

Problematiska beskrivningar av grammatik

- En studie om läromedels

beskrivningar av grammatik och
svensklärares reaktioner på dessa

Erik Bandh

LUNDS UNIVERSITET | UTBILDNINGSVETENSKAP | RAPPORT 2019:1



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

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@uvet.lu.se

Anders Persson, professor i sociologi respektive utbildningsvetenskap vid Lunds universitet
anders.persson@uvet.lu.se



LUNDS
UNIVERSITET

Examensarbete

Avancerad nivå, 30 poäng

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Problematiska beskrivningar av grammatik

En studie om läromedels beskrivningar av grammatik och
svensklärares reaktioner på dessa

Erik Bandh

Kurskod: ÄSVM92

Termin: HT 2018

Handledare: Katarina Lundin

Examinator: Marit Julien

Abstract

Det föreliggande arbetets övergripande syfte var att undersöka hur grammatiken beskrivs i läromedel i dag och vilka konsekvenser detta kan tänkas få för lärare och elever i *Svenska 1* och *Svenska 2* på gymnasiet. För att uppnå syftet delades arbetet upp i två separata metoder: Först utfördes en granskning av hur grammatiken beskrivs i olika läromedel, och sedan en intervjustudie där yrkesverksamma svensklärare fick reagera på och förhålla sig till läromedelsgranskningen. Läromedelsgranskningens resultat visade att läromedlen innehöll en mängd olika problematiska beskrivningar som på olika sätt försvårar för elever att förstå det svenska språkets struktur och att tillägna sig Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp inom grammatiken. Dessutom saknade läromedlen tydliga kopplingar mellan den förmedlade kunskapen om grammatik och utvecklandet av elevers egna skrivförmågor. Intervjustudiens resultat visade en misstro på läromedel hos informanterna och olika svårigheter som uppstod i deras grammatikundervisning till följd av detta. Informanterna kände sig tvungna att använda sig av eget material i sin grammatikundervisning, och efterlyste läromedel som kunde hjälpa dem att knyta an grammatikundervisningen till ett utvecklande av deras elevers skrivande. I informanternas reaktioner på läromedelsgranskningen uppkom slutligen en unison önskan om en hårdare och tydligare extern granskning av läromedel.

Nyckelord: *Grammatik, tröskelbegrepp, läromedel, språkstruktur, språkets hierarkiska dimension*

Abstract – English Translation

Translated title: Problematic Descriptions of Grammar: A Study of Textbooks' Descriptions of Grammar and Swedish Teachers' Reactions to These.

The present study's overarching aim was to examine how grammar is described in textbooks today, and what consequences this might have for teachers and students in the courses *Swedish 1* and *Swedish 2*, in upper-secondary education. To accomplish this, the study was divided into two separate methods: First, an examination of how grammar is described in different textbooks was conducted. After that, an interview study was conducted in which active teachers of Swedish was given an opportunity to react to the examination of the textbooks. The results of the textbook examination showed that the textbooks contained many problematic descriptions of grammar, all of which, in different ways, hindered students' processes of understanding the structure of the Swedish language and their progress through Josefsson & Lundins (2017) threshold concepts within grammar. In addition, the textbooks showed a lack of coherent connections between the conveyed grammatical knowledge and a development of the students' own writing abilities. The results of the interviews showed a mistrust in textbooks in the informants, and different difficulties that arose in their teaching of grammar because of this. The informants felt forced to use their own material in their teaching of grammar and requested textbooks that could assist them in the process of connecting their teaching of grammar to a development of their students' writing. In the informants' reactions to the textbook examination, a united wish for a more rigid and coherent external inspection of textbooks was finally expressed.

Keywords: *Grammar, threshold concepts, textbooks, language structure, the hierarchic dimension of language*

Förord

Tack Katarina, för att du har öppnat upp mitt intresse för grammatiken. Din handledning har varit av den allra bästa sorten.

Tack Marit, för dina ovärderliga kommentarer mitt i arbetet.

Tack till alla informanter, för er tid och för era insiktsfulla perspektiv.

Tack Anna, för att du alltid finns för mig. Och tack till hela min familj.

Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Syfte, frågeställningar och disposition	1
3	Bakgrund	2
3.1	Ämnesplanens ramar	4
3.2	Inläring av grammatiska kunskaper	7
3.3	Tidigare läromedelsforskning	8
4	Metod.....	9
4.1	Läromedelsgranskning	10
4.1.1	Motivering och urval.....	10
4.1.2	Genomförande.....	10
4.2	Intervjustudie.....	12
4.2.1	Motivering och urval.....	12
4.2.2	Genomförande och etiska överväganden	12
4.2.3	Transkribering och kodning	14
5	Resultat av läromedelsgranskningen	15
5.1	<i>Område 5:</i> Information som hämmar färdigheten att förstå ordklassers, syntagmers och satsdelars faktiska form(er) och/eller funktion(er)	17
5.2	<i>Område 3:</i> Information som hämmar färdigheten att korrekt avgränsa meningar, satser och fraser	24
5.3	<i>Område 7:</i> Information som hämmas av ologiska exempel och/eller begreppsförvirring	27
5.4	Övriga noteringar	30
6	Diskussion av läromedelsgranskningen.....	30
6.1	Problem med problematiska introduktioner	31
6.2	Problem med fraser	32
6.3	Problem med bisatser	33

6.4	Problem med huvudsatser	34
6.5	Problem med verb	35
6.6	Problem med pronomen och disposition.....	37
7	Resultat och analys av intervjustudien	38
7.1	Informanterna	38
7.1.1	Henrietta (Informant 1)	38
7.1.2	Filippa (Informant 2).....	39
7.1.3	Barbro (Informant 3).....	39
7.1.4	Gunvor (Informant 4).....	40
7.2	Lärares förhållningssätt till, och reaktioner på läromedelsgranskningen.....	40
7.3	Paralleller mellan lärares upplevda svårigheter med grammatikundervisning och läromedelsgranskningen	45
8	Sammanfattande diskussion och slutsatser.....	48
8.1	Varje ord är viktigt	48
8.2	Grammatiken i praktiken.....	51
	Litteraturförteckning.....	53
	Bilaga 1 – Granskning av <i>Fixa grammatiken</i>	55
	Bilaga 2 – Granskning av ”Grammatik” i <i>Människans texter Språket</i>	63
	Bilaga 3 – Granskning av ”Grammatik och struktur” i <i>Språket och berättelsen 1</i>	70
	Bilaga 4 – Granskning av ”Språkets struktur” i <i>Språket och berättelsen 2</i>	75
	Bilaga 5 – Intervjuguide	81
	Bilaga 6 – Problemområden från läromedelsgranskningen till intervjustudien	83

1 Inledning

Det är tydligt att den undervisning i grammatik som gymnasieelever i Sverige får i dag skiljer sig åt, både när det gäller kvalitet och kvantitet. Flertalet av mina medstudenter på ämneslärarutbildningen menar att de, liksom jag, har fått en mycket begränsad undervisning i grammatik under gymnasiet och grundskolan. Och Josefsson & Lundin (2017:18) bekräftar att en stor mängd studenter som de möter "[...] saknar både djupare förståelse och systematik i området". Grammatikundervisning på gymnasiet förefaller därför vara ett rimligt undersökningsområde.

Till följd av detta har jag valt att i mitt examensarbete belysa grammatikundervisningen på gymnasiet. Ingången i arbetet är Strzelecka & Boströms (2014) studie, som visar att traditionell undervisning med stöd i olika läromedel dominerar svensklärares faktiska undervisning av grammatik. Eftersom lärare förlitar sig till så stor utsträckning på läromedel har jag valt att genomföra en granskning av läromedel om grammatik. En sådan undersökning menar jag bidrar till att skapa en bild av vilken sorts grammatikundervisning elever på gymnasiet faktiskt får ta del av i dag.

Idén kom att utvecklas vidare utifrån Myhill, Jones, Lines & Watsons (2012) undersökning, vars resultat visar att en grammatikundervisning som fokuserar på autentiska texter och elevtexter faktiskt förbättrar elevers skrivförmåga. Ett viktigt perspektiv i arbetets läromedelsgranskning blev därmed att undersöka grammatikavsnittens eventuella bidrag när det gäller att utveckla elevers skrivande på ett liknande sätt som i Myhill et al. (2012) studie. Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp inom grammatiken kom att fungera som en teoretisk utgångspunkt för läromedelsgranskningen. Läromedlens beskrivningar av grammatiken kunde därigenom granskas inte bara utifrån hur de påverkade elevers förståelse för den generella språkstrukturen, utan också utifrån hur de påverkade elevers tillägnande av tröskelbegreppen.

För att tillföra undersökningen ytterligare ett perspektiv valde jag att genomföra en intervjustudie, där yrkesverksamma svensklärare skulle ges möjlighet att reagera på och kommentera resultaten från läromedelsgranskningen. Intervjustudien utgör ett relevant och intressant komplement, för att jag ska kunna föra en mer pragmatisk diskussion om hur grammatikundervisningen och läromedlen på gymnasiet skulle kunna stärkas och förbättras.

2 Syfte, frågeställningar och disposition

Arbetets övergripande syfte är att undersöka hur grammatiken beskrivs i läromedel i svenska i dag och vilka konsekvenser detta kan tänkas få för lärare och elever på gymnasiet. För att

uppnå syftet kommer grammatikavsnitten i läromedel i svenskämnet på gymnasial nivå granskas med fokus på hur grammatiken beskrivs i dessa. På en mindre, mer specificerad nivå blir arbetets mål att bidra till en djupare förståelse för vad som utgör *väl fungerande* läromedel om grammatik, baserat på läromedelsgranskningen och lärares reaktioner på denna. Detta ämnas sedan användas för att föra en diskussion om hur läromedlens eventuella problematiska beskrivningar kan komma att påverka elevers förståelse för grammatik. Utifrån resonemangen ovan formulerades arbetets två frågeställningar på följande vis:

- Innehåller olika läromedel för *Svenska 1* och *Svenska 2* problematiska beskrivningar av grammatik? I sådant fall, hur får dessa uttryck?
- Hur reagerar lärare på, och förhåller sig till, läromedlens beskrivningar av grammatik?

I det följande avsnittet (3), presenteras arbetets teoretiska bakgrund. Eftersom arbetets frågeställningar krävde en läromedelsgranskning och en intervjustudie för att besvaras består arbetet av två metoder, som presenteras var för sig i avsnitt 4. Läromedelsgranskningens resultat (avsnitt 5) och diskussion (avsnitt 6) presenteras därefter. Varför läromedelsgranskningen presenteras före intervjustudien är för att den utfördes först och utgör ett underlag som intervjustudien baseras på. Det är också anledningen till att intervjustudiens resultat och analys presenteras i ett och samma avsnitt (7): Syftet med intervjustudien var att skapa ett ytterligare analytiskt underlag för arbetets sammanfattande diskussion, som slutligen presenteras i avsnitt 8.

3 Bakgrund

Grammatik kan vara knepigt. Och inte bara för elever i skolan eller för den större allmänheten, utan också för lärare och lärarstudenter i ämnet svenska (Collberg 2013; Josefsson & Lundin, 2017, 2018; Strzelecka & Boström, 2014; Svensson, 1987). Strzelecka & Boström (2014:9) konstaterar i bakgrunden till sin enkätstudie om lärares strategier för grammatikundervisning i svenskämnet att grammatikdidaktikforskningen alltför länge har fokuserat på frågorna ”vad” och ”varför” snarare än ”hur”. I Collbergs (2013:33–36) mastersarbete intervjuas en lärare som uttrycker att hon aldrig gillat grammatikundervisning. Samma lärare berättar senare i intervjun att i hennes mening ”[...] blir du inte en bättre skribent, du skriver inte bättre essäer eller dikter för att du behärskar grammatik”. Collberg (2013) visar alltså här, om än i ett isolerat exempel, på en relation mellan ett ointresse för grammatik och en föreställning hos lärare om att kunskap om grammatik är onödig för elevers utvecklade skrivförmågor.

Myhills et al. (2012:151) omfattande studie kan på flera sätt ses som ett definitivt slut på ”varför”-debatten, eftersom de för första gången kunde generera ett statistiskt underlag som visar att en intervention med fokus på grammatikundervisning direkt förbättrade elevers skrivförmåga. Med det sagt kunde inte Annby (2019), i sin mindre studie om just detta, konstatera att grammatikundervisning förbättrar skrivförmågan hos elever. Annby (2019:56) konstaterar själv att grammatikundervisningen i studien saknade en tillräckligt tydlig anknytning mellan grammatiken och skrivandet, vilket kan ha påverkat resultatet. En ytterligare förklaring skulle kunna vara att Annbys (2019) urval var för litet för att skapa en rättvis bild om grammatikundervisningens effekt på skrivandet. Med detta i åtanke menar jag att Myhills, et al. (2012) resultat, trots vissa invändningar, kan fungera som ett slut på behovet av att ställa frågan ”varför grammatikundervisning”. Myhills et al. (2012) studie kan samtidigt fungera som en motivering till varför det här examensarbetet kommer fokusera på ”hur” grammatik kan och bör läras ut, i stället för ”varför”.

Interventionen i Myhills et al. (2012:148) studie instruerade lärare att fokusera på innehåll och konstruktion i texter snarare än grammatisk terminologi. Exempelvis skulle lärarna förklara hur användandet av första eller tredje person kan positionera berättaren i noveller på olika sätt och hur expanderade nominalfraser kan fungera deskriptivt i poesi (ibid). De gav även lärarna en lista på pedagogiska principer att följa i sin grammatikundervisning i interventionen (ibid, min översättning):

- Det grammatiska metaspråket används men det förklaras alltid genom exempel eller mönster.
- Kopplingar görs alltid mellan den introducerade färdigheten och hur den kan förbättra texterna som eleverna kämpar med.
- Användandet av ’imitation’: eleverna erbjuds mönstermodeller att leka med och använda i deras egna texter.
- Aktiviteter inkluderas som uppmuntrar dialog om språk och dess effekter.
- Användandet av autentiska exempel från autentiska texter.
- Användandet av aktiviteter som stödjer elever som formgivare av texter i deras beslutsfattning.
- Uppmuntran av lek med språk, experimentering och spel.

Undervisning utifrån dessa principer kräver en bred kompetens inom grammatik av lärare. Myhills et al. (2012:152–153) resultat visade att elever som blev undervisade av lärare med högre lingvistisk ämneskunskap tjänade mer på interventionen än elever som blev

undervisade av lärare med lägre sådan. Detta måste ses som oroväckande i relation till alla studier som visar att svensklärare tycker att det är svårt med grammatik.

3.1 Ämnesplanens ramar

Grammatikinläring är en del av det centrala innehållet för *Svenska 1* och *Svenska 2* i Skolverkets (2011a) ämnesplan för svenska. Det centrala innehållet i kursen *Svenska 3* behandlar inte grammatik explicit utan fokuserar i stället på det svenska språkets historiska utveckling. Medan språkhistoria inte direkt innebär grammatikinläring innehåller det indirekt aspekter som kräver att eleverna utvecklat en viss grammatisk kunskap samt erhållit vissa metaspråkliga termer för att ta till sig kunskapen. Eftersom språkhistoria kräver att eleverna använder sig av ett grammatiskt metaspråk kan detta i sin tur leda till att eleverna utvecklar sina grammatiska kunskaper.

Den grammatiska delen i det centrala innehållet för *Svenska 1* efterfrågar att undervisningen ska behandla "[g]rundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor" (Skolverket, 2011a). I Skolverkets (2011b:6) kommentarmaterial till kursen klargörs detta på följande vis:

Arbete med språklig analys förutsätter att man använder sig av lämpliga språkliga och språkvetenskapliga begrepp, och inte nöjer sig med allmänspråkliga ord och uttryck. Det är självklart inom de flesta andra ämnen i skolan, inte minst de naturvetenskapliga, att man använder ämnesspecifika begrepp. *Grundläggande språkliga begrepp* ses således inte som ett eget innehållsmoment, utan anger att man ska använda sig av språkvetenskapliga begrepp och verktyg i analys av språk.

Kommentarmaterialet intar en nästintill defensiv ställning i sin referens till att eleverna i svenskan, likt de naturvetenskapliga ämnena, måste tillägna sig lämpliga ämnesspecifika begrepp. Den här formen av rättfärdigande retorik summerar grammatikens nuvarande ställning i relation till övriga moment i svenskämnet väl; grammatiken måste kämpa för att få den plats i undervisningen som den faktiskt designerats.

Rent innehållsmässigt slår kommentarmaterialet fast att de grundläggande språkliga begreppen som eleverna ska tillägna sig inte ska göras så i isolation. Likt Myhills et al. (2012) intervention ska begreppen i stället tillägnas i relation till autentiska texter; något som dock inte framkommer i den allmänna ämnesplanen. Framgångsrik undervisning om grammatiska termer med hjälp av förenklade isolerade exempel kräver bara det att lärare besitter en hög lingvistisk kompetens (Boström & Josefsson, 2006:40ff; Josefsson & Lundin, 2017:32;

Myhill et al., 2016:152–153). Att dessutom låta grammatikundervisningen från början till slut genomsyras av autentiska texter presenterar en ännu större utmaning eftersom dessa texter är mer komplexa, använder en mycket större mängd ord samt ofta är uppbyggda på helt andra sätt än de förenklade isolerade exemplen (Josefsson & Lundin, 2017:32). Rörande grammatikundervisning inom svenskämnet på universitetsnivå menar Josefsson & Lundin (2017:32) att "[d]en pedagogiska utmaningen är att på den tid som finns till buds skapa en brygga från de förenklade exemplen till autentiska texter [...]", men om tanken är att grammatikundervisningen i svenskämnet på gymnasienivå helt och hållet ska integreras i autentiska texter finns det rent utav inget utrymme att ens ta avstamp i förenklade exempel. Det uppdrag som ämnesplanen kräver av svensklärare ställer alltså nästintill överkliga krav på lärarnas egna kompetens inom grammatiken.

Vidare definieras begreppet *språkriktighet* i Skolverkets (2011a) centrala innehåll för *Svenska 1* som de "[...] språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang". I kommentarmaterialet avsätts en hel rubrik till termen, under vilken det förklaras att begreppet *korrekt* medvetet utesluts ur ämnesplanen eftersom det anses riskera att begränsa undervisningen och uppmuntra ett ensidigt fokus på detaljer (Skolverket, 2011b:4). Under samma rubrik fastställs även det intryck som många lärare och lärarstudenter får av ämnesplanen i svenska som stort, det vill säga att den "[...] lägger vikt vid egenskaper som inte direkt kan hänföras till språkriktighet, utan som snarast hör till den kommunikativa kvaliteten och den globala textstrukturen i stort" (ibid). Här ställs alltså *egenskaper av språkriktighet* emot begreppen *kommunikativ kvalitet* och *global textstruktur* i stället för att inkluderas i dem. Det här förefaller vara en rent felaktig bedömning av vad språkriktighet faktiskt tillför till texter, då språkriktighet obestridligt bidrar till en högre kommunikativ kvalitet och bättre global textstruktur i de allra flesta typer av texter som elever författar i svenskämnet.

I det centrala innehållet för *Svenska 2* ska grammatikundervisningen fokusera på "[s]venska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken" (Skolverket, 2011a). Kommentarmaterialet utvecklar detta på följande vis:

Grammatisk kunskap är kunskap om språkets uppbyggnad, som bland annat har som uppgift att ge redskap för att tala om språk och analysera språk. Ett annat syfte är att öka elevernas språkliga medvetenhet. Med formuleringen *hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken* avses ordbildningskunskap samt kunskap om hur fraser, till exempel

substantivfraser/nominalfraser eller prepositionsfraser samt bisatser, är uppbyggda och fungerar grammatiskt, till exempel som subjekt och objekt (satsdelar).

Termen fras (nominalfras, prepositionsfras etc.) har hittills varit sparsamt använd inom skolans grammatikundervisning, men har varit ett självklart redskap för förståelsen av hur språket fungerar inom språkvetenskapen under en mycket lång tid.

Genom att behandla detta centrala innehåll i funktionella sammanhang utvecklas inte kunskaper endast mot ämnesplanens mål *kunskaper om språkets uppbyggnad* utan flera andra mål, till exempel *förmåga att utforma muntliga framställningar och texter så att de fungerar väl i sitt sammanhang* (Skolverket, 2011b:7).

Vilken relevans det andra stycket har här är oklart. På ett sätt kan det uppfattas som ren kritik mot den grammatikundervisning som bedrivits historiskt och på ett annat sätt kan det uppfattas som en slags förstående klapp på ryggen; om du som svensklärare tycker att det är svårt är det okej för det har många andra gjort innan dig. Oavsett är styckets relevans värt att ifrågasätta. Hittills kan ett högst ambivalent narrativ identifieras i kommentarmaterialet. Å ena sidan ställs höga krav på lärares grammatiska kompetenser, å andra sidan förminskas och ursäktas lärares historiskt bristfälliga undervisning inom grammatiken.

I övrigt klargör kommentarmaterialet att undervisningen ska innehålla morfologi och satslära med fokus på både form och funktion. Utöver detta yrkar Skolverket (2011b:7) att undervisningen i morfologi och satslära inte ska ske i isolation utan i ”[...] funktionella sammanhang” för att utveckla elevernas ”[...] *förmåga att utforma muntliga framställningar och texter så att de fungerar väl i sitt sammanhang*” samtidigt.

Grammatikundervisningen i *Svenska 1* bör alltså utifrån ämnesplanens ramar fokusera på att lära ut språkvetenskapliga begrepp och verktyg i relation till språk. Utifrån Myhills et al. (2012) studie bör det språk som begreppen relateras till dessutom bestå av elevernas personliga arbeten med egna och andras texter. Kommentarmaterialet uppmanar samtidigt lärare att fokusera på *kommunikativ kvalitet* snarare än detaljerad språkriktighet. Risken med detta är att lärare läser kommentarmaterialet och använder det som ett rättfärdigande att nästintill utesluta grammatikundervisning i hela *Svenska 1*.

Vidare fastslår ämnesplanen att undervisning i morfologi och satslära ska inledas först i *Svenska 2*, trots att endast *Svenska 1* är obligatorisk för en del av alla gymnasieelever. Resultatet av detta blir att Skolverket indirekt menar att morfologi och satslära inte är nödvändig kunskap att tillägna sig för de elever som bara läser *Svenska 1*. Slutligen kan elevernas förhoppningsvis tillägnade grammatiska kunskaper och metaspråk uppmuntras och användas i undervisningen om det svenska språkets historiska utveckling i *Svenska 3*.

3.2 Inlärnin g av grammatiska kunskaper

Josefsson & Lundin (2018:9) förklarar i inledningen till sin bok *Nycklar till grammatik* att inlärnin g handlar om att ta sig över olika hinder; ”[f]örst när man har förstått ett mer grundläggande moment kan man komma vidare i sin lärprocess”. Dessa hinder kopplas ihop med *threshold concepts* (Land, Meyer & Smith, 2008:9–10) eller *tröskelbegrepp*. Termen *tröskelbegrepp* började växa på allvar 2002 och har sedan dess blivit ett mycket omdiskuterat och utbrett fenomen inom didaktikforskning (Land, Meyer & Flanagan, 2016:11). Ett tröskelbegrepp är förenklat en portal som inlärare måste passera för att nå viktiga nya förståelser (Land, Meyer & Smith, 2008:10). I ett försök att beskriva dessa portalers egenskaper föreslås det att de är *transformativa* (de föranleder ett markant skifte i uppfattningen av det som studeras), *integrerande* (de exponerar de tidigare dolda sambanden) och att de nya förståelserna som inlärare tillägnar sig sannerligen är, till olika grad *oåterkalleliga* (osannolikt att inlärare glömmar de nya förståelserna utan avsevärd ansträngning) (Land, Meyer & Smith, 2008:10).

Eftersom inlärnin g av grammatik till stor del handlar om att ta till sig nya, främmande begrepp, eller *tröskelbegrepp* kan kunskap om dessa utöka lärares förståelse för vad som krävs för att hjälpa sina elever att ta sig över trösklarna, eller igenom portalerna, som står mellan eleverna och deras utökade förståelse för grammatik. Josefsson & Lundin (2017:31) menar i relation till detta att ”[...] man som lärare [måste] våga förenkla mycket i början för att lyfta fram det principiella och systematiska [i grammatiken], även om det leder till att man ibland tvingas säga saker som egentligen inte är den fullständiga sanningen eller ens är riktigt korrekta”. För att vägleda elever och studenter att ta sig till grammatikens tröskelbegrepp krävs således en väl uttänkt planering som inleds med förenklingar och mynnar ut i förtydliganden.

Josefsson & Lundin (2018:10) väljer att utveckla termen *tröskelbegrepp* till *nyckelmoment*, eftersom de menar att det finns ”[...] ett antal specifika nycklar som låser upp grammatiska låsningar”. De huvudsakliga nyckelmomenten som kan urskiljas i *Nycklar till grammatik* är kunskap om: syntagmer, språkets tre dimensioner: betydelse, form och funktion, det gemensamma satsschemat samt den hierarkiska principen; huvudsatsers och syntagmers hierarkiska relationer till varandra (Josefsson & Lundin, 2018). Dessa nyckelmoment stämmer också väl överens med de tre huvudsakliga problemområden som Josefsson & Lundin (2017:18) identifierat i forskningsrapporten ”Tröskelbegrepp inom grammatiken”: ”[...] svårigheter med att skilja mellan betydelse, form och funktion, med att skilja mellan en linjär och en hierarkisk dimension samt med att korrekt avgränsa satser och fraser”. Utifrån

diskussionen om ämnesplanens ramar (underavsnitt 2.1) kan samtliga av dessa nyckelmoment motiveras vara inom ramarna för kursen *Svenska 2*. Däremot kan de argumenteras hamna utanför ramarna för kursen *Svenska 1*.

