

EXAMENSARBETE

Våren 2007

Lärarytbildningen

Grammatik i fokus

- *En studie i niondeklassares grammatikkunskaper samt i högstadielärares grammatikundervisning*

Författare
Helena Bruneby

Handledare
Anna Flyman Mattsson

Grammatik i fokus

*- En studie i niondeklassares grammatikkunskaper samt i
högstadielärares grammatikundervisning*

Abstract

Denna uppsats består av en kvantitativ studie av högstadieelevers grammatikkunskaper, samt en kvalitativ studie av högstadielärares grammatikundervisning. Eleverna som ingår i studien går samtliga sista terminen i årskurs nio. Studien är grundad på ett grammatiktest som sjuttiosju elever från tre olika högstadieskolor har deltagit i, samt en enkätundersökning där tio lärare som undervisar i svenska på högstadiet har svarat på frågor kring sin grammatikundervisning. Grammatiktesten har rättats, analyserats och kategoriserats utifrån de svar som givits och enkätsvaren har analyserats i förhållande till elevernas testresultat. Studien visar på likheter mellan respondenternas åsikter i den uppsats som förhandenvarande uppsats har sin utgångspunkt i (Bruneby 2006), och nuvarande uppsats, genom dess skildring av elevernas svaga kunskaper i explicit grammatik. Trots detta vittnar studien om en tillfredställande grammatikundervisning i tid räknat. Elevernas implicita kunskaper uppvisade bättre resultat, även om det även på detta område fanns brister.

Ämnesord: grammatik explicit implicit inre och yttre
 högstadiet elevtest lärarenkäter

Förord

Det har varit mycket stimulerande och intressant att arbeta med detta examensarbete, och jag skulle vilja tacka berörda rektorer för deras möjliggörande av undersökningen, samt berörda lärare och elever för deras medverkan. Ett särskilt tack ägnas åt personalen på Fjälkinge skola som vänligt och beredvilligt lånat ut läroböcker, vilka använts som utgångspunkt till testets utformning. Förtydligas bör att elever och personal på Fjälkinge skola inte på något annat sätt varit involverade i denna undersökning. Sist men inte minst skulle jag vilja tacka Anna Flyman Mattsson för värdefulla åsikter och handledning. Tack till er alla som på något sätt varit delaktiga till att studien har kunnat utföras.

Kristianstad, våren 2007

Helena Bruneby

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och problemprecisering	8
1.3 Avgränsning	9
1.4 Disposition	9
2. Forskningsbakgrund	10
2.1 Olika sätt att betrakta grammatik som fenomen	10
2.2 Historiskt perspektiv	11
2.3 Grammatikens relevans	12
2.4 Yttre respektive inre grammatik	13
2.5 Grammatiken i skolan	14
2.5.1 Olika argument för grammatikundervisning	18
2.5.2 Grammatikundervisning i skrivprocessen	19
3. Empiri	21
3.1 Metodbeskrivning	21
3.2 Materialbeskrivning	22
3.3 Urval	22
3.4 Genomförande och upplägg	23
3.5 Etiska överväganden	23
4. Resultat och analys	24
4.1 Granskning av elevernas testresultat	24
4.1.1 Identifikation av substantiv utan kontext	24
4.1.2 Identifikation av substantiv i kontext	26
4.1.3 Identifikation av subjekt i kontext	27
4.1.4 Förmåga att urskilja budskapets relevans	28
4.1.5 Ifyllnadstest med "de" och "dem"	30
4.1.6 Identifikation av satsdelar	31
4.1.7 Identifikation av olika verbformer i kontext	31
4.1.8 Identifikation av adverbial i kontext	33

4.1.9 Ifyllnadstest med pronomen	34
4.1.10 Ifyllnadstest med konjunktioner och subjunktioner, samt en identifiering av subjunktioner.....	37
4.2 Lärarnas enkätsvar	39
4.2.1 Undervisar lärarna i svensk grammatik.....	39
4.2.2 Lärarnas grammatikundervisning uppskattad i procent	40
4.2.3 Undervisningsmetoder i grammatik	41
4.2.4 Är det viktigt med en terminologibaserad undervisning	42
5. Diskussion.....	44
5.1 Diskussion av resultatet	44
5.1.1 Svaren på problempreciseringen i korthet.....	44
5.1.2 Explicit grammatik	45
5.1.3 Grammatikkunskapernas beständighet	46
5.1.4 Implicit grammatik	47
5.1.5 Behovet av grammatikundervisning?.....	48
5.2 Metoddiskussion	51
5.3 Materialdiskussion	53
5.4 Konsekvenser för lärarrollen	54
5.5 Idé till framtida forskning	54
6. Sammanfattning	55

Källförteckning

Bilagor

1. Inledning

Det finns olika sätt att betrakta grammatik och grammatikundervisning. Inom språkforskningen pågår en debatt angående den explicita grammatikens roll i svenskundervisningen. I denna debatt finns det olika argument för och emot grammatikens roll i modersmålsundervisningen. Sett ur ett rent språkutvecklande perspektiv, så är de flesta språkforskare överens om att grammatikundervisning bidrar mycket lite, om ens något alls, till elevernas utveckling på detta område. Dock finns det två argument som flera forskare ställer sig bakom, däribland Teleman (1991), Molloy (1996) och Bolander (2000). Dessa argument är dels metaspråksargumentet, dels främmandespråksargumentet.

Metaspråksargumentet innebär att eleverna behöver ett språk att diskutera sitt språk på, det vill säga, de behöver sätta ord på de språkliga fenomen som de undervisas i. Det är inte nödvändigtvis det här språket för språket som fungerar språkutvecklande hos eleverna, utan mer det faktum att de, genom att använda det också använder språket. Teleman (1991) är en av dem, som i detta sammanhang hävdar språkanvändningens betydelse för språkutvecklingen.

Främmandespråksargumentet hävdar grammatikundervisningens roll i modersmålet som en utgångspunkt inför grammatikundervisningen i främmande språk. Det anses ofta essentiellt att eleverna känner till grammatiken tillhörande modersmålet, för att de ska kunna jämföra med andra språks grammatik som de inte har en inbyggd språkkänsla inför. Dock kan grammatikundervisningen i främmande språk också vara utgångspunkten när det gäller att visualisera de grammatiska reglerna, vilka eleverna sedan kan använda för att förstå sitt modersmåls uttalade regler (Teleman 1991). Diskussionen om i vilket ämne grammatikundervisningen hör hemma har diskuterats historiskt (Nilsson 2000), dock blir resultatet att det ena språkets grammatik hjälper till att förstå det andra språkets grammatik, i vilken ände man än börjar. Frågan är bara i vilket ämne grammatikundervisningen bör initieras. En pågående diskussion i språksammanhang är också hur långt den inbyggda, eller implicita, språkkänslan räcker när det gäller att utveckla elevernas språk inom tal och skrift.

1.1 Bakgrund

Denna uppsats har sin utgångspunkt i en undersökning utförd av Helena Bruneby våren 2006, som resulterade i uppsatsen *Hur ser grammatikundervisningen i gymnasieskolan ut? En*

studie över gymnasielärares undervisning i, och attityder till, grammatikundervisning (Bruneby 2006).

Den ovan nämnda undersökningen utfördes i form av en kvalitativ forskningsstudie, där de gymnasielärare som ingick i undersökningen nästan undantagslöst vittnade om de svaga grammatikkunskaper eleverna har när de påbörjar sina gymnasiestudier i årskurs 1. Den nuvarande uppsatsen syftar följaktligen till att undersöka om eleverna brister i grammatikkunskaper när de lämnar högstadiet.

Grammatikundervisning kan se ut på olika sätt: undervisningen kan endera utföras som en isolerad färdighetsträning, eller vara inkluderad i svenskämnets andra delar på olika sätt. Gymnasielärarna i Brunebys undersökning ansåg att den i särklass bästa metoden att förmedla grammatikkunskaper är när undervisningen inkluderas i skrivprocessen, vilket innebär att eleverna får grammatikundervisning med utgångspunkt i sina egna texter. Lärarna i undersökningen ansåg att eleverna får lättare att ta till sig grammatikkunskaperna om undervisningen visualiseras i ett sammanhang där eleverna kan relatera undervisningen till sina egna texter och till sitt eget personliga sätt att använda språket. Dock ansåg flertalet lärare att ett dylikt undervisningssätt ofta förbiser att tillgodose eleverna med kunskaper i den adekvata terminologin, av den orsak, att fokus ofta ligger på den praktiska tillämpningen och inte på det abstrakta språk som terminologin medför. Orsaken till att den här typen av selektiv grammatikundervisning bedrivs är att eleverna anses för språkligt svaga för att kunna se kopplingar mellan det abstrakta system av termer och regler som grammatiken är uppbyggd av och sina egna texter (Bruneby 2006).

Vikten av att ha ett språk att diskutera språkliga fenomen på, är något som både Molloy (1996) och Bolander (2001) argumenterar för, och Teleman (1991) menar att språkbrukaren måste använda språket för att utveckla det. Dock är det inte nödvändigtvis själva kunskapen om språket som utvecklar språkkunskapen, utan kanske mer den språkanvändning som blir ett resultat därav. Vidare argumenterar Teleman för grammatikens roll i främmande språksundervisningen, men förkastar samtidigt de flesta andra argument för grammatikundervisning, däribland språkriktighetsargumentet.

Författaren till föreliggande uppsats baserar sina teorier om grammatikens nytta på de båda ovan nämnda argumenten, och anser att metaspråksargumentet särskilt viktigt när elevernas

texter diskuteras, eftersom många fel som eleverna gör kan vara grundade i samma språkliga fenomen, och då kan det språkliga fenomenet diskuteras istället för att diskutera alla de fel som blir en konsekvens därav. Resultatet av detta borde bli att eleven inte behöver fokusera på alla felen utan istället kan koncentrera sig på den enda regel han behöver lära sig för att felen ska försvinna. Dock kan det inte uteslutas att undervisningen skulle kunna ske på ett tillfredställande sätt också utan explicit grammatikundervisning.

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94)* beskrivs under "Mål att uppnå i grundskolan" hur

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (*Lärarens handbok* 2002:15).

Dock preciseras inte hur mycket grammatikkunskaper som ingår för att behärska svenska språket, om ens några, vilket gör att målet blir mycket tolkningsbart och lärare nästan inbjuds till att bestämma grammatikens omfattning individuellt.

I kursplanerna för svenska i grundskolan står det beskrivet under "Ämnets syfte och roll i utbildningen" att det är "ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling" och vidare under "Mål att sträva mot", att eleverna ska tillägna "sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad" samt "genom eget skrivande fördjupa [...] sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utveckla [...] sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang". Under rubriken "Ämnets karaktär och uppbyggnad" påpekas hur eleverna, för att fortgå i sin språkutveckling måste "utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system" (www.skolverket.se...).

I kursplanerna för svenska gestaltas även under "Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av nionde skolåret" hur eleven ska "ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk" (www.skolverket.se...). Också dessa mål är "luddigt" formulerade och uttrycker inte klart vad de eftersträvar. Detta tenderar att bidra till att lärare och skolor gör egna val och egna tolkningar baserade på personliga övertygelser

inför grammatikens vara eller icke vara i undervisningen. Målen ovan skulle kunna syfta på explicita grammatikkunskaper, men det skulle också kunna vara kunskaper i den offentliga sfärens språk som avses, eller möjligtvis något helt annat. Målens "luddiga" utformning är troligtvis avsiktlig, i syfte att inbjuda lärare till egna tolkningar som möjliggör en anpassning av undervisningen till den klass och den individ som undervisningen är ämnad för. Denna anpassade undervisning kan lägga olika stor tyngd vid den explicita grammatikens roll, eller kanske enbart inrikta sig på den implicita grammatikundervisningen.

Den explicita grammatikens roll blir dock något mera påtaglig i betygskriterierna för väl godkänd i årskurs nio, där orden "grammatiska termer" faktiskt nämns. "Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer" (www.skolverket.se...). Dock preciseras det inte vilka grammatiska termer som räknas till "vanliga".

1.2 Syfte och problemprecisering

Den befintliga undersökningen syftar till att undersöka dels kvantiteten av grammatikundervisningen på högstadiet, dels kvaliteten av densamma. Till hjälp i detta arbete användes ett grammatiktest, som administrerades till elever på tre högstadieskolor, i syfte att praktiskt granska deras explicita och implicita grammatikkunskaper. Vidare administrerades enkäter till verksamma svensklärare på samma tre högstadieskolor, i syfte att skildra grammatikundervisningen som elevernas kunskaper är ett resultat utav.

Med utgångspunkt i Brunebys forskning (2006), är grundantagandet inför denna studie att det undervisas för lite i grammatik på högstadiet för att eleverna ska kunna tillägna sig kunskap om den explicita grammatiken i någon större utsträckning. Av ovan nämnda orsak blir frågorna i problempreciseringen som följer: Får eleverna undervisning i svensk grammatik under högstadietiden? Om så är fallet, hur ser grammatikundervisningen ut och hur mycket tid läggs på grammatikundervisning? Tillämpas terminologibaserad grammatikundervisning? Finns det någon grund för gymnasielärarnas vittnesmål om elevernas svaga grammatikkunskaper när de anländer till gymnasiet i årskurs ett?

Den teoretiska utgångspunkten för föreliggande uppsats ligger i Telemans (1991) argument att det krävs kunskap om språk för att känna trygghet vid användandet av språk.

1.3 Avgränsning

Vid utformandet av testet var en avgränsning nödvändig, eftersom det skulle vara omöjligt att undersöka elevernas grammatikkunskaper inom alla områden. Som en följd därav beslutade författaren att undersöka elevernas grammatikkunskaper på en någorlunda basal nivå, med tyngdpunkt på enklare ordklasser som substantiv, verb och pronomen, samt bindeorden konjunktioner och subjunktioner. Den senare kategorin valdes dock till som en komponent i syfte att också söka urskilja eventuella högre explicita grammatikkunskaper hos eleverna. Därtill ingick satsdelar som bedömdes vara av grundläggande karaktär i testet. I denna grupp ingick subjekt och adverbial och vidare undersöktes elevernas kunskaper i att urskilja olika budskaps relevans, samt deras förmåga att kategorisera grammatiska termer. Testets utformning syftade genom sin utformning till att undersöka dels elevernas explicita grammatikkunskaper, dels deras implicita grammatikkunskaper. Naturligtvis måste författaren vid utformandet av testet välja vilka frågor som skulle vara med och hur de skulle vara utformade. Detta arbete innebar naturligtvis att det som inte valdes som en del av testet, på ett sätt valdes bort, vilket kan ha påverkat testresultatet. Undersökningen tvingades naturligtvis också att avgränsas i antal respondenter.

1.4 Disposition

Efter att tidigare redovisat för studiens bakgrund, syfte, problemprecisering och avgränsning kommer nu en överblick över arbetets disposition att ta vid. I kapitel två redogörs dels för olika sätt att betrakta grammatik som fenomen, dels ges en kort historisk överblick, som sedan följs av ett avsnitt rörande grammatikens relevans. Härefter kommer en skildring av yttre respektive inre grammatik och slutligen ett avsnitt rörande grammatikens roll i skolan. Efter denna teoretiska del följer kapitel tre, som fokuserar på empiri. I detta kapitel kommer metod och material att beskrivas, vilka följs av en redovisning för studiens urval, genomförande och upplägg samt kommer etiska överväganden att uppmärksammas. Efter denna empiriska del, fokuseras kapitel fyra på en redovisning av studiens resultat, samt en analys av densamma. I kapitel fem följer sedan en diskussion av resultat, metod och material. Detta följs av en reflektion över vilka konsekvenser undersökningen kan ha för lärarrollen och slutligen ges en idé inför vidare forskning. I kapitel avslutas undersökningen med en sammanfattning.

2. Forskningsbakgrund

Informationen i forskningsbakgrunden syftar till att söka ge en så bred och objektiv bild av forskningen inom grammatik och språkliga strukturer som möjligt. Författaren gör dock inga anspråk på att ha redogjort för all forskning relaterad till ovan nämnda områden i denna uppsats. Under avsnitt 2.1 skildras olika sätt att betrakta grammatik. Därefter följer ett historiskt perspektiv i 2.2 och grammatikens relevans framställs i 2.3. Under avsnitt 2.4 skildras de båda begreppen yttre och inre grammatik och avslutningsvis skildras grammatiken i skolan under 2.5.

