtidigt innehållsrika och abstrakta, förklarar delvis den kritik som lärarna i moderna språk riktade mot svenskämnet (se kapitel 5.2.3), och elevernas uppfattning om att undervisningen i moderna språk domineras av grammatik (se kapitel 5.3). Om läromedlet använder en mer omfattande begreppsapparat än den som eleverna har med sig sedan tidigare, är det rimligt att förståelsen för den tar mycket tid i anspråk i undervisningen.

I jämförelse med ämnesplanen för moderna språk, där man tycks förespråka en huvudsakligen kommunikativt inriktad undervisning, framstår användningen av grammatik i läromedlen som både central och oblyg. Det gäller inte bara mängden utan även sättet det skrivs fram på. Man gör många hänvisningar till svenskan och, som jag tolkar det, den grammatik man förväntar sig att eleverna har lärt sig i svenskämnet. I *Caminando de nuevo* avslutas grammatikkapitlet med en ”grammatisk lathund”, där många av de använda termerna förklaras och relateras till svenskan:

**ackusativobjekt** Jag ser *dig*. Han äter en *smörgås*. Ackusativobjekt är en satsdel som svarar på frågan *Vad + predikat + subjekt?* (Waldenström et al 2004:217)

**bestämd artikel** I spanskan *el coche*, *la chica* och i plural *los chicos*, *las chicas*. Svenskan använder ändelser, t ex *huset*, *flickan*, *bilarna*. (a.a.)

Vad gäller det första citatet har det tidigare framkommit att ackusativobjekt som benämning på direkt objekt ofta förekommer i läromedel i svenska, trots att det inte står i relation till vetenskapliga beskrivningar av svenskan, och i det här fallet inte heller till beskrivningar av spanskan. Min analys är att man i läroboken har valt termen ackusativobjekt för att återkoppla till något som man förväntar sig redan har förmedlats i svenskämnet. Möjligen säger det samtidigt något ytterligare om de förväntningar ämnet moderna språk har på svenskämnet, nämligen att eleverna ska vara grammatiskt förberedda inför språkundervisningen (jmf kapitel 5.2.3 och Brodow 2000). I det andra citatet gör man en kontrastiv jämförelse som jag tror snarare relaterar till den inre grammatiken hos elever med svenska som modersmål, än till något som lärts ut i svenskämnet. Den här typen av jämförelser är återkommande i de båda böckernas grammatikkapitel, och motsvarar inte ämnesplanens avrådan från att arbeta kontrastivt med svenskan som utgångspunkt.

Trots att man har vävt in grammatikövningar i kapitlen med bastexter istället för att placera dem sist i grammatikavsnittet, menar jag att läroböckerna för moderna språk öppnar för en isolerad och starkt produktinriktad grammatikundervisning. Man använder sig konsekvent av ett vedertaget grammatiskt metaspråk, som inte alltid verkar stå i relation till elevernas förkunskaper. Det är rimligt att anta att det leder till en mer isolerad grammatikundervisning, och bidrar till att elever uppfattar språkinläringen som att ibland lära sig prata och ibland lära sig grammatik (jmf kapitel 5.3).

#### *5.4.4 Sammanfattning*

De analyserade läroböckerna riktar sig till elever i samma ålder men där de språkliga förkunskaperna och undervisningsnivån skiljer sig mycket mellan ämnena. Det leder också till att de ser på språkens grammatiska innehåll och grammatikens funktion i undervisningen på olika sätt. Läroböckerna i moderna språk å ena sidan, och läroboken i engelska å andra sidan, framstår som två ändar på en skala, där en deskriptiv och produktorienterad grammatik är tydligt framträdande i de första, och en normativ och processorienterad sådan i den senare. I läromedlen för spanska och franska används många termer, och mycket tid läggs på isolera de grammatiska reglerna genom luckövningar, medan man i engelskboken främst låter eleverna använda språket i olika typer av skrivövningar. Vad gäller svenskämnets lärobok placerar den sig på båda ändar av skalan, med både ett normativt avsnitt om språkriktighet, och ett deskriptivt om språkets struktur. För att vara en del av ett ämne som länge har burit ansvaret

för elevers grammatikkunskaper, ger läroboken i svenska dock en förenklad och oproblematiserad bild av språket, som för tankarna till en traditionell grammatikundervisning där fokus ligger på begreppsnivå, snarare än på förståelsen för språkets hierarkiska struktur.