Två av tröskelbegreppen – svårigheter med att skilja mellan en linjär och en hierarkisk dimension och att korrekt avgränsa satser och fraser – står mycket nära varandra (Josefsson & Lundin 2017:26), eftersom förståelsen för satsers och frasers korrekta avgränsning är beroende av förståelsen för språkets hierarkiska dimension. För att förstå hur en sats avgränsas behöver man till exempel förstå att satser kan utgöra satsdelar i satser, och för att förstå hur en nominalfras avgränsas behöver man till exempel förstå att nominalfraser kan finnas inuti andra nominalfraser, och så vidare (se Svensson, 1987 och Josefsson & Lundin, 2017 för utvecklade diskussioner). Konsekvensen av detta är alltså att språkets hierarki, eller ”Den problematiska hierarkin” som Svensson (1987) omnämner den, är ett helt och hållet avgörande nyckelmoment för att utveckla en klar och fördjupad förståelse för det svenska språkets uppbyggnad och hur det kan varieras.

3.3 Tidigare läromedelsforskning

Boström och Josefsson (2006:44) betonar frågan om ”[...] hur omfattande en språklära bör vara för att eleverna ska kunna förstå och ta till sig innehållet” i sin diskussion om forskning som bedrivits på läromedel om grammatik. De poängterar att det är svårt att författa sådana läromedel, eftersom man konstant måste hitta en balans mellan ”[...] översiktlighet, korrekthet och fullständighet” (ibid). För att lösa problemen med skolgrammatiken i Sverige föreslår Boström och Josefsson (2006:44) att man borde ”[...] satsa på att skapa bra läromedel och att förbättra utbildningen av lärarna så att de har kunskap och kompetens att anpassa och individualisera sin undervisning”. Bra läromedel beskrivs alltså vara en lika viktig förutsättning för lyckad grammatikundervisning som lärares breda kompetens. En sådan tes betonar det föreliggande arbetets relevans, då det ämnar bidra till att utveckla konkreta förslag på hur läromedel om grammatik kan förbättras.

Teleman (1987:11) förklarar att ”[e]n besvärlig brist i skolgrammatiken är att den ännu i många avseenden är alltför fixerad vid ord. Man förtiger att ord kan bilda större helheter som ingår i större helheter etc. som så kombineras med andra helheter till en sats”. Palm (2008) konstaterar 21 år senare att läroböcker i grammatik för grundskolan fortfarande innehåller flera exempel på problem med den språkliga hierarkin. Palms (2008:54–57) resultat visar bland annat att läromedlen har problem med att ”[...] satsdelars form inte explicit sägs vara

fraser”¹, att hela nominalfraser och nominalfrasers huvudord växelvis får fungera som subjekt och objekt, att bisatser inte förtydligas vara delar av huvudsatser, att bisatser faktiskt kan ta satsdelsfunktioner och slutligen att definitioner inte samspelar med de exempel som ges och att exemplen ibland är ologiska.

Utöver att ovanstående kan ses som en bekräftelse på att den hierarkiska dimensionen faktiskt är problematisk (se Svensson, 1987) och att varken *form* eller *funktion* heller verkar vara helt enkla att beskriva i läromedel kan det också fungera som ytterligare belägg för att det här arbetet behövs. Har läromedlen förbättrats substantiellt sedan *Grammatik på villovägar* publicerades 1987 och vad har hänt sedan Palms studie 2008? Dessutom motiverar Palms (2008) resultat frågan huruvida grammatiska läromedel på gymnasial nivå, till skillnad från de på grundskolenivå, klarar av att beskriva grammatiken utifrån dess logiska och hierarkiska struktur.

4 Metod

Det föreliggande arbetet består av två metoder: En läromedelsgranskning och en intervjustudie. Anledningen till att arbetet utfördes på det här viset var att arbetets frågeställningar behövde båda delarna för att kunna besvaras. För det första behövde frågeställningen om huruvida läromedel om grammatik i svenskämnet på gymnasiet innehåller problematiska beskrivningar besvaras. Eftersom inga modernare, tillräckligt omfattande studier hade gjorts som kunde bekräfta detta behövdes en ny studie genomföras. I ett andra steg erfordrades ett tillräckligt omfattande underlag för hur problemen fick uttryck i läromedlen. Detta underlag kunde sedan användas för att utforma intervjuer för att besvara frågeställningen om hur lärare reagerar på läromedlens olika problemområden. Med detta i åtanke genomfördes läromedelsgranskningen först och intervjustudien därefter – utan läromedelsgranskningen skulle inte intervjustudien kunnat genomföras, och utan intervjustudien skulle arbetet sakna en förankring i praktiken och verkligheten.

I det här avsnittet kommer en genomgång av arbetets två metoder att presenteras. I de två underavsnitten presenteras motivering och urval, samt själva genomförandet. I underavsnittet om intervjustudiens metod presenteras även transkriberings- och kodningsprocessen av det insamlade materialet.

¹ Påståendet blir något ironiskt eftersom satsdelars form även kan vara andra satser – däremot menar Palm (2008) rimligen att problemet är att frasbegreppet utesluts.

4.1 Läromedelsgranskning

Utifrån bakgrundsavsnittet går det att konstatera att grammatikundervisning är svårt och ställer väldigt höga krav på lärare. Ett rimligt antagande utifrån detta är att en stor mängd lärare lämnar ifrån sig en del av ansvaret genom att förlita sig på läromedelsböcker, vilket även bekräftas av Strzelecka & Boströms (2014) studie. Med detta i åtanke föreföll en granskning av läromedel om grammatik för *Svenska 1* och *Svenska 2* på gymnasiet motiverad.

4.1.1 Motivering och urval

Urvalet av läromedel gjordes genom att kontakta läromedelsförlagen Gleerups, Natur & Kultur och Studentlitteratur med en förfrågan om vilket eller vilka av deras grammatiska läromedel som var populärast. Studentlitteratur och Natur & Kultur svarade att de bara ger ut ett läromedel för *Svenska 1* och *Svenska 2* som innehåller ett grammatikavsnitt eller fokuserar på grammatik helt och hållet, och dessa var *Människans texter Språket* (Studentlitteratur) och *Fixa grammatiken* (Natur & Kultur). Gleerups ville bara svara att de utger två läromedelsserier som innehåller grammatikavsnitt: *Språket och berättelsen* samt *Svenska Timmar språket*, och inte vilken av dem som var mest använt av lärare. Eftersom bokserien *Språket och berättelsen* utgavs senare än *Svenska Timmar språket* föreföll denna lämpligast att granska. För att granskningen av *Språket och berättelsen* skulle överensstämma med de andra två granskningarna granskades två av böckerna i serien: *Språket och berättelsen 1* och *2*.

Läromedlen granskades ett i taget. *Fixa grammatiken* granskades från början till slut med undantag av avsnittet som behandlar fonologi. Läromedlet var uppdelat i två delar: en del om ordklasser och en del om språkets struktur. Precis som i *Fixa grammatiken* innehöll *Människans texter Språket* grammatikavsnitt en del om ordklasser och en del om språkets struktur. I *Språket och berättelsen 1* granskades avsnittet om ordklasser och i *Språket och berättelsen 2* granskades avsnittet om språkets struktur. Sammantaget granskades alltså 3 avsnitt om ordklasser och 3 avsnitt om språkets struktur.

Syftet med granskningen av läromedlen var tvådelad. För det första skulle en förståelse för vilken sorts grammatikundervisning som läromedlen förespråkar etableras. För det andra skulle läromedlen granskas utifrån hur de påverkar elevers förståelse för det svenska språkets struktur och tillägnandet av Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp inom grammatiken.

4.1.2 Genomförande

Eftersom inte några identiska granskningar tidigare gjorts inleddes granskningen induktivt utifrån syftet som beskrivs ovan, snarare än att följa någon tidigare skapad analysmodell. All

information som på något sätt var missledande eller felaktig noterades genom att först beskriva vad det var i informationen som var problematiskt och sedan beskriva hur problemet skulle kunna åtgärdas². Alla citat och utdrag ur läromedlen som innehöll någon form av problematisk information går att finna som bilagor i arbetet. När granskningen av samtliga läromedel var klar sorterades informationen in i två grupper: *missledande* och *faktafel*.

Informationsinstanserna som sorterades in i gruppen *missledande* innefattade allt från mildare begreppsförvirring (ex. användandet av begreppet *mening* i stället för *huvudsats*) till användande av ologiska exempel (ex. att en bisats med förstelnad tysk ordföljd inkluderas i en satslösningssuppgift). För att en informationsinstans skulle sorteras in i gruppen *faktafel* krävdes det att den innehöll ett obestridligt faktafel. Faktafelen var till exempel felaktiga påståenden, såsom att verbformerna infinitiv (*prata*) och supinum (*pratad*) är ”tidsformer”.

Efter den första sorteringen kategoriserades informationen utifrån två ytterligare parametrar: *språklig nivå* och *problemområde*. Utöver detta noterades också möjliga förklaringar till varför den missledande eller felaktiga informationen faktiskt fanns i läromedlen. Med den första parametern, *språklig nivå*, menas vilken nivå den problematiska informationen hamnar på inom språkets hierarki (från minsta till största): *fonem*, *morfem*, *ord*, *syntagm* (*bisats och fras*), *sats*, *mening* och *text*. Nivån *övrigt* inkluderades också för instanser som inte rörde någon av nivåerna inom språkets hierarki. I kategoriseringen inkluderades både *fonem* och *morfem* inom kategorin *ord*. I ordnivån inkluderades även all information som hade att göra med ordklasser. Eftersom nivåerna *fras* och *bisats* ofta separerades i läromedlen separerades de även här, dock inkluderades båda i nivån *syntagm* i sammanställningen. I de instanser som informationen berörde syntagmnivån som helhet (d.v.s. både *fras*- och *bisatsnivån*) användes *syntagm*. De instanser som hade att göra med satsbegreppet generellt – vare sig de kunde appliceras på huvudsatser, bisatser eller både och – klassificerades i nivån *sats*.

Med den andra parametern, *problemområde*, menas inom vilket område den problematiska informationen kan placeras. En informationsinstans kan ta flera områden. Området *övrigt* inkluderades för instanser som inte passade in i något av de definierade områdena. Områdena definierades utifrån Josefsson & Lundins (2017, 2018) *tröskelbegrepp* och *nyckelmoment* inom grammatiken samt områden som framträtt under den induktiva granskningen:

² Beskrivningarna av hur problemen kan åtgärdas har inkluderats för de utvalda instanserna i resultatet. Resten av förslagen på åtgärder har uteslutits ur arbetet – däremot går alla problematiska beskrivningar att finna i Bilaga 1–4.

Område 1	<i>Information som hämmar färdigheten</i> att skilja mellan betydelse, form och funktion
Område 2	... att skilja mellan en linjär och en hierarkisk dimension
Område 3	... att korrekt avgränsa meningar, satser och fraser
Område 4	... att förstå hur svenskan har utvecklats historiskt
Område 5	... att förstå ordklassers, syntagmers och satsdelars faktiska form(er) och/eller funktion(er)
Område 6	... att förstå svenskans regler för syntagmers och satsdelars syntaktiska placering i satser
Område 7	<i>Information som hämmas</i> av ologiska exempel och/eller begreppsförvirring
Område 8	... av läromedlets disposition
Område 9	Övrigt

4.2 Intervjustudie

I det här underavsnittet kommer intervjustudiens urval, genomförande, etiska överväganden samt transkribering och kodning presenteras och diskuteras.

4.2.1 Motivering och urval

Totalt fyra informanter deltog i det föreliggande arbetets intervjustudie. Valet av informanterna baserades på tre kriterier: De skulle ha genomfört en ämneslärarutbildning, vara yrkesverksamma som svensklärare och ha olika lång yrkeserfarenhet. Med detta i åtanke intervjuades lärare med varierande yrkeserfarenhet. Vidare information om informanterna presenteras i underavsnitt 7.1 Informanterna

Eftersom syftet med intervjustudien var att komplettera läromedelsgranskningen med kvalitativa data och ge möjlighet till att kunna föra en fördjupad diskussion av resultaten i densamma föreföll dessa fyra informanter utgöra ett tillräckligt brett underlag. Kvale och Brinkmanns (2014:156) svar på frågan hur många intervjupersoner som en studie behöver är att "[i]ntervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta". Christoffersen och Johannessen (2015:54) instämmer genom att kommentera att målet med kvalitativa undersökningar inte är att etablera en representativitet utan i stället fungera ändamålsenligt. Ett urval på fyra informanter var alltså tillräckligt brett för att besvara det föreliggande arbetets frågeställningar, men kan inte sägas vara representativt för hela Sveriges skolverksamhet. Dessa överväganden gjordes med stor aktsamhet för att urvalsprocessen skulle kunna bidra till intervjudatans reliabilitet.

4.2.2 Genomförande och etiska överväganden

Med intervjustudiens syfte i åtanke föreföll en semistrukturerad intervjuform lämplig. Därför formulerades en intervjuguide utifrån Kvale och Brinkmanns (2014:176ff) modell för

intervjufrågor som är lämpliga för semistrukturerade intervjuer. Intervjuguiden skulle finnas till som ett stöd, men avsågs inte följas till punkt och pricka.

Intervjuguiden delades upp i två delar. Den första delen innehöll mer generella frågor om informantens personliga relation till grammatik och erfarenhet som lärare, medan den andra delen fokuserade på frågor som på olika sätt var direkt relaterade till läromedelsgranskningen. Den valda modellen passade utmärkt för semistrukturerade intervjuer, då frågetyperna i modellen bygger på att identifiera vilken typ av fråga, kroppsspråk eller tystnad som passar bäst i de olika situationerna som uppstår under ett intervjutillfälle. I enlighet med Kvale och Brinkmann (2014:175ff) utformades frågorna i intervjuguiden slutligen med målet att "[...]framkalla spontana beskrivningar från intervjupersonerna". Alla dessa förberedelser bidrog till att stärka reliabiliteten hos den data som intervjustudien genererade.

Före det första intervjutillfället genomfördes en pilotintervju. Anledningen till att en pilotintervju hölls var för att etablera en god uppfattning om hur intervjuguiden fungerade i sitt sammanhang och hur väl frågorna fungerade för att besvara arbetets frågeställning. Efter pilotintervjun justerades intervjuguiden något, och som intervjuare kunde jag känna mig trygg i att leda intervjun på ett sätt som skapade de allra bästa förutsättningarna för informanterna att bidra med reliabla data till arbetet.

Samtliga intervjutillfällen iscensattes utifrån Kvale och Brinkmanns (2014:170ff) tankar om vad som skapar goda förutsättningar för lyckade intervjuer. Bland annat innebar detta att jag som intervjuare ansträngde mig för att skapa god kontakt mellan mig och informanterna och var tydlig med vad jag hade som avsikt att undersöka. Även spatiala förutsättningar togs i beaktning, såsom placering vid bordet (vi satte oss på varsin sida av ett av bordets hörn), och att informanterna själva fick välja ut de platser där intervjuerna genomfördes. Genom att medvetet planera iscensättningen av intervjuerna stärktes intervjudatans reliabilitet i ännu ett steg.

Samtliga intervjuer utfördes slutligen med Kvale och Brinkmanns (2014:105ff) etiska riktlinjer i åtanke: Informerat samtycke, konfidentialitet, potentiella konsekvenser av deltagandet samt forskarens roll i de etiska beslut som togs i samband med intervjuerna. Kortfattat innebar detta att informanterna informerades om att de när som helst kunde avbryta intervjun (informerat samtycke), att all data skulle spelas in och anonymiseras (Henrietta, Filippa, Barbro och Gunvor är fiktiva namn, och all information som kunde avslöja informanternas riktiga identitet censurerades eller uteslöts), och att bara tre personer (jag, arbetets handledare och arbetets examinator) skulle få tillgång till att lyssna på

ljudinspelningarna (konfidentialitet). Informanterna informerades också om att den data som samlades in bara skulle användas i det föreliggande arbetet, och att de skulle kontaktas om datan skulle komma att användas i framtiden. Eftersom intervjufrågorna inte var emotionellt påfrestande behövdes inga direkta åtgärder tas rörande potentiella konsekvenser som kunde uppstå för informanterna till följd av deltagandet. Min roll som forskare i allt detta fick slutligen uttryck genom att jag kunde visa för informanterna att jag var påläst och införstådd i de etiska överväganden som måste göras när intervjuer genomförs i forskningssammanhang.

4.2.3 Transkribering och kodning

Transkriberingen av intervjuerna utfördes utifrån Kvale och Brinkmanns (2014:220ff) diskussion om att skriva ut intervjuer. En stor vikt lades vid att skriva ut det som sas i intervjuerna helt utan tolkningar eller omskrivningar. Med det sagt transkriberades inte betoningar, frekventa upprepningar såsom ”mm” och ”ja”, eller emotionella uttryck. Valet att utesluta dessa baserades på att ingen analys av samtalet eller språket i sig skulle utföras, och därför föreföll dessa uttryck överflödiga att skrivas ut. Transkriberingarna fick således en mer formell skriftspråklig karaktär där allt innehållsligt som sas i intervjuerna inkluderades. Alla dessa överväganden gjordes inför transkriberingen för att stärka den utskrivna datans reliabilitet.

Kodningen av intervjuerna utgick från grundad teori i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014:243) som kommer fram till en slags kompromissposition i deras diskussion om fördelar och nackdelar med kodning. Samtidigt som jag var medveten om att kategorisering – kodning – av data alltid innebär att man reducerar flerdimensionella innebörder genom att placera dem i separata kategorier (ibid), såg jag detta som en nödvändighet för att identifiera de mest relevanta och övergripande fenomenen som framkommit i intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2014:242) instämmer i detta, genom att påpeka att ”[e]n noggrann kodning av utskriften tvingar forskaren att bekanta sig med varje tänkbar detalj i materialet”. Således kunde jag till följd av kodningen försäkra mig om att inget relevant data gått till spillo.

Jag valde att använda mig av Saldañas (2015:139ff) kodningsmodell ”Themeing the Data” – tematisering av datan – som går ut på att skapa tematiska koder i form av fraser eller meningar och sortera in datan i dessa. Anledningen till att just den här modellen valdes var för att den skapade goda förutsättningar för att låta den insamlade datan styra etableringen av teman, samtidigt som antalet teman blev lägre än den stora mängd koder som kan uppstå i andra, mer detaljerade modeller. Modellen föreföll dessutom erbjuda mer frihet i att bibehålla den flerdimensionella innebörden av vissa påståenden.

Kodningen av datan inleddes alltså induktivt i ett första steg – Kvale och Brinkmann (2014:242) kallar detta för datastyrd kodning – vari 42 separata teman uppkom. I andra steget användes alla teman som på ett eller annat sätt innehöll relevant information om informanterna för att skapa beskrivningar av dessa, och de resterande temana reducerades till två större teman. Alla teman som framkommit i det första kodningssteget som hamnade utanför de återstående två temana sållades bort i det andra steget: I slutändan användes cirka en tredjedel av intervju svaren. De två större temana som kvarstod efter det andra kodningssteget var genomfört användes slutligen som rubriker för presentationen av resultatet.

5 Resultat av läromedelsgranskningen

I det här avsnittet kommer granskningen av läromedlen presenteras. Först kommer de övergripande resultaten presenteras med hjälp av figurer och beskrivande texter, följt av en mer ingående presentation av resultatets olika delar. Eftersom utslaget av granskningen var så pass brett kommer inte samtliga informationsinstanser som identifierats och förklarats presenteras³. I stället kommer fokus läggas på de tre största problemområdena i läromedlen, inom vilka utvalda citat med kommentarer kommer användas för att beskriva och illustrera dessa⁴.

Totalt identifierades 194 problematiska informationsinstanser i de fyra läromedlen⁵, varav 64 i *Fixa grammatiken*, 55 i *Människans texter Språket* och 75 i *Språket och berättelsen 1 och 2* (se Figur 1). Av dessa var 135 (70%) *missledande* och 59 (30%) *faktafel* (se Figur 2). Avrundat blev genomsnittet 19,3 faktafel och 45 missledande instanser per läromedel. Eftersom jag inte avser jämföra läromedlen med varandra utan snarare granska läromedlen i relation till grammatikundervisning generellt och strukturellt är den här typen av data relevant för undersökningen.

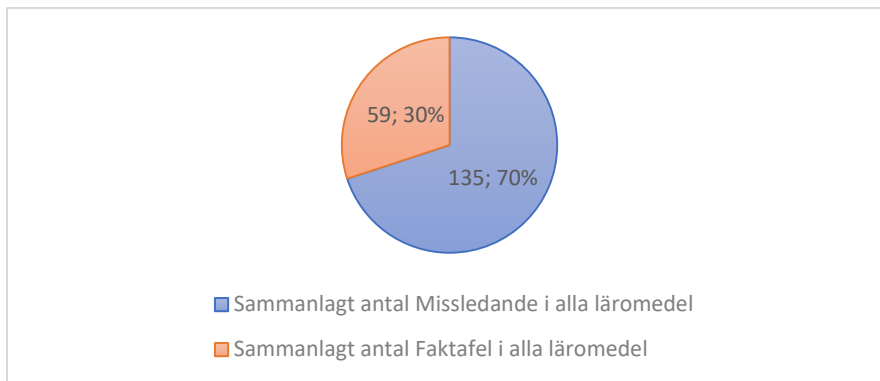
	<i>Fixa grammatiken</i>	<i>Människans texter språket</i>	<i>Språket och berättelsen 1 och 2</i>	Totalt
Missledande	49	42	44	135
Faktafel	15	13	31	59
Totalt	64	55	75	194

Figur 1. Fördelning och sammanslagningar av problematiska informationsinstanser i läromedlen.

³ Samtliga instanser som granskats går att finna som bilagor i arbetet.

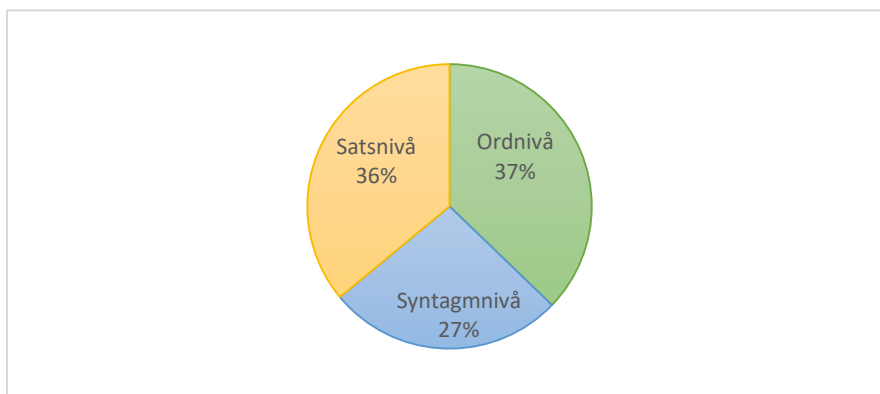
⁴ Område 5, 3 och 7.

⁵ *Språket och berättelsen 1 och 2* slås ihop och räknas som ett och samma läromedel



Figur 2. Fördelning av *Missledande* och *Faktafel* i samtliga läromedel.

Inom den första parametern, *språklig nivå*, kategoriserades 93 instanser till nivån *Ord*, 67 instanser till nivån *Syntax*, 91 instanser till nivån *Sats*, 4 instanser till nivån *Mening* och 2 instanser till nivån *Övrigt* (se Figur 3 för den övergripande fördelningen). Anledningen till att totalt antal instanser indelade i *språklig nivå* är 257 i stället för 194 har att göra med att en instans i vissa fall passade in på flera språkliga nivåer⁶. Det som går att konstatera utifrån detta är att läromedlen inte alltid visar problem på en och samma nivå, utan snarare relativt utspritt över de tre centrala språkliga nivåerna.

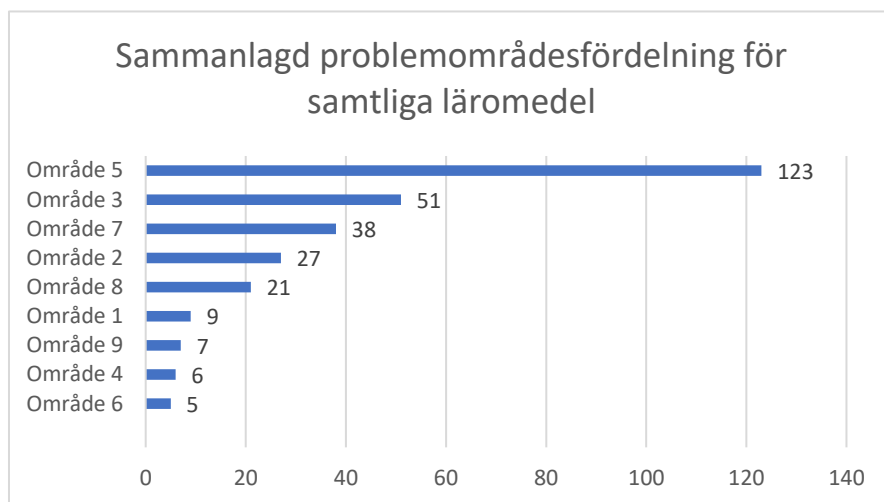


Figur 3. Nivåfördelning i procent i samtliga läromedel med nivåerna *Mening* och *Övrigt* exkluderade på grund av lågt utslag.