2.1 Olika sätt att betrakta grammatik som fenomen

Tornberg (2000) anser att ett språks grammatik kan belysas utifrån olika perspektiv. Grammatik kan dels belysas ur ett språkhistoriskt perspektiv där grammatikens utveckling är i fokus ofta genom ett nutida perspektiv, dels utifrån ett normativt eller deskriptivt perspektiv där fokus ligger på att studera hur språket skall vara, eller hur det egentligen ser ut. Det är också möjligt att se på grammatik som en produkt bestående av ett strukturellt system. Med detta synsätt studeras de olika delarna i syfte att förstå helheten och tanken är att pusselbit läggs till pusselbit, tills kunskap uppnåtts över hur hela systemet fungerar. Problemet är att en sådan studie endast ger kunskap om den explicita grammatiska kompetensen och säger inget om hur dessa kunskaper används i den reella språkanvändningen. Däremot kan grammatiken också uppfattas som en process och med detta synsätt fokuseras det på hur grammatiken, på olika sätt, kan användas i den reella språkanvändningen.

Grammatik kan också betraktas som en kunskap, vilken förser människor med en fantastisk frihet, eftersom den ger möjlighet att ”precisera betydelser för oss själva och andra” (Teleman 1991:112). Argumentet att grammatiken tvingar oss att tänka på ett visst sätt förekommer hos grammatikmotståndare, men majoriteten av språkanvändarna håller sannolikt med om att det är lättare att tänka och kommunicera i samklang med grammatikens normer och följa dess regler, än att inte göra det. De grammatiska reglerna fungerar på samma sätt som trafikreglerna, om vi inte följer de regler, lagar och konventioner som finns blir det kaos och våra medtrafikanter, eller språkliga medtrafikanter, förstår inte vart vi vill komma (Teleman 1991).

Trafikreglerna gör det obehövt för mig att välja sida på vägen, de fritar mig från tvånget att alltid vänta mig en mötande bil på samma sida som min osv. På samma sätt slipper jag leta efter subjektet i en mening på alla möjliga ställen. De grammatiska konventionerna bestämmer var folk ska placera sina subjekt i förhållande till andra satsled i sina yttranden: talaren placerar subjektet automatiskt på en av de tillåtna platserna och lyssnaren letar efter subjektet just där. Det är mycket praktiskt. (Teleman 1991:116)

Ett annat sätt att betrakta grammatik redovisar Säljö (2005) i diskussionen om hur språkliga redskap är ”lika funktionella och praktiska som fysiska redskap” (2005:137) inom sina egna användningsområden. Språkbrukaren lär sig språk genom att använda språket, samt för att fylla sina egna behov eller tillgodose sina egna intressen. Premissen för att detta ska ske är att språkbrukaren använder språket för att nå dit han vill med utgångspunkt i tidigare språkliga kunskaper och inte hindras från att göra det han vill av rädsla för att misslyckas (Teleman 1991).

2.2 Historiskt perspektiv

Rudsänger (2004 del 1) framhåller i sin avhandling Platon som grammatikens urfader, eftersom det i filosofens arbete anas en ansats till ett första abstrakt grammatiskt system, och ända sedan retorikens födelse under antiken har det mer eller mindre varit en grundsanning att grammatikkunskaper gynnar färdigheterna i offentligt tal och skrift. Dock var det först under 1900-talets första del som grammatiken, i synnerhet satsanalysen, började ta plats som del i undervisningen i svenska skolor (Nilsson 2000), dessförinnan lades stor vikt vid innantilläsning (Kroksmark 1993), samt den språkliga formen där stor vikt lades vid att slipa bort elevernas dialekter (Nilsson 2000). Grammatiken användes historiskt för att etablera en grammatik för skriftspråket och därigenom tränga undan andra talspråkliga avarter av grammatisk struktur. Denna process tog lång tid och slutade inte förrän vid 1900-talets mitt då riksspråket var ordentligt etablerat och dialektala varianter inte längre utgjorde något hot (Teleman 1991). Ett av skälen till att grammatik urprungligen skrevs, var följaktligen behovet av ett standardiserat språk som ett medel mot språkets förflackning (Nilsson 2000). I undervisningsplanen för Sveriges skolor 1919 fick språkläran dock en distinkt plats på schemat (Kroksmark 1993), men i den moderna skolan, räknat från efterkrigstiden och framåt, har grammatikens roll i undervisningen varierat genom större eller mindre betoning på grammatikens betydelse i svenskundervisningen. Dock fanns det kritik mot isolerad färdighetsträning i grammatik redan runt åren kring det förra sekelskiftet och essensen i denna

kritik härstammade i argumentet att undervisningen borde utgå ifrån eleverna och därigenom medvetandegöra modersmålets grammatik istället för att ske som en isolerad färdighetsträning. Det vill säga eleverna bör undervisas med utgångspunkt i det de redan intuitivt kan och därifrån utveckla kunskapen ytterligare. I relation till detta har även frågan om i vilket ämne grammatikundervisningen hör hemma ventilerats (Nilsson 2000).

Det har historiskt sett funnits två inriktningar inom språkforskningen. Den ena gruppen hade ett normativt synsätt, vilket innebar att de ansåg att endast ett alternativ kunde vara rätt i språkliga frågor. Den andra gruppen hade ett deskriptivt synsätt, det vill säga att de ville tillåta sidoförmer och variationer i språket. Inom skolan har den normerande språksynen varit en förutsättning för att kunna undervisa eleverna i grammatik (Nilsson 2000), vilket innebär att grammatikundervisningen i skolan har varit nära sammankopplad med språkriktighetsträningen och därigenom haft status av att definiera vad som är rätt och fel. Samtidigt har ett grammatiskt korrekt språkbruk signalerat humanistisk bildning och personer som behärskar ett sådant språkbruk har på så sätt höjt sig över mängden. Det här var anledningen till grammatikens stora utrymme i den äldre skolan (Teleman 1991).

2.3 Grammatikens relevans

Det är angeläget att tillgodose eleverna med ”ett språk för det egna språket” (Molloy 1996:116), vilket innebär att visualisera den teoretiska kunskapen tillsammans med adekvat terminologi och ansluta detta till elevernas intuitiva kunskap. Också Bolander (2001) anser att den grammatiska terminologin underlättar svenskundervisningen. Anledningen till detta är att det är lättare att hantera olika språkliga fenomen när det finns ord tillgängliga i form av grammatiska termer, som hjälper till vid utbyttandet av tankar och i resonemanget kring språk.

I arbetet med grammatik är det stor skillnad mellan att kunna återge grammatiska beskrivningar ordagrant kontra att ha en reell förståelse för grammatik. Att kunna memorera och återge grammatisk terminologi betyder inte nödvändigtvis att personen i fråga förstår och kan använda grammatikkunskaperna i ett sammanhang. Också processen hur individen tillägnar sig kunskapen differentierar i de olika fallen. Vid memorering av kunskap krävs att individen övar och repeterar färdig kunskap, medan ett begreppsligt lärande kräver en förståelse ”av relationen mellan begrepp, situation och objekt eller händelse” (Säljö 2005:130), vilket är vad grammatikundervisningen i skolan bör syfta till. Vidare hänvisar

Säljö (2005) till den engelske lärdomshistorikern Benjamin Farrington och greken Arkimedes (ca. 287-212 f.Kr.), i syfte att framhålla vikten av att kunna systematisera kunskap i språklig form trots att kunskapen är intuitivt känd av många sedan tidigare, eftersom det därigenom blir möjligt att diskutera och reflektera över kunskapen. Grammatik är på så sätt del i en abstrakt vetenskaplig diskurs som möjliggör en förståelse för språkliga sammanhang på ett mer generellt plan i form av språkliga exempel. ”Alla argument för grammatikundervisning i svenskämnet är inte goda, men de allra flesta bedömare tycks vara ense om grammatikens värde” (Teleman 1991:122) och även om grammatiken som artefakt eller redskap är viktigast att använda i främmande språk, så bör den ”upptäckas och begripas inom ramen för modersmålsundervisningen” (Teleman 1991:122). Dock kan främmandespråksundervisningen fungera som en ögonöppnare till att visualisera regler, eftersom modersmålets grammatik fungerar på ett omedvetet plan (Teleman 1991).

Det som måste göras är att ge grammatikstudiet en anständig motivering, så att det får en mening för lärare och elever. Först då kommer grammatiken att fungera inte som ett disciplinärt tvång utan som befriande insikt och nyttig kunskap. Skolan och vi alla måste erkänna grammatikens två huvudfunktioner: att vara vetenskapen om en central aspekt av det mänskliga och att vara ett outhärligt instrument vid erövrandet av andra språk. Först då bleknar tvånget som många förknippar med grammatiken. (Teleman 1991:123)

2.4 Yttre respektive inre grammatik

Fenomenet grammatik kan beskrivas utifrån två olika perspektiv. Dels finns det en ”inre” grammatik som består av de implicita grammatikkunskaper som varje modersmålstalare intuitivt känner till och använder sig av, dels finns det en explicit grammatik, vilket är den grammatik som finns i grammatikor (Teleman 1991). Den senare benämns av Platzack som människans ”yttre” grammatik och syftar på den explicita grammatik bestående av regler, strukturer och termer som bestämmer hur ord kan kopplas samman med intentionen att skapa betydelse. Människans ”inre” grammatik består i att ”höra” och instinktivt veta hur modersmålet konstrueras grammatiskt korrekt och därför inte behöva fundera över hur orden placeras i en mening (Platzack 1998). Det är den här inre grammatiken som talar om för oss att en syntaktiskt korrekt mening kan vara semantiskt inkorrekt, det vill säga orden är placerade på ett grammatiskt korrekt sätt, men innebörden av meddelandet blir ändå inkorrekt. Meningar av detta slag kan till exempel vara ”Hamburgaren åt mannen” (Yule 1996:115).

Termen ”inre grammatik” härrör från Platzacks forskning (1998), dock är fenomenet med denna typ av implicit grammatik skildrat hos diverse olika forskare med varierande termer. Telemans (1991) termer för yttre och inre grammatik är ”grammatiken som bok” respektive ”grammatiken i huvudet”, medan Yule (2004) benämner inre grammatik som ”mental grammar” samtidigt som Bolander (2001) använder termen ”den infödde talarens (inre) grammatik”.

2.5 Grammatiken i skolan

I den traditionella grammatikundervisning analyserades uppbyggnaden av språket, det vill säga, analysen tog sin utgångspunkt i en färdigkomponerad mening, som sedan splittrades i olika beståndsdelar och analyserades ingående. Den mer moderna generativa transformationsgrammatiken beskriver istället det ”instinktiva” språkets struktur och visar hur ord och satser ansluts till varandra i syftet att bilda meningar. Ett problem med det senare arbetssättet är dock, att den generativa transformationsgrammatiken ofta förutsätter att eleverna behärskar explicit grammatisk terminologi (Rudsänger 2004 del 1).

I del 2 av Rudsängers (2004) avhandling undersöker forskaren moderna perspektiv på skolgrammatik ur elevers och lärares synvinkel. Resultatet kan sammanfattas under följande punkter. Lärarnas synvinkel:

1. ”Grammatikavsnittet avgränsas på olika sätt” (2004:583)
2. ”Grammatikavsnittet uppfattas som vagt” (2004:583)
3. ”Främmandespråksargumentet är det populäraste motivet, men även formalbildningsalternativet” (2004:583)
4. ”Kravet på grammatikkunskaper växlar beroende på vilket program som väljs på gymnasiet” (2004:583)
5. ”Oftast föreligger ingen skillnad mellan grammatikmomenten på grundskolan och på gymnasiet” (2004:583)
6. ”Ett antal lärare integrerar grammatiken med skriftlig träning och därmed får grammatiken ett normativt värde. De flesta lärare ser dock inget samband mellan grammatik och skriftlig förmåga” (2004:583)
7. ”Minnesbilderna från den egna skolgången är i allmänhet vaga, från den akademiska världen närmast negativ” (2004:583)

8. "Viljan till fortbildning är svag, metodrepertoaren är begränsad och i allmänhet nyttjas läromedel" (2004:583)
9. "Grammatiken har vaga spridningseffekter till andra ämnen" (2004:583)
10. "Lokala kursplaner finns, men de är oftast abstrakta" (2004:583)
11. "Provens frekvens och uppläggning skiljer sig avsevärt från varandra" (2004:583)

Dock hade lärare som undervisade i svenska som andraspråk ofta en positivare syn på skolgrammatik, samtidigt som elever i allmänhet tyckte att grammatik var viktigt, men också ointressant.

Rudsängers (2004) avhandling uppvisar stora likheter med de åsikter, som lärarna i Brunebys (2006) uppsats verbaliserar. Dock måste skillnaden i omfång och professionalism tas i beaktande vid en jämförelse av forskningsresultaten. Brunebys forskning kan dock skildras i en liknande lista gällande lärarnas åsikter om grammatikundervisning och därtill relaterade problem.

1. Grammatikundervisningen kan skifta mellan yrkesförberedande program och studieförberedande program.
2. Främmandespråksargumentet dominerar
3. Dåligt med moderna läromedel i grammatik
4. Vanligt med grammatikundervisning integrerat till skrivundervisning
5. Lärarna är ofta kreativa och konstruerar eget lektionsmaterial
6. Samtliga lärare har klara minnen från sin egen skolgång och majoriteten är positivt inställda till grammatikundervisningen, eller inser åtminstone behovet av densamma.

Det skiljer två år mellan Rudsängers avhandling och Brunebys uppsats. Resultaten i den övre halvan av Brunebys lista visar på likheter, men en positiv skillnad är att den nedre delen av listan uppvisar ett mer positivt resultat än Rudsängers lista. Punkt fyra i Brunebys forskning vittnar om ett bättre helhetsperspektiv på grammatik som integrerat i övrig svenskundervisning. Punkt fem visar även den på en positiv utveckling genom hur lärarna tar ett större personligt ansvar inför att anpassa grammatikundervisningen efter elevernas behov, vilket eventuellt kan vara direkt sammankopplat med punkt nummer sex rörande lärarnas minnen från den egna skolgången. De lärare från Brunebys undersökning som undervisar i svenska vittnar, i likhet med Rudsängers forskning, om hur eleverna ofta har en negativ

inställning till svensk grammatik. Det senare gäller dock inte elever som studerar svenska som andraspråk, vilka ofta är positivt inställda till grammatik och grammatikundervisning (Bruneby 2006). Också Molloy (1996) vittnar om hur många elever tycker att grammatikundervisning är svårt och tråkigt. Därtill upplever elever ofta grammatiken som abstrakt och skiljd från deras egen språkanvändning.

Enligt Tornberg (2000) tenderar dagens skola att mista språkets helhetsperspektiv i takt med att språkundervisningen delas upp i olika moment, vilket får till följd att de olika språkmomenten tycks sakna sammanhang. Ett sådant arbetssätt kan vara att föredra för den enskilde läraren, eftersom det ger honom en bättre överblick kring vad som gått igenom när olika moment kan ”bockas av”. Dock ger det en felaktig syn på grammatik som något avskiljt från övrig språkverksamhet, när sanningen är, att grammatiken utgör basen i all språkverksamhet, eftersom det inte går att skapa mening utan att använda den. Inläring av språkets formella regler bör vara intimt förknippat med övrig språkundervisning eftersom språket är en helhet oavsett vilket språk det är som ska läras in. Hultman (Teleman 1987) lyfter i *Grammatik på villovägar* också upp värdet av att eleverna ser sambandet mellan de grammatiska exemplen och sitt eget språk för att kunskapen ska förankras och bli bestående, vilket innebär en grammatikundervisning som integreras i svenskämnet som helhet. Också Brodow (2000) kritiserar ett ”traditionellt och lösryckt grammatikplugg [samtidigt som han] sympatiserar med metoden att utgå från hela texter och undersöka textsammanhang” (Brodow 2000:67).

