

Lärarytildningen
10-poängsuppsats i Svenska
SSVD01 (Svenska 61-80p)
Vårterminen 2006

Hur ser grammatikundervisningen i gymnasieskolan ut?

En studie över gymnasielärares undervisning i, och attityder till,
grammatikundervisning

Författare
Helena Bruneby

Handledare
Joachim Liedtke

Hur ser grammatikundervisningen i gymnasieskolan ut?

En studie över gymnasielärares undervisning i, och attityder till,
grammatikundervisning

Abstract

Denna uppsats är en kvalitativ studie av gymnasielärares grammatikundervisning. Uppsatsens syfte är att studera gymnasielärares inställning och attityder till grammatik och grammatikundervisning samt en fördjupning i hur lärarna praktiskt går till väga med uppgiften att utbilda eleverna i grammatik. Studien är grundad på kvalitativa forskningsintervjuer med gymnasielärare av varierande kön och ålder. Respondenternas svar analyserades i syfte att dels finna likheter och skillnader mellan lärarnas undervisning i grammatik och dels för att tydliggöra lärarnas uppfattning om och attityder till grammatik och grammatikundervisning. Studien visade på många likheter, speciellt i hur det blir allt vanligare att minska ner på grammatikundervisningen och främst utgå från elevernas egna texter. Studien visade även på en del skillnader i vilken typ av grammatiska termer som användes, moderna eller äldre former.

Ämnesord: grammatik gymnasiet undervisning attityder argument

Förord

Skrivandet av det här examensarbetet har varit mycket givande och utvecklande. Jag har fått ta del av erfarna lärares tankegångar och arbetssätt kring ämnet grammatik, vilket har öppnat nya dörrar för mina egna tankar och reflektioner inför mitt presumtiva agerande som nyutexaminerad gymnasielärare. Jag skulle vilja tacka alla intressanta och kloka gymnasielärare som har låtit mig ta del av sin tid, sina erfarenheter och sina kunskaper inom ämnet grammatik. Ett särskilt tack skulle jag även vilja tillägna min handledare Joachim Liedtke som ställt upp med guidning och kloka åsikter på kvällar såväl som helger. Sist men inte minst skulle jag vilja tacka min man och mina barn för deras stöd och förståelse för att mamma har varit frånvarande, eller suttit med näsan över tangentbordet stora delar av våren. Jag lovar er att det här var sista gången som jag läste två heltidskurser på samma gång.

Kristianstad, våren 2006

Helena Bruneby

Innehåll

1. Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	9
1.3 Problemprecisering	9
1.4 Avgränsning	10
1.5 Disposition.....	10
2. Forskningsbakgrund	11
2.1 Definition av begreppet grammatik.....	11
2.2 Historiskt perspektiv	14
2.3 Moderna argument för grammatikundervisning.....	18
2.4 Didaktiska problem med grammatikundervisning	20
3. Empiri	24
3.1 Metodbeskrivning	24
3.2 Urval	25
3.3 Genomförande och uppläggning	26
3.4 Etiska överväganden	27
4. Resultat	29
4.1 Hur mycket undervisar gymnasielärarna i grammatik? När äger grammatikundervisningen rum och hur ser den ut?	29
4.1.1 Sofia.....	29
4.1.2 Gunilla	30
4.1.3 Camilla.....	32
4.1.4 Jan	32
4.1.5 Ann	34
4.1.6 Patrik	34
4.2 Vilka eventuella förändringar har skett i lärarnas respektive undervisning i grammatik under tiden de har varit yrkesverksamma?.....	35
4.2.1 Sofia.....	35
4.2.2 Gunilla	36
4.2.3 Camilla.....	36
4.2.4 Jan	36
4.2.5 Ann	37
4.2.6 Patrik	37

4.3 Vad anser lärarna att det finns för fördelar med deras nuvarande sätt att arbeta med grammatik?	37
4.3.1 Sofia.....	37
4.3.2 Gunilla.....	38
4.3.3 Camilla.....	38
4.3.4 Jan.....	38
4.3.5 Ann.....	38
4.3.6 Patrik.....	38
4.4 Anser lärarna att det finns några nackdelar med deras nuvarande sätt att arbeta med grammatik?	39
4.4.1 Sofia.....	39
4.4.2 Gunilla.....	39
4.4.3 Camilla.....	39
4.4.4 Jan.....	40
4.4.5 Ann.....	40
4.4.6 Patrik.....	40
4.5 Hur mycket grammatiska förkunskaper uppskattar lärarna att eleverna har när de kommer till gymnasiet?	40
4.5.1 Sofia.....	40
4.5.2 Gunilla.....	41
4.5.3 Camilla.....	41
4.5.4 Jan.....	42
4.5.5 Ann.....	42
4.5.6 Patrik.....	42
4.6 Vilka minnen av grammatik har lärarna från sin egen skolgång?	42
4.6.1 Sofia.....	42
4.6.2 Gunilla.....	43
4.6.3 Camilla.....	43
4.6.4 Jan.....	43
4.6.5 Ann.....	43
4.6.6 Patrik.....	44
4.7 Hur anser lärarna att deras egna erfarenheter av grammatikundervisning har påverkat deras sätt att undervisa i grammatik?	44
4.7.1 Sofia.....	44
4.7.2 Gunilla.....	44
4.7.3 Camilla.....	44
4.7.4 Jan.....	45
4.7.5 Ann.....	45
4.7.6 Patrik.....	45

4.8 Använder lärarna den äldre typen av grammatiska termer, eller använder de sig av mer moderna termer?	45
4.8.1 Sofia.....	45
4.8.2 Gunilla	46
4.8.3 Camilla.....	46
4.8.4 Jan	46
4.8.5 Ann	46
4.8.6 Patrik	47
4.9 Använder sig lärarna av läromedel i sin grammatikundervisning?	47
4.9.1 Sofia.....	47
4.9.2 Gunilla	47
4.9.3 Camilla.....	47
4.9.4 Jan	48
4.9.5 Ann	48
4.9.6 Patrik	48
4.10 Vilka grammatiska termer används i läromedlen på respektive lärares skola?	48
4.10.1 Sofia.....	48
4.10.2 Gunilla	49
4.10.3 Camilla.....	49
4.10.4 Jan	49
4.10.5 Ann	49
4.10.6 Patrik	49
4.11 Anser lärarna att läromedlen ger tillräckligt med stöd för att alla lärare ska våga bedriva grammatikundervisning?	50
4.11.1 Sofia.....	50
4.11.2 Gunilla	50
4.11.3 Camilla.....	50
4.11.4 Jan	50
4.11.5 Ann	50
4.11.6 Patrik	51
4.12 Hur upplever lärarna att majoriteten av deras elever reagerar när lärarna säger att de ska studera grammatik?	51
4.12.1 Sofia.....	51
4.12.2 Gunilla	51
4.12.3 Camilla.....	51
4.12.4 Jan	52
4.12.5 Ann	52
4.12.6 Patrik	52

4.13 Upplever de lärare som även undervisar i svenska som andraspråk att eleverna där reagerar på samma sätt som de elever som har svenska som modersmål?	53
4.13.1 Ann	53
4.13.2 Patrik	53
4.14 Är det något som lärarna vill tillägga?	53
4.14.1 Gunilla	53
4.14.2 Ann	54
5. Diskussion	55
5.1 Grammatikundervisningens utformning i gymnasieskolan	55
5.2 Förändringar i lärarnas undervisningssätt i grammatik	59
5.3 Fördelar och nackdelar	61
5.4 Elevernas grammatiska förkunskaper	62
5.5 Lärarnas grammatikminnen	64
5.6 Vilken typ av grammatiska termer används i undervisning och läromedel?	65
5.7 Stöd av läromedlen?	66
5.8 Elevernas respons	67
5.9 Metoddiskussion	68
5.10 Konsekvenser för lärarrollen	68
5.11 Framtida forskning	69
6. Sammanfattning	70

Källförteckning

Bilaga

Hur ser grammatikundervisningen ut på gymnasiet?

1. Inledning

Om vi ställer oss frågan vad grammatik egentligen är så finns det inget enkelt definierbart svar på frågan, eftersom själva termen grammatik är mycket vag. Grammatik är ett mångtydigt begrepp som kan avgränsas, preciseras eller specificeras på många olika sätt. Dock brukar termen grammatik stå för de principer och regler som styr hur vi bildar ord, samt hur orden kombineras till fraser och satser, det vill säga det som vanligen kallas för syntax. Ibland räknas även semantiken, det vill säga hur vi konstruerar olika betydelser, in i grammatiken (Kroksmark m.fl. 1993:23). En av de frågor som jag kommer att ställa i den här rapporten är om eleverna verkligen behöver en renodlad djupgående grammatikundervisning för att nå språklig medvetenhet?

Genom tiderna har diskussionen om grammatikens roll i undervisningen debatterats flitigt. Hur ska grammatikundervisningen se ut, eller behöver vi ens undervisa i grammatik? Frågorna har varit många, liksom argumenten för eller emot grammatikens roll i skolan. De som argumenterar för grammatikundervisning är inte sällan samma människor som själva är mycket bra på grammatik, det vill säga de som har en naturlig fallenhet för det abstrakta och terminologibaserade synsättet på grammatik. På så vis hävdar de sin egen betydelse som intelligenta språkvarelser genom att insistera på grammatikens självklara nödvändighet i undervisningen. De som å andra sidan hävdar att vi inte behöver lära oss någon grammatik i modersmålet eftersom vi redan kan språket, är ofta de som tycker att grammatik är tråkigt och dessutom väldigt svårt, inte sällan är det elever som är av det senare synsättet (Teleman 1987).

I min undersökning studerar jag hur grammatikundervisningen ser ut på gymnasiet genom att intervjua gymnasielärare om deras syn på grammatik och grammatikundervisning.

1.1 Bakgrund

I olika läroplaner har grammatikens roll varierat. I dagens gymnasielärarytbildningar har det ofta inte lagts någon större vikt vid grammatikstudierna. I min utbildning läste vi fem poäng renodlad grammatik. Det är inte mycket med tanke på att vi läser 200 poäng totalt. Det finns andra lärarutbildningar som inte har någon kurs i grammatik över huvud taget. Hur ska vi då som yrkesverksamma lärare våga undervisa i grammatik?

Under mina praktikperioder har jag blivit varse hur försvinnande liten plats grammatikundervisningen upptar i ämnet svenska. En del lärare jag mött har uttalat sig om att de över huvud taget inte undervisar i svensk grammatik, och när jag har undrat över motivet till det här, så har ett flertal angett sin personliga brist på grammatikkunskap som orsak. Många lärare känner helt enkelt att de inte behärskar ämnet tillräckligt för att undervisa i grammatik. Den här insikten har gjort mig intresserad av att undersöka hur grammatikundervisningen i svenska verkligen ser ut i den moderna gymnasieskolan.

I kursplanerna under mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad A-kurs i svenska står det att eleven skall, ”kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk” Under kriterier för betyget godkänd för A-kursen står att läsa följande: ”Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker, använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skiljer på talat och skrivet språk.” Efter att tagit del av det ovan anförda inser jag att grammatikundervisning är något som alla gymnasielärare bör ha goda kunskaper i, eftersom det åligger oss att bedriva en tillfredsställande undervisning i ämnet för att kunna uppnå målen och kriterierna för A-kursen i svenska.

I *Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94* som återges i *Lärarens handbok*) står under rubriken ”skolans värdegrund”

Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen (2001:40).

Vidare under samma rubrik står det vidare ”elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband” (2001:40). Några sidor längre fram står det att läsa under rubriken ”Riktlinjer – Läraren skall” se till i sin undervisning att eleverna ”får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling”(2001:44 f). Både kursplaner och läroplaner förespråkar således en varierad undervisning som ser till svenskämnets samtliga aspekter och förgreningar när det gäller att ge eleverna en allsidig undervisning i svenska såväl som i svensk grammatik.

Citaten ovan tydliggör hur såväl kursplaner som läroplaner framhåller vikten av att eleverna utbildas i sin personliga språkutveckling. I den personliga språkutvecklingen ingår även en

kunskap om språkets struktur och uppbyggnad, det vill säga grammatik. Vidare står det att läsa om hur eleverna behöver övning i alla aspekter av språket, samt hur ingen del av undervisningen får betonas ensidigt på bekostnad av något annat område. Med andra ord är det inte tillåtet att utesluta något område av undervisningen på grund av dålig ämneskunskap, motvilja eller något annat. I läroplanerna betonas även vikten av språk- och kommunikationsutveckling för eleverna, vilket innebär att det är angeläget att eleverna inte endast får kunskaper om språkets uppbyggnad och struktur, utan att de även får övning i språkets funktion i dess sanna kontext, eftersom språkets funktionella användningsområde är en annan viktig aspekt av språkutvecklingen. Eleverna behöver kunskap om språkets makt och hur de genom att tillägna sig kunskap om språket även tillskansar sig ett övertag i många andra situationer.

I min undersökning kommer jag framöver för tydlighetens skull att referera den moderna terminologin inom grammatiken som nusvensk grammatik. Jag väljer att använda termen trots att jag vet att det finns flera olika läror när det gäller den moderna terminologin. Dock anser jag att termen, på grund av frekvensen i användare, ändå kan stå som motvikt till de äldre begreppen inom grammatikstudiet som den vägs emot.

1.2 Syfte

Syftet med min undersökning är att studera gymnasielärares inställning och attityder till grammatik och grammatikundervisning samt fördjupa mig i hur lärarna praktiskt går till väga med uppgiften att utbilda eleverna i grammatik

1.3 Problemprecisering

Jag kommer framöver att redovisa för såväl historiska som samtida synsätt på grammatik och grammatikundervisning. Intentionen med min undersökning är att ta reda på om alla lärare undervisar i grammatik. Om så är fallet vill jag ta reda på hur mycket, och på vilket sätt de undervisar i grammatik, samt när grammatikundervisningen äger rum. Ett annat område jag kommer att undersöka är lärarnas personliga inställning till grammatik och grammatikundervisning. Intentionen med de här frågorna är dels att ta reda på hur stor del av svenskundervisningen på gymnasiet som upptas av grammatikstudier, och dels att få reda på om grammatikundervisning är något som löper parallellt med annan svenskundervisning och integreras i till exempel skrivprocessen, eller om lärarna arbetar med grammatik vid separata

tillfällen utan koppling till elevernas språk. Det sistnämnda kommer jag i fortsättningen att benämna som renodlad grammatikundervisning i syfte att skilja den från mer integrerad grammatikundervisning. Ytterligare en fråga som jag ämnar ta reda på med min undersökning är om eleverna verkligen behöver en renodlad djupgående grammatikundervisning för att nå språklig medvetenhet?

1.4 Avgränsning

Eftersom det vore en omöjlighet att undersöka alla gymnasielärares inställning till grammatik och arbetsmetoder vid undervisningen, har jag valt att redovisa sex gymnasielärares svar. Respondenterna i min undersökning har varierande ålder och kön, i syfte att låta dem representera lärarkåren i miniatyr.

1.5 Disposition

Efter redovisningen av rapportens bakgrund, syfte, problemprecisering och avgränsning kommer jag framledes att ge en kort överblick över arbetets disposition. I kapitel 2 ger jag en definition av begreppet grammatik, därefter redovisar jag en överblick över vad som varit, och är, aktuellt i debatten kring grammatikundervisningen, vidare redovisar jag några moderna argument för eller emot grammatikundervisning. Slutligen kommer jag att redovisa olika didaktiska problem i samband med grammatikundervisning. Efter den här teoretiska delen kommer min rapport i den tredje delen att fokuseras på empiri, där jag redogör för vilken metod jag har valt att arbeta med, vilket urval jag har gjort när det gäller respondenterna, hur jag har lagt upp och genomfört mitt arbete samt vilka etiska överväganden jag har tagit i beaktande. Därefter kommer jag att i den fjärde delen redovisa resultatet av min undersökning. Efter resultatredovisningen kommer jag i den femte delen att diskutera och analysera respondenternas svar, samt hänvisa till relevant aktuell forskning inom området. Härfter följer en diskussion av metoden jag valt att arbeta med, och därefter reflekterar jag över vilka konsekvenser min forskning kan ha för lärarrollen. Jag avslutar med en sammanfattning i den sjätte delen.

2. Forskningsbakgrund

För att sammanställa min forskningsbakgrund har jag läst, inte bara en mängd litteratur om grammatik och grammatikstudier, utan även en ansevärd mängd litteratur som behandlar olika språkforskarens syn på grammatik och grammatikundervisning. Jag har försökt att ge en så bred och objektiv bild av forskningen inom grammatik som möjligt, utan att för den skull vidmakthålla att jag fått med alla åsikter och ståndtaganden i debatten, vilket naturligtvis vore en omöjlighet.

2.1 Definition av begreppet grammatik

Begreppet grammatik är både vagt och svårtolkat, men det som brukar menas med grammatik är hur man sätter samman ord (=morfologi) och sedan kombinerar dem till fraser och satser, det vill säga syntaxen. Ofta låter man även semantiken, det vill säga betydelseinnehållet, räknas som en del av grammatiken och ibland även fonologin. (Kroksmark m.fl. 1993).

Tomas Kroksmark gör i boken *Fem uppsatser om grammatik* (1993) följande specificering av begreppet grammatik:

- A. grammatik är de regler och principer som styr hur man konstruerar ordformer och hur man kombinerar dessa till fraser och satser samt de motsvarande reglerna och principerna för hur man konstruerar betydelse.
- B. grammatik är beskrivning och eventuellt förklaring av (delar av) A.
- C. grammatik är råd, föreskrifter, förbud o. dyl. rörande hur man bör konstruera ordformer, fraser och satser, samt vad dessa ordformer, fraser och satser bör betyda (1993:24).

Att konstruera en grammatik med beskrivningar och förklaringar är ett mycket omfattande och komplicerat arbete, vilket blir tydligt med tanke på att ingen ännu har lyckats med detta, annat än för fragment av enskilda språk. Det finns inte ett enda språk där vi känner till, och kan sätta ord på, alla aspekter av grammatiken (Kroksmark m.fl. 1993).

Det finns olika sätt att se på grammatik. Dels så har vi en grammatik som består av de strukturer och termer vi lär oss under skoltiden, något som ofta benämns som en ”yttre” grammatik. Dels så har alla som talar sitt modersmål något som Platzack (1998) benämner som vår ”inre” grammatik, eller I-grammatik, som står för intern grammatik. Det Platzack menar med inre grammatik är detsamma som Chomskys hypotes om människans medfödda

språkförmåga, det vill säga den kunskap om grammatik som en modersmåls talare ofta är omedveten om att han besitter. Det handlar om hur ljud, ord och fraser fogas samman till satser, vilket alla som har svenska som modersmål behärskar och automatiskt använder sig av. Den inre grammatiken för modersmålet växer automatiskt fram under våra två första levnadsår som en följd av att personer i vår närmsta omgivning frekvent använder språket. Det är den här kunskapen som gör att vi inte behöver fundera över i vilken ordning vi ska placera orden när vi talar vårt modersmål. Alla människor föds med samma inre grammatik och samma språkanlag, vilket innebär att ett barn inte har lättare att anamma de biologiska föräldrarnas språk än något annat språk. Vilket språk barnet kommer att ha som sitt modersmål är enbart beroende av vilket språk barnet hört talas under sina två första levnadsår. Det här blir tydligt inte minst när vi hör vilket språk adopterade barn talar. När det handlar om den inre grammatiken, så är det språkets struktur som står i centrum, inte dess funktion (Platzack 1998).