Inom den andra parametern, *problemområde*, kategoriserades 123 instanser till *Område 5*, 51 instanser till *Område 3*, 38 instanser till *Område 7*, 27 instanser till *Område 2*, 21 instanser till *Område 8*, 9 instanser till *Område 1*, 7 instanser till *Område 9*, 6 instanser till *Område 4* och 5 instanser till *Område 6* (se Figur 4). Anledningen till att totalt antal instanser indelade i

⁶ Se exempelvis #12 i *Fixa grammatiken* som passade in på tre nivåer: **Missledande. Nivå: ord, syntagm, sats. Område: 3.** "Förutom substantiv kan pronomen också ersätta en hel sats, som i exemplet: Adam tänkte ta cykeln men *den* var trasig, *vilket* var olyckligt, eftersom *han* nu garanterat skulle komma försent"

problemområde är 287 i stället för 194 har, precis som med nivåer, att göra med att en instans i vissa fall passade in i flera problemområden⁷.



Figur 4. Fallande problemområdesfördelning.

Den fortsatta presentationen av resultatet kommer fokusera på de tre största problemområdena, ett i taget i fallande storleksordning. I dessa fokusområden kommer problematiska beskrivningar från granskningen presenteras för att illustrera övergripande teman och mönster som framträtt under granskningens gång. Samtliga områden som presenteras i resultatet innehåller många instanser som på ett eller annat sätt går att härleda till *Område 2* – detta reds ut mer ingående i avsnitt 6 Diskussion av läromedelsgranskningen. För en mer detaljerad översikt om beskrivningarnas tilldelade nivåer och områden, samt information rörande vare sig de klassats som *missledande* eller *faktafel*, se Bilaga 1–4.

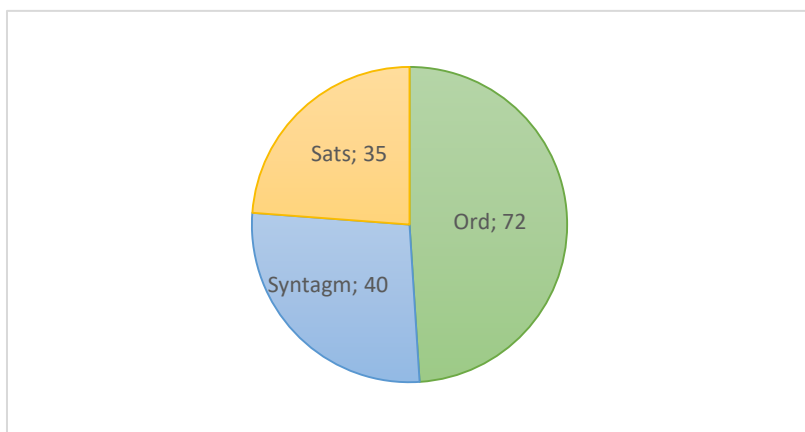
5.1 ***Område 5: Information som hämmar färdigheten att förstå ordklassers, syntagmers och satsdelars faktiska form(er) och/eller funktion(er)***

I det här underavsnittet kommer först en nivåfördelning inom *Område 5* presenteras, varpå ett resonemang kommer föras om skillnaden mellan *Område 1* och *Område 5*. Slutligen kommer utvalda problem inom *Område 5*s tre relevanta nivåer – *Ord*, *Syntagm* och *Sats* – presenteras med hjälp av illustrerande beskrivningar från granskningen av läromedlen.

Område 5 är det absolut bredaste området av alla i granskningen, eftersom det inkluderar både form och funktion för ordklasser, syntagmer och satsdelar. Till följd av detta kan en nivåfördelning illustrera till vilken utsträckning de tre olika områdena stöter på problem när

⁷ Se exempelvis #4 i *Språket och berättelsen 1* som passade in i två områden: **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5, 8.** ”Ett adjektiv kan vara antingen *attributivt* eller *predikativt*, och beskriver **alltid** ett substantiv eller pronomen”

det kommer till *form* och/eller *funktion* i läromedlen (se Figur 5). Till ordnivån räknas alla instanser med problem rörande ordklassers och isolerade ords form och/eller funktion, till syntagmnivån räknas alla instanser rörande frasers och bisatsers form och/eller funktion, och till satsnivån räknas slutligen alla instanser rörande satsdelars funktion i satser.



Figur 5. Nivåfördelning inom *Område 5* med nivåerna *Mening* och *Övrigt* exkluderade på grund av lågt utslag.

72 av de totalt 93 instanserna på nivån *Ord* finns alltså i *Område 5*⁸. En enkel förklaring till detta är att de resterande områdena fokuserar mer på språkets struktur, vilket resulterar i att informationsinstanserna inom de områdena till större utsträckning sorteras in i syntagm- och satsnivåerna.

En viktig skillnad mellan *Område 5* och *Område 1* (information som hämmar färdigheten att skilja mellan betydelse, form och funktion) har att göra med formuleringen *att skilja mellan*. Anledningen till att *Område 5* har hela 123 instanser och att *Område 1* bara har 9 beror alltså på att läromedlen – trots stora problem med att korrekt *beskriva* formen och funktionen hos ordklasser, syntagmer och satsdelar – till stor del lyckades undvika problemet med *att skilja mellan* betydelse, form och funktion.

För att illustrera skillnaden mellan de två områdena kan följande två citat från läromedlen jämföras: ”I den här uppgiften finns det tio verb, och dessa verb ska du hitta en passande partikel till. Tänk på att partikeln i ett partikelverb är betonad, så gör inte misstaget att använda en preposition” (Gustafsson & Wivast, 2015:292 – *Sob1* #14) och ”Ett verb kan böjas i tidsform, som i *prata, pratade, pratat*, medan en preposition som *på* aldrig ändrar form” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:33 – *Fg* #6). I det första exemplet är kärnan i den

⁸ Som tidigare nämnt kan dessa 72 också finnas i andra områden samtidigt. Exempelvis kan en och samma beskrivning härledas till *Område 2* och *Område 5*, och kategoriseras då till båda områdena samtidigt.

problematiska informationen just att skillnaden mellan *form* och *funktion* indirekt blandas ihop eftersom verbpartiklar kan ha *formen* preposition men inte *funktionen* preposition, medan informationen i det andra exemplet mer isolerat behandlar *form*; problemets kärna är att *prata* och *pratad* har formerna infinitiv och supinum, vilka inte är tidsformer.

Två förklaringar till den stora skillnaden i antalet instanser som jag kategoriserat till *Område 1* och *Område 5* är läromedlens uppdelning av information och faktiska innehåll. Samtliga läromedel delar exempelvis upp ordklasser, satsdelar och frastyper i separata avsnitt, vilket fungerar som en automatisk gardering mot att blanda ihop funktion och form. Vidare innehåller läromedlen ingen information om hur kombinerad satslösning och indelning av satsdelar i frastyper kan utföras, vilket resulterar i att en hopblandning av form och funktion undviks. Sammantaget skulle detta kunna fungera som en förklaring till att många studenter senare har svårt att skilja på form och funktion (Josefsson & Lundin 2017;2018) – just eftersom den typen av kunskap i princip inte verkar behandlas i läromedel för gymnasiet *Svenska 1* och *2*.

Den största nivån inom *Område 5* är *Ord*. Gällande problem med *form* handlar de problematiska informationsinstanserna framförallt om *böjningsformerna* inom de olika ordklasserna och dess underkategorier, exempelvis inom ordklassen verb: ”Det sista verbet är imperfektform av hjälpa” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:190 – *MtS* #19) och ”För att uttrycka framtid på svenska använder man hjälp verbet *ska* följt av huvud verbet i infinitiv” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:8 – *Fg* #4). I den första instansen används verbformen *imperfekt* i stället för *preteritum* och i det andra får påståendet det att låta som att *ska* är det enda hjälp verbet som kan användas för att indikera futurum. Dessutom uppstår ett ytterligare problem, eftersom hjälp verbet *ska* också ofrånkomligen indikerar modalitet.

Läromedlen visar också problem med *form* när det kommer till pronomen: samtliga läromedel påstår att svenskan endast har två kasus (nominativ och genitiv) och ignorerar pronomens akkusativa objektsformer (*Fg* #11; *MtS* #8; *Sob1* #3). Dessutom kategoriseras pronomen i flera fall felaktigt eller missledande, vilket bland annat kan ställa till problem med elevernas förståelse för hur pronomens *form* kan påverka deras *funktion* (*Fg* #16, #23; *MtS* #23, #26; *Sob1* #18, #19, #21, #22, #23, #24).

Ett av läromedlen saknar information om kongruensböjning, vilket leder till att påståenden om adjektivs och particips *form* krånglas till (*MtS* #9, #10, #15, #21), och i enstaka exempel sker förväxlingar mellan vilken ordklass ett ord tillhör: ”I ett stort gammalt hus är *hus* huvudordet, *ett* är obestämd artikel, *stort* är ett adverbattribut och *gammalt* är ett adjektivattribut” (Gustafsson & Wivast, 2016:375 – *Sob2* #22). Det som är mest bekymrande

med detta är att inläringen av kongruensböjning och därmed adjektivs och particips *form* försvåras ytterligare, eftersom *stort* benämns som adverb trots att detta är en omöjlighet eftersom det står kongruensböjt i neutrum.

I enstaka fall är gränsen om en instans visar problem med *form* eller *funktion* inte helt självklar: ”Hela tre gånger måste vi visa att ett substantiv har bestämd form: *Den goda mackan*” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:36 – *Fg* #8). Det kan räcka att visa bestämdhet endast en gång – exempelvis ”Mackan var god” eller ”Den var god”. Citatet fokuserar alltså innehållsmässigt på *speciesböjning (form)* men behandlar i själva verket ett syftningsfel rörande hur många gånger bestämdhet måste visas (vilket handlar mer om formens *funktion*).

Problemen med *funktion* på nivån *Ord* var många fler än problemen med *form* i läromedlen. Detta kan härledas till att ordklassers funktioner är mer invecklade än deras former och därmed också svårare att förklara på ett enkelt sätt. Läromedlens problem med *funktion* på nivån *Ord* var alltifrån det mest grundläggande, såsom vad adjektiv egentligen kan beskriva (*Fg* #19, #24; *MtS* #20; *Sob1* #4, #5, #25) till mer komplexa problem, såsom subjunktioners faktiska *funktioner* (*Fg* #29; *MtS* #27, #28, #38; *Sob1* #28, #29, #30).⁹

Följande citat illustrerar läromedlens problem med adjektivs *funktion* väl: ”Ett adjektiv [...] beskriver **alltid** ett substantiv eller pronomen” (*Sob1* #4). Problemen har alltså generellt att göra med att adjektiv inte alls alltid beskriver substantiv och pronomen utan att de minst lika gärna kan fungera predikativt och ”beskriva” exempelvis hela nominalfraser, infinitivfraser eller nominala bisatser.

Problemen med subjunktioners *funktioner* är mer invecklade, och handlar generellt om krångliga formuleringar i läromedlen: ”Subjunktioner inleder bisatser och fungerar som en länk mellan en huvudsats och en bisats, d.v.s. en subjunktion binder ihop en bisats med en huvudsats” (Gustafsson & Wivast, 2015:303 – *Sob1* #28). I citatet skapas en bild av att subjunktioner alltid går att finna *mellan* huvudsatser och bisatser, vilket brister exempelvis när bisatsen flyttas till fundamentposition. Påståendet att subjunktioners enda funktion är att ”binda ihop” huvudsatser med bisatser är också problematiskt, eftersom de i själva verket också kan ”binda ihop” förstagradsbisatser med andragsbissatser.

I återkommande instanser hämmas informationen om ordklassers *funktion* till följd av läromedlens disposition (*Område* 8). I många fall handlar detta om att resonemang om ordklassers funktion som bygger på en förståelse av olika begrepp föregås av en introduktion till dessa (*Fg* #12, #24; *MtS* #10, #22, #25; *Sob1* #4; *Sob2* #7). Den här typen av problem är

⁹ Se bilagorna för en komplett bild av alla problem med *funktion* på nivån *Ord* i läromedelsgranskningen.

främst förekommande i läromedlens avsnitt om adjektiv: ”Adjektiv kan fungera som substantiv: *Både rika och fattiga, unga och gamla hade kommit till festen.*” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:186 – *MtS* #10) och pronomen: ”Pronomen ersätter substantiv eller en hel sats.” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:194 – *MtS* #22). Informationen i det första citatet hämmas av att läromedlet inte introducerat kongruensböjning som svenskans substantivering av adjektiv är beroende av, och i det andra exemplet påstås pronomen ersätta substantiv när en bättre förklaring vore att de ersätter nominal – ett begrepp som läsaren ännu inte introducerats till. Dessutom föregås begreppet *sats* av en introduktion till detta.

Sammanfattningsvis handlar problemen med *form* på ordnivån främst om ordens och ordklassernas *böjningsformer*, dels i isolation, dels i förväxlingar om vilka *böjningsformer* som egentligen tillhör vilka ordklasser. När det kommer till *funktion* handlar problemen om just detta: förväxlingar och förvirring kring vilken funktion en specifik ordklass faktiskt har. I vissa fall är problemen högst grundläggande och i andra fall mer komplexa. Ett större antal problem som har med ords och ordklassers *funktion* att göra kan slutligen kopplas till läromedlens disposition.

När det kommer till *form* på nivån *Syntagm* handlar dessa instanser framförallt om problem i beskrivningar av hur syntagmer kan utformas. Och det visar sig att läromedlen har mycket svårare att korrekt beskriva syntagmernas *form* än ordklassernas (*Fg* #41, #43, #45, #47, #56, #57; *MtS* #1, #13, #14, #29, #30, #31, #33, #35, #42; *Sob1* #15; *Sob2* #2, #3, #7, #21, #24, #26). Två citat från läromedelsgranskningen fungerar väl som arketyper för problemen med beskrivningar av syntagmers utformning: ”Mina föräldrar äger ett stort gammalt hus. Det finns två nominalfraser i den här meningen [...]” (Gustafsson & Wivast, 2016:375 – *Sob2* #21) och ”Det finns ett [satsschema] för huvudsatser och ett för bisatser eftersom ordföljden är olika i huvudsats och bisats” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:87 – *Fg* #56).

Det första citatet är problematiskt då det i själva verket finns fyra nominalfraser i meningen. Påståendet bidrar alltså till en felaktig föreställning om att enstaka ord inte kan bilda fraser och skapar därigenom en missvisande bild av nominalfrasers faktiska utformning. Problemet i det andra citatet är att bisatser faktiskt kan ha samma ordföljd som huvudsatser, jfr. *jag är glad* och *...eftersom jag är glad*. Det är bara när satsadverbial adderas eller huvudsatsen inverteras som ordföljden blir olika.

Läromedlen visar också en stor mängd problem med att korrekt beskriva syntagmers *funktion* (*Fg* #18, #45, #51, #53; *MtS* #13, #14, #34, #42; *Sob1* #7, #8, #9; *Sob2* #17, #18, #20). Det här får uttryck på några olika sätt i läromedlen, men de allra flesta problemen har att

göra med problematiska beskrivningar om verbkedjors och verbfrasers funktioner: ”En verbfras som inte har ett tempusböjt verb kallas **infinitivfras** (InfP).” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:85 – *Fg* #53) och ”Temporala hjälpverb som *har, hade, ska, skulle* och *kommer att* hjälper till att förklara vid vilken tidpunkt något hänt, t.ex. *Jag har köpt en ny mobil*” (förklarar att mobilen redan är köpt).” (Gustafsson & Wivast, 2015:286 – *Sob1*, #7).

Problematiken i det första citatet uppstår till följd av att verbfrasen tidigare i kapitlet har definierats dels som ”allt som kommer efter subjektet”, dels som endast ”huvudverb och eventuella hjälpverb”. Att då plötsligt kalla infinitivfrasen, som har en helt annan form och funktion, för en verbfras försvårar läsarens inläring för infinitivfrasers faktiska funktioner. I det andra citatet förenklas *perfekt* till ”något som redan hänt”, vilket gör det omöjligt att förstå hur *perfekts funktion* skiljer sig från *preteritums*.

I några enstaka instanser inom nivån *Syntagm* visar läromedlen problem med både *form* och *funktion* (*Fg* #45; *MtS* #13, #14, #42). Två citat illustrerar detta väl: ”En fras består av ett huvudord tillsammans med ord som närmare beskriver huvudordet” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:79 – *Fg* #45) och ”[Konditionalis =] (*skulle* + *infinitiv*) skulle simma, skulle böja, skulle ro, skulle springa” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:188 – *MtS* #14).

Beskrivningen i det första citatet fungerar inte när det kommer till prepositionsfraser där prepositionen är huvudordet eller infinitivfraser där infinitivmärket är huvudordet.¹⁰ Problemet rör alltså både *form* och *funktion*, eftersom det handlar dels om frasers utformning, dels om vilka roller orden inuti fraser spelar. I det andra citatet presenteras *konditionalis* felaktigt som *futurum preteritum*. Konsekvenserna av detta är att de sammansatta verbformernas *funktion* blandas ihop och att kunskapen om hur *konditionalis* faktiskt utformas missleds.

Anledningen till att de sammansatta temporala verbformerna sorteras till syntagmnivå snarare än ordnivå är att det inte handlar om enskilda verbs *funktion* eller *form* utan hur sammansättningar av verb fungerar som eller formas till verbfraser eller verbkedjor.

På den sista nivån, *Sats*, ingår alla problem i läromedlen som går att härleda till satsdelars *form* (*Fg* #40; *MtS* #24, #39, #43, #44, #45; *Sob2* #4) och *funktion* (*Fg* #51; *MtS* #24, #39, #44, #45; *Sob1* #12; *Sob2* #14, #17, #27). Problemen med *form* handlar om missledande och felaktiga beskrivningar rörande vilken form olika satsdelar kan ha (exempelvis vad ett subjekt eller objekt är), vilket indirekt försvårar inläringen av vilka syntagmer som exempelvis ett subjekt kan bestå av. I följande citat presenteras subjektet dels

¹⁰ Utifrån bl.a. Josefsson & Lundins (2018) språklära.

Problemen med satsdelars *funktion* handlar om felaktiga beskrivningar och förväxlingar av vilka funktioner satsdelar faktiskt kan ha: ”Subjektet (den som gör något) i den aktiva satsen blir objekt i den passiva och kallas *agent*.” (Gustafsson & Wivast, 2015:287 – Sob1 #12) och ”**Sats:** Det är bra att provet är nästa vecka.” (Gustafsson & Wivast, 2016:368 – Sob2 #27).

S	V	pred.	dir.obj.
---	---	-------	----------

I enstaka fall leder slutligen läromedelsförfattarna exempel som rör satsdelars *funktion* in på onödigt avancerade nivåer, som onekligen kan skapa förvirring: ”Sin, sitt och sina används i fraser som är **objekt** eller **adverbial**. De syftar alltid tillbaka på subjektet i samma mening.

(s) (advbl)

23

exempelmeningen *Mamma ska flytta ihop med sin kille*, då prepositionsfrasen *med sin kille* kan argumenteras ha funktionen prepositionsobjekt snarare än adverbial, i den bemärkelsen att det här fungerar som ett bundet objektliknande adverbial.¹¹ Gränsen mellan adverbial och objekt för frasen *med sin kille* är alltså vag. Och läromedelsförfattarna skulle enkelt kunna komma runt problemet genom att använda ett annat predikat som inte selekterar ett ytterligare led. Då skulle ett fritt adverbial kunna användas i exemplet i stället, exempelvis: *Mamma ligger i sin säng*. Det här problemet betonar vikten av att läromedelsförfattare tänker efter innan de väljer vilka exempel som är lämpliga i vilka situationer – och att de besitter kunskapen som krävs för att i en medveten process komma fram till lämpliga val.

Sammanfattningsvis handlar problemen i *Område 5* om antingen *form* eller *funktion* (*Område 5*) snarare än en hopblandning av dessa (*Område 1*). Komplexiteten i de problematiska instanserna varierar stort: Allt från adjektivs faktiska funktion på nivån *Ord* till gränsen mellan ett bundet objektliknande adverbial och ett prepositionsobjekt på nivån *Sats*.

5.2 ***Område 3: Information som hämmar färdigheten att korrekt avgränsa meningar, satser och fraser***

I det här underavsnittet kommer först *Område 3* att förklaras utifrån Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp, varefter tre centrala aspekter inom *Område 3* kommer presenteras: problematisk avgränsning och begreppsförväxling av *satser*, *huvudsatser* och *bisatser*, problematiska introduktioner till satslära och språkets uppbyggnad, samt problem med att avgränsa fraser.

Till skillnad från Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp, vilket *Område 3* baseras på, har termen *meningar* lagts till. Detta på grund av att läromedlen genomgående visar olika sorters problem med att skilja på *mening* och *sats* när det kommer till avgränsning (*Fg* #5, #33, #37, #57; *Sob1* #6, *Sob2* #17), exempelvis: ”Bisatser kan alltså fungera som satsdelar i en mening, men de har även en egen struktur med olika satsdelar.” (Gustafsson & Wivast, 2016:373 – *Sob2* #17). När man talar om ”satsdelar i en mening”, som i exemplet, placeras *satsdelar* felaktigt på samma hierarkiska nivå som huvudsatser, när de i själva verket alltid finns inuti satser – satsdelar befinner sig alltså på en nivå under satser i den språkliga hierarkin.

¹¹ Utdrag från Teleman, Hultberg & Andersson (1999c:290): ”I vissa grammatikor betraktas alla bundna adverbial med objektliknande betydelse som objekt, s.k. prepositionsobjekt: tänka på ngt, prata om ngt, äta av ngt, ge ngt till ngn, visa ngt för ngn. I denna grammatik redovisas prepositionsfraser vilka är bundna bestämmningar till ett verb och har objektliknande betydelse som bundna objektliknande adverbial, och ett objekt kan aldrig inledas av preposition.”

Det huvudsakliga problemet inom *Område 3* är att *satser* beskrivs och avgränsas felaktigt: ”För att förstå hur olika delar i språket fungerar tillsammans är det viktigt att veta vad en mening är, vad en sats är och vad en huvudsats och bisats är.” (Gustafsson & Wivast, 2016:373 – *Sob2* #12) och ”Huvudsatser kan stå självständigt, men en bisats måste ofta stå tillsammans med en huvudsats” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:202 – *MtS* #37).

I det första citatet får formuleringen det att verka som att en sats, en huvudsats och en bisats är tre olika saker, när i själva verket huvudsatser och bisatser är de enda två typer av satser som finns. Och i det andra citatet bortser formuleringarna från språkets hierarkiska dimension. Bisatser står inte ”tillsammans med en huvudsats”, utan utgör en del av en huvudsats eller en syntagm. Dessutom får påståendet det att låta som att huvudsatser alltid klarar sig utan bisatser, vilket inte stämmer. Huvudsatser vars predikat selekterar fler än ett led klarar sig inte utan dessa (i vissa fall nominala bisatser). Formuleringen att bisatser och huvudsatser står tillsammans, snarare än att bisatsen utgör en del av huvudsatsen (eller i andra fall syntagmen) är också problematisk bara i sig¹². Resultatet av detta blir att färdigheten att korrekt avgränsa *huvudsatser* hämmas, eftersom man för att göra detta behöver förstå att bisatser utgör *delar* av huvudsatser (eller syntagmer), och att huvudsatser, i vissa fall, inte ens klarar sig utan bisatser.

Vidare innehåller introduktionerna till satslära och språkets uppbyggnad högst problematisk information rörande avgränsning i samtliga läromedel. *Fixa grammatiken* bjuder på följande formulering: ”[...] som inuti sig gömmer meningen, som utgörs av mindre strukturer, **satser**, som i sin tur består av **fraser**, som bildas av ord” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:3 – *Fg* #1). Termen *fraser* borde i citatet bytas ut mot *syntagmer* eller *fraser och bisatser*. I stället skapas en missvisande bild genom att utesluta bisatser. I *Språket och berättelsen 1* och *2* formuleras två olika påståenden som båda får det att låta som att enskilda ord, snarare än syntagmer kan fungera som satsdelar: ”När man delar in ord i ordklasser brukar man titta på ordens *betydelse*, *böjning* och *vilken satsdel ordet har* (funktion).” (Gustafsson & Wivast, 2015:282 – *Sob1* #1) och ”[n]är det gäller ords, frasers eller satsers *funktion* i ett språkligt sammanhang talar man i stället om *satsdelar*” Gustafsson & Wivast, 2016:367 – *Sob2* #3). Ord har ingen funktion som satsdel på satsnivå – då talar man i stället om syntagmer – oavsett om det handlar om ett enskilt ord eller flera. Enskilda ord kan däremot fungera som exempelvis huvudord eller attribut inuti fraser.