Denna integrering är viktig, eftersom poängen med skolans uppdrag, där lärande är ett överordnat mål, är att garantera att människor tillskansar sig erfarenheter som de inte gör i sin vardag, vilket medför mer abstrakta kunskaper (Säljö 2005) som annars kan vara svåra att ta till sig. Dessa abstrakta kunskaper bör integreras i andra delar av undervisningen för att undervisningens relevans för elevernas kunskapsutveckling ska kunna påvisas och tydliggöras för eleverna. En dylik undervisning är del i skolans uppdrag, som innebär att skolan ska medverka till att eleverna tillägnar sig sådant som de inte lär sig

hemma eller i arbetet [...] En skola måste förse eleverna med de kunskaper, färdigheter och värderingar som medborgarna måste ha för att samhället ska bestå. (Teleman 1991:14)

Teleman beskriver hur ”meningsfull språkanvändning [...] leder till meningsfull språkutveckling” (1991:14) för det lilla barnets adapterande av modersmålet, dock är detta inte tillräckligt för att eleverna ska lära sig mer abstrakta kunskaper. På grund av det här uppbär en särskild språkundervisning i modersmålet relevans i skolans svenskundervisning.

För språkinläring genom språkanvändning betyder detta att vissa av skolans aktiviteter alltid kommer att vara fundamentalt olika den verksamhet som vi deltar i ute i det levande livet. [...] En bestämd aspekt av språkinläringen är [...] att inläring inte alltid bäst sker under det levande livets integrerade former. (Teleman 1991:17)

Strömquist (1993) menar att det i syftet att generera goda grammatikkunskaper hos eleverna och samtidigt göra undervisningen stimulerande, är väsentligt att ha relevanta mål för ögonen vid grammatikundervisningen. Ett viktigt mål är ”[a]tt inte isolera grammatiken, utan visa hur den hänger ihop med andra delar av språket” (1993:28). Vidare är det essentiellt att tydliggöra hur grammatik kan vara ”ett kreativt analytiskt redskap, –att man lär sig ’labba’ med grammatik” (1993:28), genom att tillexempel låta eleverna ”beskriva och jämföra fragment av olika språk” (1993:28) och sedan ”diskutera i vilket avseende en beskrivning är bättre eller sämre än en annan” (1993:28).

Skolans ideal innebär att alla elever ska behandlas lika och att alla elever i sann demokratisk anda ska få samma utbildning. Detta får till följd att de högsta samhällsklassernas utbildningsbehov blir målet för undervisningen. Den här typen av utbildning passar endast ett fåtal av eleverna, ofta de som kommer att bli framtida akademiker eller liknande, medan övriga elever reagerar negativt på undervisningen (Teleman 1991). Många ”Elever som lämnar också den mest teoretiska varianten av skolsystemet har nästan obefintliga kunskaper i grammatik” (1991:19) trots att de felaktigt ”minns svenskämnet som en oändlig kedja av grammatiktimmor” (1991:20). Grammatikundervisningen i skolan har även en tendens att ägna sig åt ”ifyllnadsraseri” på ”löpandebandteknik” (Teleman 1991:20). Dock kan en rätt bedriven grammatikundervisning

öppna elevens ögon för språkets uttryckssida, den kan göra de språkliga formuleringarna synliga och därmed möjliga att bearbeta och byta ut. (Teleman 1991:120)

2.5.1 Olika argument för grammatikundervisning

Det finns flera argument till varför grammatikundervisning bör bedrivas i skolan, men det finns också motståndare som kritiserar argumenten. Ursprunget till många av de moderna argument som talar för grammatikundervisning har sina rötter i latinskolan och Teleman (1991) har analyserat några av dessa argument.

Det första argumentet handlar om språkriktighet och Teleman anser att grammatikundervisningen har mycket liten del i elevernas skriv- och språkkunskaper, även om den kan vara en tillgång.

Det andra argumentet innebär att grammatikkunskap på något sätt skulle vara en del av kulturarvet. Detta argument förkastar dock Teleman med förklaringen att det är bara akademiskt utbildade personer som vill hävda sin egen betydelse genom att anföra ett sådant argument.

Det tredje argumentet lyder att grammatikundervisningen i skolan skulle vara ett vapen mot språkets förfälskning. Detta argument förkastas också av Teleman, som hävdar att ett dylikt argument enbart härstammar i överklassens rädsla för att andra språkliga varianter ska vara mer eftersträfvansvärda än deras egen. Också Kotsinas (2002) skildrar detta argument relaterat till ungdomsspråk och visar på hur rädslan för att mista kontrollen över ungdomar (eller underklassen) genom deras, vid olika tidpunkter, nyvunna självständighet ofta yttrar sig i ett behov av att söka tämja dem, så att ordningen blir återställd. Detta gäller både språkligt och på andra områden.

Det fjärde argumentet är främmandespråksargumentet, vilket enligt Teleman är ett hållbart argument till varför grammatikundervisning bör bedrivas. Det femte argumentet innebär att det är viktigt att ha kunskap om språket, eftersom språket är så väsentligt i människors liv. Enligt Teleman är detta, det vill säga metaspråksargumentet, tillsammans med främmandespråksargumentet, de högst vägande argumenten för grammatikundervisning. Dock finns det andra aspekter inom området språk som är minst lika viktiga att lära ut i skolan som grammatik och därför är undervisningens innehåll en prioriteringsfråga (Teleman 1991).

Många andra språkforskare anser också att grammatikundervisning är försvarbart utifrån främmandespråks- och metaspråksargumenten, samtidigt som grammatikens motståndare framförallt värjer sig mot det argument som hävdar att grammatikundervisning förbättrar elevernas språkfärdighet (Nilsson 2000). Enligt Teleman (1987) är de som hävdar att vi inte behöver lära oss grammatik i modersmålet, eftersom vi redan kan språket, ofta de som tycker att grammatik är tråkigt och svårt. Något som också påverkar diskussionen om grammatikens roll i undervisningen, är hur eleverna ofta upplever den explicita grammatikundervisningen som verklighetsfrämmande och därigenom inte gör kopplingar till sitt eget språk (Molloy 1996).

De språkforskare som argumenterar emot grammatikundervisning menar att grammatikundervisningens betydelse för elevernas språkutveckling inte kan säkerställas. Däremot finns det olika normsystem när det gäller språkbruk, som eleverna bör känna till. Dels erhålls ett normsystem i den privata sfären, dels finns det ett offentligt språk, som det tillhör skolans uppdrag att undervisa eleverna i. De båda normsystemen kan uttrycka samma innehållsmässiga budskap på olika sätt och det offentliga språket har ord och grammatiska strukturer som saknas i det privata språket. Vid de tillfällen där de båda normerna uttrycker samma sak med olika ord, eller på olika sätt, gör den person som använder ord eller strukturer från det privata språket i den offentliga sfären sig skyldig till normkonfliktfel. Dylåka normkonfliktfel signalerar om språkbrukaren ifråga är hemmastadd i det offentliga språkets sfärer eller ej. Många av de övriga fel som eleverna gör med syntax och böjningar beror på att eleverna övergeneraliserar och överanvänder en regel på ett sätt som det standardiserade språket inte tillåter, men som är frekvent använt i det privata språkbrukets sfär. Detta signalerar, liksom normkonfliktfelen, att personen inte behärskar det offentliga språket och dess struktur (Teleman 1991).

2.5.2 Grammatikundervisning i skrivprocessen

Ett processorienterat skrivande där rättningen är en del av elevernas språkutveckling har blivit allt mer frekvent förekommande. Dock ansåg flera forskare, däribland Teleman (1979) tidigare att lärarens rättning av elevernas språkliga fel i de egenproducerade texterna riskerade att hämma elevernas kreativitet. Ovanstående inställning lever delvis kvar fortfarande, vilket skildras av en respondent i Brunebys uppsats (2006) som beskriver hur det har ansetts att en rättning av elevernas texter innebär en kränkning av elevernas personlighet. Trots detta anser flertalet av respondenterna i Brunebys undersökning att rättning av formalia är en del av

skrivprocessen. Ibland får den därtill mer eller mindre bära ansvaret som elevernas enda grammatikundervisning.

Resultatet av Brunebys undersökning bör dock endast ses som en indikation, på grund av undersökningens ringa omfattning, men också Malmkvist (2007) diskuterar rättningens roll i undervisningen. Malmkvist menar att svenskämnets roll reviderats i riktning bort från sitt ursprung som ett formaliserande färdighetsämne och förvandlats till ett funktionaliserat erfarenhetspedagogiskt ämne. Detta har medfört att rättningen har fått funktionen av en populär metod i språkutvecklande syfte och därmed har rättningens roll ändrats från att ha varit en bedömningsmetod, till att bli en undervisningsmetod. Malmkvist anser att detta bör ses som något positivt istället för något som hämmar kreativiteten, eftersom en skribent som behärskar den språkliga strukturen kan fokusera på innehållet. I arbetet med att rätta de språkliga felen i elevernas texter bidrar läraren till elevernas språkutveckling, samtidigt som undervisningen blir individanpassad när undervisningsmaterialet är producerat av eleven personligen, vilket tydligt indikerar vad eleven behöver undervisas i. I Telemans bok från 1991 talar dock författaren om hur elevernas språkliga kunskaper är av stor vikt för deras språkanvändning, eftersom eleverna, när de bearbetar sina egenproducerade texter, utövar den i särklass största språkutvecklingen. Anledningen till det här är att eleverna då använder hjärnans egen förmåga till att finna, eller bygga nya, strukturregler som visar vägen till kunskapsutveckling istället för, som brukligt är i lärandesituationer, att lärarens ord visar vägen (Teleman 1991).

3. Empiri

I detta avsnitt kommer relevanta metoder för undersökningens genomförande att redovisas under sektion 3.1. Under sektion 3.2 kommer studiens urval att skildras, vilket direkt åtföljs av en redovisning för studiens genomförande och upplägg i sektion 3.3. Under sektion 3.4 skildras det material som använts vid studiens genomförande och slutligen kommer etiska överväganden att behandlas i sektion 3.5.

3.1 Metodbeskrivning

Metoder som använts i denna uppsats är dels ett kvantitativt elevtest, dels en kvalitativ enkätundersökning, där respondenter bestående av högstadielärare ombetts besvara ett antal frågor.

Kvalitativ forskning och kvantitativ forskning skiljer sig åt på flera olika punkter. Kvalitativ forskning syftar till att utreda och visa på en företeelses natur och karaktärsdrag, samtidigt som det ursprungliga syftet är att söka efter företeelsens betydelse och innebörd. Den kvantitativa forskningen syftar främst till att söka efter en företeelses befintlighet eller förekomst i mängd räknat, och syftet är att identifiera egenskaper eller åsikter hos respondenten, vilket innebär att det inte finns något svar som är det sanna eller det rätta (Widerberg 2002).

Kvalitativa data består ofta av intervjuer, men kan även inhämtas i enkätform, medan kvantitativa data ofta består av kunskapsprov. I arbetet med forskning finns det olika sätt att bedriva forskningen på, dels är det möjligt att använda sig av deskriptiva teorier, vilket är teorier som förmodas beskriva och förklara en företeelse, genom att besvara frågan "Varför?". Frågan besvaras efter att undersökningen är utförd. Dels är det möjligt att använda sig av preskriptiva teorier som syftar till att besvara frågan "Hur?". I arbetet med preskriptiva teorier konstrueras ett antagande som svar på frågan "Hur?", varifrån arbetet sedan utgår (Egerbladh & Tiller 1998).

I arbetet med att samla in forskningsdata är induktiv teorikonstruktion ett möjligt alternativ. Induktiv teorikonstruktion innebär att forskaren samlar in data förutsättningslöst, det vill säga utan att ha förutfattade meningar eller förväntningar om resultatet. Forskaren kan också välja att använda sig av deduktiv forskningsteori, vilket innebär att teorin konstrueras först och

efter detta samlas data in, bestående av intervjuer, observationer och dylikt (Egerbladh & Tiller 1998). ”Deduktion innebär att man förkastar tanken att vi kan producera forskning genom att initialt arbeta teorilöst” (May 2001:49). Forskningens mål vid användandet av deduktiva teorier innebär att forskaren vill producera empiriska belägg för att kunna pröva eller motbevisa sina initiala teorier (May 2001).

3.2 Materialbeskrivning

Materialet som står till grund för studien består av ett grammatiktest (Bilaga 1) med tio frågor, som syftar till att testa elevernas explicita och implicita grammatikkunskaper. För att säkerställa testets adekvata nivå för niondeklassare, har flertalet läroböcker i svenska för högstadiet studerats, i synnerhet läroböcker för årskurs nio. Övrigt material som använts till grund för studien är en enkät (Bilaga 2) som distribuerats till lärare som undervisar i svenska på högstadiet, i syfte att undersöka lärares grammatikundervisning.

3.3 Urval

Respondenterna i denna uppsats härstammar från två olika kategorier. Den ena kategorin består av sjuttiosju elever från tre olika högstadieskolor. Samtliga elever är niondeklassare, som läser sin sista termin på högstadiet. Den andra kategorin består av tio lärare som undervisar i svenska på samma högstadier.

Urvalsprocessen, genom vilken respondenterna valdes ut, är slumpmässigt utförd då författaren till nuvarande uppsats ringde upp rektorerna på tre högstadieskolor och bad om deras medgivande till att utföra ett test inom svenskämnet. Författaren förklarade att testet skulle utföras i en klass i årskurs nio, och vidare interPELLERADES om tillåtelse till att dela ut enkäter till lärare som undervisar i svenska på skolorna. Samtliga rektorer agerade mycket tillmötesgående och försåg undertecknad med telefonnummer, alternativt mailadress, till någon lärare som var verksam som svensklärare i årskurs nio på respektive skola. Vid den efterföljande kontakten med respektive lärare, visade sig samtliga vara positivt inställda till en undersökning inom svenskämnet bland sina elever. Detta skapade förutsättningarna för testets utförande och vidare erbjöd sig även de lärare som ställt sin klass till förfogande att medverka till att enkäten nådde resterande svensklärare på skolan, samt tog ansvar för att enkäterna samlades in och på ett smidigt sätt kom författaren tillhanda.

3.4 Genomförande och upplägg

I syfte att generera likartade förutsättningar för samtliga respondenter och därigenom alstra så få variabler som möjligt, var ämnet för undersökningen sekretessbelagt fram till testtillfället. Vid testtillfället distribuerades ett grammatiktest (Bilaga 1), komponerat av författaren till uppsatsen, till samtliga elever i den för syftet utvalda klassen. Eleverna tillfrågades om de kunde tänka sig att vara en del i författarens forskning genom att delta i ett grammatiktest. Samtliga elever accepterade att delta. Härfter upplystes eleverna om att testet var tidsbegränsat till maximalt tjugo minuter, vilket beräknades vara väl tilltagen tid för föreliggande test. Det senare skulle visa sig korrekt då samtliga elever färdigställde testet i god tid före tidsbegränsningen. Med hänsyn till sekretessen av uppgiften distribuerades enkäterna till lärarna vid testtillfället och inte tidigare, vilket minskade risken att information om testets innehåll skulle läcka ut och risken för förberedande lektioner eliminerades. Vidare bestämdes tid för när, och hur, enkäterna skulle komma författaren tillhanda.

3.5 Etiska överväganden

I en forskningssituation är det vissa aspekter som bör beaktas. Dels bör respondenterna informeras om hur forskningen skall användas och vilka respondenternas uppgifter kommer att bli om de väljer att delta, eftersom deltagandet givetvis är frivilligt (Vetenskapsrådet 2002). Således redogjordes för forskningens mål och syfte, samt hur ovan nämnda forskning kommer att behandlas och användas. Vidare är forskaren skyldig att anhålla om respondentens samtycke till att delta i forskningen och respondenten kan därtill välja att avbryta sin medverkan när helst han vill (Vetenskapsrådet 2002). Krav på konfidentialitet föreligger vid forskningssituationer av ovan nämnda slag, vilket innebär att samtliga uppgifter om respondenterna skall behandlas konfidentiellt (Vetenskapsrådet 2002). I syfte att uppfylla konfidentialitetskravet kommer inga uppgifter som kan leda till en identifikation av vilka skolor, klasser, elever eller lärare som deltagit att redovisas. Elever och lärare har upplysts om att deras resultat blandas med resultat från två andra skolor som ingår i testet och behandlas som en enhet, elever för sig och lärare för sig. Motivet till detta länkas till syftet att undersöka niondeklassares grammatikkunskaper och högstadielärares grammatikundervisning på ett generellt plan och därför är en klassrelaterad jämförelse inte av intresse i detta test. Forskaren är därutöver skyldig att bifalla nyttjandekravet, vilket innebär att forskaren förbinder sig att ansvara för att uppgifterna inte kommer att användas för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet 2002), vilket författaren ser som en självklarhet.