Tillsammans med det faktum att språket är unikt för människan talar detta för att förutsättningarna för det mänskliga språket är medfödda – vi är genetiskt programmerade att tillägna oss ett modersmål, lika väl som vi är genetiskt programmerade att lära oss gå (Platzack 1998:6).

Det är på grund av vår inre grammatik som vi vet att en syntaktiskt korrekt mening kan vara semantiskt inkorrekt som till exempel: ”Hamburgaren åt mannen” (Yule 1996:115). Trots att meningen följer svenskans grammatiska lagar med V2 regeln, det vill säga att det finita verbet i en huvudsats inte får föregås av mer än ett led (=fundamentet), så har meningen ändå ett mycket märkligt innehåll (Platzack 1998:8).

George Yule delar i sin bok *The Study of Language* (2004) in grammatiken i tre olika kategorier. I den första kategorin beskriver Yule något som han kallar ”mental grammar”, vilken beskrivs som en inre språkmedvetenhet som känner igen och producerar lämpligt strukturerade uttryck i modersmålet. Den här språkmedvetenheten är undermedveten och är inte ett resultat av någon undervisning. Den andra typen av grammatik som Yule beskriver är ett helt annat koncept av definitionen grammatik som involverar något som skulle kunna kallas ”språklig etikett”, vilket innebär att identifiera de rätta, eller bästa, strukturerna i ett språk, vilket uppstår klara likheter med något som Platzack kallar för yttre grammatik. Yules tredje kategori inom grammatiken involverar studerandet och analyserandet av de strukturer

som existerar i ett språk, oftast med siktet inställt på att upprätta en beskrivning av språkets grammatik som distinkt skiljer det från ett annat språk.

Maria Bolander (2001) beskriver hur vi som språkbrukare besitter en språkkänsla som är uppbyggd av mentala, eller inre grammatiska regler, vilka vi ofta är omedvetna om att vi har. Den här språkkänslan som Bolander kallar ”den infödde talarens (inre) grammatik”, är tillsammans med språksituationen vi är involverad i viktiga styrmedel för våra språkval. Vidare diskuterar Bolander begreppet grammatik och redogör för hur ordet kan ha flera olika betydelser. Termen kan dels innebära en beskrivning av språkets struktur, det vill säga hur vi kan kombinera ord och fraser. Det här brukar betecknas som en deskriptiv grammatik. Termen kan även stå för det som Bolander benämner som ”den infödde talarens (inre) grammatik”. Dessutom kan termen stå för det regelsystem som slår fast vad som är rätt eller fel i språket, det vill säga en normativ grammatik. Bolander framhåller dock att det kan vara svårt att dra några skarpa gränser mellan de olika kategorierna.

Jørgensen och Svensson beskriver i *Nusvensk grammatik* (1987) två olika betydelser av termen grammatik. Termen grammatik kan dels stå för språkbrukarnas kunskap om det språkliga regelsystemet, dels kan termen användas för att beteckna språkvetarnas beskrivningar av samma regelsystem, med andra ord beskrivningar av de systematiska regelbundenheterna och det som avviker därifrån i ett speciellt språk.

Ulf Teleman skiljer i sin bok *Lära svenska – om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991), på vad han kallar grammatiken i huvudet och grammatiken som bok. Teleman hävdar att det är i våra hjärnor som den egentliga grammatiken finns, inte i någon bok. Grammatiken i huvudet är de regler, normer och konventioner som reglerar hur vi kan kombinera ord för att skapa betydelse. Vi underkastar oss en grammatik av konventioner för att anpassa oss till att bli en del i kommunikationsgemenskapen, dock gör vi detta utan att ens vara medvetna om det, eftersom vi lär oss det mesta av vår grammatik långt innan vi ens har börjat skolan. Det som Teleman benämner som ”grammatiken i huvudet” verkar vara samma fenomen som av andra språkvetare benämnts som ”inre grammatik”, ”mental grammar” eller ”den infödde talarens (inre) grammatik”. Grammatiken som bok är däremot något som människor skapat för ett eller annat ändamål. Grammatikor kan ha två olika funktioner enligt Teleman. De kan dels ge sann och intressant kunskap om folks grammatik i huvudet, det vill säga ge insikt om hjärnans grammatik på samma sätt som biologin ger insikt om människans kropp, dels så kan

de tjäna som instrument för att uppnå något annat, till exempel att tillägna sig kunskapen om ett främmande språk.

Här följer några visdomsord från Ulf Teleman:

[...] det är lättare att tänka *med* språket än *mot* språket, dvs. det är lättare att tänka och kommunicera om man underkastar sig det gemensamma lexikonets och den gemensamma grammatikens tvång än om man inte gör det (Teleman 1991:115)

2.2 Historiskt perspektiv

Tomas Kroksmark skildrar i *Fem uppsatser om grammatik* hur undervisningen i början av 1800-talet mestadels inriktades på innantilläsning, någon undervisning i rättstavning eller svensk språklära existerade inte, åtminstone inte på landsbygden. Undantagsvis kan nämnas storstadsregionerna där språklära undervisades genom innantillärning av regler som sedan proverades mot grammatiska exempel (Kroksmark m.fl. 1993). Ett annat fenomen som undervisningen lade stor vikt vid under sekelskiftet 1800-1900 var den språkliga formen. Nils-Erik Nilsson beskriver i boken *Retoriken kring grammatiken* (Brodow m.fl. 2000) hur stor vikt lades vid att slipa bort elevernas dialekter. Vidare pekar Nilsson på hur synen på grammatikundervisningen delvis omvärderades under 1900-talets början. Som tidigare skildrats var den språkliga formen i fokus under åren kring sekelskiftet, men i och med att folkskolorna hade slipat bort mycket av de dialektala uttrycken, fanns det nu utrymme att i läroverket ägna mer tid åt satsanalys istället. Det fanns dock kritiker som var emot det här förnyade synsättet och Nilsson hänvisar till Karin Tarschys bok *Svenska språket och litteraturen – Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor* från 1955 där den senare redovisar hur författaren till *Beckmans skrifter* från åren kring det förra sekelskiftet kritiserade idén att undervisa i satsanalys. Beckmans synsätt är förvånansvärt modernt och lyder i Tarschys tolkning: ”grammatikundervisningen skall utgå från eleverna själva: viktigast är att det egna språkets lagar upphöjs till medvetande” (Brodow m.fl. 2000:16). Även en annan aktuell fråga diskuterades frekvent vid den här tidpunkten och det var frågan om i vilket ämne grammatikstudierna skulle bedrivas, i modersmålet eller i en annan språkundervisning, företrädesvis latin (Brodow m.fl. 2000:16).

Också folkskolan började införa undervisning i språkets struktur mot slutet av 1800-talet, och eleverna fick bland annat undervisning i huvudsatser, bisatser, ordklasser, böjningar och

skiljetecken med mera. Det var dock inte förrän i undervisningsplanen för rikets folkskolor 1919 som språklära fick en uttalad plats på schemat. I nästa undervisningsplan som kom 1955 gjorde de främmande språken för första gången inträde i den centralstyrda undervisningsplanen (Kroksmark m.fl. 1993).

Enligt Nils-Erik Nilsson fanns det kring sekelskiftet 1800-1900 två olika grupper inom grammatikforskningen, dels de som var för ett normerande av språket och därmed ville införa stränga regler där endast ett kunde vara rätt, dels språkforskarna som var anhängare av det deskriptiva synsättet och därmed ville tillåta sidoförmer och variationer i språket. Det var den här motsättningen mellan dem som ville beskriva språket, och de som ville normera det som var orsaken till att grammatikor ursprungligen började skrivas. Varken dem som Tarschy refererar till som normivarna eller språkforskarna var nöjda med *Svenska akademiens språklära* från 1836. Normivarna ansåg att *Svenska akademiens språklära* aldrig redovisade vad som var rätt eller fel, utan endast beskrev hur man brukade göra. Medan språkforskarna i sin tur kritiserade samma verk för att fungera normerande och inte främja den vetenskapliga utvecklingen. Anställda inom skolan såg dock ofta den normerande grammatiken som en nödvändighet för att kunna undervisa eleverna i de korrekta formerna. Vid sekelskiftet publicerades även metodiska läroböcker i en ambition att förenkla grammatikundervisningen. Så tidigt som vid mitten av 1800-talet hade det funnits röster som hade argumenterat för att skriftspråket borde närma sig talspråket istället för att sälla sig till äldre former, men motsättningen mot sådana åsikter blev till en början intensiv. Dock har talspråk och skriftspråk närmat sig varandra under hela 1900-talet (Brodow m.fl. 2000:17).

Vid mitten av 1950-talet introducerade den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (född 1928) den generativa grammatiken, vilket är den form av grammatik som intresserar sig för människans inre grammatik. Den generativa grammatiken tillkom i protest mot den strukturalistiska språkteorin som hade dominerat sedan 1930-talet, vilken i sin tur hade tillkommit i protest mot den tidigare komparativa och historiskt inriktade vetenskapen (Platzack 1998). Där strukturalisterna förut hade inriktat sig på att kategorisera och visa på tillhörighet med hjälp av trädidiagram och på så sätt komma fram till generella lagbundenheter och språkens språklighet (Kittang m.fl. 1997), ville den generativa grammatiken komma bort från strukturalisternas statiska språksyn och istället försöka fånga upp det mänskliga språkets natur (Platzack 1998). Mer tonvikt skulle så småningom komma att läggas vid syntax- och

semantikstudier, och dessutom skulle strukturalisternas tanke om att barn föds utan någon som helst kunskap om språk starkt ifrågasättas (Platzack 1998).

Chomsky opponerade sig mot strukturalisternas synsätt om hur det skulle vara möjligt att konstruera en korrekt grammatik utifrån en viss textmängd utan att ta notis om några andra faktorer än just orden:

För Chomsky är grammatiken en teori om vår språkliga kompetens, en teori bestående av ett axiomatiskt regelsystem som alstrar eller genererar just de satser (med tillhörande strukturell beskrivning) som accepteras av språkbrukaren som korrekta (Platzack 1998:16f).

Chomsky beskriver i sina transformationsregler sambandet mellan olika satser, samt hur det är möjligt att med hjälp av dessa regler bilda en sats från en annan, till exempel: ”Kalle smällde ballongen” – ”Ballongen smälldes av Kalle”. När meningarna studeras utifrån en ytstrukturaspekt, så är det två olika meningar, men på en djupare strukturell nivå så har meningarna samma innebörd även om den första meningen är aktiv, medan den andra meningen är passiv. Vid en transformation i en sats blir det ofta nödvändigt att göra fler transformationer för att satsen ska bli begriplig. I sin bok *Syntactic Structures* hävdar Chomsky att grammatiken är helt självständig och oberoende av satsens betydelse, vilket gör att transformationernas enda uppgift blir att tala om för oss om satsen är syntaktiskt korrekt bildad eller inte. Dock kan även en korrekt bildad sats vara fullständigt galen semantiskt (Yule 1996). Transformationsreglerna innebär även att alla satser kan flyttas runt så länge satserna behålls intakta.

Att se språksystemet på samma sätt som generativisterna Chomsky och Platzack gör, det vill säga som ett abstrakt grammatiskt regelsystem, vilket vitt skiljer sig från dess faktiska användning i samhället är dock något som de kritiska textanalytikerna opponerar sig emot. De senare har ett mer funktionellt och kognitivt tänkande när det gäller språkets struktur och funktion, och insisterar på att språket också är socialt förankrat. De kritiska textanalytikerna anser att ”språket ser ut som det gör för att det ska uppfylla vissa sociala och kommunikativa behov för oss människor” (Hellspong & Ledin 1997:258). Den australiensiske språkvetaren Michael Halliday (född 1925) menar att språk och text har tre grundläggande uppgifter. Dels så hjälper de oss att reflektera över världen, dels så hjälper de oss att handla i världen, dels så hjälper de oss att koda vår återspeglning och handling som text, talad eller skriven. Halliday

tillhör de som brukar benämnas som de kritiska textanalytikerna, och talar om ”text i kontext som en social samhandlingssituation”(Englund & Ledin 2003:100). Halliday visar på hur satser får ett sammanhang när språkliga element i en text tolkas i förhållande till andra språkliga element i texten. Detta innebär att vi måste titta utanför ramarna på varje sats för att tolka betydelseinnehållet. Sambandet mellan de olika satserna i en text markeras med kohesionsmarkörer, som ofta består av anaforiska pronomen, i syfte att skapa ett sammanhållet budskap. Att en text är koherent innebär att den är semantiskt sammanhållen, det vill säga att betydelseinnehållet i texten är ackumulerat och förståeligt (Englund & Ledin 2003).

En skillnad i till exempel Chomskys sätt att se på språket, och de kritiska textanalytikernas sätt att se på språket är att Chomsky förutsätter att alla människor har samma språkliga kompetens. De kritiska textanalytikerna anser däremot att olika individer har tillgång till olika delar av ett språk i olika situationer, eftersom den språkliga kompetensen är en del av vår sociala kompetens. Halliday anser, i likhet med andra kritiska textanalytiker som till exempel Norman Fairclough, att olika sociala grupperns sätt att tolka omvärlden skiljer sig åt som ett resultat av vilka sociala och sociokulturella situationer individen varit i kontakt med tidigare, inte minst ur ett språkbruksperspektiv. Det här synsättet anknyter även till de kultur- och utbildningssociologiska teorier som Basil Bernstein och Pierre Bourdieu arbetar med (Englund & Ledin 2003). De kritiska textanalytikerna har en konstruktivistisk språksyn, vilket innebär att det finns ett ömsesidigt beroende, det vill säga en dialektisk relation, mellan text och kontext och mellan språk och samhälle. (Hellspong & Ledin 1997). En konstruktivistisk språksyn innebär att ”det är individen som aktivt skapar eller konstruerar sin förståelse i ett samspel med andra” (Lundahl 1998:101).

Maria Bolander (2001) är en svensk språkvetare som, i likhet med Halliday, förespråkar en mer funktionell grammatik. Bolander anser, att det mänskliga språket svarar mot mänskliga behov, vilket kan spåras även långt ner i de grammatiska strukturerna, eftersom de bidrar till att förmedla innehållet i en text. När de grammatiska strukturerna i en text förändras, så förändras även betydelseinnehållet i budskapet. Även om förändringarna i betydelsen stundtals kan anses som försumbara och svåra att definiera, så finns det alltid en förnimbar betydelseskillnad efter att vi förändrat den grammatiska formen, vilket inte minst modersmålstalare förnimmar.

2.3 Moderna argument för grammatikundervisning

Det finns åtskilliga moderna argument till varför man bör bedriva grammatikundervisning, men likväl som det finns personer som hävdar att argumenten är välgrundade, så finns det alltid motståndare som kritiserar åsikterna. Ulf Teleman har i sin bok *Lära svenska – om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991) kritiskt granskat moderna argument för grammatikundervisning. Teleman menar att grammatikundervisning utifrån ett språkriktighetsargument för att lära ungdomar att skriva korrekt är delvis missvisande, trots att en rätt bedriven grammatikundervisning gör de språkliga formuleringarna synliga för eleverna. Författaren grundar detta påstående på att grammatikundervisningen ändå har väldigt lite att bidra med när det gäller att lära eleverna ett korrekt skriftspråk. Ett annat argument som Teleman anser missvisande är att grammatisk kunskap ibland ses som en del av vårt kulturarv. Det ovan anförda är, enligt Teleman, endast ett sätt för personer som gått igenom en lång utbildning att hävda sin egen betydelse. Somliga hävdar att grammatikundervisningen i skolan skulle vara ett vapen mot språkets förflockning, men Teleman hävdar att det är människor från de högsta sociala skikten som sällar sig till detta synsätt enbart av rädsla för att deras egen språkliga variant ska hotas om den inte finns fastställd i en grammatika. Det fjärde argumentet som Teleman tar upp är att grammatikundervisning skulle vara nödvändig vid inläringen av ett främmande språk, vilket författaren anser vara ett hållbart argument. Ett femte argument verbaliserar Teleman som ”Det är viktigt att man skaffar sig insikt om något så centralt i en människas liv som språket” (Teleman 1991:122). Enligt Teleman verkar det här vara det mest essentiella argumentet i hela debatten kring grammatikens vara eller icke vara i modersmålsundervisningen. Dock verkar Teleman inte ha något självklart svar på frågan huruvida grammatikundervisningen är viktig utifrån aspekten om språket som en central del av människans liv. Frågan blir problematisk med tanke på att grammatiken endast innehar en liten del av vår kunskap om språket och all kunskap kan inte läras ut i skolan, så enligt Teleman måste vi välja vilken kunskap vi ska lära ut (Teleman 1991:120 ff.). Det finns även andra argument för grammatikundervisning och ett av dem är metaspråksargumentet, som innebär att vi behöver behärska ett språk om språket (Brodow m.fl. 2000:39), det vill säga vi måste vara välbekanta med den korrekta terminologin inom språkets struktur.

Ulf Teleman tar i sin bok *Grammatik på villovägar* (1987) under rubriken ”Det skolgrammatiska arvet – en inledning” återigen upp frågan om varför vi ska undervisa i

grammatik. Teleman anser att grammatiken har två skilda värden. Dels kan den ge insikt och kunskap om oss själva som språkvarelser, dels kan den verka som redskap när vi vill uppnå andra mål, och den är framförallt nyttig vid studiet av främmande språk (Teleman 1987:8f). Att svenskläraren är den absolut essentiellaste vägledaren inom grammatiken ser Teleman som en självklarhet, trots att också lärarna i främmande språk undervisar i grammatik, eftersom deras viktigaste uppgift är att visa på skillnaderna i språken. För att kunna se skillnaderna måste eleverna ha kunskap om sitt eget modersmåls grammatik. I en av Telemans tidigare böcker *Språkrätt* (1979) liknar författaren samhällets strukturer, med dess normer, regler och konventioner för vad som är tillåtet, med språkets strukturer. Alla normer och konventioner i samhället likväl som i språket reducerar individens valmöjligheter och frihet, men i gengäld så skänker de trygghet. De här reglerna gör att vi vet inom vilka ramar vi bör handla och även vad vi kan förvänta oss av andra. ”I stället för att behöva etablera spelreglerna, kan man spela spelet självt” (Teleman 1979:13).

Gunilla Molloy skriver i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) om hur många svensklärare motiverar sin grammatikundervisning med att den behövs inför undervisningen i främmande språk. Och självklart, fortsätter Molloy, så underlättas grammatikundervisningen i främmande språk om eleverna är välbekanta med sitt modersmåls grammatik och den relevanta terminologin. Dock anser Molloy att det är lärarens arbete att kunna åskådliggöra den teoretiska kunskapen för eleverna. Vidare anser Molloy att det är viktigt att utgå från elevernas kunskaper när vi undervisar om den grammatiska terminologin, då ger vi eleverna ett språk för att beskriva det som de redan intuitivt kan, vilket resulterar i att grammatikundervisningen ger eleverna ”ett språk för det egna språket”.