¹² Det här problemet är vanligt förekommande och syns också i bl.a. *Sob2* #27

Att få till en korrekt introduktion är så pass krångligt att ett kort påstående kan innehålla tre helt separata problem: ”Orden kombineras så vi får fraser, som kan bli till satser. Flera satser kan kombineras till meningar [...]” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:174 – *MtS* #1). Det första problemet är att fraser kan bestå av endast ett ord – ord behöver inte kombineras för att bilda fraser. Det andra problemet handlar om att en fras inte är den enda minsta satsenheten som ord bildar, utan delar det närmaste steget med bisatser. Eftersom fraser och bisatser befinner sig på samma nivå delas de in i en gemensam kategori: syntagmer. Det tredje problemet som uppstår är att påståendet ”flera satser kan kombineras till meningar” får det att låta som att en mening kräver flera satser för att bildas, när så inte är fallet. En mening kan ju bestå av endast en huvudsats.

Slutligen visar läromedlen genomgående också upp felaktiga bedömningar rörande frasers korrekta avgränsning:

I satsen *Polisen sökte efter bilen som hade krockat* ingår alla ord utom *polisen* i en verbfras. Denna verbfras innehåller i sin tur

nominalfrasen	<i>bilen som hade krockat</i>
bisatsen	<i>som hade krockat</i>
verbfrasen	<i>hade krockat</i> ”

(Sjöstedt & Jeppsson, 2011:201 – *MtS* #33)

I exemplet skapas en felaktig uppfattning om verbfrasens faktiska innehåll. Dels avgränsas syntagmerna i exempelsatsen felaktigt, dels kan det här sättet att avgränsa verbfraser ifrågasättas. Eftersom verbfrasers avgränsning ser olika ut inom olika grammatikor uppstår en förvirring rörande vad som egentligen är det korrekta sättet att avgränsa verbfrasen¹³. Inuti ”verbfrasen” finns därutöver syntagmer på fyra nivåer snarare än en nivå som läsaren här missleds att tro: På första nivån i ”verbfrasen” befinner sig i själva verket predikatet *sökte* samt prepositionsfrasen *efter bilen som hade krockat*, på andra nivån (inuti prepositionsfrasen) befinner sig nominalfrasen *bilen som hade krockat*, och så vidare. I författarens beskrivning försvinner dessutom två ord (*sökte* och *efter*). I instansen blandar författarna således ihop prepositionsfrasen *efter bilen som hade krockat* med nominalfrasen *bilen som hade krockat*. Vart prepositionen *efter* tar vägen i deras avgränsning är oklart, men

¹³ Jag förespråkar en standardisering vari man i stället talar om *verbkedjor* (likt Josefsson & Lundin, 2018) och låter resterande syntagmer stå utanför dessa i satser, snarare än som delar av långa och krångliga *verbfraser*. Ett utvecklat resonemang om detta förs i diskussionsdelen (se 6.5 Problem med verb)

gissningsvis ser de den som en del av predikatet *sökte*, som av någon obegriplig anledning alltså helt exkluderas från innehållet i ”verbfrasen”.

Sammanfattningsvis handlar de problematiska instanserna i *Område 3* om skillnaden på meningar och huvudsatser, missledande och felaktiga exempel på avgränsning i läromedlens introduktioner till satslära och språkets uppbyggnad, samt generell avgränsning av alla sorters satser och syntagmer. *Område 3* knyter slutligen an till *Område 2* i alla instanser, eftersom information som hämmar färdigheten att skilja mellan en linjär och en hierarkisk dimension ligger väldigt nära förmågan att avgränsa meningar, satser och fraser. Den här relationen tas upp i större detalj i bakgrundsavsnitt 3.2 Grammatikinläring, och diskuteras ingående i avsnitt 6.

5.3 ***Område 7: Information som hämmas av ologiska exempel och/eller begreppsförvirring***

I det här underavsnittet kommer först en förklaring av *Område 7*s två olika delar presenteras. Efter detta kommer de två delarna introduceras var för sig, följt av en genomgång rörande sambandet mellan *Område 7* och *Område 5*. Slutligen kommer ett exempel introduceras var i *Område 7*s båda delar synliggörs samtidigt.

Den första delen av *Område 7*, ologiska exempel, behandlar instanser i läromedlen som skapar problem för läsaren på olika sätt på grund av användandet av ologiska exempel. För att illustrera detta följer nedan två tydliga exempel på ologiska exempel i läromedlen: ”De viktigaste fraserna är **nominalfraser** (NP), **verbfraser** (VP) och **prepositionsfraser** (PP).” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:79 – *Fg* #46) och ”Relativa pronomen inleder alltid en bisats och syftar tillbaka på ett ord i huvudsatsen, t.ex. *Erika köpte en bil som inte fungerade som den skulle* där det relativa pronomenet *som* syftar tillbaka på substantivet *bil* i huvudsatsen.” (Gustafsson & Wivast, 2015:296 – *Sob1* #25).

I det första exemplet försöker läromedlet förmedla att det finns tre fraser som är ”viktigare” än de resterande, när så inte är fallet. Det skulle möjligtvis gå att argumentera för att nominalfrasen och verbfrasen är viktigast, eftersom de tillsammans kan bilda fungerande satser. Men ett sådant argument skulle bidra till den återkommande begränsade (felaktiga) uppfattningen om att subjektet alltid består av en nominalfras, och att predikatet alltid är ett slags handlande som aldrig selekterar några andra led än nominalfraser. När prepositionsfraser inkluderas i detta blir problemet större, eftersom de inte på något sätt kan argumenteras vara ”viktigare” än några andra syntagmer. Exempel som dessa, som skapar

felaktiga, övergripande uppfattningar om hur grammatiken fungerar, återkommer i samtliga läromedel.

I det andra exemplet är läromedlets intention att exemplifiera det relativa pronomenet *soms* funktion. I exemplet inkluderas två bisatser: *som inte fungerade som den skulle* och *som den skulle*. Den andra bisatsen – *som den skulle* – fungerar som en adverbial andragsgradsbisats inuti den relativa bisatsen *som inte fungerade som den skulle*, i vilken det andra *som*:et följaktligen inte agerar relativt pronomen. Exemplet förvirrar alltså läsaren genom att dels inkludera två bisatser varav en förefaller överflödigt i exemplet, dels inkludera två homografa *som*. Problemet är alltså inte att exemplet är felaktigt i sig, utan snarare att det utan anledning skapar mer förvirring än nödvändigt. Och sådana exempel förekommer frekvent, i samtliga läromedel som granskats.

Till skillnad från ologiska exempel handlar problemen med begreppsförvirring om att begrepp som läsaren inte kan förstå plötsligt introduceras, eller att ett begrepp blandas ihop med något annat: ”2. Vilka är de fyra hjälpverben? Skriv deras teman 3. Hur många svaga och starka verb finns i texten? Skriv de starka verbens teman.” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:190 – *MtS* #18) och ”Satsläran beskriver hur orden fungerar tillsammans i satser och meningar” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:202 – *MtS* #36).

I det första citatet tas begreppet *tema* plötsligt upp i en uppgift i läromedlets verbavsnitt, utan att det tidigare i över huvud taget nämnts eller förklarats, medan begreppet *ord* används missledande i stället för det mer korrekta begreppet *syntagmer* (alternativt *fraser* och *bisatser*) i det andra exemplet. *Tema* är dessutom ett typiskt sådant begrepp som kan innebära olika saker inom olika grammatikor. Och även om en sådan liten nyans som i det andra exemplet kan verka obetydlig gör all form av missledning det onekligen svårare för läsaren att ta sig an grammatiken. En utökad kommentar om detta går att finna i underavsnitt 8.1 Varje ord är viktigt.

Vidare kategoriserades många instanser (totalt 15) till *Område 5* och *Område 7* samtidigt, exempelvis: ”Adverbial är ofta ett adverb, men det kan vara andra ordklasser också. [...] Ibland specificerar man adverbialen och talar om tids-, sätts-, plats-, grad- och satsadverbial. Första ordet i adverbialet är ofta en **preposition** som *i*, *på*, och *för* i exemplen här nedanför” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:75 – *Fg* #41) och ”En bisats börjar vanligtvis med ett bindeord, det vill säga en konjunktion, eller ett relativt pronomen” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:202 – *MtS* #38).

I det första citatet hämmas läsarens förståelse för hur adverbial kan utformas (*Område 5*). Användandet av begreppet *ordklasser* skapar förvirring då adverbial inte kan förenklas så

långt, eftersom de kan formas av alla olika syntagmer, i flera nivåer, som i sin tur kan innehålla alla svenskans ordklasser. Och ordet *ibland* får det att verka som att adverbial inte alltid går att specificera, vilket skapar onödig förvirring. I det andra citatet beskrivs ordklassen *konjunktion* inleda bisatser, i stället för den mer korrekta, *subjunktion*. Subjunktioner kan förvisso definieras som underordnade konjunktioner, men detta har inte klargjorts någonstans i hela kapitlet om grammatik. Dessutom introduceras subjunktioner som en egen ordklass tidigare i kapitlet, vilket gör förvirringen ännu större. Det är alltså de ologiska formuleringarna i citaten (*Område 7*), som orsakar problemen, som i sin tur härleds till *Område 5*.

I enstaka fall är instanserna med både *Område 5* och *Område 7* oerhört komplexa:

I komplexa meningar fungerar bisatser som satsled. Rita upp ett tomt huvudsatsschema. Placera in de här meningarna som innehåller bisatser som satsled. Bisatserna är kursiverade. Börja alltid med det finta verbet.

Exempel:

Som tur var hade hans mamma ordnat så att det fanns filtar på alla stolar

(Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:91 – Fg #57)

”Som tur var” är också en bisats, en förstelnad sådan med gammal tysk OV-ordföljd (se Magnusson Petzell, 2014) (i det här exemplet synonym med den mer moderna relativa bisatsen: *vilket var tur*, alternativt adverbial *turligt nog*). Som resultat har bisatsens predikat *var* hamnat direkt före huvudsatsens predikat *hade* i satsen. När eleverna är mitt uppe i att öva på satslösning kan det här orsaka stor förvirring och leda till frågor som: Vilken funktion har egentligen *som tur var* i meningen? Varför följs två finita verb av varandra? Om eleverna sedan mot all förmodan skulle lista ut att *som tur var* faktiskt är en förstelnad bisats skulle de i sådant fall bli ytterligare missledda på grund av att den saknar kursivering. I exemplet hämmas följaktligen läsarens förståelse för bisatsers möjliga funktioner i satser (*Område 5*) på grund av att en bisats med förstelnad tysk ordföljd inkluderas i exemplet (*Område 7*).

I enstaka fall innehåller ett enskilt exempel både begreppsförvirring och ett ologiskt exempel: ”Definiera de olika satsdelarna: verb, subjekt, direkt objekt, indirekt objekt, predikativ och agent” (Stensson, Lindholm & Sahlin, 2014:93 – Fg #58).

Begreppsförvirringen uppstår då det är missledande att bara kalla *verb* en satsdel eftersom verbkedjor – eller predikat – snarare än enstaka verb ofta bildar en satsdel. Det ologiska exemplet härleds till att uppgiften får det att verka som att *verb, subjekt, direkt objekt, indirekt*

objekt, predikativ och *agent* är de enda satsdelarna som finns. Både satsadverbial och adverbial utelämnas.

Sammanfattningsvis delas problemen inom *Område 7* upp i två delar: ologiska exempel och begreppsförvirring. De ologiska exemplen är allt från missledande påståenden om vilka fraser som är viktigast till användandet av allt för krångliga fraser och satser för att illustrera funktion eller form. Begreppsförvirring uppstår när exempelvis ett begrepp som inte använts eller förklarats plötsligt dyker upp, eller när begrepp som *ord* blandas ihop med *fras* eller *bisats*. I enstaka fall innehåller ett och samma exempel dessutom både ett ologiskt exempel och begreppsförvirring. Slutligen är konsekvensen av läromedlens ologiska exempel och begreppsförvirring ofta att läsarens möjlighet att förstå ordklassers, syntagmers och satsdelars faktiska form(er) och/eller funktion(er) (*Område 5*) hämmas.

5.4 Övriga noteringar

Utöver den stora mängd problematiska beskrivningar som framkommit i läromedelsgranskningen innehåller inget av läromedlen några direkta kopplingar till elevers egna skrivande. Eftersom grammatiken behandlas så pass illa i de granskade läromedlen kan detta möjligen anses vara positivt, på så vis att ett steg till att applicera den problematiska kunskapen på personliga texter skulle kunna skapa ännu större förvirring. Men bristen på övningar vari elever får möjlighet att applicera den tillägnade kunskapen på autentiska texter är trots detta oroväckande av flera anledningar.

I ett första steg blir grammatiken i svenska som förstaspråk svårare att motivera: Vad behövs den till? I ett andra steg blir det svårare för lärare att knyta an grammatikundervisningen till autentiska texter, något som Skolverket (2011) efterlyser i kommentarmaterialet till *Svenska 1* och *Svenska 2*. Dessutom krävs en bred kunskap hos lärare för att göra sådana kopplingar, som redan nämnts i arbetets bakgrundsavsnitt. I ett tredje och sista steg bidrar bristen på sådana övningar till att grammatikundervisningen isoleras från resten av svenskämnet.

Slutligen saknar även läromedlen tydliga definitioner av språkets alla hierarkiska nivåer: *fonem, morfem, ord, syntagm (bisats och fras), huvudsats, mening* och *text*. Avsaknaden av sådana definitioner bidrar genomgående till den stora problematiken som visats i resultatet.

6 Diskussion av läromedelsgranskningen

I följande underavsnitt kommer de mest centrala problemområden diskuteras var för sig. Målet med diskussionen om läromedelsgranskningen är att tydliggöra och resonera kring varför problemen uppstår. De två ordklasserna som valts att diskutera är pronomen och verb.

Anledningen till att just dessa två ordklasser valts ut är dels för att det var ordklasserna som visade upp de allvarligaste problemen i läromedlen, dels eftersom en diskussion om just dessa två ordklasser ansågs bäst kunna fungera som bryggor till ett större perspektiv på grammatik.

6.1 Problem med problematiska introduktioner

Utifrån underavsnitt 3.1 Ämnesplanens ramar ska elever i *Svenska 2* lära sig hur ord, fraser och satser är uppbyggda. Detta går att direkt koppla till Josefsson & Lundins (2018) två nyckelmoment *form* och *språkets hierarkiska dimension*. Om en lärare skulle förlita sig på de introduktioner som ges till satslära och språkets uppbyggnad i läromedlen för en snabb genomgång skulle deras elever få följande felaktiga uppfattningar:

- Att satser endast består av fraser, snarare än syntagmer.
- Att enskilda ord snarare än syntagmer bildar satsdelar.
- Att en skillnad görs mellan enskilda ord och fraser när de ska bilda satsdelar.
- Att en fras måste bestå av flera ord för att vara en fras.
- Att meningar, i normalfallet, kräver flera satser.

Några konstateranden som kan göras utifrån detta är att bisatser utelämnas helt och hållet, att nivåerna *syntagm* och *ord* blandas ihop frekvent och att meningars avgränsning förvirras. Konsekvensen av detta är att läromedlen redan här riskerar att försvåra för eleverna att ändra uppfattning om dessa påståenden längre fram.

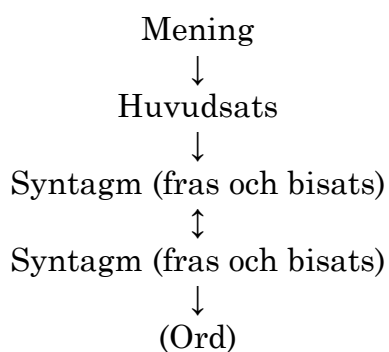
Redan efter introduktionerna har det alltså blivit svårare snarare än lättare att vägleda eleverna till att utveckla en korrekt förståelse för *form* och *språkets hierarkiska dimension*, vilket överensstämmer väl med Palms (2008) och Svenssons (1987) resonemang om att läromedel utesluter, eller i det här fallet felhanterar *språkets hierarkiska dimension*. Eftersom båda dessa aspekter är *nyckelmoment*, och eftersom regeln lyder att "[f]örst när man har förstått ett mer grundläggande moment kan man komma vidare i sin lärprocess" (Josefsson & Lundin, 2018:9), blir de missledande introduktionerna desto mer oroväckande.

Till följd av att resultatet visar att något så komplext som språkets uppbyggnad helt enkelt inte kan, på ett givande sätt, introduceras med några få ord skulle läromedlens utformning behöva tänkas om. Begreppen *mening*, *sats*, *bisats*, *fras* och *ord* skulle behöva introduceras var för sig, där separata introduktioner till begreppens *form* och *hierarkiska nivå* måste inkluderas för att reducera risken att dessa på något sätt blandas ihop med varandra eller med någon av de andra begreppen.

6.2 Problem med fraser

Som redan nämnts i 6.1 har en stor del av problemen med fraser att göra med deras hierarkiska nivå och utformning. Påståenden, vilka presenterats i resultatet, såsom ”[s]atsläran beskriver hur orden fungerar tillsammans i satser och meningar”, ”[o]rden kombineras så vi får fraser”, ”när man delar in ord i ordklasser brukar man titta på ordens *betydelse*, *böjning* och *vilken satsdel ordet har* (funktion)” och ”[p]ronomen ersätter substantiv eller en hel sats” har alla en sak gemensam: de ställer till problem för inläringen av frasers hierarkiska nivå och utformning. Mindre påståenden som dessa kan kanske verka som petitesser och överflödiga att poängtera, men varje liknande missledande påstående gör det svårare för elever att få grepp om ett av nyckelmomenten för grammatikinläring: förståelsen för att språket inte enbart är linjärt utan också hierarkiskt (Josefsson & Lundin, 2018) (se underavsnitt 8.1 Varje ord är viktigt, för en utvecklad diskussion om detta).

En central del i detta går att härleda till att läromedlen helt enkelt inte tar hänsyn till att *ord* och *fraser* inte delar samma hierarkiska nivå i språket, precis på samma sätt som de i huvudsak inte lyckas förklara att språket faktiskt är hierarkiskt. Det verkar alltså som att Telemans (1987) utläggning om att läromedel i stor utsträckning är alldeles för fixerade vid *ord* är minst lika problematiskt idag, över 30 år senare. För att bättre illustrera problemen med *ord* och *frasers* hierarkiska nivåer skulle läromedlen tjäna på att dels utesluta alla missledande påståenden likt de som presenterats ovan, dels inkludera figurer som följande, kompletterat av beskrivningar av de olika nivåerna:



Figur 6. Förslag på en illustration av språkets hierarkiska nivåer.

I beskrivningarna skulle det också behöva klargöras att *meningar* består av *huvudsatser*, som i sin tur består av *syntagmer*, samt att *syntagmer* består av *syntagmer* snarare än *ord*, och slutligen tidigt fastställa att *ord* aldrig kan utgöra egna satsdelar: även när *ord* står ensamma bildar de *fraser*, som i sin tur kan utgöra satsdelar.

TVå av flera anledningar till varför det är bra att elever förstår detta är att det dels direkt kan göra deras texter bättre, genom att de bland annat lär sig att hantera och förstå *inversion*, hur fraser formas och därmed behärskar att expandera dem i sina texter, att ”den lilla pojken, som var den gosigaste av dem alla” kan agera subjekt eller objekt lika väl som bara ”han” eller ”pojken”, dels att det kan assistera elever i att börja se på språket som hierarkiskt tidigt i deras inläring av grammatik. Palms (2008) slutsatser om att läromedel redan på grundskolenivå borde introducera elever till *språkets hierarkiska dimension* kan jag varken bekräfta eller avfärda – däremot kan jag utifrån föreliggande resultat och diskussion konstatera att elever behöver all hjälp de kan få om de någonsin under sin skoltid ska få grepp om *språkets hierarkiska dimension*.

6.3 Problem med bisatser

Olika problem med bisatser dyker upp lite här och var i läromedlen: de utesluts i introduktionerna till satslära och språkets uppbyggnad, de påstås endast kunna stå ”tillsammans med huvudsatser”, de påstås kunna vara ”satsdelar i en mening” och de inkluderas i flera exempel där de bara skapar förvirring och bör uteslutas.

En orsak till flera av de här problemen är att *språkets hierarkiska dimension* återigen bortses ifrån. Påståenden som att ”bisatser står tillsammans med huvudsatser” (*Människans texter Språket*, #37) skapar en felaktig uppfattning om att bisatser och huvudsatser på något vis delar nivå. När dessa sedan skils åt genom problematiska påståenden som att ”huvudsatser kan stå självständigt medan bisatser inte kan det”¹⁴ (*ibid.*) blir det oerhört svårt för läsaren att få grepp om vilken hierarkisk nivå bisatsen egentligen tillhör. Som en lösning på detta skulle bisatsers roll som satsers och syntagmers *byggstenar* behöva klargöras. Ett sådant klargörande skulle kunna se ut på följande vis:

Bisatser, precis som fraser, fungerar som byggstenar i språket. De delar alltså samma hierarkiska nivå med fraser. Adverbiella och nominala bisatser fungerar generellt som byggstenar på satsnivå (inuti huvudsatser: jag sprang *eftersom jag hade bråttom* eller på syntagmnivå inuti exempelvis andra bisatser (då som andragsgradsbisatser): jag sprang *eftersom jag insåg att jag hade bråttom*). Relativa bisatser fungerar i normalfallet som byggstenar inuti nominalfraser, då de generellt fungerar som beskrivningar (attribut) till nominalfrasers huvudord (glasets *som var fullt*).

¹⁴ Problematiskt eftersom huvudsatser som innehåller nominala bisatser inte klarar sig utan dessa.

Den här formen av klargörande skulle naturligtvis behöva föregås av en genomgång om skillnaden mellan nominala, adverbiala och relativa bisatser. En möjlig förklaring till varför liknande klargöranden inte går att finna i något av de granskade läromedlen skulle kunna vara att man är rädd för att göra grammatiken för invecklad. Frågan som återstår då är om det är bättre att använda sig av missledande eller inkorrekta förenklingar i stället för att göra ett försök att förklara grammatiken så som den faktiskt ser ut.

En annan orsak till problemen verkar vara att bisatserna skapar problem för författarna utan att de är medvetna om detta. I övningar och exempel (bl.a. *Fixa grammatiken*, #57 och *Språket och berättelsen 1*, #25) inkluderas flera bisatser än den som omtalas, vilket skapar förvirring och missleder. Eftersom det är svårt nog att förklara bisatsers utformning och funktioner blir det desto viktigare att de exempel och övningar som presenteras för eleverna är enkla och logiska, vilket de granskade läromedlen i många fall misslyckas med, precis som läromedlen i Palms (2008) studie. I de fallen med ologiska exempel eller övningar rörande bisatser försvåras dessutom de krav som presenteras i kommentarmaterialet för *Svenska 2* ytterligare, det vill säga att eleverna ska lära sig om bisatsers faktiska uppbyggnad och funktioner.

6.4 Problem med huvudsatser

Följande citat från resultatet summerar problemen med huvudsatser som läromedlen uppvisar väl, trots – eller snarare på grund av – att begreppet *huvudsats* inte ens nämns i citatet:

”Bisatser kan alltså fungera som satsdelar i en mening, men de har även en egen struktur med olika satsdelar.” (Gustafsson & Wivast, 2016:373 – *Sob2* #17). Problemen med huvudsatser i läromedlen handlar alltså huvudsakligen om förväxlingar mellan *huvudsats* och *mening*. Och detta får uttryck på flera olika sätt.

Om vi börjar med att se på citatet ovan får problemet alltså uttryck genom att en föreställning skapas om att *satsdelar* kan utgöra delar i en *mening*, vilket de ju inte kan. Formuleringen missleder tyvärr dessutom elever i flera nivåer, eftersom de får uppfattningen dels om att *meningar* tar satsdelar, dels om att bisatser bara kan fungera som *satsdelar* i *meningar* (eller huvudsatser, som författarna antagningsvis menar), när de i själva verket även kan ta funktioner i *syntagmer*.

Ännu ett problem som förvirrar gränsen mellan mening och huvudsats är påståenden som att ”huvudsatser kan stå självständigt [utan bisatser]” (*Människans texter Språket*, #37) när de ju inte alltid kan det (när de innehåller predikat som selekterar nominala bisatser som objekt). Meningen står alltid ”självständiga”, medan huvudsatser alltså inte alltid gör det,

vilket läromedlen inte klargör. I stället för att påstå att huvudsatser kan stå på egen hand menar jag att läromedlen borde inkludera en genomgång av verbens valens, eller selektering – det vill säga att verben selekterar deras led (Teleman, et al., 1999a:51–52). Se exempelvis skillnaden mellan *springer* och *tycker*:

Jag springer

Jag tycker* // Jag tycker att du är fin

Huvudsatsen *Jag springer* klarar sig alltså utan ett ytterligare led, medan huvudsatsen *Jag tycker** inte gör det. Och det beror på att verben *springer* och *tycker* har olika valens.

Ett sista problem som noteras i resultatets underavsnitt 5.4 Övriga noteringar är att samtliga läromedel saknar en tydlig definition av vad en mening faktiskt är. Eleverna får viss information om att en mening bestäms av att den inleds med stor bokstav och avslutas med punkt, frågetecken eller utropstecken, men inte att detta är den huvudsakliga skillnaden mellan meningen och huvudsatsen eller att huvudsatser alltid finns *inuti* meningar. I stället förklaras skillnaden vara att meningar inte behöver vara ”fullständigt grammatiska”, medan satser alltid måste vara det, i bl.a. *Språket och berättelsen 2*. Detta resulterar i att det blir ännu svårare för elever att få grepp om hur de kan separera *huvudsats* och *mening*, vilket i sin tur försvårar inläringen av språkets hierarkiska dimensioner – i det här fallet att huvudsatser finns *inuti* meningar, snarare än att de står på samma hierarkiska nivå.