4. Resultat och analys

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka dels kvantiteten av grammatikundervisningen på högstadiet, dels kvaliteten av densamma och problempreciseringen lyder: Får eleverna undervisning i svensk grammatik under högstadietiden? Om så är fallet, hur ser grammatikundervisningen ut och hur mycket tid läggs på grammatikundervisning? Tillämpas terminologibaserad grammatikundervisning? Finns det någon grund för gymnasielärarnas vittnesmål om elevernas svaga grammatikkunskaper när de anländer till gymnasiet i årskurs ett?

I detta avsnitt redovisas de sjuttiosju elevernas samlade resultat på grammatiktestet (Bilaga 1), samt lärarnas svar på enkäten (Bilaga 2). Vissa elever har underlåtit att svara på vissa frågor. Då det är omöjligt att veta om eleverna undvikit att svara beroende på brist på kunskap eller andra orsaker, så har författaren bestämt sig för ställningstagandet att brist på svar räknas som brist på kunskap och därmed som inkorrekt svar. Somliga elever har skrivit ett frågetecken bredvid obesvarade frågor, vilket indikerar att författarens ställningstagande är rimligt. Resultatet av elevtesterna kommer även att analyseras, dels ur ett explicit grammatiskt perspektiv, dels från en implicit synvinkel, som syftar till att analysera elevernas ”inre” grammatik. Vidare kommer lärarnas enkätsvar att analyseras, dels med utgångspunkt i elevernas resultat, dels med utgångspunkt i vad respondenterna i Brunebys uppsats från 2006 skildrat.

4.1 Granskning av elevernas testresultat

I föreliggande del redovisas testresultatet i procentform på en mycket detaljerad nivå. Syftet med detta är att skildra så mycket som möjligt av undersökningen för att kunna tillgodose att läsaren själv kan välja vilka aspekter av testet han finner intressanta att ta del av.

Varje fråga i grammatiktestet diskuteras under separata rubriker i avsnittet som följer. Rubrikerna avspeglar frågornas karaktär, men grammatiktestet finns också bifogat i sin helhet som Bilaga 1.

4.1.1 Identifikation av substantiv utan kontext

Denna fråga syftade till att undersöka elevernas explicita grammatikkunskaper på en basal nivå, genom att be dem skilja ut substantiv ur en grupp ord från olika ordklasser.

Förvånande nog var det endast 1 % av eleverna, vilket motsvaras av en person, som klarade att identifiera samtliga substantiv utan att blanda in andra ordklasser, detta trots att flera okomplicerade substantiv var representerade i testet. Med okomplicerade substantiv syftas på påtagliga, konkreta substantiv som det går att ta på, samt sätta "en" eller "ett" framför. De substantiv som eleverna hade lättast att identifiera var orden "bil" och "häst". Intressant nog hade eleverna mycket svårare att identifiera substantivet "bil" när species ändrades från ental obestämd form "bil", till ental bestämd form "bilen". En möjlig orsak till detta skulle kunna vara att det inte går att sätta "en" eller "ett" framför "bilen", om detta är en regel som eleverna använder för att identifiera substantiv. Elevernas svårigheter när species ändras blir tydligt, eftersom 81 % av eleverna klarade att kategorisera det konkreta substantivet "bil" som ett substantiv, men när species ändrades till "bilen" istället var det endast 44 % som klarade att kategorisera det som ett substantiv. Ordet "häst" var lättare för eleverna att kategorisera, med 86 % korrekt identifikation. Också substantiven "å" och "punkare" var relativt komplicerade för eleverna att kategorisera, vilket gestaltas av hur endast 49 %, respektive 66 % av eleverna har identifierat dessa substantiv till rätt ordklass. Siffrorna kan tyckas höga, men denna grammatikkunskap rör sig på en mycket basal nivå och ändå har nästan hälften av eleverna missat att identifiera dessa ord.

Vid utformandet av testet ansågs personliga egennamn av typen "Ottosson" vara lättare för eleverna att kategorisera än egennamn av typen "Gävle", "Skanska" eller "Bebben". Med hänsyn taget till att testet inte på något sätt syftade till att "sätta dit" eleverna eller göra det onödigt svårt för dem, ansågs ett vanligt egennamn på person vara ett adekvat val. Dock visade testresultatet att också vanliga egennamn är svårkategoriserade, eftersom endast 17 % av eleverna kategoriserade "Ottosson" som ett substantiv.

En annan företeelse som överraskade författaren var att hela 22 % av eleverna kategoriserade adjektivet "röd" som ett substantiv. Möjligen kan det vara adjektivets roll som bestämning åt substantiv (och pronomen) som förvillar eleverna, eller så saknar eleverna helt enkelt också de mest basala grammatikkunskaper. Detta belyser frågan om i vilken grad grammatikramsor existerar fortfarande. När författaren gick i grundskolan var grammatikramsor av typen

Substantiv är namn på ting: penna, böcker, stol och ring. Adjektiven lätt oss lär hurdana tingen är, tillexempel vacker, ful, galen, hungrig, grön och gul. Verb till sist är vad man gör: starta, gasa, tuta, kör (Minne från undervisning på Talldalskolan).

vanligt förekommande i undervisningen. Om eleverna lär sig ramsor av dylik typ, så behöver de inte göra fel på de mest basala grunderna i grammatisk terminologi, även om dylika ramsor inte hjälper till med identifieringen av tillexempel abstrakta substantiv. Detta leder till den intressanta iakttagelsen av hur 34 % identifierade ordet "kärlek" som ett substantiv. Detta anser författaren är något underligt, med tanke på substantivets abstrakta form. Abstrakta substantiv som står för egenskaper, känslor och tillstånd har inte de "vanliga" substantivens kännetecken, vilket kan skapa bekymmer när det gäller att identifiera dem som substantiv. Med utgångspunkt i detta bedöms testresultatet vara positivt på denna punkt. Vad detta positiva resultat beror på kan det endast spekuleras i, dock är det möjligt att ordet "kärlek" är ett vanligt exempel på abstrakta substantiv i undervisningen.

Eleverna upplevs ha haft problem med att identifiera samtliga substantiv, dock verkar de ha haft lättare att se vilka ord som inte är substantiv, eftersom endast 4 % satte prepositionen "i" som ett substantiv, medan 6 % kategoriserade interjektionen "usch" som ett substantiv och 8 % satte verbet "gå" som ett substantiv.

4.1.2 Identifikation av substantiv i kontext

På fråga nummer två var eleverna instruerade att ringa in substantiv i kontext, vilket på samma sätt som i fråga ett syftade till att undersöka elevernas explicita grammatikkunskaper.

Testet bestod av tre meningar ur vilka eleverna skulle identifiera substantiv. 9 % av eleverna klarade att identifiera samtliga substantiv, utan att ringa in några andra ordklasser. 42 % av eleverna lyckades identifiera vissa substantiv, dock inte alla, utan att blanda in några andra ordklasser. I den här kategorin var elevernas vanligaste misstag att inte identifiera egennamn som substantiv. I det här testet bestod egennamnen av personnamnen "Kalle" och "Lisa". De vanligaste orden som eleverna i denna kategori korrekt identifierade som substantiv var de okomplicerade substantiven "flicka", "dagis" och "hopprep", vilka samtliga är påtagliga, konkreta substantiv som det är möjligt att sätta "en" eller "ett" framför. Detta resultat stämmer väl överens med resultatet för substantiv utan kontext.

27 % av eleverna hade blandat både substantiv och andra ordklasser i de inringade orden. Det fanns en mängd variabler över vilka ord eleverna valt att felaktigt kategorisera som substantiv och de kan därför inte redovisas här.

En märklig företeelse som författaren förundrats över är hur hela 9 % av eleverna ringade in en hel mening som substantiv. Denna kategori tillsammans med den kategori med ytterligare 9 % av eleverna som felaktigt enbart ringade in ord från andra ordklasser och de 4 % som inte ringade in några alternativ alls, vittnar om elevernas svaga kunskaper i explicit grammatisk terminologi, eftersom eleverna i de här kategorierna inte tycks ha en aning om vad substantiv är för ord.

4.1.3 Identifikation av subjekt i kontext

I denna fråga användes samma tre meningar som använts för att plocka ut substantiv i fråga två, dock var det subjekt som skulle identifieras i denna fråga och även här var det elevernas explicita grammatikkunskaper som stod i fokus.

I den första meningen "Kalle tycker att Lisa är söt" fanns det möjlighet att tänka på två olika sätt, vilka båda genererade korrekta svar. Elevernas kunde antingen se på meningen som en huvudsats där "Kalle" utgjorde subjektet, "tycker" utgjorde verbet och "att Lisa är söt" utgjorde ett direkt objekt. Dock fanns det även möjlighet att se på meningen som en huvudsats och en bisats, vilka båda har nexusfält, det vill säga båda har subjekt och predikat. Om eleverna valde att se på meningen på det här sättet så utgjorde både orden "Kalle" och "Lisa" subjekt. I led med diskussionen ovan måste således "Lisa" generera korrekt svar antingen det sorterades in som subjekt eller inte.

12 % av elevernas lyckades med uppdraget att identifiera samtliga subjekt utan att ta med några felaktiga alternativ, dock härrörde svaren från två olika tankesätt som beskrivits ovan. Författaren anser att det låga resultatet är förvånande med tanke på den basala nivå av grammatiskt kunnande som frågorna representerade då, till exempel, inga formella subjekt med tillhörande egentliga subjekt var representerade i meningarna.

6 % av eleverna klarade av att identifiera fristående subjekt, men endast huvudordet i subjektfrasen, utan att blanda in något annat alternativ. Detta innebar att eleverna i denna kategori missade att subjekt kan ha attribut (framförställda eller efterställda), vilket är ord som

beskriver huvudordet. Subjekt kan också ha artiklar och detta, tillsammans med attributen, medför att de kan bestå av mer än ett ord. Den mening som skapade de här eleverna bekymmer bestod av nominalfrasen ”En liten flicka [...]”, vilket ledde till att eleverna ofta identifierade ”flicka” som subjekt, men missade att artikeln ”En” och det adjektivistiska bestämningsattributet ”liten” tillsammans med ordet ”flicka” bildar en nominalfras och därmed är del i subjektet.

4 % urskiljde vissa subjekt utan att blanda in andra alternativ, medan 24 % identifierade vissa subjekt, men också blandade in felaktiga alternativ. I ungefär 80 % av alla meningar är subjektet den första syntagmen och så var även fallet med de två första meningarna i denna fråga. Dock var den tredje frågan konstruerad så att subjektet stod först på tredje plats. Dock tycks eleverna inte ha haft svårare att identifiera subjektet i denna mening än i de båda andra meningarna. Förvånande många elever hade blandat in adverbial i olika former, men också predikat och sporadiska ord ur de direkta objekten.

25 % av eleverna ringade enbart in felaktiga alternativ, samtidigt som 10 % ringade in en hel mening, 1 % ringade in samtliga tre meningar och 18 % avstod från att svara på frågan.

Resultaten i den här frågan visar även de på en mycket svag explicit grammatikkunskap hos eleverna.

4.1.4 Förmåga att urskilja budskapets relevans

Fråga nummer fyra syftade till att undersöka elevernas implicita grammatikkunskaper genom att granska deras förståelse för ordens dignitet i förhållande till placeringen i meningen. Testet måste av naturliga skäl helt bortse från andra talspråkliga företeelser som betoning och intonation. Till följd av den skriftliga examinationsformen var det därför elevernas förmåga att urskilja budskapets relevans genom de ord som var placerade i fundamentet som undersöktes med denna övning.

I den typ av meningar som ingick i frågan om vilken information som uppbar högst relevans, var det inte relevant att tala om tematiska eller rematiska led (också känt som tema-rema), eftersom all information som eleverna kom i kontakt med genom de här meningarna var ny information. Generellt fungerar språket så, att led med känt innehåll utgör tema och sätts först i meningen, medan led med nytt innehåll utgör rema och placeras senare i meningen. Dock

använder sig ofta nyhetssändningar av knepet med utbrytning, vilket innebär att bryta loss led med viktig information och sätta den informationen i fundamentet, i syfte att visa på vikten av densamma.

Genom denna fråga ville författaren, som ovan anförts, urskilja elevernas inre språkkänsla, det vill säga deras implicita känsla för språkets struktur. Dock var det endast 3 % av eleverna som identifierade informationen i fundamentet som den information som innehöll störst dignitet, vilket vittnar om elevernas ringa kunskap inom detta område. Förvånande nog hade 12 % av eleverna ringat in en av de fyra meningarna istället. Med tanke på att meningarna, trots att satserna var placerade på olika ställen, innehöll samma information, så tyder detta på att eleverna inte hade någon aning om vad som förväntades av dem.

35 % av eleverna ringade in ord eller satser på olika platser i de fyra meningarna. De fyra meningarna som eleverna hade att arbeta med var skrivna på varsin rad under varandra, och en stor del av eleverna urskiljde ett betydelseled ur varje mening från olika platser i ordföljdsschemat och skapade därigenom en lodrät mening med samma betydelseinnehåll som de fyra meningarna som ingick i testet. Åter andra elever hade till synes helt slumpartat ringat in alternativ på olika platser i meningarna. Dyliga svarsalternativ vittnar om att eleverna inte känner till hur de ska urskilja de mest essentiella uppgifterna från övrig information i en mening.

16 % av eleverna ansåg att ordet "kraschade" innehöll den i särklass viktigaste informationen i samtliga meningar oavsett var i meningen ordet stod placerat, medan ytterligare 9 % ansåg att ordet 'kraschade' var viktigast tillsammans med angränsande ord. 8 % ansåg att orden "Pelle", "kraschade" och "bilen" var de ord som uppbar störst relevans tillsammans med angränsande ord. Ytterligare 4 % instämde med förgående kategori, men uteslöt ordet "Pelle". 1 % av eleverna ansåg att "kraschade", "Lund" och "tisdags" var det essentiellaste budskapet i samtliga meningar. 4 % hade inte svarat på den här frågan och 8 % av eleverna hade identifierat informationen i början av meningen till att inneha störst värde, men eleverna i den här kategorin hade tagit i, i överkant mycket information till den grad att endast något eller några få ord i slutet av meningarna utelämnades.

Möjligen var denna fråga för svår för högstadielärover, men i dagens medietäta samhälle förväntade sig författaren att eleverna skulle vara välbekanta med ett dylikt sätt att framhäva information.

4.1.5 Ifyllnadstest med "de" och "dem"

Genom ett tekniskt missöde orsakat av författaren till uppsatsen har eleverna i en klass inte kunnat ta del av den här frågan. Som ett direkt resultat därav har endast 52 elever deltagit i fråga nummer fem. Denna fråga ämnade undersöka elevernas implicita språkkänsla genom att granska deras distinktion på de båda personliga pronomina "de" och "dem", vilka båda har substantivistisk funktion, det vill säga de fungerar som substantiv och böjs alltså inte.

54 % av eleverna fyllde korrekt i grundformen "de" i den första meningen och hela 77 % lyckades fylla i objektsformen "dem" i den andra meningen. Den tredje och fjärde meningen lyckades 60 %, respektive 52 % fylla i passande form.