I Maria Bolanders definition över orsaken till att vi bör undervisa i grammatisk terminologi, ingår aspekten hur mycket lättare det är att handskas med ett fenomen som vi har ord för. Vidare anser Bolander att det är nödvändigt att känna till de grammatiska begreppen för att förstå hur språket fungerar. Bolander beskriver hur de grammatiska termerna och kategorierna kan verka oklara och att de dessutom används något olika i olika beskrivningsmodeller, men trots det så är de en nödvändighet, eftersom det blir omöjligt att utbyta tankar och föra ett resonemang kring språket utan dem. Författaren anser vidare att grammatikstudier bör syfta till mer än att kategorisera ord och studera termer, eftersom språket, genom sin fina nyansering, innebär ett kraftfullt redskap för dem som behärskar det, och kan använda det till sitt eget förfogande. (Bolander 2001).

2.4 Didaktiska problem med grammatikundervisning

Nils Jörgensen och Jan Svensson beskriver i *Nusvensk grammatik* (1987) en modernare och mer användbar utformning av grammatiken, som kallas just nusvensk grammatik. Den stora skillnaden mellan nusvensk grammatik och den äldre grammatiken är att den nusvenska grammatiken tar hänsyn till forskningen och beskriver det svenska språket som det ser ut idag. Eftersom grammatiken har utvecklats så har nya ordklasser tillkommit, till exempel verbpartiklar, som förr sorterades in i olika klasser som adverb, prepositioner och substantiv. Ytterligare andra ordklasser har ändrat namn, som till exempel äldre grammatikors imperfekt, i syfte att inte förvilla vid andraspråksinläring, eftersom en och samma term kunde stå för olika saker på olika språk. Den äldre grammatiken byggde på en allmän grammatik som i stora drag var giltig för svenska språket förr, eftersom vi då till exempel böjde våra substantiv efter olika genus och i olika kasus. Vi böjer fortfarande våra substantiv efter genus och kasus, dock inte efter samma som vi gjort historiskt. I de äldre formerna av grammatik hade vi även särskilda former för ackusativobjekt och dativobjekt, medan vi numera använder oss av direkt objekt och indirekt objekt, vilka på ett tydligare sätt visar vad som händer i satsen. Däremot följer termerna ackusativobjekt och dativobjekt ofta med även i de nya versionerna av läromedel, vilket diskuteras av Ullström (Brodow m.fl.2000:62f). Eftersom vårt språk idag har förändrats, både innehållsligt och formmässigt, så passar den nusvenska grammatiken bättre och är därför den grammatik som vi idag undervisas i på högskolor och universitet (Jörgensen & Svensson 1987). Dock finns det idag flera olika "lärar" inom den moderna grammatiken som använder sig av olika begrepp, vilket medför att nusvensk grammatik inte är den enda läran. Olika teoretiker har delvis olika benämningar för de olika termerna. Trots den förvirring som det här kan ge upphov till, så anser Bolander (2001) ändå att lärare måste undervisa med grammatiska termer, samt att den förvirring som olika begrepp kan ge upphov till ändå är bättre än inga begrepp alls. "Termerna är handtagen till de begrepp som är nödvändiga för att få en uppfattning om hur språk fungerar"(Bolander 2001:4). Trots att nusvensk grammatik och andra moderna former av de grammatiska begreppen beskriver språket på ett betydligt mer lättförståeligt sätt för oss moderna språkbrukare, så uppstår ett problem vid undervisningen i gymnasieskolan eftersom böcker som använder den äldre terminologin inom grammatiken fortfarande finns kvar (Brodow m.fl.2000).

Ullström redovisar några karakteristiska drag hos grammatikundervisningen i dagens svenska gymnasieskola:

1. ”Grammatikundervisningen bedrivs isolerat och med ringa anknytning till det språk eleverna brukar eller tar del av i funktionella sammanhang” (Brodow m.fl. 2000:65)
Det vill säga det är vanligt att arbeta med isolerad färdighetsträning där, till exempel, ordklasser tränas separat under en viss tid, ofta i speciella övningshäften med tillrättalagda exempel.
2. ”Den isolerade grammatikundervisningen bedrivs påfallande ofta atomistiskt” (Brodow m.fl. 2000:65) Här syftar Ullström på hur satser ofta inte analyseras i sin helhet, istället analyserar man satsdel för satsdel och det blir svårt för eleverna att se sambanden. Undervisningssättet bidrar till att göra eleverna konfunderade eftersom möjligheten att göra en korrekt syntaktisk analys minskar betänkligt, eftersom ”ingen satsdel enkelt uttryckt är vad den är annat än i relation till andra satsdelar och till en överordnad helhet” (Brodow m.fl. 2000:65).
3. ”Bristen på helhetssyn fördunklar därtill språkets hierarkiska struktur, eftersom förhållandet mellan satser och mellan olika delar av en sats inte kommer att fokuseras” (Brodow m.fl. 2000:65) På grund av det här, menar Ullström, får eleverna lätt uppfattningen att ”språket utgör en samordnad ytström bestående av satsdelar som gärna är identiska med ord” (Brodow m.fl. 2000:65), vilket gör att kunskapen om ords olika hierarkiska nivå i en sats går förlorad.
4. Vidare menar Ullström att

Det 'högre' bildningsämnet och det 'lägre' färdighetsinriktade svenskämnet ger sig slutligen på ett smula skrämmande sätt till känna vid grammatikundervisningen. De avarter av grammatikundervisning som ligger karikatyren närmast förekommer nämligen företrädesvis inom de yrkesinriktade programmen. 'Ju lägre status ett visst gymnasieprogram har i det allmänna medvetandet, desto mer disciplinering och desto mindre emancipation', tycks vara en formel som passar de verkliga förhållandena väl (Brodow m.fl. 2000:65ff)

Med det här inlägget pekar Ullström på problemet med skillnaderna i undervisningen mellan de yrkesförberedande programmen och de studieförberedande programmen i gymnasieskolorna runt om i Sverige. Längre fram i sin undersökning tillkännager Ullström att en dominerande tendens verkar vara tanken på nödvändigheten av sänkta krav och betydligt blygsammare ambitioner när det gäller vilka grammatiska kunskaper eleverna på de yrkesförberedande programmen kommer att kunna tillskansa sig, jämfört med hur långt eleverna på de studieförberedande programmen kommer att gå när det gäller att tillfoga sig

grammatiska kunskaper. Dock verkar det inte som om kraven är särskilt avancerade eller högt ställda ens för eleverna på de studieförberedande programmen enligt Ullström. Anledningen till det här tycks enligt Ullström vara att många elever har så ringa eller obefintliga kunskaper i grammatik att gymnasielärarna ofta tvingas börja från början när det gäller grammatikundervisningen. En annan viktig aspekt är att klasserna på gymnasiet ofta är mycket heterogena, eftersom så gott som alla ungdomar i dagens samhälle fortsätter till gymnasieskolan efter att ha avslutat sina studier i grundskolan. Det här resulterar i en ojämn kunskapsnivå. Ytterligare en bidragande orsak verkar vara att kraven på grammatikkunskaper skiljer sig kraftigt åt mellan olika program och dessutom så överger alltfler gymnasielärare de formella grammatikstudierna och integrerar grammatikstudierna med skrivträningen, vilket resulterar i att undervisningens fokus har flyttats från formalbildning till praktisk tillämpning (Brodow m.fl. 2000).

Lars-Gunnar Andersson tar i ”Talets signalord” (ett kapitel i *Grammatik på villovägar* Teleman 1987) upp en viktig aspekt om hur de grammatikor vi möter i skolan behandlar språket som ett objekt bortlyft från det sammanhang som det lever och används i, ungefär på samma sätt som om vi skulle skicka ett brev men helt bortse från avsändare och adressat. Anderssons tanke med den här liknelsen kommer sig av att grammatikorna bortser från många ”onödiga” småord som tillexempel ”hmm”, ”tja”, ”väl”, ”ju” och dylikt som används frekvent i talspråket. Det här beror på att våra grammatikböcker framförallt är skriftspråksgrammatikor. Tor G Hultman tar i samma bok under rubriken ”Objekt som objekt” upp frågan om hur viktigt det är att eleverna ser sambandet mellan lärobokens exempel och det språk som de själva använder och möter i sitt dagliga liv. Ett annat stort problem är att ”skolgrammatiken har en förkärlek för definitioner som kopplar grammatiska kategorier till avgränsade betydelser” (Teleman 1987:39) anser Hultman och syftar här på de förenklingar och generaliseringar som skolgrammatiken ofta gör genom att beskriva hur substantiv betecknar ting, adjektiv egenskaper, verb handlingar och så vidare. Ett annat stort problem enligt Hultman är att äldre termer som till exempel ackusativobjekt och dativobjekt ofta lever kvar i skolböckerna och blir därmed en källa till förvirring. Åke Pettersson anser dock i samma bok under rubriken ”Bärbara substantiv - läroböckernas exempel” att det inte är så oroande att skolböckerna definierar de grammatiska kategorierna lite oprecist, eftersom många elever faktiskt lyckas få en god bild av ordklasser, satsdelar och dylikt ändå, även om risken finns för att det bromsar inläringen för elever med svag språkmedvetenhet.

Ytterligare ett problem tas upp av Gunilla Molloy i *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) när författaren behandlar elevernas inställning till grammatik. Många elever anser att grammatik är oerhört svårt och tråkigt. Enligt Molloy är det här en åsikt som lätt ”adopteras” från föräldrar eller äldre syskon som kämpat med grammatik och har en negativ inställning till ämnet. Ett annat problem som Molloy tar upp är att övningsmeningarna i grammatikböckerna ofta är konstruerade och ofta saknar likheter med elevernas eget språk. Eftersom meningarna ofta upplevs som verklighetsfrämmande för eleverna så finns risken att grammatikkunskaperna stannar på övningsböckernas sidor och eleverna missar att dra paralleller till sitt eget språk och inser de inte att kunskaperna kan användas för den egna språkutvecklingen (Molloy 1996).

3. Empiri

I detta kapitel beskriver jag vilken forskningsmetod jag har använt mig av, samt skildrar urvalet av intervjupersoner. Vidare går jag i det här kapitlet igenom mitt genomförande och upplägg, samt redogör för mina etiska överväganden. Därefter presenterar jag i korthet mina respondenter.

3.1 Metodbeskrivning

Jag har valt att använda mig av det kvalitativa forskningssättet. Det kvalitativa forskningssättet skiljer sig från det kvantitativa forskningssättet på sättet du genererar, bearbetar och analyserar den information du har samlat in. När du gör en kvalitativ forskning kan du till exempel inrikta dig på ett inte alltför stort antal intervjuer, som du sedan analyserar och tolkar (Patel & Davidson 2003:14). Karin Widerberg visar i sin bok *Kvalitativ forskning i praktiken* (2002) på skillnaden mellan kvalitativ forskning och kvantitativ forskning med förklaringen:

Kvalitativ forskning syftar alltså till att klargöra ett fenomenets karaktär och egenskaper, medan kvantitativ forskning handlar om att fastställa mängder. Den kvalitativa forskningen söker alltså primärt efter fenomenets innebörd eller mening, medan den kvantitativa forskningen primärt söker efter dess förekomst eller frekvens (2002:15).

Dock är kvalitativ forskning inte en enhetlig företeelse, vilket gör att även kvalitativa intervjuer kan skilja sig åt sinsemellan. Ett karakteristiskt drag är dock ofta att intervjufrågorna är muntliga och att intervjupersonen ges utrymme att svara med egna ord och inte bara till exempel kryssa i en graderad skala. Vid intervjun är det behjälpligt att använda någon form av ljudupptagning i syfte att inte missa någon information, samtidigt som ljudupptagningen bidrar till att intervjuaren kan vara uppmärksam på vad som sägs istället för att koncentrera sig på att föra anteckningar över samtalet (Patel & Davidson 2003).

Syftet med den kvalitativa intervjun är att identifiera egenskaper eller åsikter hos respondenten, vilket innebär att det inte finns något svar som är det "sanna" eller det "rätta". I den kvalitativa intervjun är både den som intervjuar och den som blir intervjuad medskapare i samtalet och det är viktigt att den som intervjuar försöker skapa en trygg atmosfär så att respondenten vågar delge sina åsikter utan att känna sig hämmad. Därför är det av vikt att den som intervjuar visar ett genuint intresse och förståelse gentemot respondenten. Den som gör

en kvalitativ intervju bör naturligtvis också ha förkunskaper och vara väl insatt i det område som han tänker studera (Patel & Davidson 2003). Widerberg har vidare preciserat begreppet kvalitativ forskning genom att beskriva hur forskaren använder sig av det unika samtal som uppstår i mötet mellan intervjuare och respondent i just den speciella kontexten där samtalet äger rum, eftersom en exklusiv och personlig relation uppstår i varje ny intervjusituation. Det är också av vikt att intervjuaren följer upp vissa svar med följdfrågor och ber respondenten att vidareutveckla sina tankar för att få reda på mer om respondentens åsikter, tankar och förståelse av ämnet ifråga (Widerberg 2002).

3.2 Urval

Respondenterna i min undersökning består av sex slumpmässigt utvalda gymnasielärare från skilda ålderskategorier och kön som arbetar på olika gymnasieskolor i stora och medelstora städer runt om i Skåne. De har ett åldersspann på 30 år och på grund av detta så har de givetvis olika lång erfarenhet av att praktisera läraryrket. En del av lärarna undervisar på yrkesförberedande program, andra på studieförberedande och somliga undervisar på både yrkesförberedande och studieförberedande program. Samtliga gymnasieskolor är relativt stora skolor med många elever.

Urvalsprocessen, genom vilken respondenterna valdes ut, var fullständigt slumpmässig då jag förutsättningslöst åkte ut till olika gymnasieskolor och tog kontakt med ansvarig rektor. Väl där bad jag om rektorns medgivande till att intervjua någon ur hans eller hennes personal. Efter klartecken från rektorn bad jag om beskrivning till språklärarnas arbetsrum dit jag sedermera begav mig för att fråga om någon svensklärare kunde tänka sig att ställa upp på en intervju till mitt examensarbete i svenska. Många lärare kände att de var för upptagna, eller att de helt enkelt inte hade lust att ställa upp på en intervju, vilket försvårade och förlängde arbetet med att få tag i respondenter. Efter några dagar hade jag dock fått ihop sju intervjuer, vilket är tillräckligt för en kvalitativ undersökning. Olyckligtvis trasslade ett intervjuband, vilket innebar att jag inte kunnat redogöra för en intervju. Efter att jag övervägt situationen bestämde jag mig för att inte göra om intervjun, eftersom förutsättningarna inte skulle vara desamma för alla respondenter vid en sådan korrigerings och det skulle kunna påverka resultatet. På grund av det här så är det endast sex respondenter som behandlas i min undersökning.

Här följer en kort presentation av respondenterna i min undersökning.

Den första respondenten har jag valt att kalla Sofia. Sofia är en lärare i 30 årsåldern som undervisar i svenska och engelska. Sofia tog sin lärarexamen för drygt fem år sedan. I svenska undervisar Sofia uteslutande på yrkesförberedande program.

Min andra respondent går här under pseudonymen Gunilla. Gunilla är i 60 årsåldern och undervisar i svenska och tyska. Gunilla tog sin lärarexamen för cirka trettiofem år sedan och undervisar i svenska på både studieförberedande program och på yrkesförberedande program.

Respondent nummer tre har jag valt att kalla Camilla. Camilla är i 40 årsåldern och undervisar i svenska och religion. Camilla tog sin lärarexamen för knappt tio år sedan och undervisar i svenska på yrkesförberedande program.

Min fjärde respondent har jag valt att kalla Jan. Jan är i 60 årsåldern och undervisar i svenska och historia. Jan tog sin lärarexamen för cirka trettiofem år sedan och undervisar i svenska på både studieförberedande program och på yrkesförberedande program.

Respondent nummer fem har jag valt att kalla Ann. Ann är i 45 årsåldern och undervisar i svenska, svenska som andraspråk och engelska. Ann tog sin lärarexamen för cirka tjugo år sedan och undervisar i svenska på både yrkesförberedande program och på studieförberedande program.

Min sjätte respondent har jag valt att kalla Patrik. Patrik är i 35 årsåldern och undervisar i svenska, svenska som andra språk, historia och samhällskunskap. Patrik tog sin lärarexamen för cirka fem år sedan och undervisar i svenska på studieförberedande program.

3.3 Genomförande och uppläggning

Samtliga intervjuer genomfördes helt utan förberedelse från lärarnas sida. Inte någon av lärarna hade blivit kontaktad eller informerad om ämnet i förväg. Hur det här kan ha påverkat resultatet kommer jag att diskutera i metoddiskussionen. Samtliga intervjuer genomfördes i enskildhet på den aktuella skolan med hjälp av bandupptagning efter att ansvarig rektor givit

sitt godkännande. Efter att respondenten givit sitt medgivande till att samtalet bandades delade jag ut en blankett med frågorna i skriftlig form som respondenten fick läsa igenom i syfte att, dels ställa in sig på ämnet, dels godkänna detsamma. Först därefter satte jag på diktafonen. Under intervjun behandlades alla frågor muntligt. Först efter att alla intervjuer var genomförda började jag analysera materialet från samtliga intervjuer.

3.4 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudkrav som bör följas i en forskningssituation. De fyra kraven är:

1. Informationskravet
2. Samtyckeskravet
3. Konfidentialitetskravet
4. Nyttjandekravet

Informationskravet innebär att forskaren skall informera respondenterna om syftet med forskningen, hur forskningen skall användas, samt vad respondenternas uppgift kommer att bli. Vidare skall respondenterna upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de är fria att avbryta sin medverkan. I led med det här så började jag samtliga intervjuer med att redogöra för undersökningens mål och syfte samt beskriva hur rapporten kommer att användas och behandlas. Vidare informerade jag respondenterna om deras rättighet att avbryta sin medverkan när helst de ville. Kravet om samtycke innebär att forskaren måste ha respondenternas samtycke, och som ett led i det här informerade jag respondenterna om att deltagandet är högst frivilligt. För att uppfylla konfidentialitetskravet informerade jag samtliga respondenter om att alla uppgifter om såväl vilken stad skolan ligger i, som skolans och respondenternas namn kommer att behandlas konfidentiellt. Som en följd av det här så kommer inga uppgifter som på minsta vis kan identifiera respondenterna att redovisas. Dock frågade jag respondenterna om deras samtycke till att informera om respektive lärares cirka ålder (på fem år när), vilka ämnen de undervisar i, om de undervisar på yrkesförberedande program eller på studieförberedande program, samt ungefär hur många år som förflutit sedan de tog sin lärarexamen. Anledningen till att jag inte vill veta exakta år är för att följa reglerna om konfidentialitet. Samtliga respondenter gav sitt samtycke på de här punkterna. I syfte att förenkla redovisningen av min undersökning så har jag valt att referera till respondenterna med personliga, men fingerade, namn. För att, till slut, bifalla nyttjandekravet så informerade

jag respondenterna om att inga uppgifter kommer att användas för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften. Vidare var jag mycket noga med att få rektorns godkännande innan en person ur hans, eller hennes, personal deltog i undersökningen.

4. Resultat

I min resultatdel har jag valt att använda ungefär samma typ av språklig stilnivå i min redovisning av svaren, som mina respondenter gör vid intervjuerna. Det här har jag medvetet valt i syfte att försöka återge så mycket som möjligt av respondenternas personligheter och karaktärer. Anledningen till detta var att jag tycker mig kunna "läsa mellan raderna" i vissa svar och vill ge samma möjlighet till de som tar del av min undersökning.