Att hjälpa elever att börja tänka i dessa termer är en viktig del i ett annat av Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp – det vill säga förmågan att korrekt kunna avgränsa satser. Så som läromedlen är utformade idag stjälpas de snarare än hjälper när det kommer till att vägleda elever över den här tröskeln. Utöver att elevers grammatiska metaspråk blir lidande kan detta resultera i att elever aldrig förstår att de gör fel när de exempelvis satsradar, vilket kan ses som en avgörande del i elevers arbete med att förbättra deras skrivande.

6.5 Problem med verb

Problemen med verb i läromedlen är så pass utbredda att de måste delas in i två områden: mer komplexa problem relaterade till *verbfrasen* och mer grundläggande problem relaterade till verbens *form* och *funktion*. Utifrån de exemplen som presenteras i resultatet kan följande problem relaterat till *verbfrasen* diskuteras: hopblandning av *infinitivfrasen* och *verbfrasen* samt *verbfrasens* avgränsning.

Rörande hopblandning av infinitivfrasen och verbfrasen kan detta möjligen härledas till Svenska Akademiens grammatiks definition av infinitivfrasen: ”[...] verbfras vars huvudord

står i infinitiv” (Teleman, et al., 1999a:237). Definitioner från SAG är svåra att bestrida, men problemet med att likna infinitivfrasen med verbfrasen är att de utifrån beskrivningarna i läromedlen har helt olika *funktion* och *form*. Att då som elev plötsligt få information om att ”infinitivfrasen är en verbfras” kan ställa till stora problem. I andra språkläror separeras infinitivfrasen och verbfrasen helt och hållet, vari infinitivfrasens huvudord definieras som infinitivmärket (se ex. Josefsson & Lundin, 2018:39).

Vidare, rörande verbfrasens avgränsning liknar samtliga läromedel *verbfrasen* till *predikatsledet*. I *Fixa grammatiken* och *Människans texter Språket* definieras i sin tur predikatsledet som ”allting som kommer efter subjektet” (se *Människans texter Språket*, #33 och *Fixa grammatiken* #39) medan det i *Språket och berättelsen 1 & 2* definieras som predikatet i isolation (376).

Eftersom det är rörigt nog med avgränsning (52 problematiska instanser i *Område 3*) och språkets hierarkiska dimension (25 problematiska instanser i *Område 2*) verkar det fördelaktigt att utesluta termer som *subjektsled* och *predikatsled* som ändå ställer till problem (se bl.a. *Fg* #33 #39 #43 #44). Dessutom menar jag att läromedel borde tala om verbfraser som verbkedjor (utifrån Josefsson & Lundins (2018) definition) snarare än långa invecklade ”predikatsled”, eftersom dessa i sin tur kan innehålla en mängd olika syntagmer. Problemet med det här förslaget är att utökade versioner av verbfrasen förespråkas i *Svenska Akademiens grammatik* (Teleman, et al., 1999c:253–254), vilket försvårar en standardisering åt något annat håll. Med det sagt är det onekligen problematiskt att olika läromedel förespråkar olika ”korrekta svar”, eftersom det leder till att elever lär sig olika saker, samtidigt som de inte får chansen att utveckla en förståelse för språkets hierarki. På ett större plan kan detta försvåra metaspråkliga samtal om grammatik.

Anledningen till att de mer grundläggande problemen med verbens *form* och *funktion* faktiskt finns i läromedlen är svårare att rättfärdiga och förstå. Varför exempelvis *Människans texter Språket* trycker in sig i ett hörn med komplicerade och felaktiga resonemang rörande verbformen *konditionalis* eller varför *Fixa grammatiken* förespråkar att *prata* och *pratad* är tidsformer av verbet *prata* kan endast härledas till författarnas slarv eller möjligtvis kunskapsbrist. Det enda förslaget som kan ges rörande instanser som de ovan är: Gör om och gör rätt.

Anledningen till att de sammansatta tempusformerna *perfekt* och *pluskvamperfekt* klassificeras som *dåtid* direkt eller indirekt i samtliga läromedel är något mer förståeligt – detta är antagligen förenklingar som görs medvetet. Tyvärr kan de dock stjälpa snarare än att hjälpa, eftersom eleverna lämnas helt utan förståelse för skillnaderna mellan *perfekt*,

pluskvamperfekt och *preteritum* och riskerar därmed att t.ex. inkludera *perfekt* i satser skrivna med *preteritumsystemet*. Enkla förklaringar om de olika tempusformerna och deras implementering i de två olika tempussystemen *presens* och *preteritum* skulle kunna fungera som ett direkt hjälpmedel för elever att enkelt förbättra sina egna texter, något som går hand i hand med Myhills et al., (2012:148) pedagogiska principer (se avsnitt 3 Bakgrund).

De punkter som tagits upp i det här underavsnittet utgör bara en liten del av alla problem med verb som identifierats i läromedlen – läsare som är intresserade av en komplett genomgång hänvisas till Bilaga 1–4.

6.6 Problem med pronomen och disposition

Låt oss först börja med att klargöra varför pronomen och disposition delar det här diskussionsavsnittet genom att se på följande problematiska beskrivning från resultatet: ”Pronomen ersätter substantiv eller en hel sats.” (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:194 – *MtS* #22). Samtliga av de granskade läromedlen har en disposition vari kapitlet om ordklasser och kapitlet om satslära är helt separata, där ordklasskapitlet alltid kommer först.

Problemet som uppstår på grund av detta är att det helt enkelt inte går att förklara pronomens riktiga funktioner¹⁵ utan att först förklara vad ett nominal är, vad en sats är, vad en bisats är och vad en fras är utan att missleda elever. I exemplet ovan försöker läromedelsförfattarna till viss del komma runt problemet genom att förenkla pronomens funktioner – det vill säga att de beskriver att pronomen ersätter substantiv och hela satser. Konsekvensen av sådana påståenden är att det längre fram blir svårare för elever att få grepp om att hela fraser och bisatser kan ersättas av ett pronomen. Detta hämmar alltså elevers inläring av Josefsson & Lundins (2018) nyckelmoment att lära sig att hantera frasers och satsers avgränsning.

Ett bättre sätt att lösa detta på skulle kunna vara att inkludera en lista med definitioner i läromedlen som innehåller enkla men korrekta definitioner av olika begrepp. Då skulle läromedlen i sina kapitel om exempelvis pronomen kunna inkludera referenser till definitionslistan, samt en förklaring om att en utvecklad diskussion om begrepp som *nominal* och *fras* förs längre fram i läromedlet.

¹⁵ Samma sak gäller adjektiv. Se *Fixa grammatiken*, #19 och *Människans texter Språket*, #10 i resultatet.

7 Resultat och analys av intervjustudien

I det här avsnittet kommer intervjustudiens resultat presenteras och analyseras. Det första underavsnittet innehåller en presentation av informanterna, och i de följande underavsnitten presenteras och analyseras de svar som återstod efter arbetets två kodningssteg.

I presentationen av informanterna delges all information som på olika sätt kan ha påverkat deras utläggningar under intervjuerna. Till exempel kan information om informanternas yrkeserfarenhet och deras personliga relationer till grammatik tillföra ett ytterligare djup i analysen av deras svar, varför den sortens information förefaller viktig att presenteras i resultatet. Presentationerna är också resultat i sig, eftersom de innehåller information om lärares användning av, och relation till läromedel om grammatik.

Anledningen till att resultatet och analysen av intervjustudien slås samman i ett och samma avsnitt är för att intervjustudiens resultat fungerar som en slags förlängd utredning av läromedelsgranskningen, och blir därigenom analytisk i sin natur. I avsnittet som följer detta förs slutligen en sammanfattande diskussion som rör hela arbetet.

7.1 Informanterna

Två av informanterna har nyligen avlagt examen och jobbat mindre än 2 år som svensklärare. 3 informanter jobbar i nuläget på gymnasiet och 1 på högstadiet. 3 av 4 av informanterna använder sig på ett eller annat sätt av läromedel i sin undervisning om grammatik, däremot använder ingen sig exklusivt av läromedel utan samtliga kompletterar med annat material. Tryggheten hos informanterna att undervisa i grammatik varierar, men de två informanterna med längre erfarenhet ser båda deras erfarenhet som en förklaring till deras trygghet. En av de två informanterna med kortare erfarenhet drar paralleller mellan hennes korta erfarenhet och hennes upplevda svårigheter med undervisning om grammatik.

7.1.1 Henrietta (Informant 1)

Henrietta har undervisat i svenska 1,5 år på högstadiet, men hon har gjort flera av sina *verksamhetsförlagda utbildningar* (VFU) på gymnasieskolor. Hon tycker att det är kul med grammatik och hade önskat att hon fått läsa det mer under sin utbildning. Hon skulle behöva mer kunskaper om grammatik, men hon tycker att det är kul och viktigt. Hon vill lära sig mer och tycker att det är kul att sätta sig in i grammatiken. Hon vill utforska området mer när hon inte längre är så ny som lärare. Henrietta känner sig trygg i att undervisa om grammatik på sin nuvarande skola (anger 8 av 10 i trygghet) men påpekar att hon känt när hon undervisat i grammatik på andra skolor (gymnasieskolor) att hon skulle behöva djupare kunskaper.

Henrietta är väldigt nöjd med sin grammatikutbildning från universitetet och ser denna som en stor anledning att hon känner sig trygg med att undervisa om grammatik idag. En annan anledning till detta är att hon har människor som hon kan fråga om hon känner sig osäker, och att hon har en bank av bra uppgifter som hon använder i sin undervisning.

Henrietta använder sig i nuläget av läromedlet *ESS i svenska* som är det läromedel som hennes skola har köpt in. Hon tycker att "[...] den är... inte så bra". Henrietta kompletterar också sin grammatikundervisning med "[...] vissa saker som [hon] gjort under [s]ina studiers gång" samt "[...] exempel från *Tala om språk*". Henrietta uttrycker, trots att hon inte är särskilt nöjd med sitt nuvarande läromedel, att hon är "[...] säker på att det finns bra läromedel där ute".

7.1.2 Filippa (Informant 2)

Filippa har undervisat i svenska 29 år på gymnasiet och haft både yrkes- och studieförberedande program, men framförallt studieförberedande. Hon kan tycka att det är kul med grammatik, även om hon "[...]kanske tycker att det är mer intressant med litteraturdelen [...] [och] känner mer för de andra delarna". Filippa känner sig trygg i att undervisa om grammatik (anger "kanske 8-9 eller något sånt" av 10 i trygghet) och krediterar detta till hennes långa erfarenhet som lärare: att hon har undervisat i svenskan innan grammatiken fick mindre plats i läroplanerna och efter den nu fått mer plats igen genom Lgy11.

Filippa har under sin långa erfarenhet "[...]sällan stött på ett läromedel som [hon] tyckt varit optimalt" och använder i nuläget inget specifikt läromedel i sin grammatikundervisning utan använder i stället "[...]gamla uppgifter här och lite där och nya läromedel [...] [och] sätter ihop det själv". Hon använder dessutom klipp som fokuserar på satslösning på YouTube i sin undervisning om grammatik.

7.1.3 Barbro (Informant 3)

Barbro har undervisat i svenska ca 1 år på gymnasiet med yrkesförberedande program. Barbro tycker att det är kul med grammatik och "[...]framförallt så tycker [hon] att det är relevant", men att det ibland också är jättejobbigt. Hon har inte alltid tyckt om grammatik, utan hennes intresse väcktes när hon gick grammatikkursen i ämneslärarprogrammet. Hon känner sig "[...] inte jättebekväm" i att undervisa om grammatik (anger 5 av 10 i trygghet). Hon "[...] tror att det beror på en osäkerhet kring hur bra [hon] är" och att "[...] det är väldigt svårt att förenkla grammatik". "Men oavsett tycker [hon] att det är en mänsklig rättighet att man ska förstå svenska språkets byggstenar."

Barbro använder sig inte av något läromedel för gymnasiet. Dels för att hennes skola inte har något läromedel för Svenska 2, dels för att hon inte tycker om läromedel, eftersom "[...] de använder inte exakt de begreppen som [hon] vill ha". Däremot använder hon läromedel för universitetsstudenter (Katarina Lundins och Gunlög Josefssons böcker) i sin undervisning på gymnasiet, och tycker att det fungerar "[...] helt okej bra faktiskt".

7.1.4 Gunvor (Informant 4)

Gunvor har arbetat som svensklärare i ca 11 år, både på gymnasiet och på högskolan. På gymnasiet har hon framförallt haft studieförberedande program, men de senaste åren har hon arbetat med yrkesförberedande program. Hon arbetar nuvarande som svensklärare på gymnasiet. På frågan om hon tycker att det är kul med grammatik svarade Gunvor att "[d]et är svårt det här... som privatperson: inte. Som lärare: ja – det måste jag, på ett sätt. Jag måste ju motivera och entusiasmera. [...] Men kul? Nja, spontant. Nja. Det var häftigt på universitetet när man fick liksom gräva in i det där isberget. Och det började liksom klicka. Men nu är det ju väldigt längesedan så att... det är ingenting som ligger liksom färskt."

Gunvor kände sig inte alls trygg med att undervisa om grammatik när hon började som lärare (anger 1 av 10 i trygghet i början), men att hon känt sig mer och mer bekväm med åren (anger 7 av 10 i trygghet i nuläget). Hon tillägger dock att hon "[...] känner sig mer och mer bekväm att förhålla sig till grammatiken i uppsatsskrivning än vad [hon] gör i ren och skär grammatik när det handlar om satslösning och sådana saker".

Gunvor använder sig av läromedel i sin grammatikundervisning men har "[...] inte hittat något superverktyg eller superinstrument att använda [s]ig av när det kommer till grammatik". Hon använder snarare läromedel som "[...] någon slags grund att utgå ifrån".

7.2 Lärares förhållningssätt till, och reaktioner på läromedelsgranskningen

I det här underavsnittet kommer en genomgång av informanternas förhållningssätt till och reaktioner på läromedelsgranskningen presenteras. I dessa reaktioner framkommer data som på olika sätt säger någonting om lärares syn på och användning av läromedel om grammatik – både innan och efter de fått ta del av det föreliggande arbetets läromedelsgranskning. I informanternas förhållningssätt till läromedelsgranskningen dyker det också upp spekulationer och önskningar om hur läromedel om grammatik borde fungera i framtiden.

Efter att informanterna fått ta del av de centrala problemområdena som uppkommit i läromedelsgranskningen informerades de om det genomsnittliga antalet faktafel och missledande informationsinstanser i de granskade läromedlen. På frågan om de visste eller

kunde ana att läromedlen innehöll en sådan vidd av problematiska beskrivningar svarade de på följande vis:

- Henrietta Alltså tyvärr är jag väl inte förvånad eftersom vem som helst får skriva lärobok och att det inte finns någon... ja, och att läroboken helt enkelt inte har någon form av status längre i svensk skola. Alltså jag tror att det är ett jätteproblem faktiskt att det är så när det gäller kvalitet. Så nä, jag är nog inte så förvånad faktiskt.
- Filippa Jag skulle nog ana att... Jag kan inte säga att jag visste det, för jag har inte suttit och räknat som du på det viset. Men jag kan nog ana det därför att det är ju inte så sällan som man upptäcker felaktigheter i läromedel överlag liksom inte bara inom grammatik utan överhuvudtaget så är det ofta felaktigheter som har smugit sig in. Så jag är inte överraskad.
- Barbro Jo, men det tror jag. Jag tror också att det beror på att jag är skolad i en utbildning där man lär sig att hata läromedel. [...] Jag har blivit matad i att: använder man läromedel så är man lat och använder man läromedel så tänker man inte själv. Och det håller väl jag inte med om idag, men det är svårt att vända utifrån det. [...] Jag trodde snarare att man inte hade så mycket grammatik i läromedel, att det var där det föll. Inte att det var faktafel kanske. Inte att det var så mycket faktafel. Jag trodde att det var viss okunskap, men inte så mycket.
- Gunvor Bra fråga... Jag kunde nog ana kanske. Eftersom att vi har ändå haft den här återkommande diskussionen på min förra skola om det här med läromedelskontrollen. Så skulle jag nog kunna säga att jag skulle ana. Absolut inte vidden så, eller hur det ser ut men att... eftersom att man kan som lekman ge ut ett läromedel så måste det ju såklart finnas brister. Så. Det skulle jag nog säga.

I Henriettas och Barbros svar går det att urskilja en dragen parallell mellan en uppfattning om att läromedel har låg status i skolvärlden och deras personliga förtroende för läromedel. Det leder in på en mer generell diskussion om läromedel som hamnar utanför ramarna för den här studien. Filippa nämner dessutom att hon själv har stött på fel i läromedel, dock inte i läromedel om grammatik. Samtliga informanter nämner att de själva kommer börja granska läromedel om grammatik närmre efter att ha fått ta del av det föreliggande arbetets läromedelsgranskning:

- Henrietta [...] [j]ag kommer ju säkert granska ännu noggrannare, verkligen.
- Filippa Ja, jag kanske läser igenom de här påståendena [i läromedlen] på ett annat sätt och de här uppgifterna på ett annat sätt. Ja, det kan jag säkert tänka mig att jag kommer göra...
- Barbro [...] [D]et kommer jag tänka på, alltså främst kanske när jag går till källor som jag inte har någon relation till.
- Gunvor Ja, det tror jag. Jag kommer nog ha lite mer kritiskt öga när det kommer till grammatikavdelningen. Det tror jag faktiskt.

Och gemensamt för Henrietta, Filippa och Gunvor är att de alla uttrycker en önskan om en hårdare extern granskning av läromedel:

- Henrietta Alltså jag tycker att det är fel [...] att det inte är någon läromedelsgranskning. [...] Som lärare idag, jag tycker att man som lärare så ska man kunna vara säker på att läromedel är faktagranskade och att det som står är rätt. [...] Och sen så är det ju synd. Jag vet att det fanns en central granskningsnämnd ju fram till 90-talet tror jag, där man tittar på kvaliteten i läromedel, men det kanske vore en idé igen... (E: Den har lösts upp på nåt sätt eller?). Ja i och med det här med kommunaliseringen, ja, men, också, man avreglerade ju stora delar av skolsystemet, och även då att det inte ska vara någon statlig som kollar på läromedel utan att det ska ju vara upp till varje kommun och varje skola och sådär, och att i och med det så avsåg man också den här läromedelsgranskningen.
- Filippa Men där tycker man ju då på något sätt att det skulle finnas någon slags granskning så att man ser att det verkligen... och just också i och med att det är så många obehöriga idag också. Så är det ju många som litar så otroligt mycket på det här läromedlet och använder det liksom som... alltså det är det man utgår ifrån som lärare, och inte då kan heller genomskåda att det är fel, om man inte är utbildad så kan man ju inte heller upptäcka de här felaktigheterna.
- Gunvor Men det där har jag pratat faktiskt en hel del med en kollega om. Det här med vem som kontrollerar läromedel? (E: Ja, det är jätteintressant) Det finns ju inget kontrollorgan. [...] Har förlagen experter då? (E: En del...) De förväntar sig väl förmodligen att den som skriver är expert. Det skulle jag göra, om jag var förlag.
- Erik Tycker du att man borde ha en sån där statlig granskningsnämnd?
- Gunvor Ja, jag tycker faktiskt att man borde ha det. Jag tycker faktiskt det är väldigt märkligt att man inte har det. [...] Jag tycker liksom någonstans att det skulle underlätta för lärare. De har ju väldigt mycket på sitt bord redan.

Alla informanter menar alltså att lärare, behöriga som obehöriga och grammatikintresserade som ointresserade, skulle tjäna på att ha tillgång till ett läromedel som granskats externt – ett läromedel som lärare kan förlita sig på. Henrietta reflekterar kring problem med likvärdighet i svensk skola i relation till detta:

- Henrietta Alltså nu har jag ändå varit på 5 olika skolor under praktik och arbete, och det är så olika hur mycket pengar man satsar och vilka böcker det är. [...] I [kommun 1] där satsar man jättemycket pengar på gedigna material. Det fanns liksom en svensklärargrupp som läser igenom allting, man får tid till det, man får pengar för att ha läromedel. Nu då [i kommun 2]... det finns ingenting sånt, ingenting och: vi ska inte ens tala om en gymnasieskola där jag gjorde praktik och det inte fanns några läromedel alls utan där man bara hade digitalt, och bara det billigaste digitala. Alltså vad blir det för kvalitet? Ja, jag vet inte... Det finns ingen likvärdighet i det.

Men eftersom läromedel inte granskas av en statlig nämnd i dag och en stor mängd problematiska beskrivningar har framkommit i det föreliggande arbetets läromedelsgranskning måste frågor som gäller just detta besvaras: Vågar lärare utmana ett läromedel och förklara för elever att deras egen kunskap är större eller mer passande än läromedlets? Och hur gör lärare det?

På den första frågan svarar samtliga informanter *ja*:

- Henrietta Ja, står det fel så får man ju säga det. Men [...] känner jag mig bekväm? Jag tycker att det är tråkigt att det är så. Jag tycker inte att det borde vara så, men det är klart man får göra det om det står fel.
- Filippa Ja, jo... det brukar jag göra i andra sammanhang! Så det skulle jag nog kunna göra här också, faktiskt!
- Barbro Ja! Alltså jag ser det lite som när Word rättar en elevs ord och det säger att det är rödmarkerat och så vet jag att det är rätt. Bara nä men, Word kan inte. Här får du lita på mig liksom, här får du lyssna på mig.
- Gunvor Ja. Det skulle jag ju vara tvungen att göra. Annars skulle vi ju inte komma någonstans. Jag kan ju inte lära ut fel – om jag vet om det.

Gunvors tillägg, "[...] om jag vet om det", är en viktig punkt att uppmärksamma här. Trots att samtliga informanter är beredda att uppmärksamma felaktigheter i läromedel för sina elever, är det alltså inte säkert att de skulle upptäcka problemen själva. Ett av flera belägg för denna misstanke är att Filippa själv inte direkt förstår ett av problemområdena i läromedelsgranskningen:

- Filippa Behöver en huvudsats en bisats för att fungera tänker du?
- Erik Ja, ibland.
- Filippa Kan du ge mig ett exempel?
- Erik Om vi tar *Jag tycker om*. Så kan jag ju inte säga: *Jag tycker om*, då fungerar ju inte den huvudsatsen. Och i vissa fall så kan den då behöva en nominal bisats, så: *Jag tycker om att du hjälper mig*. (F: Ja, just det, ja). Så då kan ju inte huvudsatsen stå för sig själv, så då om man säger att huvudsatser kan stå för sig själv, då är ju inte det sant.
- Filippa Ja, jo, så är det. Haha! Men jag måste erkänna, att det här har jag gjort, att jag har sagt detta: att säga att huvudsatsen kan stå självständigt.

Att utmana ett läromedel i grammatik på det här viset kräver alltså inte bara mod, utan även en väldigt bred kunskap om grammatik, vilken lärare inte alltid besitter (ett expanderat resonemang om detta förs i underavsnitt 8.2 Grammatiken i praktiken).

Gällande den andra frågan, om *hur* man egentligen ska agera i dialog med elever om problematiska beskrivningar i läromedel har informanterna några olika förslag. Henrietta tar upp att hon kan stärka sitt etos genom att peka på sin utbildning, medan Filippa och Barbro nämner att de hellre friar än fäller läromedel:

- Henrietta Ja, men då skulle jag väl säga att jag har läst lång tid på universitetet och haft jättebra lärare där och att jag därför vet att detta är felaktigt, och så där, kanske.
- Filippa Men min normala strategi är nog att säga att: [...] De har skrivit fel här. Det blev fel! Det skulle inte stå så här, det ska stå så här i stället. Utan att behöva liksom ifrågasätta hela läromedlet.

Barbro Jag kanske inte hade sagt: Den här boken är sämst. Den har fel. Jag hade nog snarare sagt: De tänker ur ett annat perspektiv, eller: Vi tänker inte så, eller: Nu är det såhär vi ska jobba.

I Filippas utläggning framkommer en god anledning till att inte fälla ett läromedel i dialog med en elev, nämligen för att inte riskera att eleven börjar ifrågasätta hela läromedlet. Det kan mycket väl vara en god tanke för läromedel som innehåller avsnitt utan problematisk information. Men när det kommer till exempelvis *Fixa grammatiken* – ett läromedel som enbart innehåller grammatikavsnitt – vore det utifrån det föreliggande arbetets läromedelsgranskning en god idé för elever att faktiskt ha som utgångspunkt att ifrågasätta allt som står i läromedlet, hur krasst det än låter.

Efter att de tagit del av läromedelsgranskningen reflekterar informanterna över vad de själva önskar att läromedel borde erbjuda. Henrietta påpekar att hon upplever att läromedel i dag infantiliserar kunskapen om grammatik, men att detta egentligen inte är nödvändigt. Hon tror att elever skulle vara betjänta av läromedel som går in mer på djupet i grammatiken, och den tanken delas av Barbro:

Henrietta Jag tycker att det är så viktigt med gedigna läromedel. Och jag ser det verkligen tydligt på elever hur skönt de tycker att det är att få en bok med struktur där det finns förklarat för dem. Det finns någon typ av infantilisering att man ska göra allting så barnsligt. Men jag menar, elever vill ju kunna saker och lärare väljer ju, de flesta, att undervisa i ämnen där man vill lära ut och gillar och vill väcka intresse för det. Att då ha bra läromedel till det, det tycker jag ska vara basen, men i stället är det undantag.