Eftersom övriga frågor i testet har visat på en mycket svag grammatiknivå hos de elever som deltog i testet, är det goda resultatet på denna fråga möjligen ett resultat av modersmålsgehör, alternativt en kunskap baserad på olika grammatiska knep, snarare än en djupgående terminologibaserad förståelse, alltså en mer implicit form av grammatikkunskap. Eftersom personliga pronomen, till skillnad från substantiv, har en särskild objektsform jämsides grundform och genitiv, så innebär det att eleverna måste behärska en relativt avancerad grammatik, för att känna till de explicita grammatiska regler som verifierar hur objektsformen "dem" fordrar ett subjekt i en syntaktisk mening, medan grundformen "de" ofta fungerar som subjekt i en sats. Detta framstår som alldeles för invecklat för eleverna att behärska, med tanke på deras svaga kunskaper när det till exempel handlar om att urskilja subjekt. I led med detta tolkar författaren resultatet på denna fråga som en indikation på elevernas goda implicita språkkunskaper.

Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har författaren ofta hört lärare vittna om hur svårt eleverna har att skilja på de personliga pronomina "de" och "dem". Dock motsäger detta resultat i viss mån den informationen genom att över hälften, och i vissa fall mer än tre fjärdedelar av eleverna visade kunskaper i ämnet. Dock föreligger risken att det inte är elevernas reella kunskaper som visas i svaren, utan ett utslag av chansning, eftersom chansen att gissa rätt var 50 procent på den här frågan. Dock måste det förutsättas att eleverna

har använt sig av sin implicita kunskap när de fyllde i testet för att frågan ska ha någon som helst relevans.

4.1.6 Identifikation av satsdelar

I denna fråga ombads eleverna att identifiera termer för satsdelar från termer för ordklasser. Resultatet på frågan syftade till att ge en indikation på elevernas explicita terminologibaserade grammatikkunskaper.

4 % av eleverna lyckades identifiera samtliga satsdelar, utan att blanda in några ordklasser och ytterligare 12 % identifierade vissa satsdelar, dock inte alla, men ringade inte in några felaktiga alternativ heller. De satsdelar som identifierades var av varierande sort, dock låg predikat i topp, med 60 % korrekt identifikation.

Hela 52 % av eleverna blandade dock ihop satsdelar och ordklasser, och de felaktiga svarsalternativen varierade i så hög grad att författaren ansett det omöjligt att redovisa dem här. Ytterligare 19 % av eleverna svarade inte på frågan och 13 % identifierade inga satsdelar alls utan ringade enbart in felaktiga alternativ. Av dem som enbart ringade in felaktiga alternativ var det relativt jämnt utspritt mellan adverb, som låg i topp, tätt följt av adjektiv och substantiv, med räkneord tätt efter.

Detta resultat kan betraktas från olika sätt; antingen så har eleverna ringat in de termer de kände igen, i tron att det var satsdelar, eller så känner de inte till vad satsdelar är för något. Dock tyder resultatet i vilket fall som helst på att eleverna finner det lika svårt att skilja mellan termer för satsdelar och ordklasser, som att identifiera ord tillhörande en kategori av satsdelar, vilket frågan som behandlade subjekt i kontext vittnade om. Elevernas resultat i denna fråga kan inte betraktas som något annat än ett mycket svagt resultat gällande de explicita grammatikkunskaperna.

4.1.7 Identifikation av olika verbformer i kontext

Denna fråga syftade till att undersöka elevernas explicita grammatikkunskaper genom att studera elevernas kunskaper i att identifiera verb.

Endast 4 % av eleverna lyckades identifiera samtliga verb.

I den första meningen "Det är förbjudet att spotta på gräsmattan" var det den finita verbformen presens indikativ i form av ordet "är" som eleverna upplevdes ha svårast att identifiera, och endast 6 % identifierade denna verbform. Det andra verbet, i form av den infinita verbformen infinitiv "spotta" klarade dock 81 % av eleverna att identifiera. Knappt 1 % av eleverna, bestående av en person, identifierade orden "är förbjudet" som en verbfras och i denna meningskonstruktion måste detta också räknas som rätt svar, eftersom det adjektivistiska predikativet "förbjudet" kan ses som en del i en verbkedja. Detta baseras på hur verb med ringa betydelse, som till exempel ordet "är", ofta behöver en utfyllnad för att satsen inte ska sluta blint, vilket här resulterar i verbformen preteritum particip.

I den andra meningen "Han erbjöd sig att hämta posten" var det den finita verbformen preteritum indikativ i form av ordet "erbjöd" som förorsakade eleverna störst bekymmer och endast 34 % identifierade det, medan 74 % identifierade det andra verbet i meningen bestående av den infinita verbformen infinitiv "hämta".

I den tredje meningen "Jag har sprungit en mil" var det första ordet "har" i den infinita verbformen perfekt supinum som endast 9 % klarade att identifiera som ett verb, medan 82 % identifierade den andra delen "sprungit" som ett verb.

14 % blandade ihop verb med andra ordklasser och 11 % svarade inte på denna fråga.

Elevernas förmåga att identifiera verb visade sig vara god när det gäller att hitta de mest basala formerna, som i föreliggande studie bestod av två former av den infinita verbformen infinitiv, i gestalt av orden "spotta" och "hämta", samt den andra delen av den infinita verbformen supinum i detta test i form av ordet "sprungit". Dock verkar majoriteten av eleverna vara av den uppfattningen att det endast existerar ett verb per mening. Detta antagande baseras på att endast ett verb per mening har hög procentandel korrekt identifikation.

Att det svenska språket är ett V2 språk, det vill säga att verbet står på andra plats efter fundamentet i en huvudsats, verkar inte vara något som eleverna var medvetna om. Detta antagande baseras på att båda verben "är" och "erbjöd" står på andra plats efter fundamentet och ändå har 94 % respektive 66 % av eleverna missat att identifiera dessa ord som verb. Också den tredje meningens verb i form av orden "har sprungit" står på andra plats i

meningen, trots detta har 91 % av eleverna missat att det första ordet ”har” tillhör verbet som en del av supinumformen.

Även denna fråga sällar sig till mängden av frågor som verifierar elevernas dåliga kunskaper också i basal explicit grammatikkunskap gällande grunderna i svensk grammatik, eftersom verb måste räknas som en av de lättaste ordklasserna att identifiera.

4.1.8 Identifikation av adverbial i kontext

Också den här frågan var utformad till att undersöka elevernas explicita grammatikkunskaper genom att eleverna ombads identifiera adverbial i kontexten av tre meningar.

De tre meningarna ”Maria köpte gäddan i saluhallen”, ”Igår kom Lisa tillbaka till skolan” och ”Han slog sönder rutan med hammaren” vållade eleverna en hel del bekymmer gällande identifieringen av de befintliga adverbialen.

32 % av eleverna klarade att identifiera rumsadverbialen ”saluhallen” som adverbial men tog inte med prepositionen ”i” som en del av adverbialen. 4 % identifierade både ”i” och ”saluhallen” som adverbial.

Tidsadverbialen ”igår” i mening nummer två lyckades endast 8 % av eleverna identifiera, medan rumsadverbialen ”skolan” identifierades av 36 % dock utan att ta med prepositionen ”till”. 5 % av eleverna identifierade ”till skolan” korrekt. Möjligen skulle det också fungera att sortera in verbpartikeln ”tillbaka” till rumsadverbialen, men då inga elever valde detta alternativ kommer detta inte att reflekteras vidare över.

Sättsadverbialen ”med hammaren” i mening nummer tre identifierades i sin helhet av 6 %, medan 25 % av eleverna uteslöt prepositionen ”med”, men identifierade ”hammaren”.

Inte någon elev hade identifierat samtliga adverbial i sin helhet och 26 % av dem som identifierat vissa adverbial hade också tagit med felaktiga alternativ. I den här kategorin fanns en mängd olika variabler när det gäller elevernas svar, därför går det inte att identifiera något mönster. Adverbialen blandades med direkta objekt i vissa fall, i andra fall med predikat, eller delar därav, och i ytterligare andra fall med subjekt och predikat.

Ytterligare 26 % av eleverna identifierade inte några adverbial alls, utan ringade enbart in felaktiga alternativ. Bland dessa felaktiga alternativ var det vanligaste alternativet att ringa in ord i verbform, men även direkta objekt var vanligt representerade. 25 % av eleverna hade inte svarat på den här frågan.

Som ovan visats, vållade denna fråga eleverna stora bekymmer, eftersom inte någon av eleverna identifierade samtliga adverbial. Detta resultat var något som förvånade författaren, eftersom tidsadverbial, sättsadverbial, rumsadverbial och omständighetsadverbial någorlunda lätt kan identifieras genom frågorna: ”När?”, ”Hur/Hur mycket/På vilket sätt?”, ”Var?” och ”Varför?”. Satsadverbial upplevs ofta svårare att identifiera, men då inga dylika fenomen var representerade i testet, finner författaren resultatet överraskande.

De elever som brister ordentligt i kunskap på denna fråga räknar författaren till dem som antingen blandade ihop adverbial med andra satsdelar, enbart ringade in felaktiga alternativ eller avstod från att svara på frågan. Dessa elever bestod av tre fjärdedelar av eleverna. Vad detta beror på är oklart, men en spekulering i för ringa undervisning är adekvat i sammanhanget, dock stämmer detta inte alls med lärarnas svar som kommer att redovisas under avsnitt 4.2.

4.1.9 Ifyllnadstest med pronomen

Denna fråga bestod av ett så kallat ifyllnadstest, där det är relativt enkelt för en modersmålstalare att lista ut vilken kategori av ord som passar in i textens sammanhang utan att egentligen känna till termen pronomen. På grund av detta går det inte att säkerställa om eleverna känner till den explicita terminologin. Det enda som kan avslöja ifall eleverna inte känner till vad pronomen är för en kategori av ord, är om eleverna använder substantiv i form av namn istället, eller använder ord som inte passar in, eftersom kontexten kräver pronomen, eller eventuellt substantiv.

Av ovan nämnda anledning syftar frågan till att undersöka elevernas implicita grammatikkunskaper genom att studera i vilken frekvens eleverna använde pronomen på ett grammatiskt korrekt sätt. Det fanns dock även här en risk att eleverna hade råkat chansa rätt, och egentligen inte kunde svaret.

Elevernas val av ord varierade mycket i den här frågan, vilket medfört att alla variabler inte kunnat redovisas. Dock har författaren tagit sig friheten att välja ut de mest intressanta iakttagelserna.

78 % av eleverna använde enbart pronomen när de fyllde i testet. 6 % fyllde inte i testet och ytterligare 5 % fyllde enbart i vissa rader. 11 % använde ord från andra ordklasser på vissa rader. Det är rimligt att anta, att de 6 % av eleverna som inte fyllt i testet alls, hade någon annan anledning än brist på kunskap. Detta antagande baseras på hur det i denna fråga är relativt lätt för en modersmålstalare att hitta något alternativ att skriva på raderna.

På den första raden använde hela 81 % av eleverna något passande definit possessivt pronomen med adjektivistisk funktion. Dock använde 4 % av eleverna felaktigt formen ”hans”, vilket inte passar in i kontexten och 8 % av eleverna använde ord från andra ordklasser som inte heller passade in grammatiskt i kontexten.

87 % av eleverna lyckades pricka in något passande definit possessivt pronomen med adjektivistisk funktion på den andra raden. 3 % använde namn med genitiv funktion istället och eftersom det senare tillhör ordklassen substantiv och inte pronomen gjorde det att det inte var ett möjligt alternativ trots att det fungerade i kontexten. Ytterligare 3 % satte felaktigt genitivbestämning på det substantivistiskt fungerande personliga pronomenet ”honom”, vilket gav den oacceptabla formen ”honoms”.

På den tredje raden använde 59 % av eleverna det definitiva possessiva pronomenet ”sin” på ett korrekt sätt, medan 33 % använde tredje person singular formens genitiv ”hennes” istället, vilket inte blir en grammatiskt korrekt lösning, eftersom detta medförde den felaktiga satsen ”Däremot var Petra mycket förälskad i hennes blivande man [...]”, vilket är en grammatiskt inkorrekt form, som ofta kan uppmärksammas i talspråk, speciellt hos yngre individer. Vidare använde 1 % av eleverna felaktigt det definitiva pronomenet ”honom” som har substantivistisk funktion och av den orsaken inte passar in, eftersom kontexten kräver ett adjektivistiskt fungerande pronomen.

Hela 87 % av eleverna fyllde i ett passande personligt pronomen med substantivistisk funktion på rad fyra, medan 5 % använde sig av ord från andra ordklasser (substantiv, verb och subjunktion).

På rad fem använde 77 % det definitiva reflexiva pronomenet ”sig” på ett korrekt sätt, medan 2 % använde den möjliga lösningen av det definitiva personliga pronomenet ”honom” istället. 10 % använde ord från en annan ordklass och 2 % använde felaktigt olika definitiva personliga pronomen.

På rad sex och sju fann en ansevärd mängd elever en annan lösning än den författaren hade tänkt sig, dock en fullt fungerande sådan. 60 % av eleverna använde de definitiva personliga pronomenen ”hon” på rad sex och 51 % använde ”honom” på rad sju som båda har substantivistisk funktion, precis som författaren som utformat testet tänkt sig. Den lösning som 13 % av eleverna nyttjade istället var att använda det definitiva personliga pronomenet ”de” på rad sex och det definitiva reciproka pronomenet ”varandra” på rad sju, som naturligtvis är en fullt fungerande lösning. Ytterligare 8 % av eleverna hade provat sig på den senare lösningen, men felaktigt använt den objektiva formen ”dem” eller den talspråkliga formen ”dom” på rad sex, men också här användes ordet ”varandra” korrekt på rad sju. Dock visar detta ändå på en bristande implicit grammatikkunskap genom svaret på rad sex. 1 % av eleverna hade hittat den intressanta, men fullt fungerande lösningen, att använda det definitiva personliga pronomenet ”de” på rad sex och följa upp med det indefinita begränsande pronomenet ”andra” på rad sju. 4 % använde det definitiva personliga pronomenet ”han” på rad sex, vilket fungerar alldeles utmärkt och 4 % använde ett ord ur andra ordklasser istället. På rad sju använde 3 % av eleverna felaktigt formen ”han” eller ”hon”, vilket ger den inkorrekta satsen ”[...] fin när hon skulle träffa han/hon”, istället för att använda den passande formen ”honom”. Ytterligare 1 % av eleverna använde det definitiva personliga pronomenet ”henne”, vilket fungerar bra med passande val på raderna före. 14 % har antingen ej tydligt svar, eller ord från andra ordklasser och 3 % har använt personnamn.

Hela 78 % av eleverna använde enbart pronomen när de fyllde i testet, och andelen rätt använda pronomen låg högt på samtliga rader genom att röra sig mellan 59 % och 87 %. Den här typen av kunskap inom den implicita grammatiken verkar vara något som eleverna i hög grad behärskar. Dock är kunskapen förmodligen relativt befriad från grammatisk terminologi hos de flesta elever. Det senare baseras på elevernas dåliga resultat när andra ordklasser testats utan att eleverna har haft möjlighet att, som i den här frågan, lista sig fram till korrekt svar genom att använda sin implicita språkkänsla. Testet inbjöd dessutom inte heller till

många andra varianter än att använda pronomen eller egennamn, i syfte att forma semantiskt korrekta meningar, vilket modersmålstalare har en inbyggd språkkänsla inför.

Dock använde eleverna också pronomen i felaktig form i varierande grad på de olika delarna. Det mest anmärkningsvärda resultatet är hur 33 % av eleverna använde fel form av pronomen på rad tre. Detta fel skulle möjligen kunna kopplas till en dialektal talspråklig variant typisk för den dialekt majoriteten av eleverna i testet talar.

4.1.10 Ifyllnadstest med konjunktioner och subjunktioner, samt en identifiering av subjunktioner

Den här frågan bestod av ett ifyllnadstest. Testet syftade till, att dels undersöka elevernas implicita grammatikkunskaper genom att se hur de klarade att hitta passande ord i korrekt grammatisk form till de tomma raderna, dels undersöka elevernas explicita grammatikkunskaper genom att be dem identifiera subjunktionerna.

97 % av eleverna ringade inte in någon subjunktion, 1 % ringade in en subjunktion i form av en förkortad sats och en konjunktion, ytterligare 1 % ringade in två subjunktioner, dock var en i form av en förkortad sats. Ytterligare 1 % ringade in ord som varken tillhörde kategorierna subjunktion eller konjunktion.