Jag har valt att behandla de flesta intervjufrågorna separat, i syfte att tydligt redovisa respondenternas individuella svar, samt förenkla reflektioner över likheter och olikheter i svaren. Dock har jag i min resultatredovisning tvingats dra ihop några frågor under en gemensam rubrik i syfte att förenkla redovisningen. Orsaken till det här har varit att i princip samtliga lärare vävt in svaren på dessa frågor i varandra. Vidare har jag valt att dela in respondenternas svar i olika stycken för att förenkla överblickar och jämförelser. Intervjufrågorna som jag använt mig av ligger med som bilaga sist i arbetet. Jag kommer i kapitel fem att redovisa för syftet till varför jag ställt vissa frågor.

Jag kommer längre fram i undersökningen att diskutera lärarnas svar utifrån syftet med min undersökning, vilken är att studera gymnasielärares inställning och attityder till grammatik och grammatikundervisning. Dessutom kommer jag att fördjupa mig i hur lärarna praktiskt går till väga med uppgiften att utbilda sina elever i grammatik. Jag vill även, som jag tidigare redogjort för i min problemprecisering, ta reda på om alla lärare undervisar i grammatik och i så fall hur mycket och på vilket sätt de undervisar i grammatik, samt när grammatikundervisningen äger rum. Dessutom vill jag undersöka lärarnas personliga inställning till grammatik och grammatikundervisning. Jag vill även ta reda på om eleverna verkligen behöver en renodlad djupgående grammatikundervisning för att nå språklig medvetenhet?

4.1 Hur mycket undervisar gymnasielärarna i grammatik. När äger grammatikundervisningen rum och hur ser den ut?

4.1.1 Sofia

Sofia berättar att det varierar hur mycket undervisningstid som ägnas åt grammatik eftersom hon låter eleverna arbeta relativt självständigt med just grammatikdelen. I år valde Sofia ett

nytt sätt att arbeta med grammatik när hon tidigt på höstterminen började med att låta eleverna i årskurs 1, göra ett prov som skulle visa hur mycket grammatiska förkunskaper de hade. Därefter fick de elever som inte klarade provet arbeta med grammatik på egen hand i ett övningskompendium som Sofia, tillsammans med en annan svensklärare på skolan, sammanställde. Även om eleverna arbetade självständigt med grammatikkompendierna under lektionstid, så hade Sofia även genomgångar av olika delar inom grammatiken, där eleverna kunde välja om de ville delta eller inte beroende på om de ansåg sig behöva det eller inte. Givetvis så fanns Sofia hela tiden tillhands för stöttning och handledning. De som klarade provet på VG- eller MVG-nivå fick välja om de ville fortsätta att arbeta med grammatik eller inte. På det här viset gör Sofia grammatikundervisningen mycket individanpassad. Provet som Sofia startade med att ge eleverna var indelat i ordklasser och satsdelar och de elever som endast fick betyget G fick även de arbeta med vissa delar av grammatikkompendierna, eftersom det, som Sofia säger ”ju finns så mycket annat att lära sig, det finns det ju alltid”. Tre veckor fanns till förfogande åt respektive kategori för de elever som behövde det och efterhand när eleverna kände sig redo, så fick de ett nytt grammatikprov som var uppbyggt på samma sätt som det första, vilket gjorde att eleverna visste vad de hade att vänta sig. Tre veckor fanns till elevernas förfogande per kategori innan de gjorde det slutgiltiga provet. Det här arbetssättet resulterade i att faktiskt alla till slut klarade provet, och det är något som känns väldigt skönt påpekar Sofia. Utöver den här renodlade grammatikperioden så påpekar Sofia att hon naturligtvis kontinuerligt rättar elevernas texter och då använder sig av den korrekta grammatiska terminologin för att få begreppen att förankra sig hos eleverna. När Sofia rättat fel eller brister i elevernas texter så brukar hon sätta sig ner på tu man hand med dem och försäkras om att de har förstått vad som har blivit fel och efterhand så inser eleverna förhoppningsvis också det. Sofia använder sig av en form av processkrivning eftersom hon alltid förväntar sig att få tillbaka texten bearbetad i syfte att göra eleverna medvetna om felen när de tvingas inse vad som blivit fel och sedan vara tvungna att korrigera felen.

4.1.2 Gunilla

Gunilla säger att hon undervisar allt mindre i grammatik. En orsak till detta är, att speciellt yrkesleverna misslyckats så fruktansvärt mycket med grammatiken att hon nästan helt slutat med grammatikundervisningen på de programmen. På de teoretiska programmen undervisar Gunilla en kurs i grammatik i årskurs 1 som brukar vara i knappt en månad. I sin tyskundervisning däremot undervisar Gunilla i grammatik, och har då den svenska

grammatiken som utgångspunkt. När Gunilla arbetar med grammatik i svenska så går hon igenom terminologin och låter därefter eleverna träna på sina nyvunna kunskaper i övningshäften. Gunilla använder även grammatiken när hon pratar om uppsatser och därutöver kommer grammatiken in som en repetition i språkhistorien, till exempel när hon pratar om pluralformerna av verb. När Gunilla har haft sin grammatikkurs i årskurs 1 så förutsätter hon att eleverna känner till begreppen och använder sig därefter av den korrekta terminologin i undervisningen. Hon ser även till att repetera begreppen när tillfälle ges, genom att till exempel be eleverna om exempel på målade adjektiv när de läser om romantiken. Dock anser Gunilla att eleverna inte tänker grammatiskt nuförtiden, vilket innebär att de inte relaterar sina egna texter till grammatikundervisningen. Eleverna verkar inte heller anse att det spelar så stor roll om man till exempel skiftar tempus i samma mening utan verkar tycka att det bara är Gunilla som är petig när hon påpekar det. Gunilla spekulerar i om det kan vara det slarviga språket i mejl och SMS som påverkar eleverna. När eleverna använder grammatiken felaktigt i sina texter så påpekar Gunilla felen och diskuterar dem sedan individuellt med eleverna. Egentligen skulle hon vilja att eleverna rättade felen och lämnade in texterna igen, eftersom hon anser att processororienterad skrivning är bra, men det finns helt enkelt ingen tid till förfogande för en så tidsödande verksamhet inom de teoretiska programmen. Överhuvudtaget så anser Gunilla att det är i det närmaste omöjligt att hinna med allt som står i A-kursen och B-kursen. På de yrkesförberedande programmen använder sig Gunilla dock till viss del av processororienterad skrivning eftersom hon anser det nödvändigt. Studietakten på de yrkesförberedande programmen är dessutom betydligt långsammare än på de teoretiska programmen vilket gör att hon hinner med att använda sig av processororienterad skrivning. Gunilla berättar även att hon inte bedriver alls samma typ av grammatikundervisning på de yrkesförberedande programmen som på de studieförberedande programmen. På de yrkesförberedande programmen har hon inte ens någon kurs i grammatik, utan pratar bara minimalt, nästan försumbart om de mest basala grunderna inom grammatik, som substantiv och verb, eftersom de flesta eleverna där hatar grammatik på grund av tidigare misslyckanden. Tidigare har Gunilla försökt att tillägna den här typen av elever grammatik, men det är jättesvårt och tar, som Gunilla uttrycker det ”oceaner av tid”. Dessutom så kommer eleverna inte ihåg vad de lärt sig i alla fall och då tycker Gunilla att det är bättre att de läser och lär sig ord, samtalar om olika texter och tränar på att gå fram och tala inför en grupp samt att våga fatta pennan och börja skriva med mera. Det här är något som Gunilla och hennes kollegor har diskuterat och sedan kommit fram till ett gemensamt förhållningssätt gentemot de yrkesinriktade elevernas undervisning.

4.1.3 Camilla

Camilla säger att det varierar en del hur mycket hon undervisar i grammatik. Ibland kör hon grammatiken helt för sig själv som ett eget inslag, beroende på att eleverna då har önskat det eller har mycket stora behov av det. Ibland har hon elever som avskyr grammatik och då brukar hon främst arbeta med grammatik utifrån elevernas egna texter. Camilla uppskattar att hon i genomsnitt ägnar drygt tio procent av svenskundervisningen åt grammatik i någon form, vilket skulle motsvara ungefär fyra till sex veckor på ett helt läsår. Den renodlade grammatikkursen brukar ligga i början av A-kursen i svenska och varar då i tre till sex veckor. Om Camilla inte har en renodlad grammatikkurs så ligger grammatikundervisningen utspridd under en längre period där Camilla på olika sätt väver in grammatik i den övriga svenskundervisningen. Camilla berättar vidare att hon utöver det här givetvis arbetar med grammatik kontinuerligt också, men inte lika intensivt. I den renodlade grammatikkursen brukar Camilla gå igenom ordklasser och satsdelar. Efter det här får eleverna ofta ett prov som består av en text där de ska plocka ut ordklasser och satsdelar. Dessutom så brukar det finnas en del i provet där eleverna ska skriva själva. När Camilla arbetar med grammatik i texter så brukar hon titta på något speciellt fel som eleven gör och sedan prata kring det. På det här sättet ser Camilla till varje enskild individs behov och premisser. När Camilla har visat eleverna vilka fel de gjort i sina texter, så förväntar hon sig alltid att de skriver om texten och lämnar in den reviderade versionen igen, vilket gör att Camilla använder sig av processkrivning i sin grammatikundervisning.

4.1.4 Jan

Jan säger att han egentligen inte undervisar i renodlad grammatik överhuvudtaget i de flesta klasser och pekar vidare på att det ofta är lärarna i främmande språk som ägnar sig åt den typen av grammatikundervisning. Vidare berättar Jan att om han undervisar i grammatik så gör han det på den typen av teoretiska program där de allra flitigaste eleverna går, framför allt på naturvetarprogrammet. När Jan väl har bestämt sig för att undervisa en kurs i grammatik så gör han det ordentligt genom att ta upp språket i funktion med fokus på satslösning och syntax. Grunderna tar han endast upp i den mån det är absolut nödvändigt. Jan tycker att det är viktigt att se till vad eleverna behöver kunna inom grammatiken och vad de kan klara sig utan. Jan pekar på vikten av att eleverna får klart för sig vad en sats är med subjekt och predikat och vad en mening är, så att de får struktur på sitt språk. En annan viktig punkt som

Jan pekar på är att lära eleverna interpunktion, eftersom deras texter blir väldigt svårlästa om de inte behärskar interpunktionen och i viss mån kommateringen någorlunda korrekt. Något som Jan blivit uppmärksam på är, hur många elever som gör satsradningar i sina texter. Jan tycker att om man ska ta upp grammatik så ska man göra det ordentligt så att eleverna får se helheten, dock anser han satslösningen med dess huvudord och bestämningar är det absolut viktigaste momentet inom grammatiken. Jan anser att det är roligt med grammatik och använder sig gärna av både diskussioner och föreläsningar när han undervisar i grammatik. Dessutom så använder han sig av stenciler med meningar där eleverna får ta ut satsdelar så att de får fundera över hur språket är konstruerat. Den renodlade grammatikundervisningen ligger i den mån den existerar på höstterminen i årskurs 1 och kan då vara i en hel månad. Dock säger Jan att han till en början stöter på en hel del motstånd från eleverna när han introducerar grammatikundervisningen. Vidare pekar han på att svensklärarna ofta har anpassat sig för mycket och tonat ner grammatikundervisningen eftersom eleverna tycker att det är för många svåra begrepp:

Det finns en väldigt stor skygghet för de grammatiska begreppen, men där tycker jag nog att vi svensklärare har legat lite lågt därför att det finns minst lika många svåra begrepp inom till exempel naturvetenskap och sånt och de ber inte om ursäkt för att det finns något som heter fotosyntes. Men på något sätt så ska vi skämmas för att det finns något som heter satsadverbial och det är lite konstigt.

Jan anser vidare att dagens elever är i intensivt behov av svensk grammatik, eftersom språket håller på att rasa ihop fullständigt och pekar på det dåliga språket som till och med har letat sig in i *Dagens eko*, *Svenska Dagbladet* och andra tidningar. Jan anser att de språkliga missarna delvis är generationsbetingade och att en vanlig miss är att man använder prepositionerna felaktigt eller helt hoppar över dem. Dessutom så har ordkunskapen blivit betydligt sämre och ordförrådet hos eleverna har minskat drastiskt. Jan rättar konsekvent felaktigheter i elevernas texter och om felet är riktigt allvarligt så kräver han att de skriver om texten och då brukar felaktigheterna försvinna för gott, eftersom eleverna inte gärna vill behöva skriva om fler uppsatser. Dock finns det inte utrymme till att kräva att eleverna skriver om alla texter:

Det är väldigt frustrerande, för det är nästan en naturlag att man måste rätta samma fel på sista terminen i trean som på den första i ettan. Det tror jag beror på att felet har nöts in under nio år i grundskolan och det fixar inte vi att ändra på här. Detta beror då förmodligen på att det kom lite nya tankar om att man kränkte eleverna om man gav sig på deras språk, språket var deras personlighet och det skulle man inte tafsa på.

Även om Jan ser bristerna med det här synsättet, så kan han också se den goda tanken bakom, eftersom det naturligtvis kan vara mycket positivt om eleverna har en flödande produktion och kan skapa texter. Dock är det en svår avvägning när man ska avgöra hur mycket man ska gå in och mästra och peta i deras texter. Dock tycker Jan att man ska göra det mer än man gör idag.

Det är nog så med allting simträning, tennisservar, pianospel, golfsving. Vad det än är, har man nött in det fel så är det vansinnigt svårt att få bort det och man får bara bort det om man är oerhört motiverad själv och det är man inte alltid.

4.1.5 Ann

Ann börjar med att fundera över vad jag menar med min fråga om hur mycket hon undervisar i grammatik. När jag klargjort att jag menar all tänkbar form av grammatik, så berättar Ann att hon aldrig går igenom några grammatiska regler, eller utövar någon annan form av traditionell grammatikundervisning. Däremot kommer grammatiken in när hon rättar elevernas texter. Ann berättar vidare om hur hon brukar påpeka formfel, ordföljdsfel och böjningsfel som eleverna gör i sina texter. När eleverna har gjort fel i sina texter så brukar Ann ibland gå igenom felen individuellt med eleverna, i en form av individuell grammatikundervisning där hon förklarar vad som har blivit fel: ”Det är ju inte varje gång man går igenom, men jag gör det i alla fall med ojämna mellanrum”, berättar Ann. Ibland får eleverna skriva om och bearbeta en felaktig text, dock inte varje gång. Ann påpekar att det ingår grammatikundervisning i A-kursen både för ämnet svenska och för svenska som andraspråk. När Ann undervisar i de här kurserna så brukar hon ta texter från skönlitteratur eller artiklar där hon visar eleverna vad som är substantiv, adjektiv och verb, eventuellt visar hon även på några satsdelar, men grammatiken är en försvinnande liten del av svenskämnet som helhet, anser Ann och undervisar följdaktligen knappt något alls i grammatik.

4.1.6 Patrik

Patrik berättar att han undervisar i renodlad grammatik, som tillexempel ordklasser eller satsdelar, cirka fyra veckor per läsår. Därutöver undervisar han kontinuerligt i grammatik när han rättar elevernas texter. Patriks grammatikundervisning är mer basal och övergripande i A-kursen och mera djupgående i B-kursen. Med tiden har Patrik insett att det är viktigt att grammatikundervisningen kommer så tidigt som möjligt i varje årskurs, så att han kan koppla tillbaka till den, samtidigt som eleverna kan se sambandet mellan grammatikundervisningen och sina egenproducerade texter. När Patrik upptäcker att flera elever gör upprepade

grammatiska fel i sina texter så brukar han dessutom ägna en eller två lektioner åt det aktuella grammatiska moment som bringar eleverna bekymmer. De här extra lektionerna är helt behovsbaserade och varierar väldigt i frekvens. Vid behov så undervisar Patrik även eleverna individuellt i grammatik. Patrik upplever att det ger betydligt bättre och mer hållbar grammatisk medvetenhet hos eleverna om han utgår från deras egna texter i sin grammatikundervisning. När eleverna har gjort grammatiska fel i sina texter förväntar sig Patrik alltid att få tillbaka texterna med felen korrigerade, i syfte att ge en kontinuerlig grammatikträning.

4.2 Vilka eventuella förändringar har skett i lärarnas respektive undervisningssätt i grammatik, under tiden de varit yrkesverksamma?

4.2.1 Sofia

Sofia säger, att eftersom hon inte har arbetat som lärare i mer än drygt fem år så har det inte skett så stora förändringar i hennes undervisning. Däremot har hon till viss del bytt ut det material hon använder. Det material som Sofia känner har fungerat i undervisningen har hon behållit, medan många övningar har bytts ut till förmån för kompendiet som Sofia skapat tillsammans med en annan lärare på skolan. Orsaken till att Sofia och hennes kollega gjorde ett eget kompendium med grammatiska övningar, var att det fanns så otroligt mycket gammalt material på den skola som Sofia och hennes kollega arbetar på. Eftersom grammatiken i de här läromedlen som fanns på skolan beskrev den äldre typen av grammatik, så kände Sofia och hennes arbetskamrat ett behov av ett övningshäfte som beskrev nusvensk grammatik, samt använde dess korrekta terminologi. I led med det här bestämde sig Sofia och hennes kollega för att köpa in ett nytt läromedel som blev boken *Möt Språket* av Johansson, Karlsson och Nettervik från Gleerups förlag. Tidigare har Sofia arbetat med den här boken och kompendiet, där varje delmoment inom grammatiken har behandlats var för sig, men i år kände hon att hon inte kom längre med det här arbetssättet och bestämde sig därför för att prova på något nytt. På så sätt föddes idén om att ge eleverna ett prov inledningsvis för att sedan ha något att utgå ifrån i undervisningen. Till en början var Sofia inte övertygad om att det nya arbetssättet skulle fungera, men efter att ha provat på det så säger hon att hon definitivt kommer att arbeta på samma sätt även nästa år. Eftersom arbetssättet gör att det blir tydligare för eleverna vad de har med sig från grundskolan, så blir det uppenbart för dem vad de kan och inte kan inom grammatiken, samt vad de behöver lägga ner extra energi på att lära sig. När Sofia först introducerade vissa moment i grammatikundervisningen så blev elevernas

första reaktion ofta att det här hade de redan gjort på högstadiet, men sedan visade det sig att de ofta inte kunde det ändå ”att ha gjort en sak och att kunna densamma är två skilda saker”.

4.2.2 Gunilla

Gunilla anser att hon arbetade betydligt mycket mer med grammatik förr i tiden, eftersom hon började sin karriär som grundskolelärare och då gick igenom mycket grammatik. Samtidigt så tillstår hon att det verkar som om eleverna inte lär sig någon grammatik alls i grundskolan nu för tiden. Det här leder till, anser Gunilla, att man skulle behöva ägna betydligt mycket mer tid åt grammatiken på gymnasiet, men att det dessvärre inte finns utrymme för det tidsmässigt. Gunilla berättar att hon förr i tiden förutsatte att eleverna kunde skilja på subjekt och predikat liksom verb och substantiv när de kom till gymnasiet, men det gör hon inte längre. Nu förutsätter hon att de inte kan ett dugg när de börjar gymnasiet, vilket gör att undervisningen blir väldigt primär. Förr hade Gunilla en ansevärd kurs där hon undervisade i ordbildning, morfem, fonem och dylikt, men det gör hon inte längre. Möjligen kan hon snudda vid ämnet inom språkhistorien om det är en duktig klass, men annars så berör hon inte ämnet alls. Det här beror på att hon får börja grammatikundervisningen på så basal nivå att hon aldrig hinner fram till ”finliret” som hon kallar det. Gunilla avslöjar att hon gärna skulle vilja undervisa i lite mer avancerad grammatik eftersom hon tycker att det är roligt, men säger samtidigt att det helt enkelt inte är genomförbart längre.