### **5.5 Sammanfattning av analyserna**

Analyserna har visat att föreställningarna om grammatik och grammatikundervisning skiljer sig mellan de olika aktörerna – till viss del inom ämnena och i stor utsträckning mellan ämnena. I det följande sammanfattas och jämförs analyserna, såväl mellan de olika aktörerna som mellan de olika språkämnen.

Grammatiken för generellt en tämligen undanskymd tillvaro i styrdokumentet och får ofta stå tillbaka för de kommunikativa färdigheterna. Det verkar finnas en rädsla för att explicita formuleringar om grammatik ska tolkas som en återgång till en traditionell produktinriktad grammatikundervisning som saknar koppling till andra delar av språkundervisningen. Undantaget är svenskämnets kurs 2 där grammatiken är tydligt framskriven, och där man öppnar för ett isolerat och språkvetenskapligt grammatikstudium, eventuellt med utgångspunkt i elevernas egen språkkänsla. I övrigt lägger ämnesplanerna ett stort ansvar på läraren att tolka vilken som är grammatikens roll och funktion i språkundervisningen.

Att tolkningsutrymmet i ämnesplanerna är stort avspeglar sig i analysen av lärarintervjuerna på så sätt att den personliga inställningen till grammatik verkar ha stor betydelse för hur undervisningen utformas. Flera lärare understryker vikten av grammatik vid inläringen av främmande språk på ett sätt som inte motsvarar ämnesplanernas ofta vaga formuleringar, medan andra, liksom ämnesplanerna, hellre väljer att betona de kommunikativa färdigheterna. De normativa aspekterna i grammatikundervisningen lyfts också i betydligt högre grad fram av de intervjuade lärarna än vad ämnesplanerna gör. Det kan i sin tur vara en faktor som har påverkat elevernas föreställning om grammatik, som är tydligt normativ och som i analysen jämfördes med ett axiom att rätta sig efter vid inläringen av främmande språk.

I läroböckerna är variationen stor både vad gäller mängden grammatik och det sätt som kunskapen skrivs fram på. De båda främmandespråkämnen engelska och moderna språk, vars ämnesplaner i stor utsträckning liknar varandra, har läroböcker där det grammatiska innehållet skiljer sig närmast diametralt. Grammatikföreställningarna i alla språkämnenas läroböcker överensstämmer mer med respektive språklärares än med ämnesplanerna, inte

minst med avseende på den pedagogiska konflikten mellan grammatik som produkt och grammatik som process. Den konflikten tycks vidare ha betydelse för vad eleverna uppfattar som grammatikundervisning. Det framstår som att det främst är i moderna språk och i svenska 2, där produktperspektivet har visat sig vara viktigt, som elever är medvetna om grammatikundervisningen. Eleverna uppfattar inte i samma utsträckning den processororienterade skrivundervisning, som förekommer i ämnena engelska och svenska, som grammatik.

Vad gäller svenskämnet verkar det finnas en uppdelning av grammatiken mellan kurs 1 och kurs 2, där en funktionell och normativt inriktad undervisning framträder i den första, och en mer produktinriktad och deskriptiv i den andra. Enligt lärare och läroböcker är grammatiken viktig i arbetet med språkriktighet i text, medan ämnesplanen tonar ner det normativa perspektivet i de sammanhangen. Det isolerade grammatikstudiet, som har förlagts till svenska 2, har inte samma problematiserande ansats i läroboken som ämnesplanens formulering öppnar för, och det tycks vara först i samband med den som eleverna blir medvetna om grammatikundervisningen i svenskämnet. Både lärare och elever motiverar grammatikstudiet främst med att det underlättar inläringen av främmande språk, även om eleverna anser det överflödigt att studera det inom svenskämnet.

Engelskämnet är det ämne som förefaller mest sammanhållet i sin syn på grammatik i undervisningen. De kommunikativa förmågorna betonas starkt i både ämnesplan och läroböcker, samt till viss del av lärarna. Grammatikundervisningen är processororienterad och funktionell, och det verkar finnas en uppfattning om att grundläggande grammatiska strukturer kan tillägnas induktivt i samband med skrivandet. Till skillnad från ämnesplanen lyfter både lärare och läroböcker fram vikten av att jämföra grammatiken med svenskan, och lärarna menar dessutom att deras undervisning hade underlättats om eleverna hade med sig större kunskaper i grammatik från svenskämnet. Eleverna har i sin tur uppfattningen att grammatiken tar liten plats i engelskundervisningen, men menar samtidigt att den är viktig för att förbättra och fördjupa kunskaperna.