Barbro [Jag kan sakna] [a]tt ha ett läromedel där man inte förenklar så mycket, för jag tror att man underskattar eleverna också.

Eftersom det i läromedelsgranskningen blivit tydligt att många förenklingar görs som i sin tur skapar problem, kanske en möjlig lösning på detta skulle kunna vara att förenkla mindre i läromedel. Även Filippa funderar kring detta, men hon menar att det kan gå åt båda hållen: antingen förenklas grammatiken för mycket i läromedel eller så går läromedlen in för djupt i den:

Filippa Jag kan också tycka [...] att det är otroligt svårt att hitta bra läromedel när det gäller de här områdena: ordklasser och satsdelar... Antingen går de alldeles för djupt in i det eller också så skummar man bara på ytan, alltså att man försöker liksom göra det lite lättsmält och lite populistiskt eller vad man ska säga, alltså spexa till det på något sätt. Och hitta den där medelvägen, det är inte så himla enkelt. Så antingen blir det för djupt eller så bara blir det bara på ytan.

Den medelväg som Filippa efterfrågar verkar egentligen ha mer att göra med tydlighet och logik än djup. Det föreliggande arbetets läromedelsgranskning kan bekräfta att åtminstone fyra av de mest populära läromedlen på marknaden saknar just detta: tydlighet och logik. Och

Henriettas och Barbros önsknings om mindre förenklingar i läromedel skulle onekligen bidra med att göra grammatiken tydligare och mer logisk, och därigenom möjligen också lättare för elever att ta till sig.

7.3 Paralleller mellan lärares upplevda svårigheter med grammatikundervisning och läromedelsgranskningen

I det här underavsnittet kommer paralleller dras mellan olika svårigheter som informanterna upplever i sin grammatikundervisning och det föreliggande arbetets läromedelsgranskning. Syftet med detta är att jämföra lärares upplevda problemområden med de problemområden som identifierats i läromedelsgranskningen, för att se hur läromedelsanvändning kan påverka grammatikundervisning.

Barbro säger att det svåraste med sin grammatikundervisning är bisatshanteringen och att arbeta med nominalfraser:

Barbro Jag tycker nog att bisatshantering och hur de sorterar bisatser är svårast, för det är för att jag tycker det är svårast. Så det präglar nog det. Sen tycker jag att det är jättesvårt med nominalfraser. Alltså inte för min del utan för eleverna. Som vi pratade lite om: att de behöver de här tydliga reglerna att haka upp allt på. Och de har svårt att förstå längre nominalfraser. Jag gör ju också det här nominalfrasschemat. [...] För jag upplever att det är en bra möjlighet att utveckla deras språk. Och det har de jättesvårt med.

Barbro själv skulle alltså vara betjänt av ett läromedel som skulle kunna assistera henne i sin egna bristande kunskap om bisatser, och hennes elever skulle vara betjänta av ett läromedel som hjälper dem att arbeta med nominalfraser. Tyvärr skulle Barbro och hennes elever bli stjälpna snarare än hjälpta i detta om Barbro hade valt att använda sig av något av läromedlen som granskats i det föreliggande arbetet (se 6.2 Problem med fraser och 6.3 Problem med bisatser).

Barbro uttrycker också i ovanstående passage att hon märkt att arbete med just nominalfraser skapar en bra möjlighet för elever att utveckla sitt språk. I detta har Barbro hittat en naturlig koppling mellan grammatiken och elevers egna skrivande, något som Gunvor upplever som det absolut svåraste med grammatikundervisning:

Erik Vad tycker du är svårast med grammatikundervisning?

Gunvor Ja, men det är väl att någonstans göra det här väldigt abstrakta konkret.

Erik Ja, som sagt...

Gunvor Ja, alltså att de ska förstå vad de får ut av det här i sin övriga svenskundervisning. (E: Precis, att hitta den kopplingen) ja, hitta den kopplingen mellan...Ja, alltså jag har ju dåligt samvete för att jag inte lägger ner mer tid på [grammatiken]. Men det är därför att jag ser inte korrelationen mellan den här grammatikundervisningen och hur jag kan utveckla deras språk, eller deras skrivande. Det är där jag... jag har inte fått ihop det

riktigt där. Och därför känner jag någonstans att därför blir skrivandet... skrivregler... språk... det som jag fokuserar på.

Gunvors grammatikundervisning blir alltså lidande av att hon själv har svårt att hitta kopplingen mellan grammatiken och ett utvecklande av elevernas egna skrivande. Att läromedel då saknar beskrivningar som fokuserar på hur man kan arbeta med att expandera och flytta runt fraser och implementera bisatser i sina egna texter – aspekter som är avgörande för att skapa logiska kopplingar mellan grammatiken och skrivandet – får desto större konsekvenser. Filippa, som har undervisat i svenska i 29 år, har aldrig stött på något läromedel som hjälpt henne i just detta:

Filippa Alltså, när man väl har gått igenom den här grammatiken, så tycker jag att det på något sätt skulle finnas fler övningar som visar hur man sen kan använda den här grammatiken för att utveckla sitt eget språk. [...] Det är liksom bara isolerat! [...] Men man skulle behöva läromedel som kunde just hjälpa en med den processen. För jag menar, när du ska titta på det nationella provet i 3an, när du ska analysera elevernas språk, så handlar det mycket om att man tittar på just till exempel hur de hanterar fundamentet i meningen. Och det är ju inte så himla lätt kanske att träna dem i detta. Speciellt inte om de ligger på en väldigt låg språklig nivå. Alltså, det hade varit skönt att ha ett läromedel så de kunde liksom jobba vidare med det. Ett stöd i den processen helt enkelt. Men det vet det sjutton om jag kan säga att jag vet några läromedel som liksom jobbar vidare med det efter man gått igenom den grundläggande grammatiken. Att man följer upp det på något sätt. Det finns liksom inte!

Gunvor skulle möjligtvis behöva något mer än ett läromedel för att bistå henne i att uppfatta kopplingar mellan grammatiken och skrivandet, men faktumet att samtliga läromedel som granskats i det föreliggande arbetet varken klargör kopplingen mellan grammatiken och skrivandet eller innehåller övningar för detta syfte måste ses som något oerhört allvarligt.

I relation till detta är det värt att notera att varken Henrietta, Filippa eller Gunvor faktiskt kommer till en punkt där de aktivt arbetar med grammatiken i relation till autentiska texter och elevers egna texter:

Henrietta Men satser och fraser... inte jättedjupgående, alltså fras... men jag vill att de ska veta funktion, och, mm, så, liksom satslösning och ordklasser framförallt.

Filippa Sen är det ju tyvärr sällan så att man kommer... just med mina grupper, så väldigt väldigt mycket längre än så [arbete med satslösning i tillrättalagda meningar]. Men vi kommer ju längre, absolut till de primära satsdelarna och så. Så vi kommer ju vidare till fraserna och så också, men...

Gunvor [...] sen har jag försökt att använda mig mer och mer av elevexempel. Men... jag ska erkänna: det är ju inte det som jag lägger fokus på. Alltså, det [grammatiken] är ju väldigt styvmoderligt behandlat från min sida. Jag skulle ju säkert kunna göra det mycket bättre, det avsnittet. Om jag gav det mer tid och energi och försökte hitta mer exempel där eleverna kan känna igen sig.

Barbro kommer något längre än de andra informanterna, men endast efter att hon fokuserat nästan uteslutande på grammatik i *Svenska 2* under en hel termin:

Barbro Jag har ordklasser i tre veckor, för de har inte den kunskapen generellt. Och sen går vi vidare och sen till slut så hamnar vi i deras textproduktion och alltså vanliga tidningsartiklar och så. [...] Och då har vi hållit på med grammatik sen vi började i augusti. Vi har inte gjort nästan någonting annat. De har fått lite lyrikanalys för att byta hjärnhalva tänker jag.

Ett rimligt antagande som kan göras utifrån detta är att informanternas elever aldrig riktigt lyckas se hur grammatikundervisningen kan främja deras skrivande. Och även om informanterna mer aktivt skulle använda sig av läromedel skulle deras elever fortfarande inte vägledas i detta, eftersom läromedlen inte innehåller några tydliga beskrivningar och övningar för det syftet. Konsekvensen av detta blir att förståelsen för att grammatikkunskap leder till ett utvecklat skrivande uteblir hos eleverna, och därigenom också en mycket viktig källa för motivation att vilja lära sig grammatik. Det här är något som syns mycket tydligt hos informanterna. Både Filippa och Gunvor menar till exempel att den enda motivationen som de ser hos sina elever för att lära sig om grammatik är att överföra kunskapen till moderna språk:

Filippa Och det steget från de övningarna som man gör i grammatik till att koppla det till sitt eget skrivande. Den kopplingen hjälper man inte till med på något sätt, för den är ju inte så lätt! Och då är det säkert så att de som skriver läromedel, de vet ju inte hur man ska göra det. Hur ska man hjälpa dem med det? Och då ska vi ändå göra det som svensklärare, och då måste vi hela tiden hitta på sätt att förklara för dem hur detta ska kunna användas i praktiken. Och det är inte så självklart.

Erik Nä, och dels så kräver ju det mycket arbete, men också en enorm kompetens hos lärare. För det steget mellan förenklade exempel (F: Till ett utvecklat skrivande...) och autentiska texter. Det är ju det som kräver en enorm kunskap om grammatik, skulle jag vilja argumentera.

Filippa Och därför känns ju många gånger grammatikundervisningen idag då bara som ett stöd för moderna språk eller engelska.

Gunvor Det är ju lättare för de [elever] som läser moderna språk [att förstå poängen med grammatikundervisning]. Där känner de ju igen, de har en förförståelse oftast, de kan liksom också föra över det till ett annat ämne. Men i övrigt, för de andra eleverna, där är det svårt att försöka göra det [grammatikundervisningen]... liksom... viktigt, förutom att det ingår i kursen.

Det verkar alltså finnas ett stort hålrum mellan grammatiken och skrivandet i svenskämnet. Och informanterna behöver ett stöd, som inte verkar finnas, för att fylla detta hålrum. Och den allvarliga konsekvensen som uppstår är att elever inte förstår varför de ska lära sig om grammatik.

Vidare har Filippa noterat i sin grammatikundervisning att eleverna har svårt att se mönster i grammatiken:

Filippa [Elever] tycker [...] redan från början att det här [grammatik] är jobbigt och att det är svårt. Så man måste ju övervinna det och att de kanske kan tycka att det är lite kul också. Alltså att liksom just få dem till att det kan vara lite spännande att se om man kan lyckas pussla ihop det här pusslet och så. Att man kan locka fram det hos dem. Alltså just när de ser mönster. De har ju svårt att se mönster.

Det Filippa uttrycker är alltså att hennes elever tycker att grammatiken blir roligare när de faktiskt börjar se mönster, vilket betonar vikten av att läromedel behandlar grammatiken på ett sätt som förenklar snarare än försvårar för eleverna i den här processen. När Gunvor läser igenom läromedelsgranskningens problemområden verkar hon känna igen den här jakten på att tydliggöra mönster för elever:

Gunvor Det handlar liksom [...] om att man vill förenkla det så mycket som möjligt för att de ska se ett mönster. Men att det ju blir i förlängningen inte rätt.

Vare sig läromedelsförfattarnas intentioner är att tydliggöra mönster eller inte skapas det onekligen mer problem än hjälp när deras förenklingar resulterar i att det blir allt svårare för elever att förstå grammatikens mer övergripande strukturer. Och att förstå grammatikens mer övergripande strukturer är just vad Josefsson & Lundins (2018) nyckelmoment handlar om, vilket bådar illa för informanternas elever.

8 Sammanfattande diskussion och slutsatser

I det här avsnittet kommer en sammanfattande diskussion, som knyter ihop arbetets två delar, föras. Avsikten med diskussionen är att analysera och problematisera läromedelsgranskningen och intervjustudien i relation till varandra och arbetets bakgrundsavsnitt. Den diskussion som förs fungerar således samtidigt som arbetets slutsatser. I de slutsatser som dras uppkommer uttalade förslag till vidare forskning på ämnet, varför inget eget underavsnitt designerats till detta. För mer konkreta förslag på hur läromedel om grammatik bör förbättras, se avsnitt 6 Diskussion av läromedelsgranskningen.

8.1 Varje ord är viktigt

Utifrån det föreliggande arbetets läromedelsgranskning och intervjustudie går det att konstatera att varje ord i läromedel om grammatik är viktigt. Läromedelsgranskningen har visat att läromedlen innehåller en mängd beskrivningar som på olika sätt försvårar för elever att tillägna sig Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp och påverkar deras förståelse av övriga delar av strukturen i det svenska språket negativt. I förlängningen innebär detta också att det blir svårare för elever att klara av de kunskapskrav som går att härleda till grammatik i *Svenska 1* och *Svenska 2*. Läromedel ska fungera som verktyg för lärare och elever, men

ingen av lärarna som intervjuats i arbetet uttrycker att de använder något läromedel som de är nöjda med.

Det kan initialt verka överflödigt att kritisera läromedelsförfattare för att de förväxlar begrepp som *ord* och *fras*, eller *sats* och *mening*, för att de använder ett begrepp som *tema* eller *sats* innan de förklarat begreppens innebörd, för att två homografa *som* används i ett exempel som bara exemplifierar ett av *somens* funktion, och så vidare. Men en stor anledning till att många elever, inklusive Filippas, har svårt att se mönster i grammatiken går att härledas till just detta: De förklaringar som lärare använder sig av och förlitar sig på i läromedel, är i många fall missledande och felaktiga – även om så i minsta laget. Därför är varje ord och formulering i läromedel om grammatik viktigt.

Konceptet ”att se mönster i grammatiken” går att direkt relatera till Land, Meyer & Smiths (2008:10ff) diskussion om de portaler som man måste ta sig igenom för att erhålla viktiga nya förståelser i inlärningsprocessen av ett ämne. Som bekant är det just passage genom dessa portaler som Josefsson & Lundin (2017) baserar tillägnandet av sina tröskelbegrepp inom grammatiken på. Utifrån Land, Meyer & Smiths (2008) diskussion att passage genom portalerna, eller över trösklarna, ska föranleda nya, avgörande perspektiv på ämnet som studeras – att de är *transformativa* – betonas vikten av att läromedel om grammatik tydliggör att inläring av grammatiska kunskaper måste ske i flera olika steg. Och för att kunna leda fram till nya avgörande perspektiv på grammatiken måste informationen som eleverna delges vara väl uttänkt, tydlig och logisk i varje steg – inte missledande och felaktig, som i de granskade läromedlen.

För elever som försöker träda igenom portalerna ska också tidigare dolda samband i det studerade ämnet exponeras: Portalerna ska fungera *integrerande* (Land, Meyer & Smith, 2008). Men varje liten petitesse, som de i exemplen ovan, bidrar till att sambanden – mönstren – i grammatiken blir svårare att se, eller förblir dolda. För elever som använder sig av något av läromedlen i granskningen kommer det alltså vara väldigt svårt att ta sig igenom någon av portalerna, och därigenom tillägna sig de avgörande tröskelbegreppen för inläring av grammatiska kunskaper.

De förståelserna som elever som passerar portalerna tillägnar sig ska slutligen vara, till olika grad, *oåterkalleliga* (ibid). Eftersom de granskade läromedlen misslyckas med att förmedla en tydlig och logisk bild av det svenska språkets struktur kan de argumenteras leda elever igenom falska portaler, eller över felaktiga trösklar. Risker som uppstår därigenom är att det blir svårare för elever att senare gå tillbaka och reda ut hur det svenska språkets struktur faktiskt formas och fungerar: Läromedlen stjälper således snarare än hjälper. Behovet

av en framtida studie av mer didaktisk natur, som fokuserar på gymnasielärares faktiska undervisning av grammatik i relation till Land, Meyer & Smiths (2008) diskussion om portaler och Josefsson och Lundins (2017) tröskelbegrepp inom grammatiken, framhålls i samband med detta.

Utifrån ovanstående diskussion betonas en av flera svårigheter i att författa ett läromedel om grammatik: Varje problematisk formulering bidrar till att det blir svårare för elever att se mönster¹⁶ och därigenom finna nöjet i grammatiken (baserat på Filippas utläggning, s. 47). Genom denna insikt tydliggörs också ett behov av en striktare läromedelsgranskning. Med en privatiserad läromedelsmarknad utan någon granskningsplikt går det inte att kontrollera läromedels innehåll. I det föreliggande arbetet visar resultatet att graden av problem är relativt likvärdig i alla läromedel som granskats, men så är nödvändigtvis inte alltid fallet. Bristen av en statlig granskningsnämnd – och därigenom en större trygghet hos lärare att alla läromedel om grammatik innehåller information som går att förlita sig på – utgör alltså i realiteten lika mycket ett likvärdighetsproblem som det utgör ett kunskapsproblem, något som Henrietta också uttrycker oro för (s. 42). Med tanke på att varje ord i läromedel om grammatik har visat sig vara så pass viktigt, kan skillnaderna för elever bli dramatiska, beroende av vilket läromedel som används. En framtida studie som undersöker olika demokratiska konsekvenser som kan uppstå till följd av att en statlig granskningsnämnd för läromedel inte längre existerar skulle kunna bidra med ett intressant perspektiv rörande just detta.

Gunvor spekulerar i att de felaktiga och missledande beskrivningarna i läromedlen har att göra med att läromedelsförfattarna försöker förenkla grammatiken för elever (s. 48). Utifrån Josefsson & Lundins (2017:31) kommentar att lärare ibland måste använda förenklingar som inte är riktigt korrekta för att förmedla det principiella och systematiska i grammatiken, kan det kanske verka rimligt att sådana fel också förekommer i läromedel. Men det är en sak vad lärare säger och lyfter fram i undervisning, och en annan sak vad som står i läromedel. Till skillnad från undervisning som bygger på att lärare tar avstamp i grövre förenklingar för att tydliggöra dessa vid ett senare tillfälle, kan isolerade delar av läromedel väljas ut och användas. När de utvalda delarna då innehåller faktafel – oavsett om intentionen hos läromedelsförfattarna är att förenkla eller om ett tydliggörande kommer senare i läromedlet – kan de bidra till att försvåra för elever att tillägna sig Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp och att se mönster i grammatiken. Som konsekvens av allt detta blir det

¹⁶ ...eller att ta sig igenom Land, Meyer & Smiths (2008) portaler och därigenom tillägna sig Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp inom grammatiken.

ännu viktigare att varje ord i läromedel om grammatik inte missleder elever och lärare på något sätt i grammatikundervisningen.

Henrietta, Filippa och Barbro menar slutligen att läromedel skulle kunna tjäna på att förenkla grammatiken mindre. Med tanke på alla problem som framkommit i läromedelsgranskningen skulle detta kunna vara en möjlig lösning på några av problemen. Vanliga förenklingar såsom förklaringar att subjektet alltid är animat kanske är rimliga, men det skulle inte skada att inkludera en kommentar om att det finns många undantag till sådana regler. Men förenklingar som att subjektet ofta är ett substantiv eller pronomen (*MtS* #43; *Sob2* #4) är fel på så pass många nivåer att de bör uteslutas helt. Ett rimligt antagande är att det är just den här typen av "[...] infantilisering [...]" (Henrietta:44) och "[...] lättsmält[het ...]" (Filippa:44) som informanterna gärna ser mindre av i läromedel. Oavsett vad eller hur mycket som bör förenklas i läromedel kräver formuleringarna av dessa en stor aktsamhet och en bred kompetens hos läromedelsförfattare. Detta blir möjligen desto viktigare i dag, när ingen statlig granskningsnämnd längre är aktiv.

8.2 Grammatiken i praktiken

Filippa och Gunvor pekar båda på att en av de svåraste sakerna att göra i grammatikundervisningen är att knyta an den till elevernas egna textproduktion (48). De menar att grammatikundervisningen ofta känns isolerad från resten av delarna i svenskämnet, och att eleverna därför i huvudsak motiverar inläringen av grammatikkunskap med att den kan gynna deras kompetens inom moderna språk. Även de läromedel som granskats i det föreliggande arbetet saknar övningar som fokuserar på att visualisera för elever hur den tillägnade kunskapen direkt kan utveckla deras skrivande (se underavsnitt 5.4 Övriga noteringar). I sin tur leder detta in på Boström och Josefssons (2006) funderingar över hur omfattande läromedel bör vara för att gagna elevers processer att ta till sig innehållet. Finns det utrymme i läromedel för att knyta an grammatiken till skrivandet? Utifrån det föreliggande arbetets resultat är svaret på den frågan ett entydigt ja.

Men det räcker inte att bara implementera övningar som knyter an grammatiken till skrivandet i befintliga läromedel. Det föreliggande arbetets resultat visar att läromedel om grammatik behöver genomgå en fundamental transformering, i vilken samtliga delar utformas utifrån två grundprinciper. Den första principen handlar om att alla beskrivningar i läromedel måste ta hänsyn till att de kan väljas ut och användas i undervisning i isolation. Det innebär att alla beskrivningar måste formuleras med stor vördnad, och skulle gagnas av en

obligatorisk extern granskning (se underavsnitt 8.1 Varje ord är viktigt, för en utökad diskussion om detta).

Den andra principen handlar om att läromedlen om grammatik bör genomsyras av logiska kopplingar mellan det egna skrivandet och den inlärd kunskapen om grammatik. De positiva effekter som uppstår till följd av detta har Myhill et al. (2012:148) redan kunnat visa på. Ett exempel på detta är att beskrivningar som går att härleda till språkets hierarkiska dimension måste sättas i fokus och behandlas med mycket större aktsamhet än i de läromedel som granskats (detta är något som även visat sig vara centralt i Palms (2008) studie och precis det som Svensson (1987) uppmärksammar). För att lärare och elever ska kunna jobba med att exempelvis variera fundamentalspositionen i sina egna huvudsatser måste de först förstå att hela långa syntagmer som innehåller flera andra syntagmer kan flyttas dit. Då måste beskrivningar som missleder elever i att förstå detta elimineras, och de beskrivningar som kvarstår måste inkludera förklaringar rörande hur den tillägnade kunskapen kan användas i praktiken.

Men för att grammatikundervisningen ska bli lyckad krävs, utifrån Boström och Josefssons (2006) reflektioner, inte bara goda läromedel, utan även lärare som besitter en bred kunskap om grammatik, något som Myhill et al. (2012) också betonar. Eftersom realiteten är som så att svenskämnet i Sveriges lärarutbildningar fortfarande inkluderar allt för lite grammatik (påpekas av bland andra Josefsson & Lundin, 2017) och många lärare tycker att det är svårt med grammatik (Collberg, 2013; Josefsson & Lundin, 2017, 2018; Strzelecka & Boström, 2014; Svensson, 1987), måste alternativa vägar tas i beaktning. Möjligtvis skulle den hjälp att knyta an grammatiken till skrivandet som Filippa och Gunvor efterfrågar kunna utvecklas i form av ett stödmaterial som alla som är verksamma inom svenskundervisning får tillgång till. Ett sådant material skulle givetvis behöva vara ett resultat av ett omfattande forskningsprojekt, som kan fastställa vilka strategier som fungerar bäst för att assistera lärare och elever att knyta an grammatiken till skrivandet och samtidigt hjälpa elever att tillägna sig Josefsson & Lundins (2017) tröskelbegrepp inom grammatiken.

Litteraturförteckning

- Annby, E. (2019). *Grammatikundervisnings betydelse för studenters skrivande: En undersökning om huruvida grammatikundervisning förändrar studenters texter eller skrivprocesser* (masteruppsats).
- Boström, L., & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Collberg, P. (2013). Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011. *Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet*; Vol. 2013: 1. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Gustafsson, L. & Wivast, U. (2015). *Språket och berättelsen 1*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Gustafsson, L. & Wivast, U. (2016). *Språket och berättelsen 2*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Josefsson, G., & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *HöGre Utbildning*, 7(2), 18–34. doi:10.23865/hu.v7.1033
- Josefsson, G., & Lundin, K. (2018). *Nycklar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Land, R., Meyer, J., & Flanagan, M. (red.) (2016). Threshold Concepts in Practice. *Educational Features: Rethinking Theory and Practice*, Vol. 68. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Land, R., Meyer, J., & Smith, J. (red.) (2008). Threshold Concepts within the Disciplines. *Educational Features: Rethinking Theory and Practice*, Vol. 16. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Magnusson Petzell, E. (2014). Svensk-tysk kontakt och svensk och tysk OV-ordföljd. I: Bylin, M., Falk, C., & Riad, T. (red.), *Svenska språkets historia 12. Variation och förändring*. (Stockholm studies in Scandinavian philology N.S. 60.) Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. 133–142.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-Thinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- Palm, K. (2008). *Den svenska skolgrammatikens förhållande till språkvetenskapen: en granskning av hur satsläran framställs i läroböcker för grundskolans senare årskurser*

- (magisteruppsats). Hämtad från: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/1317732>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. (3. uppl.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sjöstedt, B. & Jeppsson, T. (2011). *Människans texter Språket*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). Läroplan för svenska. Stockholm: Skolverket. Hämtad 9 september, 2018, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5df44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket (2011b). Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket. Hämtad 9 september, 2018, från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf
- Svenska Akademien. (2009). *Svensk Ordbok*. (1. uppl.) Stockholm: Nordstedt.
- Stensson, H., Lindholm, A., & Sahlin, P. (2014). *Fixa grammatiken*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Strzelecka, E., & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Svensson, J. (1987). Den problematiska hierarkin (97–105). I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Teleman, U. (1987). Det skolgrammatiska arvet (7–11). I: *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999a). *Svenska Akademiens grammatik 1 Inledning Register*. (1. uppl.) Stockholm: Svenska Akademien.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999b). *Svenska Akademiens grammatik 2 Ord*. (1. uppl.) Stockholm: Svenska Akademien.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999c). *Svenska Akademiens grammatik 3 Fraser*. (1. uppl.) Stockholm: Svenska Akademien.