4.2.3 Camilla

Camilla berättar att hon mer och mer har plockat bort den renodlade grammatikkursen från sin undervisning, eftersom hon har blivit medveten om att eleverna inte ser kopplingen mellan grammatikundervisningen och sitt eget skrivande. Även de elever som lyckades bra på grammatikprovet såg ändå inte hur de kunde använda sig av det i sina egna texter. På grund av det här så har Camilla mer och mer gått över till att ge eleverna individuell undervisning på de områden som respektive elev behöver, baserat på deras egna texter.

4.2.4 Jan

Jan anser att den stora förändringen i hans grammatikundervisning är att han har tonat ner den betydligt, eftersom han känner att han arbetar i motvind på det här området. Många av Jans ämneskollegor verkar tycka att grammatikundervisning är onödigt, vilket har fått till följd att Jan känt sig tvungen att anpassa sig efter motståndet och undervisa allt mindre i grammatik.

Dock tycker Jan att det här är beklagligt, eftersom eleverna på grund av det här kommer att fortsätta skriva samma dåliga svenska som de gör när de börjar på gymnasiet.

4.2.5 Ann

Ann berättar att hon förr använde sig av ”fylla i-övningar” och dessutom lät hon eleverna träna grammatik i speciella övningshäften, något som hon aldrig gör idag. Redan efter fem eller sex år som lärare insåg Ann att eleverna inte blev bättre på att skriva trots att de tränade grammatik, och det här är en åsikt som Ann har även när det gäller engelska. Inte heller här blir eleverna bättre på att skriva för att de har tränat grammatik. Ann tycker att det här strukturerade sättet att undervisa i grammatik är förlegat och att det är mycket viktigare att lära eleverna hur grammatiken fungerar i praktiken. Vidare säger Ann

Man måste kunna motivera för eleverna varför de gör ett visst moment, och svenska elever behöver inte grammatik i svenska egentligen, utan det är bara om du ska läsa ett annat språk som det kan vara bra att kunna.

4.2.6 Patrik

Patrik berättar att han mer och mer har gått över till att undervisa i grammatik kontinuerligt genom elevernas egna texter och även genom deras tal eftersom grammatiken går igenom i hela svenskämnet. Anledningen till att han anser det här arbetssättet vara överlägset är att eleverna genast ser kopplingen mellan grammatiken och sina egna texter, vilket kan vara ett problem när han undervisar i mer renodlad grammatik.

4.3 Vad anser lärarna att det finns för fördelar med deras nuvarande sätt att arbeta med grammatik?

4.3.1 Sofia

Sofia anser att det finns en klar fördel med hennes nya arbetssätt genom att eleverna blir mer medvetna om vad de kan och vad de inte kan, när de har gjort det inledande provet. Sofia ser också sitt arbetssätt med processkrivningen som en stor fördel när det gäller att göra eleverna medvetna om vad de gör för fel när de skriver, eftersom de då tvingas reflektera över misstagen samtidigt som de skriver om texten.

4.3.2 Gunilla

Gunilla säger att det i stort sett inte finns några fördelar med hennes nuvarande sätt att undervisa i grammatik, eftersom dagens elever kan så mycket mindre än vad eleverna kunde förr.

4.3.3 Camilla

Camilla tycker att en stor fördel med hennes nuvarande arbetssätt är att eleverna nu kan använda grammatiken i sina texter. Camilla säger att hon ser att eleverna lär sig de bitar som de har nytta av i sitt skrivande. När eleverna använder sig av grammatiken så gör de den till sin egen, vilket gör att förståelsen för grammatik ökar och dessutom så får eleverna insikt i att de redan omedvetet behärskar en hel del grammatikkunskap, avslutar Camilla.

4.3.4 Jan

Jan anser att fördelen med hans nuvarande sätt att undervisa i grammatik är att han tar upp ämnet på förekommen anledning, det vill säga när han anser att eleverna behöver det. Det här gäller framför allt när han påpekar fel och brister i deras texter. Ofta tar han upp fel som flera elever gör fel på och går sedan igenom det problemfyllda området tillsammans med hela klassen. Är det bara någon enstaka elev som gör fel på ett visst moment så brukar Jan oftast inte ta upp det.

4.3.5 Ann

Ann ser det som en stor fördel att hon inte kallar det för grammatik eftersom eleverna tycker att det är jättetråkigt eller jättesvårt med grammatik. Ann spekulerar i varför eleverna tycker såhär:

Vad det här beror på, om man fortfarande kör väldigt traditionell grammatikundervisning på högstadiet, och det vet jag inte om man gör, eller om det bara är något som lever kvar, att det ska man tycka då att det är svårt eller tråkigt.

4.3.6 Patrik

Patrik berättar att eleverna ser helheten i grammatiken och dessutom förstår varför de behöver kunna grammatik när han tar exemplen från deras egna texter och omedelbart kopplar dem till grammatikundervisningen. Patrik påpekar hur viktigt det är att eleverna ser sambandet mellan språket och grammatiken, så att grammatikdelen inte blir ett separat element.

4.4 Anser lärarna att det finns några nackdelar med deras nuvarande sätt att arbeta med grammatik?

4.4.1 Sofia

Sofia berättar att en nackdel med hennes sätt att arbeta, är att det kan bli väldigt tungt och tidskrävande för både elever och henne själv som lärare när eleverna måste skriva om och bearbeta så många texter: ”Grammatiken är ju inte alltid så enkel, så det gäller att hitta en avvägning så att det inte blir för mycket”.

4.4.2 Gunilla

Gunilla anser att en klar nackdel är, som jag tidigare beskrivit, att eleverna har så svaga kunskaper i grammatik nuförtiden:

Jag tycker att det är en nackdel att de kan mycket mindre, så att jag på gymnasiet ska syssla med det som jag egentligen tycker att ska göra i sjuan, och som jag sysslade med när jag jobbade på grundskolan, i sjuan och möjligen i åttan. Det ska jag inte göra på gymnasiet utan då ska vi liksom ha hunnit längre och kunna syssla med det som är lite mer, ja lite mer teoretiskt så att säga, men det kan vi inte tyvärr.

Det här innebär att elevernas kunskapsnivå minskat och Gunilla beskriver det som ”en fruktansvärd nedrustning”. Gunilla anser att hon är tvungen att lägga undervisningen på en alltför basal nivå om eleverna ska ha en chans att följa med alls i undervisningen. Eftersom Gunilla har arbetat på gymnasiet i över trettio år så har hon en hel del material att jämföra med och hon säger att grammatikstenciler som hon arbetade med för bara tio år sedan håller en nivå som hon aldrig kommer i närheten av idag. Gunilla beskriver även hur dagens elever inte tycks kunna lära sig någonting utantill längre:

En nackdel är ju också att dagens elever har inte...eeh... jag förstår inte vad som har hänt..., förr kunde de ju lära sig utantill så att de inte behövde tänka efter för självklara saker, men det kan de ju inte idag. De kan alltså inte..., förr kunde man ju säga: ”Vilka är verbens temaformer?” och då så kunde de dem, det kan de inte idag. Och de kan inte lära sig dem heller, på det sättet så att de inte behöver tänka. Den förmågan vet jag inte..., den kanske tränades förr på ett annat vis på lägre stadier, konsten att lära utantill, för det är väldigt bekvämt att kunna vissa saker utan att behöva tänka och det kan de inte, tyvärr.

4.4.3 Camilla

Camilla ser en nackdel i sitt undervisningssätt eftersom det leder till att eleverna inte kan lika mycket grammatik, och att de dessutom inte känner till de grammatiska begreppen. Det här kan vara en nackdel om eleverna väljer att studera vidare inom svenskämnet, till exempel till

lärare. Dock väljer Camilla ändå ofta att inte undervisa i terminologin och avancerad grammatikundervisning, eftersom hon upplever att eleverna inte ser kopplingen till hur de ska använda sig av sin grammatikkunskap i sitt eget skrivande.

4.4.4 Jan

Jan anser att stor nackdel är att man skulle kunna nå mycket längre med grammatiken och språkriktigheten. Dock finns det så många andra saker i kursplanen som man också måste ta upp, påpekar han, och det här gör att man inte hinner med grammatiken och Jan erkänner att han många gånger hoppas att eleverna läser tyska också, så att de får grammatiken där.

4.4.5 Ann

Ann säger att det naturligtvis måste vara en nackdel att eleverna inte är klara över regelverket inom grammatiken, vilket gör att de förmodligen känner sig osäkra när läraren i tyska, franska eller spanska undervisar i grammatik. Det finns en risk att eleverna upplever att de inte kan någon grammatik eftersom de inte känner till terminologin, trots att de faktiskt behärskar hur grammatiken fungerar, fortsätter Ann. Dock ser Ann inte det här som något stort problem, och överväger inte att börja undervisa i den grammatiska terminologin. Eleverna behärskar grammatiken praktiskt, men inte teoretiskt, avslutar Ann.

4.4.6 Patrik

Patrik säger att eleverna behöver kunna terminologin, därför undervisar han några veckor varje läsår i renodlad grammatik. Däremot använder han inte begreppen konstant när han utgår ifrån elevernas egna texter, vilket förmodligen är en nackdel eftersom eleverna ibland glömmer bort termerna och Patrik tillstår att han ska försöka att använda termerna mer konsekvent i fortsättningen.

4.5 Hur mycket grammatiska kunskaper uppskattar lärarna att eleverna har när de kommer till gymnasiet?

4.5.1 Sofia

Sofia anser att elevernas förkunskaper i grammatik inte är speciellt bra, eller som hon säger:

Det man tror att de ska kunna är i alla fall att de vet vilka ordklasserna är och de vanligaste satsdelarna, att man behöver subjekt och predikat i en mening för att det ska funka, att de vet

vad ett verb är, att de vad ett substantiv är, men det är ingen självklarhet. Och det vet jag ju ändå, att det jobbar man ju mycket med i grundskolan, väldigt tidigt och väldigt länge, men det sitter inte kvar.

Sofia säger sig inte ha något bra svar på vad det här beror på, men en teori skulle kunna vara att eleverna av någon anledning inte varit mottagliga för grammatikundervisningen, eller att de aldrig riktigt har förstått principerna eller tanken bakom grammatiken och då inte heller ansett sig vara i behov av att kunna grammatik. Vidare säger Sofia att hon har en känsla av att det på senare år har varit omodernt med grammatik och att många anser att de inte behöver kunna grammatik, eftersom de kan prata svenska ändå. Sofia påpekar dock, att det här är inget som hon vet konkret, utan bara hennes personliga spekulationer.

4.5.2 Gunilla

Gunilla estimerar att eleverna i stort inte har några grammatiska förkunskaper alls när de kommer till gymnasiet. Dock finns det ett fåtal elever som behärskar lite grammatik, och de här eleverna kommer i stort sett från samma lärare berättar Gunilla. De allra flesta elever har, enligt Gunilla, inga förkunskaper alls när det gäller grammatik:

De vet inte vad ett substantiv är, än mindre singular och plural, för att inte tala om ... ska vi säga futurum eller något sådant.

Dessutom pekar Gunilla på att många svaga elever överdoserar användandet av huvudsatser, gör meningsbyggnadsfel och satsradningar i sina texter. Även om grammatikkunskaperna och ordkunskaperna hos eleverna har blivit sämre på senare år så är i alla fall elevernas skrivkunskaper ungefär samma som för tio år sedan, avslutar Gunilla.

4.5.3 Camilla

Camilla uppskattar att elevernas grammatikkunskaper är väldigt begränsade när de kommer till henne i årskurs 1. Hon berättar vidare att eleverna varken kan ordklasser eller satsdelar när de kommer till henne, så det blir mycket nytt och många nya termer för eleverna om Camilla har en renodlad grammatikkurs:

De kan inte ordklasser och satsdelar, så det blir mycket nytt, nya ord. De tycker att det är grekiska när man berättar om det. I och för sig så har de gått igenom det på mellan- och högstadiet, men ändå så kan de inte det.

4.5.4 Jan

Jan anser att eleverna i princip inte har några grammatikkunskaper alls när de kommer till honom i årskurs 1. Detta trots att han vet att de arbetar mycket med grammatik i grundskolan, men tyvärr så glömmer eleverna bort vad de lärt sig. Jan tror att ett av problemen är att man tar upp grammatiken för tidigt i grundskolan, vilket gör att eleverna hinner glömma mycket av sina grammatikkunskaper långt innan de kommer till gymnasiet. Om man hade väntat några år med att undervisa i grammatik så hade nog kunskaperna fastnat bättre, tror Jan. Ett annat problem är att man ofta ”tragglar” formlära där eleverna har svårt att se kopplingen till sina egna texter.

4.5.5 Ann

Ann berättar att om hon skulle fråga eleverna när de först kom till henne hur det står till med deras grammatikkunskaper, så skulle de flesta svara att de inte behärskar någon grammatik alls, men när hon tittar på deras texter så ser Ann att eleverna faktiskt behärskar en hel del grammatik. Däremot skulle eleverna förmodligen inte klara ett grammatikprov där de till exempel ska böja ett substantiv i bestämd pluralform, även om de till stor del behärskar språket i sin kontext när de skriver, avslutar Ann.

4.5.6 Patrik

Patrik uppskattar att eleverna ofta känner till begreppen, men inte kommer ihåg vad de står för. Däremot så får de ofta ”aha-upplevelser” när han går igenom termerna och kan börja ”rabbla” begrepp, dock är det inte ofta som de ser kopplingen till hur de ska använda grammatiken i sina egna texter. Patrik upplever att eleverna har svårt att se nyttan med att kunna grammatik och även att förstå kopplingen mellan grammatik och sitt skrivande i konkreta situationer.

4.6 Vilka minnen av grammatik har lärarna från sin egen skoltid?

4.6.1 Sofia

Sofia säger att när hon gick samhällsvetenskaplig linje på gymnasiet så upplevde hon att de arbetade med grammatik hela första terminen och att de hade ett jättestort prov i slutändan. Grammatikundervisningen var mycket traditionell och gammaldags, säkerligen beroende på att läraren som undervisade dem var gammal och därmed av den gamla skolan när det gällde grammatik och grammatikundervisning. När Sofia nu reflekterar över sitt minne av hur de

arbetade med grammatik varje lektion i en hel termin, så tycker hon själv att det låter helt absurt om det verkligen var så, men hon minns det så. Sofia har dessutom mycket positiva minnen av hur hon arbetade med grammatikböcker under mellanstadiet och hur hon fick lära sig att rabbla ramsor och böja verb, vilket Sofia tyckte var roligt alltsammans, till skillnad mot kалlduschen hon anser sig ha fått på gymnasiet. Även under tiden som Sofia läste till gymnasielärare tyckte hon grammatikkursen var rolig. Samtidigt som hon där fick fräscha upp sina tidigare grammatikkunskaper, så fick hon även ta del av den nya typen av grammatik, nämligen nusvensk grammatik.

4.6.2 Gunilla

Gunilla minns att de sysslade väldigt mycket med grammatik i folkskolan, och när de sedan kom till realskolan så hade de en repetitionskurs i årskurs 1 (vilket motsvarar årskurs 7 i den moderna skolan) och sedan kunde eleverna grammatik.

4.6.3 Camilla

Camilla säger ”jag gick ju i skolan på sjuttioalet, så då hade vi ju ingen grammatik, det var inte modernt då”. Camilla berättar att hon klarade sig bra ändå på de tidigare stadierna eftersom hon ”hörde” vad som var rätt både i svenska och till en början även i engelskan. Det var inte förrän Camilla kom högre upp i sin utbildning och läste mer engelska, som hon insåg att hon inte längre kunde förlita sig på att ”höra” vad som var rätt och då blev det ganska svårt, säger hon. Det här är ett problem som hon inser att även hennes nuvarande elever kan råka ut för senare i livet beroende på den form av undervisning som Camilla själv bedriver.

4.6.4 Jan

Jan säger att han har lärt sig sin grammatik av sin pappa som var folkskollärare och dessutom otroligt noga med språket. Vidare har Jan läst mycket främmande språk där man har lagt stor tonvikt vid grammatik och formlära.

4.6.5 Ann

Ann kommer ihåg att hon tvingades lära sig mycket grammatisk terminologi på högstadiet och även en del på gymnasiet. Ann upplevde att det nästan var viktigare att kunna rabbla positiva, komparativa och superlativa verb, än att förstå hur man skulle använda sig av desamma. Dessutom så använde Anns lärare mycket ”fylla i-övningar”, där eleverna förväntades fylla i sida upp och sida ner med monotona övningar tagna ur sitt sammanhang.

4.6.6 Patrik

Patrik upplever att det var mycket grammatiskt ”rabblande” när han gick i skolan. Han minns även att han ibland ifrågasatte varför han skulle kunna det här och fick då till svar att ”så har man alltid läst grammatik” och ”det ska man kunna bara”, vilket inte kändes som några motiverande svar och därför kändes grammatikundervisningen bara som ”ett nödvändigt ont”.

4.7 Hur anser lärarna att deras egna erfarenheter av grammatikundervisning har påverkat deras sätt att undervisa i grammatik?

4.7.1 Sofia

Sofia säger sig inte riktigt veta hur, eller om, hennes upplevelser av grammatik under skolgången direkt har påverkat henne i hennes undervisning. Dock säger hon sig ha en positiv inställning till grammatik och jämför sitt intresse för grammatik med ett annat ämne som hon också tyckte om under skolgången, närmare bestämt matematik. Samtidigt som Sofia skildrar hur det kan tyckas motsägelsefullt att intressera sig för både språk och matematik, så beskriver hon även dess likheter när hon redogör för hur såväl grammatik som matematik är uppbyggt av strukturer där man kan lära sig saker utantill, vilket hon tycker är väldigt bekvämt. ”När man väl knäcker koden och lär sig att känna igen mönstren så är både grammatik och matematik roligt att sitta och pilla med”, säger Sofia och erkänner att hon tycker att grammatik är väldigt roligt, precis som hon gjorde i grundskolan.

4.7.2 Gunilla

Gunilla berättar att hon alltid har tyckt att det är roligt med grammatik och därför gärna undervisar i ämnet.

4.7.3 Camilla

Camilla säger att som nyutexaminerad lärare ville hon ge sina elever alla de korrekta termerna inom grammatiken, eftersom hon själv hade saknat dem under sin egen skoltid. Dock upptäckte hon efter en tid att de flesta elever egentligen inte hade någon nytta av den här typen av undervisning, eftersom de inte lärde sig hur de skulle använda grammatiken i sitt eget skrivande, vilket gjorde att funktionen med den renodlade grammatikundervisningen föll.

4.7.4 Jan

Jan tycker inte att han har påverkats alls av sin egen grammatikundervisning.