I motsats till engelskan präglas ämnet moderna språk enligt lärare, elever och läroböcker av ett produktperspektiv, där den explicita och isolerade grammatikundervisningen tar stor plats. Även om det i ämnesplanen finns utrymme för att tolka grammatiken som en viktig del av undervisningen, saknas det en diskussion kring dess roll, och de kommunikativa färdigheterna tar betydligt större plats. Det kontrastiva perspektivet är centralt hos lärare och i läroböcker, men tonas ner i ämnesplanen. Även hos lärarna i moderna språk finns en uttalad

önskan om att svenskämnet ska förbereda eleverna med ett grammatiskt metaspråk inför språkstudierna.

## 6 Diskussion

Syftet med den här uppsatsen har varit att undersöka och diskutera synen på grammatik i gymnasieskolans språkundervisning, bland annat med anledning av de nyligen introducerade ämnesplanerna i Gy2011. Med de teoretiska utgångspunkterna som hjälp har jag tolkat, analyserat och jämfört de föreställningar av grammatik som framträder i ämnesplaner, hos språklärare, hos gymnasieelever och i läroböcker. I det följande ska jag göra ett försök att besvara min tredje och sista forskningsfråga. Jag diskuterar vilka slutsatser man kan dra av den nya gymnasieskolans samlade grammatikundervisning utifrån de presenterade föreställningarna, och gör några personliga reflektioner kring resultatet. Avslutningsvis ger också förslag på vidare forskning med avstamp i uppsatsens resultat.

Utifrån de presenterade analyserna i uppsatsen menar jag att gymnasieskolans grammatikundervisning framstår som isolerade verksamheter inom de olika språkämnen, och att det saknas ett gemensamt ämnesöverskridande förhållningssätt till språkens grammatiska innehåll. Ett av de tydligare argumenten för det, är att elever i årskurs två på gymnasiet framhåller att grammatikundervisningen i ett språkämne inte hjälper dem i studiet av ett annat språk, och att de inte kopplar ihop kunskaperna mellan språken. Den processororienterade skrivundervisningen i engelska och svenska verkar inte uppfattas som grammatik av eleverna, och den produktorienterade grammatikundervisningen i moderna språk och svenska 2 verkar i praktiken främst bestå av oproblematiserad begreppskunskap. Även om flera lärare betonar explicit grammatikundervisning och lyfter fram det kontrastiva perspektivet, menar jag att det faktum att dessa tonas ner i ämnesplanerna, och att de kommunikativa färdigheterna så tydligt framhålls, stärker uppfattningen om att det metaspråkliga tänkandet är något eleverna förväntas förvärva induktivt genom att läsa och skriva i autentiska situationer.

Det finns förstås en grundläggande skillnad mellan de olika språkämnen vad gäller behovet av grammatik i undervisningen, och grammatikstudiet kan aldrig se likadant ut i två ämnen där elevernas förkunskaper skiljer sig markant. Vad jag menar är problematiskt är att grammatikstudiet i svenskämnet främst legitimeras som ett hjälpmedel i inläringen av främmande språk, när det normativa perspektivet är det centrala i den gymnasiegemensamma kursen i svenska, när eleverna själva inte ser det som en hjälp, och när ämnesplanen avråder

från för långtgående jämförelser mellan språken. Det stora tolkningsutrymmet och den stofffrängsel som finns i svenska 1, verkar leda till att större delen av det explicita grammatikstudiet får vänta till kurs 2, och jag har svårt att se hur en normativt inriktad undervisning kan leda till en ökad förståelse för det egna språket och en förberedelse för studier i främmande språk. De flesta eleverna i undersökningen kopplar också grammatikundervisningen främst till ämnet moderna språk, och ifrågasätter meningen med att studera grammatik på svenska. En anledning till kan vara att grammatiken i svenskämnet, som Teleman (1991) har konstaterat, fortfarande inte har fått en anständig motivering, eller tillåtits utgöra ett eget kunskapsstoff. Om grammatiken endast lyfts upp i samband med det normativa, eller med motiveringen att kunskaperna kommer att komma till pass i ett annat ämne, framstår det som en tuff uppgift att väcka elevernas nyfikenhet på det egna språket.