16 % av eleverna deltog inte i den här frågan och 11 % svarade inte på alla raderna. Denna dåliga uppslutning kan vara ett resultat av att det är den sista frågan i testet. Kanske hade eleverna tröttnat på testet, eller började deras kamrater bli färdiga och de här eleverna som inte fyllde i alls ville kanske inte verka sämre. Naturligtvis är detta inget som kan säkerställas, men det är inte rimligt att anta att så många elever som 16 % inte klarade av ett ifyllnadstest.

På den första raden använde 9 % av eleverna den korrekta subjunktionen ”eftersom”. 3 % av eleverna använde ordet ”då”, vilken fungerar som en subjunktion, dock går det inte att veta hur eleverna tänkt, eftersom det även skulle kunna vara ett felaktigt alternativ om eleverna använt ordet ”då” med funktion som ett sättsadverbial. I detta fall förutsätter dock författaren att eleverna menar den korrekta formen, då den andra förklaringen är mycket långsökt eftersom ”då” i form av ett sättsadverbial inte passar in i texten. Hela 52 % av eleverna använde ordet ”för”, som måste betraktas som en satsförkortning av den ursprungliga satsen ”för att”. I denna förkortade form blir meningen mer talspråklig även om det är en fungerande

lösning. 14 % av eleverna använde ord som gjorde att meningen inte fungerade tillfredställande semantiskt. 4 % av eleverna använde den samordnande konjunktionen ”och” istället för den underordnade subjunktionen ”eftersom”, vilket ger två satser helt oberoende av varandra, som inte fungerar tillfredställande i meningen, eftersom eleverna därigenom gör sig skyldiga till satsradning.

På den andra raden använde 77 % av eleverna den perfekt fungerande subjunktionen ”att” och endast 3 % använde den samordnande konjunktionen ”och” som inte fungerar i meningen. 1 % av eleverna fyllde i tre ord från olika ordklasser på raden.

71 % av eleverna använde den korrekta konjunktionen ”och” på den tredje raden, medan 9 % av eleverna använde konjunktionen ”men”, som också den fungerar tillfredställande. 1 % av eleverna hade fyllt i ord från en annan ordklass.

6 % av eleverna hade på ett korrekt sätt använt antingen ettordssubjunktionen ”eftersom”, eller flerordssubjunktionen ”för att” på den fjärde raden. 27 % av eleverna använde den förkortade satsen ”för”, vilket ger ett talspråkligt intryck och 36 % använde den samordnande konjunktionen ”men” istället vilket fungerar i sammanhanget. 4 % använde ordet ”som”, vilket kan fungera som en subjunktion, dock passade det inte in i kontexten och 3 % använde den talspråkliga formen ”fast”.

Inte någon av eleverna var säkra på distinktionen mellan subjunktioner och konjunktioner, baserat på resultatet att inte någon elev kunde skilja ut samtliga subjunktioner utan att blanda in något annat alternativ och att det i realiteten endast var 3 % av eleverna som ens försökte. Detta kan tyda på en dålig explicit grammatikkunskap, men förklaringen till att eleverna inte behärskade detta moment kan också vara att den moderna termen ”subjunktion” är något som inte används på skolorna.

64 % av eleverna använde en grammatiskt tillfredsställande form på den första raden och 77 % respektive 80 % använde acceptabla former på rad två och tre. På den fjärde raden lyckades 42 % av eleverna använda plausibla former.

Författaren misstänker dock, som ovan anförts, att resultatet skulle kunna vara ännu bättre på fråga nio och tio om alla elever hade fyllt i. Detta baseras på hur det går att fundera ut

passande ord i ett ”fylleritest” utan att kunna explicit grammatik om testet görs på det språk som testpersonen har som modersmål. Därför verkar det inte rimligt att de elever som inte fyllt i något svar, inte hade någon aning om vilka ord som passade in på raderna. Som ett resultat av detta beror det förmodligen inte på en brist av implicita grammatikkunskaper hos de elever som inte fyllt i dessa frågor alls, utan orsaken till att svaren uteblev grundar sig förmodligen på något annat. Tyvärr så påverkar dessa uteblivna svar resultatet för elevernas implicita grammatikkunskaper på ett negativt sätt. Dock är det mer rimligt att de elever som fyllt i vissa ord, men inte alla uppvisar ett korrekt utslag av sina kunskaper, eftersom luckorna mer rimligt uppfattas som en reell brist på kunskap just där.

Det i särklass största problemet för eleverna var att de använde alltför talspråkliga varianter som antingen inte fungerade grammatiskt, eller bestod av satsfragment som inte kan accepteras som ett grammatiskt korrekt språkbruk. Författaren anser att de lärare som vittnar om hur de anser grammatikens roll vara oviktig, bör vara noga med att undervisa eleverna i det officiella språket i syfte att utveckla deras språk. Visst är det innehållet som är viktigast i elevernas texter, men om inte strukturen och språket fungerar, så faller innehållets värde.

4.2 Lärarnas enkätsvar

Tio enkätsvar från lärare som undervisar i svenska på tre olika högstadieskolor inkom till författaren. Anledningen till att resultatet inte redovisas i procent i denna sektion är den ringa kvantiteten av respondenter, vilket gör att ett resultat redovisat i procentform lätt ser ut att anta för stora proportioner.

Rubrikerna på varje sektion skildrar frågan som behandlas.

4.2.1 Undervisar lärarna i svensk grammatik?

Åtta av tio lärare svarar jakande på frågan om de bedriver grammatikundervisning inom svenskämnet, medan två lärare uppgav sig inte undervisa i terminologibaserad grammatik. Motiveringen till det senare var att grammatiken är en del av språket som inte kan, eller bör, frikopplas och ”gnuggas in”, dock vittnade en av de två lärarna om att grammatiken tas upp om behov kan påvisas i elevernas skrivande.

Många lärare vittnade om att de bedriver grammatikundervisning, vilket gör att antagandet att elevernas svaga grammatikkunskaper skulle bero på att lärarna inte undervisar i grammatik inte stämmer med verkligheten. Vad kan då orsaken till de bristande kunskaperna vara? En möjlig aspekt som diskuterats, är hur detta eventuellt kan härledas till ett inre motstånd till grammatikämnet som nedärvs eller adopteras från äldre syskon eller kompisar. Denna inställning till grammatik bidrar möjligen till ett motstånd inför undervisningen som resulterar i att kunskapen inte förankras och blir beständig trots lärarnas undervisning.

4.2.2 Lärarnas grammatikundervisning uppskattad i procent

De två lärare som vittnar om att de inte undervisar i terminologibaserad grammatik uppger att de undervisar i språket på andra sätt. En av lärarna anger att en fortlöpande undervisning i ordkunskap och hur eleverna ska variera språket, samt svenska skrivregler sker uppskattningsvis under 10 % av undervisningen. Den andra läraren skildrar hur undervisningen ofta sker genom en dialogisk diskussion i syfte att stärka elevernas inre grammatik, där också skrivuppgifter med tillhörande efterarbete är inslag i undervisningen.

Sju av lärarna beskrev hur de ägnar två veckor, det vill säga ungefär 10 % av tiden eller eventuellt något mindre, åt grammatikundervisning och en lärare vittnade om hur grammatikundervisning tar plats under en lektion varje vecka i varje årskurs. Så svaret på frågan i problempreciseringen, måste således bli, att det undervisas i grammatik och grammatisk terminologi på högstadiet och med utgångspunkt i de siffror som redovisats bedöms undervisningen inte heller anta en alltför ringa omfattning. Tiden som majoriteten av lärarna uppger sig spendera på grammatikundervisning borde räcka till att ge eleverna tillfredställande kunskaper inom ämnet.

De flesta lärare i studien har inte vittnat om någon annan grammatikundervisning än den del som bedrivs explicit och avskiljt från övrig svenskundervisning, därför är det svårt att veta om, och i så fall hur, kunskapen sedan används i övrig undervisning. Om grammatikundervisningen inte kommer in i undervisningen på något annat sätt än under en avskärmad period, vilket författaren har svårt att tro, är det kanhända inte så underligt om eleverna glömmer bort vad de lärt sig.

4.2. 3 Undervisningsmetoder i grammatik

En av lärarna uppgav att han inte arbetade med en terminologibaserad undervisning skildrade hur arbetet med språket sker genom elevernas egenproducerade texter, där läraren tillsammans med eleven går igenom felen och pratar om misstagen. Läraren tar också upp elementära språkliga funktioner som till exempel konjunktionernas ändamål som bindeord och attributens funktion. Eftersom läraren inte ger någon närmare beskrivning av hur han praktiskt går till väga i denna undervisning, kan det inte säkerställas hur resonemanget kring språket ser ut. Dock vittnar läraren om hur han ibland använder terminologin men utan att förvänta sig att eleverna ska kunna termerna. Det är rimligt att anta att det är vid dylika tillfällen som terminologin inom grammatiken används.

Den andra läraren som inte undervisar i terminologibaserad grammatikundervisning uppger att undervisningen sker utifrån skrivna texter, antingen elevernas egenproducerade texter, eller texter som läraren kopierar upp till eleverna. Varje skriftlig produktion som eleverna åstadkommer följs upp i ett samtal där grammatiska svårigheter diskuteras. I dessa samtal försöker läraren bygga upp en begreppsapparat hos eleverna så att de blir bekanta med de vanligaste termerna.

Vad lärarna egentligen beskriver här är ett processororienterat skrivande som syftar till att stärka elevernas implicita grammatikkunskaper, vilket också är grammatikundervisning, dock i en annan form än terminologibaserad grammatikundervisning och samtidigt vittnar båda lärarna dessutom om hur termerna är bra att använda vid vissa tillfällen.

Många språkforskare är överens om att en dylik undervisning där grammatikundervisningen integreras i arbetet med elevernas texter, är ett ypperligt exempel på hur den, på ett smidigt sätt, integreras med övrig svenskundervisning och därigenom lättare förankras hos eleverna.

Sex lärare skildrar hur undervisningen huvudsakligen består av traditionell grammatikundervisning, där grammatiklektionerna består av genomgångar av en ordklass i taget växlat med elevernas eget grammatikarbete under en period, som sedan följs upp av repetitioner vid behov. Elevernas eget grammatikarbete börjar oftast på en basal nivå och avanceras beroende på årskurs. En lärare vittnar om hur diskussioner används i syfte att försöka få eleverna att se sambandet mellan ordklasser och satsdelar. Tre lärare uppger att grammatikundervisningen utgår ifrån övningsuppgifter från övningsböcker, uppkopierat

material eller material från Internet. En lärare uppger att genomgångar på tavlan varierar med hur eleverna får skapa olika meningar åt varandra blandat med undervisning från stencilerna, medan resterande lärare inte verifierar vilket material som används i undervisningen. Dock visar den lärare som beskriver hur han låter eleverna konstruera meningar åt varandra i grammatikundervisningen på ett kreativt och inspirerande tillvägagångssätt, när det gäller att förankra grammatikkunskapen hos eleverna.

De lärare som här beskriver sin grammatikundervisning skildrar enbart den terminologibaserade delen av grammatikundervisningen. Dock är det troligt att lärare som medvetet undervisar i språkets struktur på det här sättet också använder sig av detta i rättandet av elevernas texter. Det senare kan det dock enbart spekuleras i, då lärarna inte mer utförligt har beskrivit om grammatikundervisning även sker implicit i elevernas egenproducerade material.

Syftet med undersökningen var att undersöka dels kvantiteten av grammatikundervisningen på högstadiet, dels kvaliteten av densamma. Kvaliteten kan inte redovisas problemfritt, eftersom två av lärarna säger sig inte undervisa i grammatik, men vad de egentligen visar med det de säger är att de inte undervisar i någon större utsträckning i terminologibaserad grammatik. Ytterligare en komplikation när det gäller att redovisa kvantiteten av undervisningen, är hur de lärare som vittnat om att de undervisar i grammatik enbart beskrivit den terminologibaserade grammatikundervisningen, och inte det fortlöpande grammatikarbetet som måste förmodas äga rum i den fortlöpande undervisningen, och kanske i synnerhet i arbetet med elevernas texter. Svaret på hur eleverna undervisas i grammatik blir följaktligen att majoriteten av grammatikundervisningen sker metodiskt och traditionellt, med genomgångar av ordklasser och satsdelar, varvat med elevernas eget arbete, som sedan följs upp med repetitioner vid behov.

4.2.4 Är det viktigt med en terminologibaserad undervisning?

En av lärarna ansåg att det inte är viktigt med grammatisk terminologi, utan att det är viktigare att eleverna kan använda ord för att bygga texter. Läraren skildrade hur mycket av hans undervisning syftar till att utveckla elevernas skriftspråk genom att undervisa i hur satser byggs ut med hjälp av tidsformer, konjunktioner, adjektiv etc. Samma lärare ansåg att terminologiprovet inte fyller någon funktion, eftersom eleverna endast lär sig till provet och sedan glömmer sina grammatikkunskaper när provet är gjort. Dock skildras på samma sätt här

som i tidigare frågor hur lärarens svar är dubbelt. I själva verket anser författaren till uppsatsen, att det är just grammatikundervisning som skildras. Konsensus av lärarens uttalande torde vara att de språkliga fenomenen diskuteras med utgångspunkt i specifika språkliga fenomen, eftersom en mer generell och abstrakt diskussion synes omöjlig utan att använda ord för de språkliga företeelserna, eller att detta som tidigare spekulerats, är ett av de tillfällen där terminologin används.

Den andra läraren som ansåg att det inte är nödvändigt med en terminologibaserad grammatikundervisning tyckte att grammatiken bör komma in naturligt genom att eleverna läser och skriver mycket. Vad läraren menar med detta uttalande blir oklart, dels skulle han kunna mena att läsningen och skrivandet utvecklar elevernas inre grammatik, dels skulle han kunna syfta på hur han arbetar med ett processororienterat skrivande.

Sju lärare angav metaspråksargumentet som skäl till att en terminologibaserad undervisning bör bedrivas. De här lärarna ansåg att det är viktigt att ha ett gemensamt språk att kommunicera på och diskutera språkligheter med, så att eleverna kan tillägna sig en mer teoretisk förståelse av språket. Fem lärare ansåg att främmandespråksargumentet också är relevant som skäl för en terminologibaserad grammatikundervisning. Dessa resultat ligger helt i led med vad många moderna språkforskare anger för skäl inför en terminologibaserad grammatikundervisning.

Lärarna i studien uppfattas ta stort ansvar för att undervisa eleverna i grammatik och språkets struktur. Trots detta framgår elevernas knappa kunskaper tydligt genom det test de tagit del utav. Anledningen till detta kan, som spekulerats i tidigare, bottna i flera olika orsaker, ur vilka författaren till uppsatsen inte vågar urskilja något alternativ som det mest troliga. Dock kvarstår faktumet att eleverna har mycket svaga explicita grammatikkunskaper när de lämnar högstadiet, precis som respondenterna i Brunebys uppsats (2006) vittnar om. Dock är det inte undervisningens kvantitet som ligger till grund för detta.

5. Diskussion

Syftet med undersökningen har varit att undersöka dels kvantiteten av grammatikundervisningen på högstadiet, dels kvaliteten av densamma. I föregående avsnitt har elevernas testresultat samt lärarnas enkätsvar presenterats och analyserats. I detta kapitel kommer detta att följas upp genom en sammanfattande diskussion av testresultat och responsmaterial i avsnitt 5.1. I avsnitt 5.2 följer sedan en metoddiskussion och i avsnitt 5.3 en diskussion av materialet som bildat underlag för studien. I avsnitt 5.4 reflekteras över de konsekvenser för lärarrollen som undersökningen kan resultera i och slutligen ges en idé till fortsatt forskning i avsnitt 5.5.

Den genomförda undersökningens begränsade omfattning leder till att resultaten inte kan betraktas som ett genomsnittligt resultat varken för elever i årskurs nio, eller lärare som undervisar i svenska på högstadiet. Dock kan föreliggande studie ge en indikation om hur situationen ser ut.