Bilaga 1 – Granskning av *Fixa grammatiken*

1. **Faktafel. Nivå: syntagm. Område: 3.** s. 3 ”[...] som inuti sig gömmer meningen, som utgörs av mindre strukturer, **satser**, som i sin tur består av **fraser**, som bildas av ord”
2. **Missledande. Nivå: övrigt. Område: 9.** s. 3 – ”Att studera grammatik ger spännande insikter i hur ditt och andra människors språk är uppbyggt”
3. **Missledande Nivå: övrigt. Område: 9.** s. 6 ”Modern grammatisk vetenskap är **deskriptiv**. Med det menas att man beskriver hur språket ser ut i verkligheten, inte hur det bör se ut”
4. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 5.** s. 8 ”Alternativ c är felaktigt böjt. För att uttrycka framtid på svenska använder man hjälpverbet *ska* följt av huvud verbet i infinitiv”
5. **Missledande x2.** s. 8 ”Alternativ b är rätt eftersom det enligt svenskans ordföljdsregel måste komma ett verb på den platsen i en mening och exempel b har formen av ett verb” som svar på frågan på s. 7: ”Vilket av orden nedanför kan du sätta in i luckan i exemplet: *Ibland ... vi tillsammans hela familjen* a) klork, b) klorkar, c) klorkig”.
Missledande. Nivå: sats, mening. Område: 2, 3, 6.
Missledande. Nivå: ord. Område: 5.

--hoppas över kapitlet om fonologi

6. **Faktafel x2.** s. 33 ”Ett verb kan böjas i tidsform, som i *prata, pratade, pratat*, medan en preposition som *på* aldrig ändrar form”
Faktafel. Nivå: ord. Område: 5
Faktafel. Nivå: ord. Område: 5
7. **Missledande. Nivå: ord. Område: 10.** s. 36 ”Några saker som bara finns som ett unikt exemplar används nästan bara i bestämd form – solen, månen, kungen.”

8. **Missledande. Nivå: ord. Område: 5.** s. 36 ”Hela tre gånger måste vi visa att ett substantiv har bestämd form: *Den goda mackan*”.

9. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 4.** s. 37 ”**Grammatiskt genus** har ingenting med kön att göra utan med *en* eller *ett*”

10. **Missledande. Nivå: ord. Område: 4.** s. 37 ”Svenskt grammatiskt genus kallas **n-genus** och **t-genus** eftersom ordens böjningsform slutar på *n* eller *t*”

11. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 4, 5.** s. 38 ”I svenskan finns två kasus: **grundform** och **genitiv**”

12. **Missledande x2.** s. 39 ”Förutom substantiv kan pronomen också ersätta en hel sats, som i exemplet: Adam tänkte ta cykeln men *den* var trasig, *vilket* var olyckligt, eftersom *han* nu garanterat skulle komma försent”
Missledande. Nivå: ord, syntagm, sats. Område: 3, 5.
Missledande. Nivå: ord, syntagm, sats. Område: 3, 5, 8.

13. **Faktafel. Nivå: ord, fras. Område: 3, 5.** s. 40 ”**Personliga pronomen** som *han*, *henne*, *den* används i stället för att säga namnet på personer och saker”

14. **Missledande x2. Nivå: ord, sats. Område: 1, 7, 8.** s.40–41. De / dem talas om i relation till subjekt och objekt utan att termerna tagits upp i läromedlet. Den bestämda pluralartikeln *de* tas heller inte upp i informationsrutan om de / dem, trots att den ofta ställer till problem i sammanhanget.

15. **Missledande. Nivå: ord, sats. Område: 5, 7.** s. 43 ”*Vilken, vilket, vilka, vad* och *vars* är **relativa** pronomen, vilket innebär att de syftar tillbaka på något, korrelatet, som nämnts tidigare i meningen. [...] Relativa pronomen kan också syfta tillbaka på en hel sats. Då används *vilket*”

16. **Missledande. Nivå: ord. Område: 5.** s. 43 ”**Kvantitativa pronomen** är en grupp pronomen som visar andel eller kvantitet. Kvantitativa pronomen är till exempel *mycket, många*”
17. **Missledande. Nivå: ord. Område: 8.** s. 46 ”[Kongruensböjningen] visar att ordet hör ihop med det ord det beskriver, eller med sitt **huvudord**”
18. **Faktafel. Nivå: Fras. Område: 5.** s. 48 ”Hjälpverbets former *har* eller *hade* visar tiden.
perfekt (dåtid) Jag *har* ätit
pluskvamperfekt (dåtid) Jag *hade* ätit”
19. **Missledande. Nivå: ord. Område: 5, 7.** s. 49 ”I svenska delar man in konjugationerna efter hur preteritum bildas”
20. **Missledande. Nivå: ord. Område: 5, 7.** I inledningen till nästa kapitel ”Övriga verbformer” på s. 51 skrivs följande: ”Det finns flera viktiga verbformer som inte har med tid att göra.”
21. **Missledande. Nivå: ord. Område: 5, 7.** s. 51 Efter indelning och beskrivning av svenskans tre modus: indikativ, imperativ och konjunktiv står det: ”På svenska är det vanligare att uttrycka talarens inställning med **modala hjälpverb** som *kunna, vilja, få, bör, måste, ska*” – Det klargörs inte att de modala hjälpverben generellt används tillsammans med verb som står i indikativ.
22. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 5.** s. 51 ”Modala hjälpverb uttrycker tillsammans med ett huvudverb talarens inställning:
Alexandra borde plugga mer. Charlie önskar att han kunde plugga till journalist, men betygen räcker inte. Jag skulle vilja bli skådespelare.”
23. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 5.** s. 53 ”De **reflexiva verben** står tillsammans med reflexiva pronomen (se s. 42) som *mig, sig* och *oss*.”

24. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 5, 8.** s. 55 ”Man kan både *vara vacker* (adjektiv eftersom det beskriver ett substantiv) [...]”
25. **Slarvfel.** s. 55 ”Adjektiven böjs i plural: *Landet är vacker. Länderna är vackra*”
26. **Missledande. Nivå: ord. Område: 1.** s. 56 ”Även vanliga **frågeord** som *när, hur, var, vart, varifrån, varför* hör till adverbena”
27. **Klargörande.** s. 58 ”För att förstå hur konjunktioner och subjunktioner används behöver man kunna lite satslära, till exempel skillnaden mellan **huvudsats** och **bisats**. Därför presenteras konjunktioner och subjunktioner bara kortfattat här. Du kommer att läsa mer om hur de används i kapitel 3” Kunskap om satslära har behövts genomgående i de tidigare kapitlen. Märkligt att det plötsligt tas upp här.
28. **Missledande. Nivå: sats. Område: 2.** s. 58 ”*Han tvekade mellan att ta hamburgare eller att prova en tofuburgare* (två bisatser).”
29. **Missledande Nivå: sats. Område: 2.** s. 58 ”Subjunktioner som *att, som* [...] fogar ihop huvudsats och bisats – delar av meningar som är av olika slag.”
30. **Missledande Nivå: sats. Område: 3.** s. 58 ”Subjunktionernas uppgift är att inleda bisatser.
Adam, som är en riktig köttfantast, valde till slut att testa en tofuburgare. Eftersom han aldrig hade provat, blev han förvånad över hur gott det var.”
31. **Missledande Nivå: ord. Område: 8.** s. 60 ”Varför är det svårt att skilja på *de* och *dem*? Vad är den grammatiska förklaringen till att det är två olika former?”
32. **Missledande. Nivå: sats. Område: 2.** s. 68 ”Den här meningen består till exempel av tre satser:

ARON KOM DÅR BORTA I KORRIDOREN OCH

sats

EFTERSOM HAN SÅG ARG UT SPRANG VI”

sats

sats

33. **Faktafel. Nivå: sats. Område: 3.** s. 69 ”En sats som innehåller både subjektsled och predikatsled kallas **fullständig sats**. Men språket innehåller också många satser som saknar subjekt. En sådan sats kallas **ofullständig** och finns till exempel i uppmaningar som *Spring!* Eller korta meningar som *Kommer snart* och *Förstår inte*”
34. **Missledande. Nivå: sats. Område: 2, 3, 7.** s. 69 **Relativa pronomen**, till exempel *vilken, vilket, vars, vad*, är också vanliga bisatsinledare. De syftar tillbaka på något redan nämnt eller på en hel sats. ”CILLA GILLAR ATT SYNAS VILKET GÖR ATT HON ALLTID STÅR LÄNGST FRAM PÅ SCENEN. VI SPELAR ALLT VAD NI VILL, SKREK HON TILL PUBLIKEN.”
35. **Missledande. Nivå: sats. Område: 2.** s. 70 ”Bisatsen kommer inte enbart efter huvudsatsen. Den kan också stå inskjuten i huvudsatsen: CILLA, SOM ÄR MIN GRANNE, ÄR GITARRIST I ETT BAND.
Eller först:
EFTERSOM CILLA ÄR MIN GRANNE SPELAR VI OFTA TILLSAMMANS.
Om en bisats inleder, ändras ordföljden i den efterföljande huvudsatsen så att verbet kommer först. I meningen här ovanför skulle huvudsatsen ha haft ordföljden *vi spelar ofta tillsammans* om den inte kommit efter en bisats.”
36. **Missledande. Nivå: bisats. Område: 8.** s. 70 BIFF-regeln diskuteras utan att tidigare ha tagit upp V2-regeln. V2 bör introduceras först och sedan diskutera BIFF-regeln i relation till denna.
37. **Missledande. Nivå: sats. Område: 2, 3.** s. 72 ”Bisatsen är alltid en del av en mening [...]”
38. **Roligt inslag.** Precis efter inforutan om satsradningar på s.72 görs en satsradning: ”En sats kan bestå endast av två ord, den som gör något, subjektet, bildar då subjektsled [...]”.

39. **Missledande. Nivå: sats. Område: 3, 7. s. 74** ”Förutom ett eller flera **verb** (v) kan det finnas fler satsled som också hör till predikatsledet. Dessa delar beskriver verbet närmare”.
40. **Missledande. Nivå: sats. Område: 5, 7. s. 74** ”Det **direkta objektet** (do) är den eller det som utsätts för eller påverkas av det som görs”
41. **Missledande. Nivå: ord. Område: 5, 7. s. 75** ”Adverbial är ofta ett adverb, men det kan vara andra ordklasser också.”
42. **Slarvfel. s. 78** ”Ofta består nämligen en satsled [...]”
43. **Missledande. Nivå: syntagm, sats. Område: 5, 7. s. 78** ”Ofta består nämligen en satsled, till exempel subjekt eller objekt, inte bara av ett ord utan av en hel fras”
44. **Missledande. Nivå: syntagm. Område: 7. s. 78** ”I själva verket består alla satsled i den här meningen av olika fraser.”
45. **Missledande. Nivå: fras. Område: 3, 5. s. 79** ”En fras består av ett huvudord tillsammans med ord som närmare beskriver huvudordet”
46. **Faktafel. Nivå: fras. Område: 7. s. 79** ”De viktigaste fraserna är **nominalfraser** (NP), **verbfraser** (VP) och **prepositionsfraser** (PP).”
47. **Missledande. Nivå: fras, sats. Område: 3. s. 81** ”En **verbfras** består av ett eller flera verb och ord som hör samman med det, till exempel **verbpartiklar**.
Verbfraser bildar **predikatsledet** i en sats.

Sami hoppas kunna åka.

Sami hade åkt iväg.

Verbfrasen hänger inte alltid ihop. Om man inleder med en annan satsdel än subjekt sårar den på sig

Igår hade Sami åkt iväg.”

48. **Missledande. Nivå: fras. Område: 7.** s. 81 ”En **prepositionsfras** inleds med en preposition och de ord som fungerar tillsammans med den”
49. **Missledande. Nivå: sats. Område: 7.** s. 81 ”Ta nu ut satsdelarna verb, subjekt, objekt och adverbial i din färdiga mening”
50. **Missledande. Nivå: sats. Område: 6, 7.** s. 84 ”I nedanstående meningar fungerar fraser som satsled. Dela först i predikatsled och subjektsled. Ta därefter ut verb, subjekt, objekt, predikativ och adverbial”
51. **Missledande. Nivå: sats, Område: 5.** s. 84 ”Sin, sitt och sina används i fraser som är **objekt** eller **adverbial**. De syftar alltid tillbaka på subjektet i samma mening.

Mamma ska flytta ihop med sin kille.”

(s)

(advl)

52. **Missledande. Nivå: syntagm. Område: 2, 3.** s. 85 ”Det finns många sorters fraser. Precis som en språkstruktur ofta gömmer en mindre struktur inom sig, gömmer sig ofta en annan mindre fras inne i en fras”
53. **Faktafel. Nivå: fras. Område: 5.** s. 85 ”En verbfras som inte har ett tempusböjt verb kallas **infinitivfras** (InfP).”
54. **Missledande. Nivå: fras. Område: 2, 3.** s. 85 ”Försök hitta inte bara nominalfraser, verbfraser och prepositionsfraser utan även de fraser som gömmer sig i en annan fras”
55. **Missledande. Nivå: sats. Område: 8.** Först på s. 86, efter diskussion om satsdelar, bisatser och BIFF-regeln introduceras V2-regeln och svenskan som ett SVO-språk. Det hade varit bättre om den här informationen introducerades tidigare i läromedlet.

56. **Missledande. Nivå: bisats, sats. Område: 5, 7. s. 87** ”Det finns ett [satsschema] för huvudsatser och ett för bisatser eftersom ordföljden är olika i huvudsats och bisats”.
57. **Missledande. Nivå: sats. Område: 5, 7. x2. s. 91** ”I komplexa meningar fungerar bisatser som satsled. Rita upp ett tomt huvudsatsschema. Placera in de här meningarna som innehåller bisatser som satsled. Bisatserna är kursiverade. Börja alltid med det finta verbet.
Exempel:
Som tur var hade hans mamma ordnat *så att det fanns filtar på alla stolar*”
58. **Missledande. Nivå: ord, fras, sats. Område: 5, 7. X2. s. 93** ”Definiera de olika satsdelarna: verb, subjekt, direkt objekt, indirekt objekt, predikativ och agent”
59. **Missledande. Nivå: mening. Område: 3, 7. s. 95** ”Analysera de här berömda inledningsmeningarna skrivna av tre Nobelpristagare genom att placera dem i ett satsschema. Jämför meningarna. Tänk till exempel på om de har utbyggda fraser och om de är höger- eller vänstertunga.

Han var en gammal man som fiskade ensam i en liten båt i Golfströmmen och han hade inte fått en fisk på åttiofyra dagar”
60. **Missledande. Nivå: sats. Område: 2.** På baksidan av boken: ”*Fixa grammatiken* visar på språkets uppbyggnad och hur de olika nivåerna samspelar i grammatiken” *Fixa grammatiken* innehåller ingen tydlig information om hur ”de olika nivåerna samspelar i grammatiken”, det vill säga språkets hierarkiska förhållanden. Framförallt i kapitlet om bisatser och indelningen av satser i *subjektsled* och *predikatsled* i kapitlet om satslösning skapar den tvångsmässigt linjära synen på språket många missledande och felaktiga påståenden om språkets uppbyggnad.
61. **Faktafel. Nivå: sats. Område: 2, 3. s. 69** ”En del satser kan ensamma bilda en fungerande mening. En sådan sats kallas **huvudsats**”

Totalt antal instanser	64
Totalt antal missledande	49
Totalt antal faktafel	15
Instanser nivå <i>Ord</i>	28
Instanser nivå <i>Syntagm</i>	19
Instanser nivå <i>Sats</i>	30
Instanser nivå <i>Mening</i>	1
Instanser nivå <i>Övrigt</i>	2
Instanser område 1	3
Instanser område 2	11
Instanser område 3	17
Instanser område 4	3
Instanser område 5	29
Instanser område 6	2
Instanser område 7	22
Instanser område 8	8
Instanser område 9	2
Instanser område 10	1

Bilaga 2 – Granskning av ”Grammatik” i *Människans texter* *Språket*

1. **Missledande x2 och faktafel.** s. 174 ”Orden kombineras så vi får fraser, som kan bli till satser. Flera satser kan kombineras till meningar [...]”
Missledande. Nivå: Fras. Område: 3, 5.
Missledande. Nivå: Sats, Mening. Område: 3.
Faktafel Nivå: Syntagm. Område: 3.
2. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 7.** s. 174 ”Språkets minsta beståndsdelar är *ljuden*.”

--hoppas över delarna om fonologi och ordbildning

3. **Klargörande** s. 181 – samma 10 ordklasser presenteras här som i *Fixa grammatiken*

4. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 10.** s. 182 ”Substantiv, verb och adjektiv är de tre viktigaste ordklasserna”
5. **Missledande. Nivå: Ord, Fras. Område: 5.** s. 182 ”Substantiv kan vara [...] egennamn[...]: [...] Svenska Dagbladet, Röda rummet”
6. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 4.** s. 184 ”Svenskan har två *grammatiska* genus: *n-genus* och *t-genus* (kallas också för utrum och neutrum). Kan vi sätta *en* eller *den* framför substantivet kallas det n-ord och kan vi sätta *ett* eller *det* framför kallas det t-ord”
7. **Klargörande** s. 184 ”I svenskan kan substantiven ha *grundform* (också kallat nominativ) eller *genitiv*.” Här, till skillnad från i *Fixa grammatiken* #11, markeras det att det är just substantiv som har två kasusformer snarare än att alla nominal har det.
8. **Faktafel och missledande** s. 184, om kasus: ”I svenskan är det i stället ordföljd och prepositioner som signalerar hur orden ska tolkas”
Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.
Missledande. Nivå: Ord. Område: 8.
9. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** I delen om adjektivs böjning introduceras inte begreppet kongruensböjning. Det står i stället på s. 186: ”Adjektivet böjs efter det substantiv eller pronomen som det bestämmer”
10. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5, 8.** s. 186 ”Adjektiv kan fungera som substantiv: *Både rika och fattiga, unga och gamla hade kommit till festen.*”
11. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 187 ”Verb används för att ange tid, det vill säga *när* något händer, har hänt eller ska hända.”
12. **Missledande. Nivå: Ord, Fras. Område: 5, 8.** På s. 188 under underrubriken **Tempus**, presenteras olika enkla verbformer och sammansatta verbformer som inte

är tempusböjda (infinitiv, konditionalis, supinum) blandat med enkla tempus och sammansatta tempus.

13. **Faktafel. Nivå: Ord, Fras. Område: 5.** *Konditionalis* presenteras på s. 188 tillsammans med temporala verbformer ”**Konditionalis:** verbform som anger att innehållet i satsen har ett (tänkt) villkor: *Om ... så skulle jag ...*”
14. **Missledande. Nivå: Fras. Område: 5.** I listan under konditionalis (188) står det ”(skulle + infinitiv) skulle simma, skulle böja, skulle ro, skulle springa”
15. **Missledande x2. Nivå: Ord(x2). Område: 5(x2).** s. 189 ”Presens particip [och ...] [p]erfekt particip [...] böjs efter substantivet, precis som adjektiven”
16. **Missledande. Nivå: Fras. Område: 10.** s. 190 ”Huvud verbet är det viktigaste verbet.”
17. **Faktafel. Nivå: Ord, Fras. Område: 5.** s. 190 ”modala [hjälpverb] modifierar och förändrar huvudverbets betydelse”
18. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 7.** I övning som följer kapitlet om verb (190) ”2. Vilka är de fyra hjälpverben? Skriv deras teman 3. Hur många svaga och starka verb finns i texten? Skriv de starka verbens teman.”
19. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 190 ”Det sista verbet är imperfektform av hjälpa. I dag är verbet svagt, men då var det starkt. Hur löd temat, tror du?”
20. **Missledande x2. Nivå: Ord(2). Område: 5(2), 7(1).** s. 193 ”Adjektiv beskriver substantiv: Karin är **snabb**”
21. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 193 ”Adjektiv böjs: *Karin är snabb. Lodjuret är snabbt. De är snabba.*”
22. **Missledande. Nivå: Ord, Fras, Sats. Område: 5, 8.** s. 194 ”Pronomen ersätter substantiv eller en hel sats.”

23. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 194 En tabell ställs upp där de olika personformerna (1:a, 2:a, 3:e) av personliga, possessiva och reflexiva pronomen visas. I kolumnen ”reflexiva pronomen” inkluderas ”mig, dig, sig, oss, er”.
24. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 5, 8.** s. 194 ”**Subjekt:** den/det som gör något i en sats”
25. **Missledande. Nivå: Syntagm, sats. Område: 3, 5, 8.** s. 195 ”De tillbakasyftande pronomina är *som, vars, vilken, vilket, vilka* och *vad*. De inleder så kallade relativa bisatser och syftar tillbaka på ett tidigare nämnt ord eller en hel sats.”
26. **Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 5.** s. 196 En stor kategori som författarna kallar ”Obestämda (indefinita) pronomen” inkluderar: *man, ens, någon, något, några, någondera, någotdera, någonting, ingen, inget, inga, ingendera, ingenting, varje varenda, vartenda, vardera, all, allt, alla, samtliga, allihopa, somlig, många, annan, annat andra*. Med förklaringen ”Dessa pronomen kallas obestämda, eftersom de inte syftar på någon bestämd person eller sak. De är allmänna och vaga till innebörden och används när man inte vill eller kan säga vem som utför en handling”
27. **Missledande. Nivå: Ord, Syntagm, Sats. Område: 3, 5.** s. 197 ”[Konjunktioner] binder samman ord, satsdelar och satser av samma slag[...]”.
28. **Faktafel. Nivå: Ord, Sats. Område: 5.** s. 197 ”Subjunktioner binder samman bisatser med huvudsatser, inleder bisatser eller anger tid, orsak, villkor, avsikt, följd, fråga, jämförelse och medgivande”.
29. **Missledande. Nivå: Ord, Bisats. Område: 3, 5.** s. 198 Under underrubriken *Subjunktioner* står följande påstående efter att subjunktionerna introducerats: ”Bisatser kan också inledas av relativa pronomen[...]”
30. **Missledande x2. Nivå: Fras, Syntagm, Sats. Område: 2, 3, 5.** s. 199 ”Ord kan kombineras till fraser, som i sin tur är delar av satser”

31. **Missledande. Nivå: Fras. Område: 3, 5.** s. 199 ”Orden i en fras hänger mer samman inbördes, än med resten av satsen”
32. **Klargörande** s. 199 – efter #30 och #31 nämns att fraser kan bestå av endast ett ord. Detta bör nämnas tidigare och exemplen som följer bör formuleras utifrån detta i stället.
33. **Faktafel. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 2, 3, 5.** s. 201 ”I satsen *Polisen sökte efter bilen som hade krockat* ingår alla ord utom *polisen* i en verbfras. Denna verbfras innehåller i sin tur
- nominalfrasen *bilen som hade krockat*
 - bisatsen *som hade krockat*
 - verbfrasen *hade krockat*”
34. **Missledande. Nivå: Ord, Fras. Område: 5.** s. 201 ”Adverb är huvudord i *adverbfraser*. De kan ingå i verbfraser (*hoppa långt*), adjektivfraser (*väldigt vacker*) och andra adverbfraser (*hoppa ruskigt långt*).”
35. **Missledande. Nivå: Fras, Sats. Område: 2, 3, 5.** I en problematisk tabell på s. 201 visas satsers och syntagmers hierarkiska dimensioner (se Figur 6).

Sats												
Nominalfras							Verbfras					
Adjektivfras			h.o.	Prepositionsfras			h.o.	Adverbfras		Prepositionsfras		
Adverbfras		h.o.	h.o.	Nominalfras		h.o.	Adverbfras		h.o.	h.o.	Nominalfras	
				Adjektivfras		h.o.						
Den	extremt	paranta	damen	i	turkos	smoking	cyklade	överdrivet	långsamt	nedför	Storgatan	
Ordklasser												
Substantiv			x			x						x
Adjektiv		x			x							
Verb							x					
Adverb	x							x	x			
Preposition				x						x		
Bestämd artikel	x											

Figur 6. Foto av tabell från *Människans texter Språket* (Sjöstedt & Jeppsson, 2011:201)

36. **Missledande. Nivå: Syntagm, Sats, Mening. Område: 7.** s. 202 ”Satsläran beskriver hur orden fungerar tillsammans i satser och meningar”
37. **Faktafel. Nivå: Sats. Område: 2, 3.** s. 202 ”[bisatser] måste stå tillsammans med en huvudsats” och s. 202 ”Huvudsatser kan stå självständigt, men en bisats måste ofta stå tillsammans med en huvudsats”.
38. **Missledande. Nivå: Ord, Bisats. Område: 5, 7.** s. 202 ”En bisats börjar vanligtvis med ett bindeord, det vill säga en konjunktion, eller ett relativt pronomen”
39. **Missledande x3.** s. 202 ”En fullständig sats består av två huvuddelar, en predikatsdel som talar om *vad som händer* eller *vad någon/något gör*, och en subjektsdel som talar om *vem* eller *vad som gör något*.”