Som Brodow (2000) har framhållit, är samtliga elever förmodligen inte betjänta av att behärska noggrann grammatisk analys, varför också grammatiken har skrivits fram explicit först på den högskoleförberedande andra kursen i svenskämnet. Ferm (2008) föreslog likaså i sin utredning, att elever på yrkesförberedande program skulle vara tvungna att välja till denna andra kurs för att få behörighet till högskolan. Trots att kunskap om språkets uppbyggnad förväntas genomsyra alla ämnets kurser, menar jag att det finns en överhängande risk för att det skapas en kunskapsklyfta mellan kurs 1 och 2 på de yrkesförberedande programmen. Det pedagogiska tolkningsutrymmet är mycket stort i svenska 1, och vad gäller grammatik finns det inga kunskapskrav, varför den också riskerar att utebli. Då blir också steget långt till den förväntat deskriptiva, fördjupade och tydligt formulerade grammatikkunskapen i kurs 2. När uppsatsens analyser dessutom har visat att mycket av det som eleverna uppfattar som grammatik, metaspråket, ges i ämnet moderna språk, som i regel inte är obligatoriskt på de yrkesförberedande programmen, framträder det en potentiell kunskapsklyfta även mellan de som skaffat sig högskolebehörighet på ett yrkesförberedande program, och de som gått ett högskoleförberedande. Det verkar inte heller som att det gymnasiegemensamma engelskämnet kan bidra till att stärka likvärdigheten vad avser grammatik, eftersom denna för en mycket undanskymd tillvaro i ämnet.

Jag menar att frånvaron av explicita formuleringar om grammatik i ämnesplanerna, med undantag för de som finns i svenska 2, riskerar att missgynna svaga elever. Om grammatiken och det abstrakta metaspråkliga tänkandet främst är implicit i undervisningen, och förväntas förvärvas genom kommunikationen istället för explicita jämförelser mellan språken, anser jag att det läggs ett stort ansvar på den enskilde eleven att uppfylla ämnesplanernas önskan om att skaffa sig språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk. Även om språken

verkar kontrasteras betydligt mer i praktiken än vad ämnesplanen förespråkar, vilket i min mening bör underlätta den språkliga medvetenheten, riskerar nedvärderandet av ett sådant arbetssätt, samt de i övrigt vaga eller obefintliga diskussionerna kring grammatik och språkligt tänkande, att påverka likvärdigheten och drabba elever från studieovana hem, eftersom dessa bör ha svårare att tolka undervisningens uttalade mål. Vidare är det också ett stort ansvar som läggs på läraren att tolka och anpassa undervisningen efter vagt formulerade termer. Liksom Bergström (2007) menar jag att en sådan viktig och grundläggande kunskap som förståelsen för språket, inte bara kan styras av pedagogisk hänsyn, utan bör diskuteras och explicitgöras även i styrdokumentet.

Som ett exempel på att det saknas en helhetssyn på grammatik, vill jag lyfta termen språklig medvetenhet som eleverna enligt styrdokumentet ska tillägna sig inom ramen för alla språk – detta trots att språken alltså inte bör kontrasteras med svenskan, och att grammatiken inte verkar ha någon större betydelse i undervisningen. Boström och Josefsson menar att det sannolikt inte går att skilja begreppet från ”förmågan att reflektera över hur det egna språket är uppbyggt” (Boström & Josefsson 2006:96), och Bo Lundahl att ”språklig medvetenhet är exempel på hur explicit undervisning kan stödja språkutvecklingen” (Lundahl 2009:42). Jag delar den här synen och menar att begreppet riskerar att endast bli en elegant term i styrdokumentet om den inte ges en innebörd, och att den blir kontraproduktiv så länge grammatikundervisningen bedrivs isolerat inom respektive ämne. Brodow (2000), som också har diskuterat begreppet, anser att språklig medvetenhet kan tillägnas på andra sätt än genom grammatik, och att den termkännedom som krävs för studier i främmande språk likaväl kan tillägnas på målspråket istället för på modersmålet. Jag menar tvärtom att abstrakta kunskapsmål som språklig medvetenhet och flerspråkighet, accentuerar betydelsen av att elever får undervisning i grammatik på sitt modersmål. Dels på grund av bristen på grammatikdiskussion i ämnesplanerna för de främmande språken, dels för att det bör vara en omväg att skaffa sig medvetenhet om ett annat språk om man inte är medveten om sitt eget.