4.7.5 Ann

Ann tror att hennes egna erfarenheter av grammatikundervisningen ledde till att hon som nyutexaminerad lärare fortsatte i de invanda mönstren från sin egen skoltid. Dock säger Ann att hon relativt tidigt insåg att eleverna inte såg sambandet mellan grammatikundervisningen och sina egna texter, vilket naturligtvis gjorde att de inte förbättrade sitt sätt att skriva trots att de fick grammatikundervisning. Ann reflekterar också över varför det har varit så pass lite fortbildning inom den språkliga delen i svenska. Hon upplever att fokus alltid ligger på den skönlitterära delen av undervisningen, och på senare tid kanske framförallt på det vidgade textbegreppet. Till skillnad mot i engelskan där hon berättar att det har varit en hel del fortbildning på struktursidan.

4.7.6 Patrik

Patrik säger att grammatiken under hans skolgång har påverkat honom på det sättet att han har en negativ inställning till grammatik innerst inne och inte tycker att grammatik är roligt alls. Dock har han under tiden han har studerat vid högre instanser insett nödvändigheten i grammatikundervisning. Patrik tror att om han själv tycker att det är tråkigt att undervisa i grammatik så kommer det att smitta av sig på eleverna, vilka ofta själva är negativt inställda till grammatikundervisningen från början. Därför försöker Patrik göra grammatikundervisningen så positiv och meningsfull som möjligt, samt ge ett sken av att han tycker att grammatik är jätteroligt inför eleverna.

4.8 Använder lärarna den äldre typen av grammatiska termer, eller använder de sig av mer moderna termer?

4.8.1 Sofia

Sofia använder sig, som jag tidigare skildrat, av nusvensk grammatik vilket dock kan skapa problem eftersom eleverna som kommer i årskurs 1 förvånansvärt ofta har lärt sig att det heter till exempel ackusativobjekt och dativobjekt. När Sofia reflekterar över det här så inser hon att det faktiskt inte har hänt en enda gång under hennes år som praktiserande lärare att eleverna

har känt till den nya terminologin tillhörande nusvensk grammatik när de kommit till henne i årskurs 1. Sofia själv däremot ansåg redan som lärarstudent att den nusvenska grammatiken med sina direkta och indirekta objekt var betydligt vettigare och lättare att ta till sig och har följaktligen alltsedan dess använt sig av densamma.

4.8.2 Gunilla

Gunilla berättar att hon undervisar i den äldre formen av grammatik, beroende på att läroböckerna på Gunillas skola beskriver den äldre modellen, liksom övningshäftena. Dock brukar Gunilla i förbifarten nämna att det finns nya begrepp och vad de är för några. Hon säger att hon ansluter sin undervisning till läroboksförfattarna eftersom det är svårt nog för eleverna att hålla isär begreppen i läroböckerna. Om de i framtiden väljer att läsa vidare så anser Gunilla att de utan svårigheter lär sig den nya terminologin om de kan den äldre grammatiken. På det här viset anser Gunilla att hon inte har valt att undervisa i den äldre grammatiken, utan det är en nödvändighet på grund av de gamla läroböckerna.

4.8.3 Camilla

Camilla berättar att hon undervisar i nusvensk grammatik eftersom det var den hon läste på högskolan.

4.8.4 Jan

Jan använder sig av den äldre formen av grammatik när han undervisar, eftersom han anser att den är lättast att förstå för eleverna. Dock försöker Jan välja den term som är mest praktisk när han pratar om ett speciellt begrepp och eftersom eleverna känner igen akkusativobjekt och dativobjekt från tyskan, så anser Jan att den äldre formen appellerar bättre till elevernas medvetande. Dessutom så ser Jan ingen anledning att kalla imperfekt för preteritum, däremot så använder han termen subjunktion istället för underordnad konjunktion, eftersom det är en enklare term och dessutom så bedömer han att många elever känner igen att prefixet ”sub” betyder under. Jan väljer helt enkelt den term som han anser är lättast för eleverna att förstå.

4.8.5 Ann

Ann säger att eftersom hon inte undervisar i terminologin, så är det här en irrelevant fråga, men efter lite funderande så tillstår hon att termer från nusvensk grammatik är något som hon definitivt inte skulle använda.

4.8.6 Patrik

Patrik säger att eftersom han tog sin lärarexamen för endast cirka fem år sedan, så är det nusvensk grammatik som han har lärt sig och nyttjar. Patrik anser att eftersom det är nusvensk grammatik som är aktuell nuförtiden så finns det ingen anledning att använda sig av den äldre grammatiken.

4.9 Använder sig lärarna av läromedel i sin grammatikundervisning?

4.9.1 Sofia

Sofia använder sig av kompendiet som hon själv utformat tillsammans med en kollega. Dock känner hon att det börjar bli lite tråkigt nu efter att ha använt sig av det i ett antal år och har därför börjat fundera på att köpa in något nytt läromedel som beskriver nusvensk grammatik.

4.9.2 Gunilla

Gunilla använder inte läromedel alltför frekvent i sin grammatikundervisning, utan skriver istället det mesta på tavlan. I anslutning till att hon skriver termerna på tavlan så går hon även igenom det valda området muntligt tillsammans med eleverna, samtidigt som hon försöker få igång diskussioner om grammatik. Efter genomgång och diskussioner läser Gunilla och eleverna gemensamt igenom vad som står om ämnet i läroboken och eleverna får även det valda kapitlet från läroboken i läxa och eleverna får även arbeta i övningshäften. Det som eleverna verkligen ska kunna är det som Gunilla gått igenom på tavlan, därför är det av vikt att eleverna är flitiga och tar anteckningar vid genomgången. Under genomgången förenklar Gunilla och försöker förklara genom att ge exempel med meningar som förankras hos eleverna så att de kommer ihåg just ett speciellt exempel. När eleverna sedan stöter på något liknande så kan Gunilla koppla tillbaka till just den specifika meningen. Sådana här meningar kan till exempel vara skillnaden på ”Grisen äter” och ”Grisen ätes”.

4.9.3 Camilla

Camilla använder sig inte av någon grammatikbok, utan plockar aktuella övningar från olika ställen som till exempel böcker och Internet. Dessutom så har Camilla skrivit en hel del övningar på egen hand. Dock blir det en ansevärd extrabörda i längden om man som lärare ska

behöva skriva sitt eget material, och därför funderar skolan nu på att köpa in en ny och bra grammatikbok som är lättillgänglig, vilket skulle minska svensklärarnas arbetsbörda.

4.9.4 Jan

Jan brukar plocka meningar och texter från tidningar som han sedan låter eleverna arbeta med. På det här sättet blir det meningar som existerar istället för konstruerade och tillrättalagda meningar. Jan brukar även låta eleverna läsa om begreppen i läroboken, men säger att det krävs att han förklarar och förenklar bokens beskrivningar en hel del för att eleverna ska ta till sig koncepten.

4.9.5 Ann

Ann undervisar inte i renodlad grammatik, och därför använder hon naturligtvis inte några läromedel heller. Dock kan det hända att hon lånar någon enstaka övning från någon övningsbok när det gäller att lära eleverna i svenska som andraspråk skilja på ”de” och ”dem”.

4.9.6 Patrik

Patrik använder sig knappt av läromedel överhuvudtaget i sin grammatikundervisning, utan har satt ihop egna övningar eftersom han anser att det finns alldeles för få läromedel som tar upp och förklarar grammatik på ett bra sätt.

4.10 Vilka grammatiska termer används i läromedlen på respektive lärares skola?

4.10.1 Sofia

Sofia berättar att på hennes skola finns läroboken *Möt Språket*, vilken hon anser är bra och därför använder. Sofia vet dock inte i vilken utsträckning de andra lärarna använder sig av just den här boken. Sofia tycker att den är bra på så vis att den beskriver nusvensk grammatik och det är också anledningen till att hon och hennes kollega valde den. Dels så anser de att det är nusvensk grammatik som de bör lära ut och dels så fungerar boken bättre till det kompendium som Sofia och hennes kollega sammanställt och använder sig av i sin undervisning. Grammatikdelen är endast en liten del av boken, eftersom den täcker både A-kursen och B-kursen i svenska. Boken är dock relativt teoretisk så det kan vara problem för vissa elever att ta till sig kunskapen den beskriver. På grund av det här så kompletterar Sofia med egna

genomgångar i syfte att förtydliga informationen som boken ger, vilket gör att alla elever kan förstå. De elever som förstod redan när de läste boken får ändå en uppfräschning och uppgradering som gör att det blir ännu mer begripligt. Dock finns det fortfarande även många läroböcker som använder de äldre termerna kvar på skolan, avslöjar Sofia.

4.10.2 Gunilla

På Gunillas skola beskriver läromedlen den äldre typen av grammatik.

4.10.3 Camilla

På Camillas skola finns det mycket läromedel som använder de äldre termerna, vilket är orsaken till att många lärare letar efter övningar på andra ställen och dessutom komponerar en del övningar själva.

4.10.4 Jan

Jan berättar att läromedlen på hans skola använder de äldre begreppen, vilket Jan tycker är bra, eftersom han anser att till exempel Chomskys positionsgrammatik är alldeles för abstrakt och teoretisk för eleverna. Möjligen kan han tänka sig att presentera den för eleverna i trean, men Jan anser inte att eleverna har någon större praktisk nytta av den. Däremot lyfter han fram begreppet fundament som han tycker är ett mycket bra begrepp, speciellt när han ska visa eleverna hur man lyfter fram det som man vill betona i en mening. Dessutom är begreppet bra när han vill visa hur fraser hänger ihop och hur man använder sig av tema och rema. Jan säger att eleverna upplever grammatik som väldigt abstrakt och eftersom han tycker att den nya grammatiken är ännu mer abstrakt så använder han endast ett fåtal begrepp ur den och håller sig istället till den äldre grammatiken.

4.10.5 Ann

Ann undervisar inte i grammatik och som en följd av detta så vet hon inte riktigt vilken typ av grammatik som beskrivs i skolans läromedel.

4.10.6 Patrik

Patrik berättar att det finns både läromedel som använder de moderna begreppen inom grammatiken och läromedel som använder den äldre typen av grammatisk terminologi på hans skola. Ibland finns det bra övningar även i de läromedel som beskriver den äldre grammatiken, och då brukar Patrik göra om dem så att de passar nusvensk grammatik.

4.11 Anser lärarna att läromedlen ger tillräckligt med stöd för att alla lärare ska våga bedriva grammatikundervisning?

4.11.1 Sofia

Sofia anser att läromedlen i stort är tillräckliga, delvis därför att alla svensklärare bör vara så pass kunniga i grammatik att de ska kunna bedriva grammatikundervisning även utan läromedel. Dock anser Sofia att läromedlen ger tillräckligt med stöd för teorin, men inte när det gäller övningar därför borde det finnas något komplement.

4.11.2 Gunilla

Gunilla säger att

Det ska ju vara utbildade lärare, så det ska väl inte vara något problem. En utbildad svensklärare ska väl kunna den svenska grammatiken både avigt och rätt, det ska man ju kunna både med och utan lärobok. Man ska ju kunna hålla en lektion i grammatik utan att ha förberett sig en minut.

4.11.3 Camilla

Camilla tycker inte att läromedlen som hon möter på sin skola ger tillräckligt med stöd för att alla lärare ska våga bedriva grammatikundervisning.

4.11.4 Jan

Jan väljer att hoppa över den här frågan eftersom han tycker att alla lärare borde rannsaka sina egna kunskaper i grammatik.

4.11.5 Ann

Ann säger att det är en svår fråga som hon inte riktigt kan svara på. Dock fortsätter Ann att reflektera vidare över ämnet genom att spekulera i om man bör använda grammatikkapitlen i undervisningsböckerna som ett slags uppslagsverk där eleverna själva kan ta reda på hur språket fungerar, eller om läraren bör använda grammatikkapitlen som en bas för sin egen undervisning. Slutsatsen som Ann drar efter sitt spekulerande är, att läromedlen förmodligen ger tillräckligt med stöd om man använder dem som ett uppslagsverk.

4.11.6 Patrik

Patrik tycker inte att läromedlen ger lärarna tillräckligt med stöd. Framförallt så saknar han fler övningar, eftersom han anser att det finns mycket förklaringar av satsdelar och ordklasser, men för få övningar. Ett annat stort problem är enligt Patrik att det ofta fattas facit till övningarna. Det verkar som om de som skriver läromedlen tar för givet att läraren ska kunna alla svaren, men Patrik upplever själv att det är lätt att bli osäker, och då hade det känts tryggt att ha ett facit tillhands. Att det inte finns facit till många övningar lägger ett stort ansvar på lärarna anser Patrik, eftersom det är lätt att göra fel och eleverna anser att lärarens ord är det rätta, vilket kan leda till att eleverna får in ett felaktigt tankesätt. Det här kan orsaka mycket skada, avslutar Patrik.

4.12 Hur upplever lärarna att majoriteten av deras elever reagerar när lärarna säger att de ska studera grammatik?

4.12.1 Sofias

Sofia anser att, de flesta av hennes elever reagerar negativt när de får informationen att de ska läsa grammatik. De uttrycker ofta åsikter om att grammatik är något svårt, obegripligt och fruktansvärt jobbigt. Sofia tror att ordet grammatik i sig ger reaktionen att det är något som är negativt, svårt, jobbigt, obegripligt och dessutom onödigt. Sofia avslöjar att hon brukar säga ”Nu ska vi göra något kul, nu ska vi jobba med grammatik”, och då brukar eleverna ifrågasätta om hon är riktigt klok.

4.12.2 Gunilla

Gunilla säger att de flesta av hennes elever inte blir glada när de får höra att de ska arbeta med grammatik, endast ett fåtal tycker om grammatik. Gunilla försöker få dem mer positivt inställda genom att försöka få dem att tänka på grammatik som problemlösning, men hon har inte något svar på varför eleverna ser på grammatik med så stor avsky eller varför de har så lätt att glömma den grammatik de en gång lärt sig.

4.12.3 Camilla

Camilla säger att de allra flesta av hennes elever reagerar negativt när hon säger att de ska ha grammatikundervisning. Det här beror, enligt Camilla, förmodligen på att de tycker att grammatik är svårt, och dessutom så förstår de inte varför de ska läsa grammatik eller vad de behöver grammatikkunskaper till. När Camilla arbetar med grammatik integrerat i elevernas

texter så förklarar hon för eleverna hur grammatiken hjälper dem att skriva bättre och bli duktigare på att utveckla sitt eget språk. Det är dock inte alla elever som tar till sig det här argumentet och då kan Camilla istället säga att de behöver kunna det för att skriva bättre texter och för att klara kursmålen, vilket brukar motivera betydligt fler elever. Det sistnämnda är dock inget argument som Camilla vill använda sig av egentligen, men ibland är det nödvändigt för att motivera vissa elever.

4.12.4 Jan

Jan säger att hans elever inte blir förtjusta, men han brukar inte säga rätt ut att de ska studera grammatik, åtminstone inte utan en väldigt bra motivering. En sån här motivering kan gå ut på att tala om för eleverna hur bra det känns att vara trygg i sitt språkbruk i nästan alla olika sammanhang.

Man brukar säga att `man pratar med bönder på bönders vis och med de lärde på latin', men det är bara de lärde som har den möjligheten att välja, det kan man ju tänka på och ha förståelse för.

4.12.5 Ann

Ann undervisar knappast alls i grammatik så den här frågan blir irrelevant. Ann säger att hon dock kan tänka sig att hon skulle få en negativ respons om hon skulle introducera grammatik för eleverna.

4.12.6 Patrik

Patrik säger att eleverna ifrågasätter varför de ska kunna grammatik, eftersom de inte förstår syftet med grammatikundervisningen när de redan kan läsa och skriva. Dessutom hävdar eleverna ofta att de redan har lärt sig grammatiken i grundskolan. På det hela taget har eleverna oftast en negativ inställning till grammatik säger Patrik, däremot vet han inte varför det är så:

Grammatiken är ju rätt så lätt när man väl har kommit underfund med den. Det är ju nästan lite som matte med formler och såhär, så det borde ju vara ett skönt avbrott från det andra i svenskan kan jag tänka mig, men det är precis som om det ska vara negativt, så känns det.

4.13 Upplever de lärare som även undervisar i svenska som andraspråk att eleverna där reagerar på samma sätt som de elever som har svenska som modersmål?

Av mina respondenter är det endast Ann och Patrik som undervisar i svenska som andraspråk.

4.13.1 Ann

Ann berättar att eleverna som läser svenska som andraspråk ofta är duktiga i grammatik, eftersom de har varit tvungna att lära sig terminologin inom grammatiken i samband med att de lärde sig svenska språket. Det här får till följd att grammatik är något som de här eleverna behärskar, och är stolta över att behärska, och som de följdaktligen gärna vill visa prov på sin kunskap inom ämnet. Emellertid så undervisar Ann inte i grammatik här heller, eftersom hon anser att eleverna redan kan det som de behöver kunna inom ämnet. När eleverna ifrågasätter varför Ann inte undervisar i grammatik så brukar hon informera dem om att man lär sig grammatik också genom att läsa och skriva.

4.13.2 Patrik

Patrik berättar att eleverna i svenska som andraspråk ofta verkar inse nyttan av grammatikundervisningen betydligt bättre än sina svenska kamrater. Patrik funderar över varför det är såhär, men kommer fram till att eleverna som läser svenska som andraspråk ofta har varit betydligt mer vana vid grammatikundervisning, dels i sina hemländer, men även när de lärde sig svenska, eftersom de inte fick grammatiken automatiskt på köpet som man får när man lär sig sitt modersmål. ”Det är förmodligen på grund av att de har varit så pass mycket i kontakt med grammatik som de inte ser den som negativ”, avslutar Patrik.

4.14 Är det något som lärarna vill tillägga?

4.14.1 Gunilla

Gunilla anser att

Gymnasieskolan håller på att rutscha utför med världens hastighet, tyvärr, och vi måste stoppa om vi ska kunna konkurrera inom EU. Vi kan inte ha det så här, vi måste strama upp och inte splittra, utan ha baskraven på vad eleverna måste kunna när de kommer till gymnasieskolan.

Ett annat stort problem inom skolan är, enligt Gunilla, hur eleverna inte gör något själva längre, utan bara skriver av information som de hittat på Internet eller i någon bok. När de

sedan ska redovisa sitt arbete så läser de dessutom ofta bara innantill. Gunilla säger att hon är glad att hennes barn hann gå igenom skolsystemet innan det blev så här eländigt, vilket enligt Gunilla har med 90-talets dåliga ekonomi att göra, men det här går ut över eleverna och de får en betydligt sämre utbildning än vad eleverna fick före alla nedskärningar.

4.14.2 Ann

Som slutord säger Ann ”grammatik är säkert viktigt, men man får jobba med den på något roligt sätt”.

5. Diskussion

Syftet med min undersökning har varit att studera gymnasielärares inställning och attityder till grammatik och grammatikundervisning samt fördjupa mig i hur lärarna praktiskt går till väga med uppgiften att utbilda eleverna i grammatik. Under föregående kapitel har jag presenterat respondenternas svar och kommer i det här kapitlet att följa upp desamma genom att sammanfatta, analysera och diskutera responsmaterialet. Därefter kommer metoddiskussionen, som följs av en diskussion om vilka konsekvenser min undersökning kan ha för lärarrollen.