5.1 Diskussion av resultatet

Problempreciseringen, som varit denna studies utgångspunkt, ställde frågorna: Får eleverna undervisning i svensk grammatik under högstadietiden? Om så är fallet, hur ser grammatikundervisningen ut och hur mycket tid läggs på grammatikundervisning? Tillämpas terminologibaserad grammatikundervisning? Finns det någon grund för gymnasielärarnas vittnesmål om elevernas svaga grammatikkunskaper när de anländer till gymnasiet i årskurs ett?

5.1.1 Svaren på problempreciseringen i korthet

På den första delen av frågeställningen är svaret att eleverna definitivt får grammatikkunskap och med utgångspunkt i vad lärarna vittnat om angående sin undervisning, bedöms undervisningen inte heller anta en alltför ringa omfattning. En övervägande del av eleverna får en terminologibaserad grammatikkunskap och de elever som inte får denna explicita form av grammatikundervisning, undervisas ändå i språkets struktur genom ett mer implicit undervisningssätt, i syfte att utveckla elevernas språk i tal och skrift. Den senare formen är också den som majoriteten av respondenterna i Brunebys undersökning (2006) föredrog. Dock ger denna form ofta inte kunskaper i den adekvata terminologin, vilken står till grund för de observationer respondenterna i undersökningen vittnade om. Också Tornberg (2000)

anser att de olika delarna i undervisningen inte bör separeras, och sett ur denna synvinkel borde kanske den ultimata undervisningen utgå ifrån elevernas egna texter och därifrån, på en individanpassad basis, utveckla elevernas inre språkkänsla med utgångspunkt i de, för den enskilde individen, relevanta begreppen. Frågan är bara om det är genomförbart, med tanke på den tidsåtgång och de resurser ett dylikt arbetssätt kräver.

I den andra delen av frågeställningen gällande elevernas grammatikkunskaper i början av årskurs ett på gymnasiet måste svaret bli, att när det gäller de explicita grammatikkunskaperna är eleverna mycket svagpresterande, dock är resultatet rörande de implicita grammatikkunskaperna mer positivt, även om även de uppvisar brister. Möjligen uppvisar de implicita grammatikkunskaperna något större brister än elevernas verkliga kunskapsnivå, eftersom vissa elever inte fyllt i fråga nio och tio, som främst, tillsammans med fråga fyra och fem, undersökte elevernas implicita grammatikkunskaper.

5.1.2 Explicit grammatik

Resultatet av undersökningen har visat sig innehålla belägg för att tala om en bristande explicit grammatikkunskap hos elever i årskurs nio. Elevernas resultat påvisade svaga kunskaper även på de mest basala nivåer gällande tillexempel kategorisering av substantiv, då endast en elev lyckades identifiera samtliga fristående substantiv korrekt. Detta resultat förbättrades något när eleverna skulle identifiera substantiv i kontext, eftersom nio procent av eleverna lyckades utföra identifieringen korrekt, men fortfarande är resultatet mycket svagt. Vid en identifikation av satsdelar lyckades tolv procent ge ett korrekt svar, medan inte någon elev lyckades identifiera samtliga adverbial på ett korrekt sätt. Också själva termerna skapade problem, eftersom endast fyra procent av eleverna klarade av att särskilja termerna för satsdelar från termerna för ordklasser. På frågan som uppmanade eleverna att identifiera verb i kontexten av meningar lyckades fyra procent utföra detta på ett korrekt sätt. När det gäller identifikationen av verb och substantiv klarade många elever att identifiera de mest basala formerna, men kunskaperna sträckte sig i de flesta fall inte till att klara att identifiera samtliga alternativ utan att bland in felaktiga alternativ. Det största problemet har dock varit att eleverna har blandat ihop ord tillhörande olika grammatik kategorier i samtliga av de ovan beskrivna frågorna.

Detta resultat till trots, vittnar majoriteten av lärarna i studien om grammatikens plats i svenskämnet i allmänhet och i deras klassrum i synnerhet. Elevernas svaga

grammatikkunskaper, undervisningen till trots, stämmer bra överens med Telemans (1991) iakttagelser om hur elever ofta har mycket svaga grammatikkunskaper när de lämnar skolan, trots att de undervisats i ämnet. Vad det beror på att grammatikkunskaperna inte består hos eleverna kan vi endast spekulera i, men Molloy (1996) är av den uppfattningen att grammatikundervisning ofta upplevs som verklighetsfrämmande för eleverna. Detta gör att eleverna inte ser hur de har användning för grammatik i sin egen språkutveckling, och därför stannar kunskapen på de segregerade övningarna och flyttas inte över till elevernas egen språkanvändning. Också Hultman (Teleman 1987) lyfter i *Grammatik på villovägar* upp värdet av att eleverna ser sambandet mellan de grammatiska exemplen och sitt eget språk för att kunskapen ska förankras och bli bestående. Två av lärarna i denna studie gav indirekt exempel på hur de väver in grammatikundervisning i övrig svenskundervisning när de går igenom problemen i elevernas texter. Denna undervisning sker dock i de flesta fall utan den adekvata terminologin.

5.1.3 Grammatikkunskapernas beständighet

Grundantagandet inför denna studie var att grammatikundervisningen på högstadiet antar för små proportioner för att eleverna ska kunna tillägna sig kunskap om den explicita grammatiken. Dock går de svaga grammatikkunskaper som blivit iakttagbara genom denna studie, som ovan anförts, inte att koppla till frekvensen av grammatikundervisningen, som i samtliga fall verkar anta tillfredställande proportioner. På något sätt verkar det, i likhet med Telemans (1991) forskning ovan, som om eleverna ”sällar bort” denna typ av kunskap, trots att de får adekvat undervisning i ämnet. En av lärarna i undersökningen vittnar om hur han har slutat med grammatikprov, eftersom eleverna oftast endast lär sig kunskapen till provtillfället och sedan glömmer bort den. Detta uttalande vittnar om att grammatikkunskaperna oftast inte är beständig hos eleverna. Eleverna tycks också sakna det som Säljö (2005) kallar för det begreppsliga kunnandet, det vill säga de saknar en förståelse för relationen mellan de grammatiska begreppen och deras funktion i olika konstellationer. Att eleverna uppvisar svaga resultat i att identifiera olika språkliga fenomen, är inte underligt med tanke på den osäkerhet de uppvisar inför vad termerna representerar för kategori av ord. Detta begreppsliga kunnande är en nödvändighet vid en dylik systematisering av kunskap i språklig form (Säljö 2005), som elevernas ombads göra i grammatiktestet.

Säljö beskriver också hur språkliga redskap är lika funktionella och praktiska som fysiska redskap i de sammanhang då de används i syfte att förklara orsaken till, och likheterna mellan, olika språkliga fenomen. Eftersom det inte går att verifiera de explicita grammatikkunskapernas nödvändighet för ett strukturellt tillfredställande språkbruk, anser författaren till denna uppsats, att det är de implicita grammatikkunskaperna som uppehåller den mest intressanta informationen angående elevers grammatiska språkbruk, men också här brister elevernas kunskaper, dock inte i lika hög grad som på de frågor som undersökte de explicita grammatikkunskaperna. Resultatet av de implicita grammatikkunskaperna kunde dock, som ovan anförts, möjligen ha blivit ännu bättre om vissa elever inte underlåtit att svara på fråga nio och tio, vilka utgjorde hälften av de frågor som främst undersökte elevernas implicita grammatikkunskaper.

5.1.4 Implicit grammatik

Frågorna som behandlade elevernas implicita grammatik generade i allmänhet, som ovan anförts, ett bättre resultat än de explicita grammatikkunskaperna, undantaget frågan som behandlade budskapets relevans där endast tre procent av eleverna klarade av att urskilja den framförställda informationen som den av högst relevans. Som en del i undersökningen av den implicita grammatikkunskapen visade sig mellan hälften och tre fjärdedelar av eleverna behärska användandet av grundformen ”de” och objektsformen ”dem”. Den fråga som syftade till att ta reda på elevernas implicita grammatikkunskaper gällande fler pronomen visade på en hög implicit grammatisk medvetenhet hos eleverna, men dock använde sig mellan fyra procent och trettiofyra procent av felaktiga former av pronomenet på fyra av de sju raderna. Också i frågan som behandlade elevernas implicita kunskaper rörande konjunktioner och subjunktioner uppvisade eleverna goda resultat på hälften av raderna med över tre fjärdedels acceptabla former, men en av raderna visade på svaga implicita grammatikkunskaper. På denna rad hade endast fyrtiofyra procent av eleverna fyllt i passande former, vilket indikerar att den inre språkkänslan leder eleverna rätt i de flesta fall. Dock måste risken av felaktigt inlärd språkstruktur beaktas, vilka bör bearbetas under lektionerna i svenska, med eller utan, terminologibaserad grammatikundervisning. Att utgå ifrån elevernas egna texter, som Malmkvist (2007) beskriver, torde vara ett utmärkt vapen mot dylika inövade misstag.

5.1.5 Behovet av grammatikundervisning?

Författaren till uppsatsen tolkar detta som att det föreligger ett behov av grammatikundervisning som ett komplement till, eller stöd för, elevernas implicita grammatikkunskaper, i syfte att nå en språklig förståelse för språket som förklarar när den intuitiva språkkänslan tvekar eller brister. Elevernas inbyggda språkkänsla indikerar ett korrekt språkbruk i de flesta fall, men testet bekräftar att det finns situationer när denna implicita grammatikkunskap inte räcker till, vilket eventuellt indikerar den explicita grammatikundervisningens relevans. Också Rudsänger (2004) diskuterar hur modern grammatikundervisning beskriver det ”instiktiva” språkets struktur, men hur detta skapar problem då det förutsätter att eleverna behärskar den traditionella grammatikens terminologi. Tornberg (2000) poängterar vikten av ett helhetsperspektiv i svenskundervisningen, där grammatiken bör ligga till grund för all språklig verksamhet, dock inte som ett isolerat färdighetsämne, utan invävt i övrig undervisning.

Å andra sidan menar Teleman (1991), att skolan, genom strävandet att tillgodose eleverna med likvärdig utbildning, ofta lägger undervisningen på ett plan som endast passar de elever som ska studera vidare och bli akademiker, vilket medför att många elever ofta reagerar negativt på undervisningen. I terminologibaserad grammatikundervisningen innebär detta att eleverna får en motvilja mot detta moment, som upplevs som svårt och tråkigt och på grund av detta ”fastnar” inte kunskapen. Med hänsyn taget till detta, är det svårare att motivera nyttan med en terminologibaserad grammatikundervisning. Det finns dessutom en oändlig mängd skickliga retoriker som behärskar språket till fullo med hjälp av sin implicita grammatik, utan att ha några explicita grammatikkunskaper. Således är kanske det viktigaste i skolans språkundervisning att undervisa eleverna i hur de behärskar det offentliga språket (Teleman 1991) och inte lägga alltför stor vikt vid grammatisk terminologi, eftersom denna kunskap ändå inte med säkerhet kan knytas till elevernas språkutveckling.

Däremot skildrar Molloy (1996), Bolander (2001) och Teleman (1991) hur metaspråksargumentet för grammatikundervisning är ett relevant argument. Detta baseras på fördelarna med att ha ett språk att diskutera språkligheter på, med andra ord, att ha en kunskap i terminologibaserad grammatikkunskap, i syfte att underlätta svenskundervisningen. Också Brodow (2000) skildrar hur ett flertal moderna språkforskare anser att grammatikundervisning är försvarbar just utifrån metaspråks- och främmandespråksargumenten. Flera lärare i undersökningen vittnade om hur de är anhängare av detta synsätt, eftersom sju lärare ansåg att

en terminologibaserad grammatikundervisning är viktig för elevernas metaspråk. Motiveringarna till detta var att det är viktigt att ha ett gemensamt språk att kommunicera på och diskutera språkligheter med, så att eleverna kan tillägna sig en mer teoretisk förståelse av språket. Dock uppvisar eleverna stora brister i explicit grammatikkunskap, trots att åtta av tio lärare beskriver hur de ägnar sig åt denna form av undervisning. Detta indikerar eventuellt att terminologibaserad undervisning inte är till mycket nytta för elevernas språkutveckling, eftersom kunskapen inte är beständig.

Strömquist (1993) menar att det i arbetet med att generera goda grammatikkunskaper hos eleverna är viktigt att göra undervisningen stimulerande och ha klargjort målen med undervisningen för sig själv, innan undervisningen genomförs. Ett av dessa mål är att ”inte isolera grammatiken, utan visa hur det hänger ihop med andra delar av språket” (1993:28) och samtidigt sträva efter att göra grammatikarbetet intressant och lockande för eleverna. Strömquist menar vidare, att det är viktigt att utmana elevernas nyfikenhet till att våga experimentera med grammatik. En lärare i denna uppsats beskrev hur han låter eleverna konstruera meningar åt varandra i grammatikundervisningen, vilket visar på ett kreativt och inspirerande tillvägagångssätt, när det gäller att förankra grammatikkunskapen hos eleverna, genom det analyserande och reflekterande över språket som ett dylikt arbetssätt medför.

Fem lärare, i denna studie, ansåg att främmandespråksargumentet också är relevant som skäl för en terminologibaserad grammatikundervisning. Dessa åsikter stödjer Rudsängers (2004) avhandling, som skildrar grammatikundervisningens nödvändighet vid studier i främmande språk tillsammans med formalbildningsargumentet som de populäraste argumenten för grammatikundervisning.

I undersökningen av lärarnas arbetsmetoder gällande grammatikundervisning har majoriteten av lärarna inriktat sig på att beskriva den terminologibaserade delen av undervisningen. Därför finns risken för att de här lärarna, i likhet med Rudsängers (2004) avhandling, faktiskt inte ser sambandet mellan grammatik och skriftlig förmåga och därför enbart undervisar i grammatik vid separata tillfällen. Det här är dock inget som författaren till uppsatsen tar för givet och fenomenet diskuteras vidare i materialdiskussionen. Dock finns det, precis som i Rudsängers forskning, vissa lärare som integrerar grammatiken med skriftlig träning, vilket ger grammatiken ett normativt värde, även om lärarna ifråga egentligen inte verkar inse att det faktiskt är grammatik de sysslar med, trots att den adekvata terminologin oftast inte nämns.

De lärare som beskriver sin explicita grammatikundervisning vittnar om en undervisning som ofta baseras på läromedel, stencilers och dylikt. Detta resultat stödjer Rudsängers (2004) avhandling som visar på att undervisningsvariationerna i grammatik ofta är begränsade, samt att olika läromedel vanligen används, vilket gör att eleverna riskerar att hamna i det "ifyllnadsraseri" på "löpandebandteknik" som Teleman (1991:20) diskuterar angående läroböckers och stencilers föga varierande undervisningsform i explicit grammatikträning. Dock vittnar de lärare som säger sig inte undervisa i grammatik om hur en implicit grammatikundervisning sker med utgångspunkt i elevernas egenproducerade texter vid rättningstillfällena. Också Malmkvist (2007) vittnar om hur rättningens nya roll som undervisningsmetod bidrar till elevernas språkutveckling samtidigt som den blir mycket individanpassad, eftersom eleverna lär sig de regler som just de har svårigheter med.

Detta förhållningssätt till grammatikundervisning stämmer väl överens med gymnasielärarnas synsätt i Brunebys (2006) undersökning. Dock var dessa lärare kritiska till elevernas kunskaper när de börjar gymnasiet i årskurs ett, men samtidigt vittnar de om hur de grammatikkunskaper som eleverna tillägnar sig ändå inte tycks "fastna" och utveckla elevernas språk i någon högre grad, samtidigt som de själva föredrar en individanpassad grammatikundervisning med utgångspunkt i elevernas egna texter.

Med utgångspunkt i lärarnas enkätsvar i den nuvarande undersökningen, uppvisar lärarna en högre frekvens av terminologibaserad grammatikundervisning än vad gymnasielärarna i Brunebys undersökning (2006) gjorde. Dock visar undersökningarna också på flera likheter, dels i hur grammatiken lärs ut, men också i vad som lärs ut. Vilket stödjer Rudsängers (2004) analys gällande jämförelsen av grammatikmoment på högstadiet kontra gymnasiet. Dock finns det en liten skillnad i denna undersökningens resultat genom den skillnad som råder i energi och motivation till att lära eleverna grammatik, eftersom vissa av respondenterna i Brunebys uppsats (2006) vittnade om hur de nästan hade gett upp när det gällde att undervisa eleverna i grammatik.