Ett resonemang om grammatik i styrdokument som utgår från kvantitet, menar Hansson (2011:204), riskerar att bli en återgång till traditionell begreppslära och isolerad språkanalys. Ett av den här undersökningens resultat är också att de tydligare formuleringar om grammatik som Bergström (2007) efterlyste, inte nödvändigtvis har lett till en mer problemorienterad undervisning. Som tidigare framförts anser Linde (2006:48) att lärare och läroböcker samtidigt är de främsta traditionsbärarna och de mest inflytelserika förnyarna när det gäller införandet av nya läroplaner. Så länge det lever kvar en föråldrad, isolerad och delvis felaktig



grammatiksyn i skolan, och i synnerhet i svenskämnets lärobok, har styrdokumentens formuleringar om ett vetenskapligt grammatikstudium troligtvis liten inverkan.

Även om det finns anledning att efterlysa tydligare formuleringar och diskussioner om grammatik på fler ställen än i svenska 2, framstår det även som viktigt att fortsätta den grammatikdidaktiska forskningen utifrån kvalitet snarare än kvantitet, för att se hur undervisningen har förändrats efter den nya läroplanens införande. Linde beskriver ett sådant förfarande på följande sätt:

Utgångspunkten blir inte att börja med en analys av läroplanstexten och sedan finna de faktorer som hindrat ett korrekt genomförande. Utgångspunkten blir istället, att studera det faktiska undervisningsinnehållet, alltså att genom observationer i klassrum ta reda på vad det faktiskt förmedlade innehållet är. (Linde 2006:49)

Den här undersökningen har inte kunnat beskriva hur grammatik används i praktiken eller hur undervisningen utformas. Det vore ett intressant uppslag för vidare forskning att genomföra observationer i de olika språkklassrummen, för att se hur föreställningarna om grammatik och grammatikundervisningen förhåller sig till varandra. Vidare skulle det vara intressant att jämföra hur grammatikmomenten på svenska 1 skiljer sig på yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Får eleverna på de yrkesförberedande programmen samma förutsättningar att skaffa sig högskolebehörighet genom att klara av svenska 2, eller existerar den potentiella kunskapsklyfta som jag har varnat för även i praktiken?

## Litteratur

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000): *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur: Lund.
- Ask, Sofia (2011): *Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare*. Studentlitteratur: Lund.
- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling: Malmö Högskola.
- Bergström, Annika (2007): *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Bolander, Maria (2001): *Funktionell svenska grammatik*. Liber: Stockholm.
- Boström, Lena (2004): *Lärande och metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Doktorsavhandling: Högskolan för lärande & kommunikation, Jönköping och Helsingfors universitet.
- Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006): *Vägar till grammatik*. Studentlitteratur: Lund.
- Boström, Lena & Strzelecka, Elzbieta (2013): *Vuxna minns sin grammatikhistoria*. Svenskläraren årgång 57, nr 1, s. 14-17. Svenskläraryöreningen: Stockholm.
- Broady, Donald (1980): Den dolda läroplanen. I: *KRUT 16*. Förening kritisk utbildningstidskrift: Stockholm.
- Brodow, Bengt (2000): En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatik undervisning. I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken* s. 67-134. Studentlitteratur: Lund.
- Edley, Nigel & Litosseliti, Lia (2010): *Contemplating Interviews and Focus Groups*. I: L. Litosseliti (red.), *Research Methods in Linguistics* s. 155-179. Continuum: London.
- Eriksson, Rigmor & Jacobsson, Annsofi (2001): *Språk för livet*. Liber: Stockholm.
- Ferm, Anita (2008): *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av gymnasieutredningen 2008*. SOU 2008:27.
- Flyman-Mattson, Anna (2003): *Teaching, Learning and Student Output. A study of French in the classroom*. Travaux de l'Institut de linguistique de Lund 42: Lunds universitet.
- Hansson, Fredrik (2011): *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Doktorsavhandling: Malmö högskola.
- Hargevik, Stieg & Hargevik, Christina (2003): *Hargeviks engelska grammatik*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.