5.1 Grammatikundervisningens utformning i gymnasieskolan

Intentionen med den här frågan var att få en överblick över lärarens grammatikundervisning i syfte att skapa mig en bild över frekvensen i grammatikundervisningen samt regelbundenhet och formen. På så vis syftar denna fråga till att bringa klarhet i om alla gymnasielärare undervisar i grammatik, hur mycket de undervisar i grammatik, när grammatikundervisningen äger rum, samt hur stor del av svenskundervisningen som upptas av grammatikstudier.

De två lärare som har längst yrkeserfarenhet berättar att de anar en degradering av grammatikundervisningen i dagens skolor, både tidsmässigt och i nivån på undervisningen. Vad det här beror på kan det endast spekuleras i, dock antyder både Jan och Gunilla att kvaliteten på undervisningen tycks ha sjunkit redan långt ner i stadierna. Det är inte längre någon självklarhet att alla lärare undervisar i grammatik som en renodlad konkret grammatikkurs. Många lärare väljer att endast göra eleverna medvetna om de språkliga betingelser de behöver för att kunna producera korrekt utformade texter, vilket leder till att eleverna har mycket bristfälliga kunskaper inom den grammatiska terminologin. Gunilla Molloy skriver i *Reflekterande läsning och skrivning* (1996)

Visst kan studier i främmande språk underlättas genom studier i grammatik. Men grammatikundervisningen kan också syfta till att ge eleverna ett språk för det egna språket (Molloy 1996:116).

Maria Bolander (2001) har samma inställning till grammatikundervisning som Molloy, och betonar digniteten av terminologi vid grammatikstudier. Vikten av grammatiska begrepp vid språkinläring motiverar Bolander med hur svårt det blir att diskutera om olika tankar och reflektioner kring modersmålet om eleverna inte har, det som Molloy benämner som, ”ett språk för det egna språket” (Molloy 1996:116). Även Telemann diskuterar hur svenskläraren är

den i särklass viktigaste vägvisaren när det gäller att leda eleverna rätt genom grammatikens labyrinter. Självklart måste även lärarna i främmande språk undervisa i grammatik, men deras huvuduppgift är att visa eleverna på skillnader mellan de olika språkens grammatik. För att kunna göra detta måste eleverna kunna sitt modersmåls grammatiska struktur och vara bekant med dess terminologi. (Teleman 1987).

Sofia startar alltid höstterminen i årskurs ett med en kurs i grammatik. Dessutom är Sofia den enda lärare som verkligen tar reda på elevernas grammatiska förkunskaper genom att starta höstterminen i årskurs ett med ett prov. Elevernas resultat på detta prov utgör sedan basen för hur Sofia väljer att lägga upp grammatikundervisningen. Eftersom Sofia låter eleverna ta personligt ansvar för hur mycket de behöver öva i grammatikkompndiet eller lyssna på genomgångar innan de gör det slutgiltiga provet, är hon även den lärare som har den absolut mest individanpassade undervisningen. Dock praktiserar även Camilla, Ann och Patrik individanpassad undervisning genom det sätt de handleder sina respektive elever individuellt med utgångspunkt från fel i elevernas individuella texter. Jan påpekar hur viktigt det är att se till elevernas behov vid grammatikundervisningen och utesluta de grammatiska fenomen som eleverna klarar sig utan. Dock ser Jan främst på behovet utifrån gruppen som helhet istället för att se mer till de olika individerna.

Samtliga respondenter i min undersökning påpekar att det ingår grammatikundervisning i A-kursen, dock skildrar både Gunilla, Camilla, Jan och Ann hur de inte bedriver någon renodlad grammatikkurs i alla klasser. Både Gunilla, Camilla och Jan anger att skälet till frånvaron av den renodlade grammatikundervisningen är att många elever helt enkelt inte klarar av den här typen av undervisning. Det ovan anförda, i kombination med att många elever är för motsträviga i sin inställning till grammatikundervisning har gjort att dessa lärare minimerat den här typen av grammatikundervisning. De här åsikterna går i led med Ullströms tankar om hur kraven på vad eleverna bör tillägna sig i grammatikundervisning på gymnasiet inte är särskilt avancerade eller högt ställda. Framförallt inte på de yrkesinriktade programmen, men inte heller på de studieförberedande programmen. Precis som många lärare i min undersökning så anser även Ullström att det verkar som om många elever har så ringa eller obefintliga kunskaper i grammatik att gymnasielärarna ofta tvingas börja från början när det gäller grammatikundervisningen (Brodow m.fl. 2000).

Gunilla, Camilla och Jan brukar ägna cirka en månad eller mer åt grammatikundervisning i de klasser där de fortfarande bedriver en renodlad grammatikundervisning. Ann är den enda läraren i min undersökning som inte undervisar i renodlad grammatik eller har grammatiska genomgångar överhuvudtaget, medan Patrik var den enda som undervisade i grammatik på både A-kursen och B-kursen. Efter att tagit del av respondenternas svar slås jag av tanken på hur majoriteten av gymnasielärarna verkar sänka nivån på undervisningen eftersom de upplever elevernas grammatiska bakgrundskunskaper, och/eller ambitioner, vara mycket bristande. Särskilt tydligt blir detta när de sätter kunskapen och ambitionen hos dagens elever i relation till prestandan hos de elever som studerade på gymnasiet för tio år sedan eller mer. Dock kan jag inte låta bli att fundera över huruvida det här synsättet inte är ett sätt att svika eleverna? Om jag som lärare inte klarar av att motivera och inspirera mina elever till att prestera maximalt, gör jag dem då en tjänst när jag väljer att inte ens försöka?

Samtliga lärare använder elevernas egna texter i grammatikundervisningen och flera lärare påpekar hur mycket lättare grammatikundervisningen blir för eleverna när de kan se kopplingen till hur de använder sig av språket i sin egen text. I *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) skriver Gunilla Molloy om hur en textbaserad skrivundervisning kan hjälpa eleverna att upptäcka de kunskaper de redan har i sina egna texter i stället för att träna på isolerade övningsuppgifter i läromedlens övningshäften. Molloy diskuterar hur även läraren blir uppmärksam på vilka formella hinder som återkommer i elevernas texter och därmed kan hjälpa eleverna i deras egen takt (Molloy 1996:112). Sofia, Camilla och Patrik berättar att de konsekvent låter eleverna korrigerera felen som uppstått och förväntar sig att få in texten omarbetad igen, eftersom de säger sig ha erfarenhet av hur eleverna lär sig bättre när de tvingas fundera över sina fel samtidigt som de reviderar texten. Jan och Ann tillstår att de låter eleverna skriva om vissa texter, dock inte alla eftersom arbetsbördan skulle bli alltför påfrestande för både dem själva och eleverna om alla texter skulle bearbetas och skrivas om. Dock påpekar Jan att när han låter eleverna skriva om en text så brukar felen försvinna för alltid, eftersom eleverna inte gärna vill ha den extra arbetsbördan fler gånger.

Att utgå ifrån elevernas egna texter verkar vara ett bra sätt att göra dem medvetna om den grammatik som de redan behärskar, eller i alla fall i det närmaste behärskar. Här syftar jag på den kunskap som av olika språkvetare benämns som ”grammatiken i huvudet”, ”inre grammatik”, ”mental grammar” eller ”den infödde talarens (inre) grammatik”, det vill säga den kunskap om modersmålets grammatik som barn lär sig under de första åren av sitt liv.

Dock går eleverna, i de fall läraren enbart undervisar utifrån den här aspekten, miste om alla de djupare aspekterna av grammatiken. Dessutom blir eleverna inte familjära med de grammatiska termerna, vilket är ett viktigt argument för grammatikundervisning, nämligen metaspråksargumentet. Metaspråksargumentet innebär att vi behöver behärska terminologin tillhörande vårt modersmål för att kunna reflektera över företeelser i vårt språk (Brodow m.fl. 2000:39), det vill säga vi måste vara välbekanta med den korrekta terminologin inom språkets struktur för att kunna sätta ord på våra tankar.

Som svar på min fråga om eleverna verkligen behöver en renodlad djupgående grammatikundervisning för att nå språklig medvetenhet, måste jag svara: Nej, inte om du med språklig medvetenhet endast menar att behärska sitt modersmåls talspråk och skriftspråk. Det här baserar jag på tanken att grammatikundervisning kan bedrivas nästan helt utan den korrekta terminologin, vilket många av lärarna i min undersökning är ett bevis på. Dock anser jag det viktigt att också ge eleverna termerna på det de redan kan, i syfte att ge dem ett språk att diskutera sina kunskaper på, vilket bör fördjupa insikten och kunskapen om det egna språket. Gunilla Molloy skriver i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* om hur hon anser att lärarens roll i grammatikundervisningen till stor del innebär att kunna konkretisera det teoretiska i grammatiken för eleverna, samt att dessutom utgå från elevernas egna kunskaper och därefter ge dem ett språk för att beskriva det som de redan behärskar (Molloy 1996:115). Detta innebär att eleverna behöver undervisning som utgår ifrån deras egna texter, i syfte att konkret visa på grammatiska fenomen, helst på moment som de redan behärskar, och först därefter ge dem de korrekta termerna. Samtliga respondenter i min undersökning använder sig av elevernas texter i grammatikundervisningen, dock främst i syfte att peka på brister, inte på kunskaper. Somliga respondenter vittnar om hur de ofta, i det närmaste, inte nämner den grammatiska terminologin alls, medan de som undervisar om de korrekta begreppen berättar att de lägger den här terminologibaserade kursen tidigt på höstterminen i årskurs ett. Syftet med det här är dels att grammatik ingår i A-kursen, dels att lärarna vill ha de grammatiska termerna att koppla tillbaka till när det dyker upp grammatiska fenomen i elevernas texter under den fortlöpande svenskundervisningen.

Min undersökning visar, på samma sätt som Bengt Brodows undersökning, att lärarna ser en positiv koppling mellan arbete med grammatik och skrivförmåga, men också att de knappast undervisar i formella, terminologibaserade kunskaper när det gäller ordklasser, ordformer och satsdelar som utgår ifrån elevernas tankar. Snarare undervisar gymnasielärarna i min

undersökning i språkriktighet, det vill säga normativ grammatik där de låter eleverna öva i att variera ordval och ordföljd (Brodow m.fl. 2000:84).

På vilket sätt bör vi då undervisa i grammatik? Som i det närmaste färdigutbildad gymnasielärare i svenska och engelska anser jag, precis som Gunilla Molloy (1996), att en idealisk grammatikundervisningen i modersmålet bör utgå ifrån elevernas intuitiva grammatikkunskaper, men inbegripa den korrekta terminologin. Det vill säga att läraren pekar på något konkret grammatiskt i elevernas egna texter och sedan undervisar om det, med den korrekta terminologin. På detta sätt undervisar läraren om något som eleverna redan känner igen och behärskar, vilket borde underlätta inläringen. Anledningen till att eleverna bör ha kännedom om de rätta termerna är enligt min åsikt, i likhet med Telemans (1987), att det är bra att kunna sätta ord på sina kunskaper. Dessutom underlättar det inläringen av främmande språks grammatik när eleverna redan känner till modersmålets terminologi och behärskar hur strukturerna i modersmålet fungerar

5.2 Förändringar i lärarnas undervisningssätt i grammatik

Frågan syftar till att undersöka lärarnas ambition när det gäller att utveckla och förbättra sin undervisning, för att på så sätt ta reda på deras attityder till, och intresse av att ge eleverna en så bra och utvecklande undervisning som möjligt inom ämnet grammatik. Målet med frågan är även att ta reda på lärarnas intresse av förnyelse och uppdatering inom ämnet, för att på så sätt visa på en positiv inställning till grammatik.

Sofia är den enda lärare som undervisat i ungefär samma mängd grammatik under alla år, vilket troligtvis beror på att hon inte varit yrkesverksam i mer än drygt fem år. Genom sitt inledande prov har Sofia även vågat prova något helt annorlunda, vilket visat sig vara en lyckoträff. Resterande lärare har alla, med snarlika motiveringar, drastiskt skurit ner på den renodlade grammatikundervisningen. Det starkaste skälet till neddragningarna verkar vara att eleverna brister i att se kopplingen mellan grammatikundervisningen och sina egna texter, vilket innebär att de inte kan utnyttja sina kunskaper praktiskt.

Gunilla Molloy tar i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* upp problemet med att meningarna i läroböckernas grammatikövningar ofta är konstruerade, och det här leder till att de inte har många likheter med elevernas eget språk. På grund av det här upplevs meningarna ofta som verklighetsfrämmande för eleverna och det finns en risk att grammatikkunskaperna stannar på övningsböckernas sidor, vilket innebär att eleverna missar att dra paralleller till sitt eget språk. Därmed missar många elever att inse hur kunskaperna kan användas för den egna språkutvecklingen (Molloy 1996). Majoriteten av lärarna i min undersökning verkar anse att terminologibaserad grammatikundervisning är lika med den sortens övningar i övningshäften som Molloy beskriver ovan, det vill säga övningshäften med övningar helt separerade från elevernas vardagliga kontext. Det här resulterar i att övervägande andel av lärarna anser det avsevärt väsentligare att utbilda eleverna i hur grammatiken fungerar i praktiken än i teorin. Med den här inställningen missar lärarna ofta att ge eleverna en metakunskap som skulle kunna utveckla deras kunskaper ännu mer. Andra skäl som anges som grund för den reducerade grammatikundervisningen är elevernas bristande förkunskaper samt en trend inom skolan att grammatikundervisning är onödigt.

Min undersökning visar snarare på en form av kapitulation från de flesta lärares sida när det gäller att ge eleverna en adekvat grammatikutbildning, än en önskan att utveckla och anpassa undervisningen efter elevernas skiftande behov. Det här är något som jag ser som mycket sorgligt. Att vara lärare medför även att vara ledare, vilket innebär att du som lärare har ansvar för andra människors utbildning. Genom utbildning får människor kunskap om saker som de annars inte har möjlighet att ifrågasätta, och det här är något som du måste förstå utan att för den skull mindervärdes förklara människor med lägre bildning. Inte förrän en person har tillägnat sig kunskap om språket kan han inse vilken makt han därigenom har tillskansat sig. Med andra ord är det din skyldighet som lärare att våga stå emot många elevers önskemål om reducerad grammatikundervisning och istället förkovra dig inom ämnet i syfte att göra grammatikundervisningen så motiverande och inspirerande som möjligt för dina elever.

5.3 Fördelar och nackdelar

Den här frågan syftar till att ta reda på lärarnas insikter om den egna undervisningen, samt förmågan att se och erkänna eventuella brister i undervisningen. I de fall undervisningens nackdelar går ut över elevernas kunskapsinhämtning, så avser frågan även att ta reda på motiveringen till varför man bedriver en undervisning som innebär tillkortakommanden för eleverna. Frågorna syftar även till att ge en del av svaret på hur lärarna praktiskt går tillväga med uppgiften att utbilda eleverna i grammatik.

Fördelen med att utgå från elevernas egna texter är enligt Camilla att eleverna kan använda sig av sina grammatikkunskaper. Patrik anser att eleverna ser helheten bättre, samt förstår varför de behöver lära sig grammatik när han utgår från problem i elevernas egna texter. Jan påpekar att när han läser elevernas texter så ser han vilka områden som är besvärliga för majoriteten i klassen vilket gör att han kan anpassa undervisningen efter elevernas behov. Sofia ser en stor fördel med att starta med ett prov, eftersom eleverna blir påtagligt medvetna om vilka bitar inom grammatiken som de behöver öva mer på och dessutom tar eleverna mer personligt ansvar för sin egen kunskapsinhämtning. En annan fördel som Sofia pekar på är hur eleverna reflekterar mer över felen i texterna när de tvingas redigera sin egen text, vilket leder till en ökad förståelse för vad som blivit fel. Ann tycker att det är en fördel att inte nämna ordet grammatik och Gunilla har svårt att se några fördelar alls, eftersom eleverna kan så mycket mindre när de lämnar gymnasiet idag än eleverna kunde för bara tio år sedan.

En nackdel som Sofia ser sig urskilja är att det blir väldigt tungt och tidskrävande med all textbearbetning dels för eleverna, men även för henne själv. Ann och Camilla berättar att det är en nackdel att eleverna inte känner till den korrekta terminologin när de inte undervisar i renodlad grammatik och Patrik berättar att han slarvar med att använda de korrekta begreppen när han baserar undervisningen på elevernas egna texter, vilket leder till att eleverna glömmer termerna som han undervisar om i början på varje läsår. Gunilla, Camilla och Jan ser det som en stor nackdel att eleverna inte kan så mycket grammatik. Trots att samtliga lärare, förutom Sofia, är klara över att bristerna i deras undervisning går ut över elevernas kunskapsinhämtning, så är det endast Patrik som pekar på ett försök till en konkret lösning av problemet. Resterande lärare anger olika orsaker, främst tillkortakommanden i elevernas förkunskaper och engagemang, som orsak till att de arbetar som de gör med grammatik. Ofta uppges problemet med bristande kunskap och intresse från elevernas sida vara ännu större på

de yrkesinriktade programmen. Dock kan jag se en klar miss i mitt intervjumaterial, eftersom jag försummat att låta de lärare som undervisar på både de yrkesinriktade programmen och på de studieinriktade programmen att utveckla och diskutera eventuella skillnader och likheter grundligare.

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (*Lpf 94*) kan vi läsa i värdegrunden att ”elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband” (2001:40). Det här pekar på att eleverna behöver se flera sidor av grammatiken. Det vill säga både bli medvetna om sin egen kunskap, se bristerna i sina egna texter och reflektera över dem, men även få kunskap om den korrekta terminologin, i syfte att kunna ta till sig kunskapen och få en helhetsbild och förståelse för språket.

Majoriteten av respondenterna ser en fördel i att eleverna kan använda språket praktiskt trots att den teoretiska kunskapen uteblir. Lärarna verkar medvetna om att eleverna behöver mer grammatikundervisning och även att de behöver undervisning i terminologin. Trots det här är det endast Patrik som har någon ambition att ta tag i problemet och försöka åtgärda det. Jag har tidigare redovisat hur såväl Bolander (2001) som Molloy (1996) och Teleman (1987) förespråkar vikten av grammatiska begrepp i grammatikundervisningen för att ge eleverna ett språk att reflektera över modersmålets struktur och företeelser på. De flesta av mina respondenters elever går miste om det här i sin utbildning, vilket gör att lärarna inte uppfyller kraven i kursplaner och läroplaner.

5.4 Elevernas grammatiska förkunskaper

Frågan om hur mycket grammatiska förkunskaper eleverna har när de börjar på gymnasiet är en tolkningsfråga, vilket gör att det kan vara svårt att tolka rimligheten i lärarnas reflektioner. Dessutom kan åsikten om vad som är goda kunskaper och bristande kunskaper variera beroende på vilka krav den enskilde läraren har. Det här innebär att svaren på sätt och vis blir vaga och substanslösa, eftersom det blir svårt att få ut någon konkret information av yttrandena, förutom de brister som konkret kan upptäckas i den terminologibaserade undervisningen. Orsaken till att jag valde att ta med den här frågan ändå var för att ta reda på om bristande förkunskaper hos eleverna kan ha något att göra med lärarnas uppgivenhet inför, och attityder till, grammatikundervisning.