Utgångspunkten för denna uppsats ligger i Telemans (1991) argument att det krävs kunskap om språk för att känna trygghet vid användandet av språk. Författaren till uppsatsen anser att Telemans ståndpunkt är av relevans, eftersom den, i likhet med Malmkvist (2007), menar att en trygghet i språkets struktur ger eleverna möjlighet att fokusera mer på innehållet i vad de

skriver. Teleman (1991) menar att teorin om hur ”meningsfull språkanvändning [...] leder till meningsfull språkutveckling” (1991:14) stämmer bra överens med hur det lilla barnet tillgodogör sig sitt modersmål, men detta räcker inte för skolans svenskundervisning, utan här är det viktigt med en särskild svenskundervisning i modersmålet. Antingen lärarna väljer att arbeta med grammatik integrerat i elevernas texter, eller med terminologibaserad grammatikundervisning, så sker undervisningen i skolan i en annan form än hur modersmålet adopteras i det verkliga livet. Kanske är det just denna abstrakta form av lärande som gör att eleverna har svårt att ta till sig grammatikkunskaperna och göra dem beständiga, eller kanske har Molloy (1996) funnit orsaken till de svaga grammatikkunskaperna i elevernas motvilja mot ämnet. Ett är dock säkert: med utgångspunkt i denna uppsats är det inte svårt att hävda tesen om elevernas bristande grammatikkunskaper inom explicit grammatik.

5.2 Metoddiskussion

Den forskning som legat till grund för studien, har använt sig av både kvalitativ forskningsmetod, bestående av enkäter, och kvantitativa elevtest. Intentionen med att undersöka både elevernas grammatikkunskaper och lärarnas vittnesmål om grammatikundervisningen bottnar i syftet med studien, som varit att undersöka dels kvantiteten av grammatikundervisningen på högstadiet, dels kvaliteten av densamma, samt ge svar på frågorna i problempreciseringen: Får eleverna undervisning i svensk grammatik under högstadietiden? Om så är fallet, hur ser grammatikundervisningen ut och hur mycket tid läggs på grammatikundervisning? Tillämpas terminologibaserad grammatikundervisning? Finns det någon grund för gymnasielärarnas vittnesmål om elevernas svaga grammatikkunskaper när de anländer till gymnasiet i årskurs ett?

Forskningen vald för denna studie är den deduktiva teorikonstruktionen, genom vilken författaren till uppsatsen sökt bevisa eller motbevisa de initiala teorierna om elevernas svaga grammatikkunskaper. Denna hypotes har sin utgångspunkt i Brunebys forskning (2006). I arbetet med denna undersökning har även deskriptiva teorier använts genom det försök som gjorts till att besvara frågan ”varför?” när det gäller elevernas omvittnade svaga grammatikkunskaper, dock kunde inget säkert svar ges på frågan. I arbetet med frågan ”varför” har de enkäter som distribuerats till lärarna bildat underlag.

Valet att göra en omfattande studie av högstadielärares grammatikkunskaper genom att undersöka deras implicita och explicita grammatikkunskaper i ett test härstammade i den fråga, som uppkom i Brunebys uppsats (2006), angående elevernas bristande grammatikkunskaper när de anländer till gymnasiet. För att ytterligare utöka undersökningen kompletterades studien med en enkätundersökning som syftade till att låta lärare beskriva sin personliga grammatikundervisning. En nackdel med testet blev iakttagbart när somliga elever inte svarade på vissa frågor. Visserligen hade eleverna informerats om att de skulle fylla i så mycket de kunde på frågorna och om det var något moment de inte kände till, var det tillåtet att låta bli att fylla i det, istället för att chansa vilt på någon del där de inte ens hade hört termen. Som en direkt orsak därav har författaren till uppsatsen valt ställningstagandet, att brist på svar räknas som brist på kunskap och därmed inkorrekt svar. Somliga elever hade skrivit ett frågetecken bredvid obesvarade frågor, vilket indikerar att författarens ställningstagande är rimligt.

Dock är ställningstagandet ovan något som kan ha bidragit till en viss osäkerhet i studiens saklighet. Det sistnämnda baseras på hur ett stort antal elever inte hade fyllt i någonting på fråga nio och tio, vilka var hälften av de frågor som låg till grund för undersökningen av elevernas implicita grammatikkunskaper. Dessa två frågor bör inte vara några svårigheter för en modersmålstalare att hitta åtminstone några svar på och som en orsak därav tror författaren att elevernas brist på svar i dessa fall inte berodde på brist på kunskap. Troligare är att andra saker låg till grund för att svaren uteblev, som till exempel att elevernas kamrater började bli färdiga eller något dylikt. Resultatet av det hela blir ändå att elevernas resultat på den implicita delen av grammatiktestet kan ha påverkats negativt.

Inga respondenter, varken elever eller lärare, fick några förkunskaper om vad testet skulle handla om innan teststillfället. Detta beslut togs för att minimera riskerna för att eleverna skulle få någon extra grammatikundervisning som de inte skulle ha fått i normala fall. Den enda information som delgavs var att författaren skulle utföra ett test inom svenskämnet på eleverna, och dessutom dela ut enkäter som berör samma område till lärarna. Tyvärr hade dock en klass fått en repetitionskurs i ordklasserna vid föregående svensklektion, men då denna repetition enligt information från läraren, alltid tar plats vid samma tidpunkt i årskurs nio så blir resultatet ändå relevant. Dock verkar det som om den tidsmässiga närheten till repetitionstillfället har påverkat elevernas testresultat positivt, eftersom resultatet på frågorna

rörande ordklasser var något lite bättre än övriga elevers, medan det inte kunde utrönas några skillnader i resultaten på frågor rörande satsdelar jämfört med övriga elevrespondenter.

I fråga nummer fem gjorde ett tekniskt missöde med grammatiktestet, att en klass inte kunde ta del av denna fråga. Hur detta har påverkat resultatet kan dock inte säkerställas.

Testets utformning var designat för att inte ta mer än tjugo minuter i anspråk från den ordinära undervisningen, vilket var en tidsram som fungerade bra i samtliga klasser.

5.3 Materialdiskussion

Grammatiktestet (Bilaga 1) som använts för att undersöka elevernas grammatikkunskap har utvecklats i syfte att ge en så bred uppfattning som möjligt om elevernas grammatikkunskaper inom olika områden. Dels har elevernas kunskaper inom den explicita teoribaserade grammatiken undersökts. I denna del har elevernas kunskaper i ordklasser och satsdelar testats genom olika frågor som behandlat dels de adekvata begreppen, dels innehållet i begreppen, det vill säga den grupp av ord som begreppen representerar.

Testet har också syftat till att försöka undersöka elevernas implicita grammatikkunskaper, med andra ord, deras inre språkkänsla. Denna kunskap har varit svårare att komma åt med ett grammatiktest och resultatet av undersökningen kan därför möjligen ge en något skev bild av verkligheten.

Den undersökning som syftade till att undersöka lärarnas grammatikundervisning bestod av en enkät (Bilaga 2), där lärarna ombads redovisa för sin grammatikundervisning. I lärarnas specifikation av sin undervisning var det i huvudsak den terminologibaserade undervisningen som beskrevs. Möjligheten finns att lärarna antog att det enbart var denna typ av grammatikundervisning som frågan gällde. Författaren finner det för troligt att de flesta lärare arbetar med språket och dess struktur i elevernas egna texter, framförallt i rättningssituationen, men då lärarna inte har beskrivit ett dylikt arbetssätt kan frågan inte diskuteras. Kanske borde frågan rörande grammatikundervisningens utseende vara ställd på ett annat sätt för att tydliggöra relevansen av både direkt och indirekt grammatikundervisning.

5.4 Konsekvenser för lärarrollen

Frågan som måste ställas i anslutning till denna studie är hur grammatikundervisningen bör se ut för att eleverna ska ta till sig kunskapen och förankra den på ett plan där den får möjlighet att utvecklas och bli beständig. Kanske bör, gamla undervisningssätt granskas noggrant, för att sedan revideras genom en innovation inom ämnet för att på bästa sätt nå ut med kunskapen till eleverna. En tanke som författaren till uppsatsen har, är att försöka anpassa metoden åt elevklientelet. Detta skulle kunna ske genom att låta elever på praktiska program, som till exempel byggprogrammet med många skoltrötta killar, spela kortspel med grammatikkort istället för vanliga spelkort. Utmaningen att vinna spelet och ta hem äran kan kanske locka vissa elever. Tyvärr blir undervisningen inriktad på explicit grammatik med denna metod, men kanske kan kunskapen sedan lättare överföras till samtalen om den implicita grammatiken? Dock vittnar flertalet forskare om hur eleverna inte gör kopplingar till sitt eget språk med dagens undervisning, så risken är att de inte kommer att göra det på det här sättet heller, men det kanske är värt att prova?

5.5 Idé för framtida forskning

En undersökning av hur grammatikundervisningen påverkas av obehöriga lärare skulle vara ett intressant område att forska inom.

6. Sammanfattning

Syftet med studien har varit att undersöka dels kvantiteten av grammatikundervisningen på högstadiet, dels kvaliteten av densamma. Studiens problemprecisering har bestått av frågorna: Får eleverna undervisning i svensk grammatik under högstadietiden? Om så är fallet, hur ser grammatikundervisningen ut och hur mycket tid läggs på grammatikundervisning? Tillämpas terminologibaserad grammatikundervisning? Finns det någon grund för gymnasielärarnas vittnesmål om elevernas svaga grammatikkunskaper när de anländer till gymnasiet i årskurs ett?

Undersökningen visar på hur elever absolut får undervisning i grammatik, i de flesta fall även en explicit sådan. Grammatikundervisningen antar dessutom tillfredställande proportioner i undervisningstid räknat. De lärare som svarat att de inte undervisar i grammatik har ändå skildrat hur de undervisar i en implicit form av grammatik som syftar till att utveckla elevernas inre språkkänsla. Med utgångspunkt i resultatet får samtliga elever grammatikundervisning på ett eller annat sätt under högstadietiden. Trots detta visar resultatet av elevernas grammatiktest på ett mycket svagt resultat gällande elevernas explicita grammatikförmåga, och vad detta beror på kan det endast spekuleras i. Dock uppvisar eleverna bättre resultat när deras implicita grammatikkunskaper testats och även om resultaten är tillfredsställande, så är de ändå långt ifrån bra på många områden. Hur lärarna ska bära sig åt för att utveckla kunskapen är dock lite av ett mysterium, eftersom de lärare som ingått i undersökningen vittnat om att de arbetar aktivt för att utveckla elevernas kunskap och resultatet av det hela ändå är svagt.

Källförteckning

- Bolander, M. (2001) *Funktionell svensk grammatik* Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-05054-3
- Brodow, B. Nilsson, N-E. & Ullström, S-O. (2000) *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01340-X
- Bruneby, H. (2006) *Hur ser grammatikundervisningen i gymnasieskolan ut? En studie över gymnasielärares undervisning i, och attityder till, grammatikundervisning* Högskolan Kristianstad.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998) *Forskning i skolans vardag* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-48911-0
- Englund, B. & Ledin, P. (2003) *Teoretiska perspektiv på sakprosa* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03096-7
- Jørgensen, N. & Svensson, J. (1987) *Nusvensk grammatik* Malmö: Gleerups Förlag, andra upplagan. ISBN 91-40-60727-5
- Kotsinas, U-B. (2002) *Ungdomsspråk* Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, andra upplagan, fjärde tryckningen. ISBN 91-7382-738-X
- Kroksmark, T. Strömqvist, G. & Strömqvist, S.(1993) *Fem uppsatser om grammatik* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38651-6
- Läraryrket (2002) *Lärarens handbok* Solna: Tryckindustri Information. ISBN 91-85096-830
- May, T. (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01143-1
- Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61861-1
- Platzack, C. (1998) *Svenskans inre grammatik – det minimalistiska programmet. En introduktion till modern generativ grammatik* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00834-1
- Rudsänger, H. (2004) *Strandat historiskt vrakgods. Ämnesdidaktisk syn på skolgrammatiken. Del 1 Begrepp, styrdokument och läromedel* ISBN 91-973514-6-6
- Rudsänger, H. (2004) *Strandat historiskt vrakgods. Ämnesdidaktisk syn på skolgrammatiken. Det grammatiska schemat* ISBN 91-973514-7-4
- Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella edskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet* Falun: Norstedts akademiska förlag. ISBN 91-7227-443-3
- Teleman, U. (1979) *Språkrätt* Lund: Liber Läromedel. ISBN 91-40-30206-7

Teleman, U. (1987) *Grammatik på villovägar* Arlöv: Almqvist & Wiksell Förlag/Liber AB. ISBN 91-21-11951-1

Teleman, U. (1991) *Lära svenska – om språkbruk och modersmålsundervisning* Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag AB. ISBN 91-21-11396-3

Tornberg, U. (2000) *Språkdiradik* Kristianstad: Gleerups Förlag. ISBN 91-40-63513-9

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 91-7307-008-4

Widerberg, K.(2002) *Kvalitativ forskning i praktiken* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01828-2

Yule, G. (2004) *The Study of Language* Cambridge: Cambridge University press, andra upplagan, elfte tryckningen. ISBN 0-521-56851-X

Tidskrifter:

Svenskläraren – tidskrift för svenskundervisning (2007 Nr. 1 Malmkvist)

Elektronisk källa:

Kursplaner i svenska för grundskolan 2007-05-14

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Bilaga 1

1. Ringa in alla substantiv

bil Ottosson kärlek röd usch bilen punkare häst i å gå

2. Ringa in alla substantiv

Kalle tycker att Lisa är söt. En liten flicka hoppade hopprep. Idag är dagis stängt.

3. Ringa in alla subjekt

Kalle tycker att Lisa är söt. En liten flicka hoppade hopprep. Idag är dagis stängt.

4. Ringa in det som framhålls som den viktigaste informationen i meningarna.

Utanför Lund kraschade Pelle med bilen i tisdags.

Pelle kraschade med bilen utanför Lund i tisdags.

I tisdags kraschade Pelle med bilen utanför Lund.

Bilen kraschades av Pelle utanför Lund i tisdags.

5. Fyll i de eller dem på blankraderna.

Hur många var de? En av dem heter Kalle.

Det är de som är bäst. Hälften av dem som hade ätit maten blev sjuka.

6. Ringa in satsdelar

räkneord predikat konjunktion adverb objekt adjektiv adverbial substantiv

7. Ringa in verb

Det är förbjudet att spotta på gräsmattan. Han erbjöd sig att hämta posten.

Jag har sprungit en mil.

8. Ringa in adverbial

Maria köpte gäddan i saluhallen.

Igår kom Lisa tillbaka till skolan.

Han slog sönder rutan med hammaren.

9. Fyll i passande pronomen

Karl gillade sin blivande fru Petra och hennes förmögenhet. Kanske var det till och med förmögenheten som var det mest intressanta i hans ögon. Däremot var Petra mycket förälskad i sin blivande man Karl och därför brukade hon göra sig fin när hon skulle träffa honom.

10. Fyll i passande subjunktion eller konjunktion. Markera subjunktionerna genom att ringa in dem också.

Svante tar bilen till skolan eftersom han försov sig när klockan inte ringde. Nu får han bråttom att hämta Lisa om de ska hinna till skolan i tid.

Lisa har svart hår och Svante har brunt hår. Lisa har svart hår eftersom hon har färgat det.

Tack för din medverkan

Bilaga 2

1. Undervisar du i grammatik?

2. Hur många procent skulle du uppskatta att du undervisar i grammatik i årskurs 6-9?

3. Hur undervisar du i grammatik? (Ange gärna metoder med konkreta exempel)

4. Är det viktigt med terminologibaserad grammatikundervisning? Motivera din åsikt.

Tack för din medverkan
Med vänliga hälsningar Helena Bruneby