- Hartman, Jan (2004): *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur: Lund.
- Hertzberg, Frøydis (1990): *... og denne Videnskap har man kaldet Grammatiken. Tre studier i skolegrammatikkens historie*. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Senter for lærerutdanning og skoletjeneste: Universitetet i Oslo.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997): *Forskningsmetodik. Om kvalitative og kvantitative metoder*. Studentlitteratur: Lund.
- Hudson, Richard (1992): *Teaching grammar. A guide for the National curriculum*. Blackwell: Oxford.
- Högskoleverket (2009): *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Rapport 2009:16 R. Högskoleverket: Stockholm.
- Jansson, Ulf & Levander, Martin (2003): *Handbok i svenska språket*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010): *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren: Stockholm.
- Jørgensen, Nils & Svensson, Jan (1987): *Nusvensk grammatik*. Gleerups: Malmö.
- Knutas, Edmund (2008): *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Doktorsavhandling: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet och Institutionen för Humaniora och språk, Högskolan Dalarna.
- Kroksmark, Tomas (1993): Om språklära i skolan – en tillbakablick. I: T. Kroksmark, G. Strömqvist & S. Strömqvist (red.), *Fem uppsatser om grammatik* s. 45-68. Studentlitteratur: Lund.
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Linde, Göran (2006): *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Studentlitteratur: Lund.
- Lundahl, Bo (2009): *Engelsk språkdidaktik. Texter, kommunikation, språkutveckling*. Studentlitteratur: Lund.
- Lundfall, Christer, Nyström, Ralf, Röhlk-Cotting, Nadine & Clayton, Jeanette (2008): *Blueprint B. Version 2.0*. Liber: Stockholm.
- Lundin, Katarina (2009): *Tala om språk. Grammatik för lärarstudier*. Studentlitteratur: Lund.

- Malmgren, Gun (1991): Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motsånd. I: G. Malmgren & J. Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar* s. 108-136. Studentlitteratur: Lund.
- Nilsson, Nils-Erik (2000a): Varför grammatikundervisning? I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken* s. 11-27. Studentlitteratur: Lund.
- Nilsson, Nils-Erik (2000b): Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv. I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken* s. 28-46. Studentlitteratur: Lund.
- Palm, Kristina (2009): *Den svenska skolgrammatikens förhållande till språkvetenskapen. En granskning av hur satsläran framställs i grundskolans senare årskurser.* Magisteruppsats: Lunds universitet.
- Petterson, Marie, Jonchère, Nicolas, Sandberg, Ewa, Waagard, Viktoria (2004): *Grande escalade 4.* Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Platzack, Christer (2010): *Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan.* Norstedts.
- SKOLFS 2010:261*: Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. Statens skolverks författningssamling. Skolverket.  
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=2085>
- Skolverket (2011a): *Gymnasieskola 2011.*  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>
- Skolverket (2011b): Kommentarer till ämnet svenska. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2013-06-11.
- Skolverket (2011c): Kommentarer till ämnet engelska. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2013-06-11.
- Skolverket (2011d): Ämnesplan för moderna språk. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2013-06-11.
- Skolverket (2011e): Kommentarer till ämnet moderna språk. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2013-06-11.
- Språkriktighetsboken* (2005):. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 93. Norstedts Akademiska Förlag: Stockholm.
- Strömqvist, Göran (1993a): Om klasslärometodik och svenskans beskrivning. I: T. Kroksmark, G. Strömqvist & S. Strömqvist (red.), *Fem uppsatser om grammatik* s. 7-22. Studentlitteratur: Lund.

- Strömqvist, Sven (1993b): Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning. I: T. Kroksmark, G. Strömqvist & S. Strömqvist (red.), *Fem uppsatser om grammatik* s. 23-30. Studentlitteratur: Lund.
- Svartvik, Jan & Sager, Olof (2010): *Modern engelsk grammatik*. Liber: Stockholm.
- Svensson, Jan (1987): Den problematiska hierarkin. I: U. Teleman (red.), *Grammatik på villovägar* s. 97-105. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Teleman, Ulf (1987): Det skolgrammatiska arvet. En inledning. I: U. Teleman (red.), *Grammatik på villovägar* s. 7-12. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Teleman, Ulf (1991): *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Almqvist & Wiksell: Uppsala.
- Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik: *Svenska Akademiens Grammatik 1. Inledning. Register*. Norstedts ordbok: Stockholm.
- Tornberg, Ulrika (2007): *Språkdiradik*. Gleerups: Kristianstad.
- Trost, Jan (1997): *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund.
- Ullström, Sten-Olof (2000): *Skolexempel på gymnasiegrammatik*. I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken* s. 47-66. Studentlitteratur: Lund.
- Vetenskapsrådet (2011): *God forsknings sed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*. Vetenskapsrådet: Stockholm.
- Waldenström, Elisabet, Westerman, Ninni, Wik-Bretz, Märet, Faci Lucia, María José (2004): *Caminando de nuevo 4. Natur och kultur*: Stockholm.



**LUNDS**  
UNIVERSITET

[www.uvet.lu.se](http://www.uvet.lu.se)  
ISBN: 978-91-7473-290-0

LUNDS UNIVERSITET

Box 117  
221 00 Lund  
Tel 046-222 00 00  
[www.lu.se](http://www.lu.se)