Den enda lärare som konkret tar reda på hur mycket grammatik eleverna kan när de kommer till gymnasiet är Sofia, som med sitt inledande test får en god bild av elevernas kunskaper. Sofia berättar att elevernas kunskaper inte är speciellt bra, och liksom Camilla och Gunilla berättar hon att många elever inte kan vare sig ordklasser eller satsdelar. Vad det här beror på har Sofia inget konkret svar på, men hon har, precis som Jan, en känsla av att det inte har varit ”modernt” att undervisa i grammatik på senare år. Även Patrik ser elevernas bristande grammatikkunskaper, däremot upplever han att eleverna åtminstone känner igen begreppen, även om de inte vet vad de står för. Gunilla och Jan berättar om hur deras elever knappt har några grammatiska förkunskaper alls när de kommer till dem i årskurs ett, medan Ann tycker att hennes elever åtminstone brukar kunna använda grammatiken i sina texter när de kommer till henne. Dock är elevernas kunskaper i teoretisk grammatik förmodligen mycket små, med liten terminologikännedom, fortsätter Ann, men det här är inget som Ann kan veta säkert, eftersom hon inte undervisar i grammatik.

Bengt Brodow vittnar i *Retoriken kring grammatiken* (Brodow m.fl. 2000), om hur även hans undersökning pekar på hur gymnasielärarna ofta tvingas börja om från början med grammatikundervisningen, eftersom eleverna har så bristande, och många gånger obefintliga förkunskaper i grammatik när de kommer till gymnasiet. Brodows undersökning vittnar även om hur elevernas bristande motivation gör att lärarna ofta inte hinner längre i grammatikundervisningen under gymnasietiden än att undervisa i det som eleverna borde känna till sedan grundskolan.

Flera respondenter har tidigare i undersökningen vittnat om hur de upplever det omöjligt att undervisa i grammatisk terminologi, dels på grund av motsträviga elever och dels på grund av elevernas bristande förkunskaper. Frågan jag ställer mig är om samtliga lärare hade undervisat mer i renodlad grammatik om eleverna hade haft bättre förkunskaper. Tyvärr måste jag säga att jag inte ser det som troligt, eftersom jag tycker mig kunna utläsa en viss aversion mot ämnet även från vissa lärares sida. Däremot finns kopplingen mellan elevernas dåliga förkunskaper och reduceringen av grammatikundervisning utan tvivel hos vissa lärare. Jag tycker mig kunna utläsa en negativ attityd till grammatik och grammatikundervisning hos en del av mina respondenter, dock inte hos alla.

5.5 Lärarnas grammatikminnen

Anledningen till att jag anser det viktigt att ta reda på vilka minnen lärarna har av sin egen grammatikundervisning under uppväxtåren, beror på att jag vill kunna visa på hur negativa grammatikupplevelser kan resultera i negativa konsekvenser för den egna undervisningen samt leda till en negativ attityd gentemot grammatik som eleverna riskerar att ”adoptera”. På samma sätt hoppas jag kunna se ett samband mellan hur positiva grammatikupplevelser kan resultera i att grammatikundervisningen ses som meningsfull och rolig, vilket kan leda till en mer motiverande och inspirerande grammatikundervisning. Dock blir svaren godtyckliga, eftersom det kan vara svårt att reflektera över sin egen påverkan och insats.

De som verkar mest positiva till grammatikundervisningen under sin respektive skolgång är dels Sofia som mestadels har positiva minnen från grammatikundervisningen, dels Gunilla och Jan som i led med Sofia berättar att de läste en hel del grammatik under sin respektive skoltid, samt att de fortfarande tycker att grammatik är roligt. Ingen av de ovan nämnda lärarna säger sig veta om deras egna erfarenheter har påverkat undervisningen alls, dock nämner samtliga att de tycker att grammatik är roligt. Jan och Gunilla nämner även att de skulle vilja bedriva mer grammatikundervisning, men yttre omständigheter hindrar dem.

Ann och Patrik verkar å andra sidan mest se grammatikundervisningen under sin respektive skoltid som något nödvändigt ont där de tvingades lära sig många termer utantill. Patrik erkänner att det här har gjort honom negativt inställd till grammatikundervisning. Dock försöker Patrik göra sin egen grammatikundervisning positiv och meningsfull för eleverna, samtidigt som han försöker ge sken av att han tycker att grammatik är roligt i syfte att motverka att hans negativa attityd till ämnet ska smitta av sig på eleverna. På det här sättet visar Patrik att han är väl medveten om hur oengagerade och uttråkade lärare riskerar att påverka sina elever negativt. Ann säger att hennes grammatiska erfarenheter påverkade henne i början av hennes karriär genom att hon undervisade sina elever på samma sätt som hon själv blivit undervisad. Med tiden insåg emellertid Ann, i likhet med Camilla, att eleverna inte hade mycket nytta av den renodlade grammatikundervisningen, eftersom de inte kunde använda teorierna praktiskt när de skrev. Det här ledde till att Ann såväl som Camilla mer och mer gått över till att arbeta med textbaserad grammatik. Dock ger jag mig tillåtelsen att analysera Anns svar, och det är rimligt att anta att den uteblivna undervisningen i grammatik även delvis baseras på ett motstånd mot ämnet från Anns sida. Mitt påstående grundar jag dels på hur Ann

berättar att hon inte undervisar i grammatik ens om eleverna efterfrågar det, och dels på hur hon genomgående under intervjun visar på ett starkt motstånd mot grammatik och grammatikundervisning i alla dess former och gärna vill framhålla litteraturens och läsningens roll som den överlägsna formen av svenskundervisning. Gunilla Molloy skriver i *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) om hur varje lärare bör fundera över sin egen ”grammatikhistoria”, det vill säga reflektera över vilken undervisning hon själv fått, samt hur hon har haft nytta av de här kunskaperna. Dessutom bör hon fundera över varför hon undervisar i grammatik och om hennes intentioner överensstämmer med kursplanens. Det här är något som jag även skulle vilja råda vissa av mina respondenter att fundera över. Jag tycker mig se en stark koppling mellan personliga grammatikminnen och inställning till grammatikundervisning. De lärare som fått en positiv bild av grammatikundervisning under sin egen skolgång är samma lärare som gärna undervisar i grammatik.

5.6 Vilken typ av grammatik används i undervisning och i läromedel?

Intentionen med de här frågorna var att peka på eventuella problem som kan försvåra, eller kanske till och med förhindra grammatikundervisningen.

Sofia, Camilla och Patrik använder sig alla av nusvensk grammatik, vilket förmodligen hör ihop med att de instruerats i den formen under tiden de gick sin lärarutbildning. Alla tre ovan nämnda lärare skriver egna övningar till eleverna i syfte att få meningar som dels relaterar till eleverna, dels också för att utöka utbudet av övningar inom nusvensk grammatik. Sofia använder även en lärobok som beskriver nusvensk grammatik. Både Sofia, Camilla och Patrik beskriver hur det både finns läromedel som beskriver nusvensk grammatik och den äldre grammatiken på deras respektive skolor, dock verkar den sistnämnda typen vara i majoritet. Jan undervisar i den äldre formen av grammatik liksom Gunilla, vilket förmodligen härstammar från deras egen utbildning, även om Jan berättar att han väljer de termer som han anser lättast för eleverna. Gunilla säger sig egentligen inte välja vilken grammatik hon ska undervisa i, utan tycker att det är läromedelsförfattarna som valt åt henne. Liksom Jan berättar Gunilla om hur läromedlen på hennes skola beskriver den äldre formen av grammatik. Jag kan bara spekulera i vad det beror på att det finns båda typerna av läromedel på de yngre lärarnas skolor, men kanske kan det vara så att de lärare som undervisar i nusvensk grammatik ställer mer krav på aktuella läromedel?

Flera av lärarna i min undersökning berättar att de komponerar egna övningsuppgifter till eleverna. Det här vittnar om en insikt i hur viktigt det är att anpassa de grammatiska övningsexemplen till elevernas eget språk. Gunilla Molloy tar upp problemet med att övningsmeningarna i grammatikböckerna ofta är konstruerade och saknar likheter med elevernas eget språk. Eftersom meningarna i övningshäftena inte appellerar till elevernas eget språk så känns de ofta verklighetsfrämmande för eleverna, och risken finns att grammatikkunskaperna stannar på övningsböckernas sidor istället för att ge eleverna insikt om hur de kan använda kunskaperna för den egna språkutvecklingen (Molloy 1996). Även Tor G. Hultman tar under rubriken "Objekt som objekt" i *Grammatik på villovägar* (Teleman 1987) upp vikten av att eleverna ser sambandet mellan lärobokens exempel och det språk som de själva använder. Respondenterna i min undersökning vittnar om en medvetenhet i hur läromedlen kan försvåra undervisningen, dels genom att övningsmeningarna inte appellerar till elevernas eget språk, dels genom att läromedlen ofta använder de äldre termerna inom grammatiken och dessutom för att läromedlen inte ger tillräcklig information till lärarna när det gäller bristerna i facit.

5.7 Stöd av läromedlen?

Min tanke bakom den här frågan var, hur framförallt yngre lärare som fått en blygsam grammatikundervisning under sin utbildning känner inför att bedriva grammatikundervisning. Får de stöd av läromedlen, eller behöver de lita helt till sina egna grammatikkunskaper, och hur påverkar det i så fall deras motivation till att bedriva grammatikundervisning?

Sofia och Gunilla anser att alla lärare bör vara så kunniga i grammatik att de ska kunna undervisa i ämnet även utan läromedel och även Jans respons tyder på att han är av samma åsikt. Samtliga ovanstående respondenter tillhörde dock den skara som anser grammatik vara roligt och jag kan även höra på deras sätt att berätta att de besitter goda kunskaper i ämnet. Dock bedömer Sofia, liksom Patrik att det behövs fler övningsuppgifter och Patrik anser att det även hade behövts facit till övningarna. Camilla och Patrik tycker att det behövs mer stöd i läromedlen för att alla lärare ska våga bedriva grammatikundervisning, vilket kan höra ihop med Patriks negativa inställning till grammatik och Camillas brist på grammatikundervisning under uppväxtåren. Det verkar som om de lärare som är roade av grammatik och har lätt för ämnet gärna briljerar lite med sina kunskaper och anser att alla lärare borde vara lika duktiga

som de själva, medan de lärare som eventuellt känner sig lite osäkra efterfrågar mer stöd i läromedlen.

5.8 Elevernas respons

Även den här frågan inbegriper tolkning, vilket kan vara riskabelt att läsa ut för mycket av, på grund av att det kan vara svårt att läsa av alla elever korrekt. Det här beror delvis på att många elever som har en annan åsikt än majoriteten av klassen inte säger något alls om ämnet. Motivet med den här frågan var att jag från vissa lärare har fått antydningar om att det finns en kultur i den moderna skolan av att inte vilja stöta sig med elever och framförallt inte med elevernas föräldrar. Och eftersom det på flera håll blivit en trend att låta föräldrars åsikter väga tungt, till och med över undervisningen i vissa fall, så finns det en del lärare som inte orkar stå emot negativa attityder från eleverna och därmed hellre går dem till mötes än följer kursplanen slaviskt. Det här är ett mycket kontroversiellt påstående och inte något som någon lärare har uttalat under intervjuerna. Däremot har jag sett det här förhållningssättet på flera andra håll, och det är också orsaken till varför jag valde att ställa den här frågan.

Samtliga lärare som undervisar i svenska vittnar om att eleverna reagerar negativt när de informeras om att de ska studera grammatik, medan eleverna som läser svenska som andraspråk är betydligt mer positivt inställda till grammatik, enligt Ann och Patrik som är de enda som undervisar i svenska som andraspråk av mina respondenter. Orsaken till att elever som läser svenska som andraspråk ofta är mer positivt inställda till grammatikundervisning än svenska elever är troligen att svenska inte är deras modersmål och då är det lättare att inse hur viktigt det är med grammatikkunskaper. Det här gäller inte minst för elever vars modersmåls grammatik ligger långt ifrån den svenska grammatiken. En annan orsak är förmodligen också att grammatik är en betydande och viktig del av undervisningen i många länder, och eleverna är helt enkelt vana vid den här formen av undervisning där det är lättare att mäta sin kunskaper.

Även Gunilla Molloy tar i *Reflekterande läsning och skrivning* upp elevernas inställning till grammatik. Molloy anser att inställningen att grammatik är svårt och tråkigt ofta ”adopteras” från föräldrar eller äldre syskon som kämpat med grammatik och har en negativ inställning till ämnet

5.9 Metoddiskussion

Jag valde att göra en kvalitativ undersökning istället för en kvantitativ. Orsaken till det här var att jag ville få en djupare insikt i respondenternas tankar och reflektioner. En nackdel med det här valet är att färre lärare kommer till tals, vilket kan göra undersökningen till viss mån missvisande. Dock har det visat sig att mina resultat stämt relativt bra överens med den allmänna forskningen på området.

Mitt val att inte låta respondenterna känna till varken ämne eller frågor förrän precis i anslutning till intervjun kan innebära att de missar att berätta om viktiga bitar inom ämnet eftersom de inte har haft tid till närmare eftertanke och begrundan, vilket gör det viktigt för mig som intervjuar att ställa relevanta och utvecklande följdfrågor. Dock anser jag att fördelarna med det här sättet övervägde nackdelarna eftersom jag var rädd att somliga lärare skulle läsa in sig på ämnet för att kunna framstå som mer kompetenta än de verkligen är, om de fick reda på ämnet i förväg. En intervju blev förstörd genom att ett kassettband trasslade. Efter en del överväganden bestämde jag mig för att inte göra om intervjun eftersom förutsättningarna till undersökningen skulle ändras eftersom den här respondenten redan hade varit i kontakt med mina frågor.

Vid intervjutillfällena använde jag mig av en diktafon i syfte att kunna vara hundra procent koncentrerad och uppmärksam på vad respondenten sa. Anledningen till det här var att jag anser det svårt att hinna med att skriva samtidigt som jag lyssnar, vilket gör att jag hade tvingats skriva stödord vid intervjuerna och därmed riskerat att göra feltolkningar. Dock kan en diktafon utgöra en källa för nervositet för respondenten, men det var inget som jag såg några tecken på i min undersökning.

5.10 Konsekvenser för lärarrollen

Om lärarkåren fortsätter att degradera undervisningen i grundskolan på det sätt som vissa av mina respondenter vittnar om, så kommer det här att innebära stora påfrestningar för de gymnasielärare som kämpar för att ge alla elever en gedigen grammatikutbildning. I förlängningen kommer det förmodligen att innebära att de här eldsjälarna som brinner för att undervisa inte orkar längre och helt enkelt kapitulerar inför det massiva motståndet.

5.11 Framtida forskning

En framtida forskning skulle kunna undersöka orsaken till den bristande grammatikundervisningen i grundskolan som mina respondenter vittnar om.

6. Sammanfattning

Syftet med min undersökning har varit att studera gymnasielärares inställning och attityder till grammatik och grammatikundervisning samt fördjupa mig i hur lärarna praktiskt går till väga med uppgiften att utbilda eleverna i grammatik

Min undersökning tyder på att eleverna undervisas försumbart lite i grammatisk terminologi, och dessutom vittnar flera lärare om hur kraven på undervisningens nivå frekvent tvingas sänkas. Grammatikundervisningen utgår i de flesta fall från elevernas egna texter, vilket ger dem en direkt koppling till språkets funktion, dock leder undervisningen sällan till några djupare kunskaper inom det grammatiska området. Den här formen av undervisning som är kopplad till elevernas egna texter sker oftast fortlöpande över terminerna, mer eller mindre frekvent, eventuellt i någon form av skrivprocess. De lärare som undervisar i terminologin vittnar om hur eleverna ändå inte kan använda sig av kunskaperna, vilket gör att funktionen med undervisningen försvinner. Många lärare har helt, eller delvis slutat med att undervisa i grammatisk terminologi, men i den mån den här typen av grammatikundervisning fortfarande existerar brukar den få några veckor under början av höstterminen i årskurs ett. När jag lyssnar till respondenternas skildringar är det lätt att få en känsla av att de har gett upp och kapitulerat inför elevernas åsikter om hur tråkigt det är med grammatik i kombination med elevernas bristande kunskaper från lägre stadier. I min undersökning tycker jag mig kunna urskilja ett mönster mellan negativ attityd till grammatikundervisning från lärarens sida, och brist på motivation att undervisa i ämnet. De lärare som tycker om att undervisa i grammatik möter ofta på hårt motstånd, inte enbart från elever, utan även från andra kollegor. Min undersökning visar även på att det finns gymnasielärare som knappast undervisar alls i grammatik.

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

Englund; B. & Ledin, P. (2003) *Teoretiska perspektiv på sakprosa* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03096-7

Hellspong, L. & Ledin, P. (1997) *Vägar genom texten – handbok i brukstextanalys* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37301-5

Jørgensen, N. & Svensson, J. (1987) *Nusvensk grammatik* Malmö: Gleerups Förlag, andra upplagan. ISBN 91-40-60727-5

Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & A. Skei, H. H. (1997) *En introduktion till den moderna litteraturteorin* Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag. ISBN 91-7139-227-0

Kroksmark, T. Strömqvist, G. & Strömqvist, S.(1993) *Fem uppsatser om grammatik* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38651-6

Lundahl, B. (1998) *Läsa på främmande språk* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-48901-3

Läraryrket (2002) *Lärarens handbok* Solna: Tryckindustri Information. ISBN 91-85096-830

Läraryrket (2001) *Läroplaner för förskolan Lpfö98, det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94, de frivilliga skolformerna LPF94* Solna: Tryckindustri Information.

Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61861-1

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3

Platzack, C. (1998) *Svenskans inre grammatik – det minimalistiska programmet. En introduktion till modern generativ grammatik* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00834-1

Teleman, U. (1979) *Språkrätt* Lund: Liber Läromedel. ISBN 91-40-30206-7

Teleman, U. (1987) *Grammatik på villovägar* Arlov: 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

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

Elektronisk källa

Kursplaner Svenska A-kursen (2000) 2006-05-10

<http://www3.skolverket.se/ki03/print.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId>

Bilaga

Hur ser grammatikundervisningen ut på gymnasiet?

1. Hur mycket undervisar du i grammatik?
2. När äger grammatikundervisningen rum?
3. Hur arbetar du med grammatik i din undervisning? Ge exempel.
4. Vilka eventuella förändringar har skett i din egen grammatikundervisning under tiden som du har arbetat som lärare?
5. Varför?
6. Vad finns det för fördelar med ditt nuvarande sätt att arbeta i grammatik?
7. Vad finns det för nackdelar med ditt nuvarande sätt att arbeta i grammatik?
8. Hur mycket grammatiska förkunskaper uppskattar du att eleverna har när de kommer till dig?
9. Vilka minnen har du av grammatikundervisningen från din egen skoltid?
10. Hur har detta påverkat din egen undervisning?
11. Undervisar du i nusvensk grammatik eller undervisar du i den äldre grammatiken?
Varför?
12. I vilken grad använder du läromedel i din grammatikundervisning?
13. Vilken grammatik beskriver de?
14. Om du använder läromedel – vilka?
15. Anser du att läromedlen ger tillräckligt stöd för att alla lärare ska våga bedriva grammatikundervisning?
16. Hur upplever du att majoriteten av dina elever reagerar om du säger att ni ska studera grammatik?
17. Reagerar eleverna i Svenska2 på samma sätt?