Nivå: Sats. Område: 7.

Nivå: Sats. Område: 3, 5.

Nivå: Sats. Område: 5.

40. **Faktafel. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 3.** s. 203 ”Finns det mer än ett ord i en satsdel, är det viktigaste ordet huvudord och de andra bestämmningar”
41. **Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 5.** s. 203 ”Predikat talar om vad som händer eller görs i en sats[,] svarar på frågorna *Vad händer?* eller *Vad gör någon/något?*[,] består av ett eller flera verb”
42. **Missledande och faktafel** s. 203 ”Om predikatet består av ett ensamt verb, står detta i presens [...], preteritum [...] eller imperativ [...]. Predikatet kan också innehålla sammansatta tempus, det vill säga bestå av flera verb:

Mäklaren ska sälja en lägenhet. (futurum)

Mäklaren skulle sälja en lägenhet. (konditionalis)

Mäklaren har sålt en lägenhet. (perfekt)

Mäklaren hade sålt en lägenhet. (pluskvamperfekt)”

Missledande. Nivå: Ord, Fras. Område: 3, 5.

Faktafel. Nivå: Ord, Fras. Område: 5, 7.

43. **Missledande x2.** s. 203 ”Subjekt talar om vad, vem eller vilka som utgör handlingen i satsen[,] svarar på frågan *Vem/Vad/Vilka gör något?*, består oftast av substantiv [...] eller pronomen [...]”.
- Missledande. Nivå: Sats. Område: 5.**
- Missledande. Nivå: Sats. Område: 5.**

44. **Missledande x2** s. 204 ”Direkt objekt [...] svarar på frågan *Vad/Vem/Vilka påverkas av handlingen i satsen, det vill säga av det som subjektet gör?* (*Vad/Vem/Vilka + predikat + subjekt*) [och] [direkta och indirekta objekt] består ofta av substantiv eller pronomen”
- Missledande. Nivå: Sats. Område: 5.**
- Missledande. Nivå: Sats. Område: 5.**

45. **Faktafel. Nivå: Sats. Område: 5.** s. 204 ”*Predikativ [...] svarar på frågan Vad/Vem/Vilka påverkas av handlingen i satsen, det vill säga av det som subjektet gör?, det vill säga samma fråga som direkt objekt, så förväxla dem inte.*”
46. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 7.** s. 205 ”Fyll ut följande meningar med predikatsfyllnad.”
47. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 7.** s. 205 ”*Agent* är en speciell typ av adverb som förekommer i passiva satser”

Totalt antal instanser	55
Totalt antal missledande	42
Totalt antal faktafel	13
Instanser nivå Ord	30
Instanser nivå Syntagm	24
Instanser nivå Sats	24
Instanser nivå Mening	0
Instanser nivå Övrigt	0
Instanser område 1	0
Instanser område 2	5
Instanser område 3	14
Instanser område 4	1
Instanser område 5	41
Instanser område 6	0
Instanser område 7	9
Instanser område 8	6
Instanser område 9	0
Instanser område 10	2

Bilaga 3 – Granskning av ”Grammatik och struktur” i *Språket och berättelsen 1*

1. **Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 3.** s. 281 ”När man delar in ord i ordklasser brukar man titta på ordens *betydelse, böjning och vilken satsdel ordet har* (funktion).”

2. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 4.** s. 282 ”Genus innebär att substantivet är ett t-ord eller ett n-ord. [...] N-orden kallas också utrum och t-orden *neutrum*.”
3. **Faktafel. Nivå: Ord. Område 4, 5.** s. 283 ”Det finns två kasus i svenskan, nämligen *grundform* och *genitiv*. Genitiv uttrycker ägande och då läggs ett -s till substantivets grundform. Grundformen är helt enkelt substantivet utan genitiv-s.”
4. **Missledande och faktafel.** s. 284 ”Ett adjektiv kan vara antingen *attributivt* eller *predikativt*, och beskriver **alltid** ett substantiv eller pronomen”
Missledande. Nivå: Ord. Område: 5, 8.
Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.
5. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 284 ”Det predikativa adjektivet beskriver substantivet via ett verb [...]”
6. **Missledande. Nivå: Mening. Område: 3.** s. 286 ”Ett **infinit** verb är alltså ett verb som står i *infinitiv* som i meningen *Jag gillar att promenera* [...]”
7. **Faktafel och missledande.** s. 286 ”Temporala hjälpverb som *har, hade, ska, skulle* och *kommer att* hjälper till att förklara vid vilken tidpunkt något hänt, t.ex. *Jag har köpt en ny mobil*” (förklarar att mobilen redan är köpt).”
Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.
Faktafel. Nivå: Fras. Område: 5.
8. **Faktafel. Nivå: Fras. Område: 5.** s. 286 ”För att beskriva tid på annat sätt krävs sammansatta tempus, vilket innebär att två eller flera verb sätts tillsammans. De vanligaste i svenskan är *perfekt* (dåtid) [...] och] *pluskvamperfekt* (dåtid).”
9. **Faktafel. Nivå: fras. Område: 5, 7.** s. 286 ”[...] *Futurum preteritum* som uttrycker det som skulle hända efter då, t.ex. *Stefan sa att han skulle äta frukost om han hann*.”

10. **Missledande. Nivå: fras. Område: 10.** s. 286–287. Nästan en hel sida tillägnas en diskussion om *futurum preteritum*, *futurum exaktum* och *futurum exaktum preteritum*.
11. **Missledande. Nivå: fras. Område: 5.** s. 287. ”Hjälpverben som bildar futurum (framtid) är *ska* eller *kommer att*.”
12. **Missledande och faktafel.** s. 287 ”Subjektet (den som gör något) i den aktiva satsen blir objekt i den passiva och kallas *agent*.”
Missledande. Nivå: Sats. Område: 1, 8.
Faktafel. Nivå: sats. Område: 5.
13. **Faktafel och missledande.** s. 289 ”Verbens två participformer *presens particip* och *perfekt particip* kan fungera både som verb och adjektiv. Att ett particip kan fungera som ett adjektiv beror på att det då beskriver ett substantiv.
- Presens particip bildas med ändelsen *–ande* eller *–ende* t.ex. *Hon satt i biblioteket läsande en bok* eller *Hon tittade leende på honom*.
- Perfekt particip står efter verben *vara* och *bli*, t.ex. *Huset var målat i rosa* eller *Bilen blev demolerad i kraschen*.
- Att ett particip kan fungera som ett adjektiv ser man i meningen *En demolerad bil*, där *bil* är substantiv och där participet *demolerad* beskriver just bilen”
- Faktafel. Nivå: ord, sats. Område: 5.**
Missledande: ord, sats. Område: 5.
14. **Missledande. Nivå: ord. Område: 1.** s. 292 ”I den här uppgiften finns det tio verb, och dessa verb ska du hitta en passande partikel till. Tänk på att partikeln i ett partikelverb är betonad, så gör inte misstaget att använda en preposition”
15. **Missledande. Nivå: fras. Område: 5.** s. 285–292. I kapitlet om verb nämns aldrig att det finita verbet alltid står först i verbkedjor i satser.

16. **Faktafel x2. Nivå: Ord. Område: 3(2), 5(2).** s. 293. ”Pronomen är ord som kan ersätta substantiv eller beskriva substantiv”.
17. **Faktafel. Nivå: ord. Område: 5, 7.** s. 293 ”Om vi inte använde pronomen skulle det i många meningar se ut så här: *Nicole köpte en ny **mobil**, men hon blev inte nöjd med **mobilen***”
18. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 293 ”Personliga pronomen ersätter personer eller saker, och de kan syfta tillbaka på ett substantiv, delar av en sats eller en hel sats.
- ”Har du tagit min mobil?” ”Ja, **det** har jag.” (pronomenet **det** syftar tillbaka på hela satsen *Har du tagit min mobil*)”
19. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 293. I listan på personliga pronomen inkluderas subjektsform och objektsform, men genitivformen utelämnas.
20. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 8.** s. 293–294. Diskussion om att skilja på de/dem förs i avsnittet om personliga pronomen snarare än i avsnittet om satsdelar. Dessutom tas inte den bestämda pluralartikeln *de* upp i diskussionen, något som bidrar till problemet. Begreppet *sats* används också generöst i hela pronomenavsnittet utan att föregås av någon som helst introduktion till begreppet.
21. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 3, 5.** s. 294 ”Ett possessivt pronomen beskriver alltid substantiv som någon äger [...]”
22. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 294. I listan på possessiva pronomen inkluderas genitivformerna *hans, hennes, dess, deras*.
23. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 295. I kolumnen ”reflexiva pronomen” inkluderas ”mig, dig, sig, oss, er”

24. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 10.** s. 295–296 Kategorin *indefinita pronomen* får en egen rubrik i läromedlet, trots att pronomenkategorin som indefinita pronomen inkluderas i, nämligen kvantitativa pronomen, inte får det (se Teleman et al., 1999a: 193).
25. **Faktafel x2 och missledande.** s. 296 ”Relativa pronomen inleder alltid en bisats och syftar tillbaka på ett ord i huvudsatsen, t.ex. *Erika köpte en bil som inte fungerade som den skulle* där det relativa pronomenet *som* syftar tillbaka på substantivet *bil* i huvudsatsen.”
Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.
Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.
Missledande. Nivå: Sats. Område: 7.
26. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 2.** s. 296 ”*Vi ska åka till Florens i sommar, vilket vi tänkt göra i många år* där det relativa pronomenet *vilket* syftar tillbaka på hela huvudsatsen *Vi ska åka till florens i sommar.*”
27. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 301 ”Konjunktioner binder ihop satser av samma slag, t.ex. huvudsats med huvudsats eller bisats med bisats. Konjunktioner kan också binda ihop två substantiv eller två verb”
28. **Faktafel x2** s. 303 ”Subjunktioner inleder bisatser och fungerar som en länk mellan en huvudsats och en bisats, d.v.s. en subjunktion binder ihop en bisats med en huvudsats”
Faktafel. Nivå: Ord, Sats. Område: 5, 6.
Faktafel. Nivå: Ord, Sats. Område: 2, 5.
29. **Faktafel. Nivå: Ord, Sats. Område: 3, 5.** s. 303 I avsnittet om subjunktioner: ”*Jag tror att instruktören som vi hade riktigt kunde sin sak.* Syftar tillbaka på ord i huvudsatsen eller hela huvudsatsen”
30. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5, 7.** s. 304 ”som, liksom, än, såsom
Tilde är alltid lika glad som sin syster

Vi åker till Grekland i juli **liksom** förra året [...]

jämförelse [–] komparativa subjunktioner”

--hoppas över avsnittet om Syntax då det är nästintill identiskt med kapitlet ”Språkets struktur” i *Språket och berättelsen 2*

Totalt antal instanser	38
Totalt antal missledande	19
Totalt antal faktafel	19
Instanser nivå Ord	27
Instanser nivå Syntagm	6
Instanser nivå Sats	10
Instanser nivå Mening	1
Instanser nivå Övrigt	0
Instanser område 1	2
Instanser område 2	2
Instanser område 3	6
Instanser område 4	2
Instanser område 5	28
Instanser område 6	1
Instanser område 7	5
Instanser område 8	3
Instanser område 9	0
Instanser område 10	2

Bilaga 4 – Granskning av ”Språkets struktur” i *Språket och berättelsen 2*

I kapitlet ”Språkets struktur” i *Språket och berättelsen 2* ingår inget avsnitt om ordklasserna. Med detta i åtanke kommer säkerligen färre instanser än i tidigare läromedel kunna identifieras.

1. **Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 3, 7.** s. 367 ”I grammatiken används begreppen *ordklasser* och *satsdelar* för att förklara hur ord fungerar tillsammans med andra ord i språket.”

2. **Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 1, 3, 5.** s. 367 "[...] med ordklasser menas ordens *form*, d.v.s. vilken typ av ord det är och hur de kan böjas och länkas samman med andra ord i fraser och satser."

3. **Missledande och faktafel.** s. 367 "När det gäller ords, frasers eller satsers *funktion* i ett språkligt sammanhang talar man i stället om *satsdelar*"

Missledande. Nivå: Fras, Sats. Område: 3, 5.

Faktafel. Nivå: Ord, Fras, Sats. Område: 3, 5.

4. **Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 5, 7.** s. 367 "Ett substantiv som ordet *bil* har inte funktionen av ett substantiv i en sats utan funktionen av t.ex. ett *subjekt* eller *objekt*. Detta är skillnaden mellan ordklasser och satsdelar."

Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 5. s. 367 "En **sats** måste innehålla ett *subjekt* (vem eller vad som gör något)"

5. **Missledande x3.** s. 368 "När du ska göra satslösning kan du använda dig av de här formlerna. Det gör det lite lättare när du ska analysera.

Vad händer i satsen? = P/V (predikat/verb)

Vad/Vem gör något eller råkar ut för något?

Vad/Vem + P/V = S (subjekt)

Vad/vem/vilka är det som påverkas av det som görs?

Vad/vem/vilka + P/V + S = dir.obj. (direkt objekt)"

Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 3, 5.

Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 5, 8.

Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 5.

6. **Missledande x3 och faktafel.** s. 369 "Predikatet består av verb eller ett verb plus hjälpverb och beskriver vad som händer i satsen"

Missledande. Nivå: Sats. Område: 6.

Missledande. Nivå: Ord. Område: 5, 8.

Faktafel. Nivå: Fras. Område: 3, 5.

Missledande. Nivå: Ord, Sats. Område: 3, 5.

7. **Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 5, 8.** s. 369 ”Subjektet talar om vem eller vad som gör något eller råkar ut för något i en sats”
8. **Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 5.** s. 369 ”Det direkta objektet beskriver vad, vem eller vilka som påverkas av det subjektet gör”
9. **Redigeringsfel.** s. 369 ”Det finns många olika typer av adverbial (se även avsnittet ”Adverb” på sidan 298)”. Det finns inte något kapitel om ”Adverb” på sidan 298.
10. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 6.** s. 370 ”Ett predikativ kommer bara efter vissa verb och några av de allra vanligaste är *vara, bliva, heta, kallas*, men det kan också vara verb som *utse* eller *verka*.”
11. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 3.** s. 372 ”För att förstå hur olika delar i språket fungerar tillsammans är det viktigt att veta vad en mening är, vad en sats är och vad en huvudsats och bisats är.”
12. **Faktafel. Nivå: Bisats, Sats. Område: 2.** s. 372 ”En bisats måste stå tillsammans med en huvudsats för att den ska betyda något”.
13. **Missledande och faktafel.** s. 373 ”Om vi plockar ner bisatsen *eftersom han gillar det* i delar är *eftersom* subjunktion och bisatsinledare, *han* subjektet, *gillar* predikatet/verbet och *det* indirekt objekt.”
Missledande. Nivå: Bisats. Område: 1.
Faktafel. Nivå: Sats. Område: 5.
14. **Missledande. Nivå: Sats. Område: 2.** s. 373 ”Om vi slår ihop huvudsatsen med bisatsen ser det ut så här.”

15. **Faktafel. Nivå: Sats. Område: 2.** s. 373 ”Båda satserna i meningen kan plockas ner i delar och analyseras enligt schemat ovan, men *hela* bisatsen fungerar även som en satsdel i hela meningens struktur. Då fungerar de olika delarna i meningen *Andreas har tränat judo i fem år eftersom han gillar det* som så att [...]”
16. **Faktafel. Nivå: Sats, Mening. Område: 2, 3, 5.** s. 373 ”Bisatser kan alltså fungera som satsdelar i en mening, men de har även en egen struktur med olika satsdelar.”
17. **Missledande x2. Nivå: Bisats (x1), Sats(x1). Område: 2(x1), 3(x1), 5(x1).** s. 374 ”Ta ut satsdelarna [...] i följande meningar. Markera också huvudsats och bisats. Du ska dock inte ange alla satsdelar i bisatsen utan markera vilken satsdel den fungerar som i meningen.”
18. **Missledande. Nivå: Fras, Sats. Område: 1.** s. 375 ”Vi kommer inte att gå in så djupt i satslösning att du ska genomföra en fullständig satsanalys, men det är viktigt att fraser, som består av huvudord plus bestämningar, fungerar som satsdelar i en sats.”
19. **Faktafel. Nivå: Fras. Område: 5.** s. 375 ”Nominalfrasen har funktionen av subjekt eller objekt i en sats”
20. **Faktafel. Nivå: Fras, Sats. Område: 2, 3, 5.** s. 375 ”Mina föräldrar äger ett stort gammalt hus. Det finns två nominalfraser i den här meningen [...]”
21. **Faktafel. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 375 ”I *ett stort gammalt hus* är *hus* huvudordet, *ett* är obestämd artikel, *stort* är ett adverbattribut och *gammalt* är ett adjektivattribut.”
22. **Missledande x2. Nivå: Fras (x1), Sats(x1). Område: 1(x1), 2(x1).** s. 375 ”Du behöver inte gå så djupt i din satsanalys att du plockar ner och bestämmer varje del i en mening, men du bör känna till vad en fras är och att en fras, även om den är väldigt lång, fungerar som *en* satsdel”

23. **Missledande. Nivå: Syntagm, Sats. Område: 5.** s. 375 ”Jag ringde Sanna som går i en parallellklass.”
24. **Missledande. Nivå: Ord. Område: 5.** s. 376–377 ”Daniela har studerat franska i fem år. I den här satsen är det hjälp verbet *har* och det infinita verbet *studerat* som ingår i verbfrasen.”
25. **Faktafel. Nivå: Sats, Fras. Område: 2, 3, 5.** s. 379 ”Hon sprang mycket snabbt. I den här meningen finns det en adverbfras, och det är *mycket snabbt*”.
26. **Faktafel. Nivå: Sats, Mening. Område: 2, 3, 5.** s. 373
 ”Om vi slår ihop huvudsatsen med bisatsen ser det ut så här.
Andreas har tränat judo i fem år eftersom han gillar det
 s v dir.obj. tidsadvl. subjunk. s v dir.obj.
- Båda satserna i meningen kan plockas ner i delar och analyseras enligt schemat ovan, men *hela* bisatsen fungerar även som en satsdel i hela meningens struktur.”
27. **Faktafel. Nivå: Sats. Område: 3, 5.** s. 368
 ”**Sats:** Det är bra att provet är nästa vecka.”
 S V pred. dir.obj.

Totalt antal instanser	37
Totalt antal missledande	25
Totalt antal faktafel	12
Instanser nivå Ord	8
Instanser nivå Syntagm	18
Instanser nivå Sats	27
Instanser nivå Mening	2
Instanser nivå Övrigt	0
Instanser område 1	4
Instanser område 2	9
Instanser område 3	14
Instanser område 4	0
Instanser område 5	25
Instanser område 6	2
Instanser område 7	2
Instanser område 8	4

Instanser område 9	0
Instanser område 10	0

Bilaga 5 – Intervjuguide

Jag börjar med att informera om att intervjun kommer att spelas in. Jag intygar att de enda personerna som kan komma att lyssna på inspelningen är jag, min handledare Katarina Lundin samt arbetets examinator Marit Julien. Jag informerar sedan om att informanterna kommer förbli anonyma och att den data som samlas in idag endast kommer användas i det föreliggande arbetet och att informanterna kommer bli tillfrågade om datan blir aktuell att användas i framtida projekt. Jag går igenom de etiska överväganden som jag gjort i relation till informanterna och den data som intervjun kan komma att generera. Jag informerar slutligen att informanterna närsomhelst under intervjun kan välja att avbryta intervjun.

Inledande frågor

Hur länge har du undervisat i svenska?

Tycker du att det är kul med grammatik?

Hur bekväm känner du dig med att undervisa om grammatik 1–10?

Möjliga sonderingsfrågor ställs här. Exempelvis om informanten ger ett väldigt lågt eller högt svar blir det relevant att fråga hur det kommer sig.

Hur trygg känner du dig med dina egna kunskaper inom grammatik 1–10?

Möjliga sonderingsfrågor ställs här. Exempelvis om informanten ger ett väldigt lågt eller högt svar blir det relevant att fråga hur det kommer sig.

Har du någonsin, på något sätt, använt dig av läromedel i din grammatikundervisning?

- a) Om ja – i vilka sammanhang brukar du göra det? Och minns du vilka läromedel du har använt dig av? Hur brukar det fungera?
- b) Om nej – hur brukar du utforma din grammatikundervisning?

Har du någonsin konstruerat något eget läromedel, kompendium eller motsvarande för din grammatikundervisning?

Möjliga följdfrågor: I vilket syfte? Hur fungerade det?

Vad tycker du är svårast med grammatikundervisning i svenskämnet?

Frågor baserade på läromedelsgranskningen

Jag delar ut ett ark som beskriver de mest centrala problemområdena från läromedelsgranskningen.

1. Jag har utfört en granskning av grammatiska läromedel och mitt resultat visar att de innehåller i genomsnitt 19 faktafel och 45 missledande instanser per läromedel, vilket utan tvekan kan ses som oroväckande. Visste eller anade du att det var på så vis?
 - a. Om ja – vill du förklara vad som förorsakade din aning eller vetskap om detta?
 - b. Om nej – någon spontan tanke om detta?
2. Ta några minuter och se över bilagan som jag delade ut. Är det något särskilt område som du vill kommentera, eller uppstår några andra spontana tankar?
3. Skulle du känna dig bekväm med att förklara för en elev att det som står i ett läromedel är felaktigt eller missledande? *Jag tänker att det kräver att man känner sig väldigt trygg i sina egna grammatikkunskaper. Och om man inte gör det kommer eleverna utan tvekan få felaktiga uppfattningar om grammatiska fenomen.*
 - a. Om ja – *hur* skulle du förklara för eleven att det som står i läromedlet är felaktigt eller missledande? *Om informanten undrar vad jag menar: Med *hur* menar jag alltså hur du skulle gå till väga för att förklara att det som står i böcker nödvändigtvis är sant och att din kunskap kan vara mer korrekt.
 - b. Om nej – om en elev stöter på något problematiskt påstående i ett läromedel och frågar dig om detta – hur skulle du hantera situationen?
4. Utifrån Skolverkets (2011b) utläggning i kommentarmaterialet för *Svenska 2* om vad svenska språkets uppbyggnad egentligen innebär (referera till arket som delats ut) – skulle du känna dig trygg i att undervisa om detta utan att förlita dig på någon form av läromedel?
 - a. Om ja – vill du spekulera i orsaken till detta? Tror du att alla som gått din utbildning delar den uppfattningen?
 - b. Om nej – vill du utveckla detta?

5. Tror du att den informationen som du tagit del av idag kommer ändra din syn på användande av läromedel för att undervisa om grammatik?
 - a. Om ja – på vilket sätt? Utveckla!
 - b. Om nej – vill du utveckla?
6. Har du några generella tankar om läromedelsutformning eller grammatikundervisning som du vill tillägga? Kanske någonting som dykt upp nu under intervjun? Du får gärna tänka efter en stund och tala helt fritt.
7. Finns det något övrigt som du vill tillägga?

Bilaga 6 – Problemområden från läromedelsgranskningen till intervjustudien

Läromedlens huvudsakliga problem:

- Grundläggande fel, som att adjektiv och adverb blandas ihop, att verbformer som *konditionalis* tas upp och behandlas felaktigt, att *supinum* och *infinitiv* definieras som ”tidsformer”, att *perfekt* och *pluskvamperfekt* beskrivs som ”dåtid”, o.s.v.
- Beskrivningar att satser endast består av fraser.
- Beskrivningar att enskilda ord snarare än syntagmer bildar satsdelar. Det här skapar flera stora problem i samtliga läromedel, som till exempel att pronomen ersätter substantiv (när de i själva verket i det fallet snarare ersätter hela nominalfraser, att adjektiv beskriver substantiv o.s.v.)
- Beskrivningar vari skillnad görs mellan enskilda ord och fraser när de ska bilda satsdelar.
- Beskrivningar att en fras måste bestå av flera ord för att vara en fras.

- Problem med disposition: Användande av begrepp som fras och sats föregås av definitioner av dessa. (Att avsnitten om pronomen och adjektiv kommer före avsnitten om satser och fraser ställer till stora problem här).
- Problem med *verbfrasen* och dess avgränsning. Ibland beskrivs den innehålla "allt som kommer efter subjektet" och ibland "huvudverb och eventuella hjälpverb".
- Problemen med huvudsatser i läromedlen handlar huvudsakligen om förväxlingar mellan *huvudsats* och *mening*. Föreställningen om att "huvudsatser kan stå på egen hand" återkommer i läromedlen.
- Problem med bisatser i läromedlen går att härleda till att många exempel med bisatser innehåller krångliga konstruktioner och ofta flera, ofta krångliga bisatser utöver de som omnämns. Bisatserna glöms också ofta bort eller utesluts medvetet, bl.a. när satser beskrivs bestå av fraser i stället för fraser och bisatser. Dessutom har samtliga läromedel problem med att korrekt beskriva bisatser som delar inuti huvudsatser och syntagmer. Alltför ofta beskrivs de stå "tillsammans" eller "bredvid" huvudsatser.

Utdrag från Skolverkets kommentarmaterial för Svenska 2:

- Med formuleringen *hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken* avses ordbildningskunskap samt kunskap om hur fraser, till exempel substantivfraser/nominalfraser eller prepositionsfraser samt bisatser, är uppbyggda och fungerar grammatiskt, till exempel som subjekt och objekt (satsdelar). Skolverket (2011b:7)