

# Språklabba

Ett exempel på transformation av grammatikdidaktik  
från teori till praktik

Caroline Lindholm

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Pedagogiska fakulteten

Åbo Akademi i Vasa

2007

## ABSTRAKT

Författare ped.stud. Lindholm, Caroline	Årtal 2007
Arbetets titel <b>Språklabba</b> Ett exempel på transformation av grammatikdidaktik från teori till praktik	
Opublicerad avhandling för pedagogiemagisterexamen. Sidoantal (tot) 89 Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Språk- och kulturvetenskapernas didaktik.	
Referat  <p>Syftet med denna avhandling är att dryfta kring grammatikundervisningen i de mellersta årskurserna i grundskolan. Detta sker dels genom att granska hur grammatikundervisning beskrivs i didaktisk litteratur och aktuella styrdokument, dels genom att utveckla och pröva ut ett material för laborativ grammatikundervisning i ett funktionellt sammanhang. För att uppnå detta syfte har ett konkret material med namnet Språklabba utarbetats. Språklabba består av en lärarhandledning och ett elevhäfte, vilka försöker få elever att lära sig begreppen och termerna predikat, subjekt, sats och mening. Utgående från syftet anses följande forskningsfrågor relevanta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hur förhåller sig Språklabba till de principer för den svenska grammatikens didaktik som förs fram i didaktisk litteratur och styrdokument?</li> <li>2) Hur utfaller Språklabba i klass?</li> </ol> <p>Den första frågeställningen kan konstateras ha i sitt svar i att Språklabba både är ett funktionellt och laborativt läromedel samtidigt som det även har formalistiska drag. Språklabba använder sig av en relativt modern variant av den traditionella grammatiken och har utgått från verkliga om än bearbetade texter för att inte få tråkiga och enkla exempel. Dock innehåller Språklabba antagligen för få lektioner för att riktigt hinna med stoffet på djupet och därmed även innehålla repetition.</p> <p>Den andra frågeställningen har sitt svar i att både eleverna och läraren anser att Språklabba är ett relativt intressant material, men både elever och lärare är också tämligen överens om att de mer laborativa och funktionella lektionerna är bättre än den mer formalistiska. I och med Språklabba anser eleverna att de främst lärt sig termer, men även synliggjort en del av de regler som styr vår språkproduktion.</p> <p>Språklabba kan sägas gå i riktning mot en mer laborativ och funktionell syn på grammatik, men innehåller ändå en del brister. Detta gör att en förbättring och utvidgning av Språklabba kunde vara en lösning på problemet med grammatikundervisning i grundskolan, men att Språklabba som sådan är ett väldigt litet steg för att hjälpa lärare undervisa den grammatik som återfinns i de finländska styrdokumentet.</p>	
Sökord ämnesdidaktik, grammatik, funktionalism, undersökande lärande, läromedel	

# Innehåll

<b>1</b>	<b><i>Inledning</i></b> .....	<b>1</b>
1.1	<b>Bakgrund</b> .....	1
1.2	<b>Syfte och Språklabba</b> .....	4
1.3	<b>Uppläggning</b> .....	4
<b>2</b>	<b><i>Grammatikbegreppet</i></b> .....	<b>6</b>
2.1	<b>Definitioner av grammatik</b> .....	6
2.2	<b>Språkssystemets delar</b> .....	8
2.3	<b>Grammatiska modeller</b> .....	12
<b>3</b>	<b><i>Metod</i></b> .....	<b>20</b>
3.1	<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	20
3.2	<b>Forskningsansats</b> .....	21
3.3	<b>Insamlings- och analysmetod samt Språklabba</b> .....	24
<b>4</b>	<b><i>Grammatikdidaktik från teori mot praktik</i></b> .....	<b>31</b>
4.1	<b>Grammatikdidaktikens varför</b> .....	31
4.2	<b>Varför i Språklabba</b> .....	39
4.3	<b>Grammatikdidaktikens vad</b> .....	40
4.4	<b>Vad i Språklabba</b> .....	45
4.5	<b>Grammatikdidaktikens hur</b> .....	46
4.6	<b>Hur i Språklabba</b> .....	57
<b>5</b>	<b><i>Språklabba i praktiken</i></b> .....	<b>63</b>
5.1	<b>Läraren</b> .....	63
5.2	<b>Eleverna</b> .....	72
<b>6</b>	<b><i>Sammanfattande diskussion</i></b> .....	<b>78</b>
6.1	<b>Etiska överväganden och metoddiskussion</b> .....	78
6.2	<b>Resultatsammanfattning och -diskussion</b> .....	80
6.3	<b>Förslag till fortsatt forskning</b> .....	81
	<b><i>Litteratur</i></b> .....	<b>83</b>

## Figurer

Figur 1. Jämförelse av något med samma form, men olika innehåll. ....	7
Figur 2. Grammatikens komponenter. ....	12
Figur 3. Modell av den traditionella grammatikens komponenter. ....	14
Figur 4. Modell av den generativa grammatikens komponenter. ....	17
Figur 5. Modell av den funktionella grammatikens komponenter. ....	19
Figur 6. Vad vi vet om grammatiken. ....	40
Figur 7. Lärarens syn. ....	64

## Tabeller

Tabell 1. Översikt över ord på de röda respektive de blåa lapparna .....	62
Tabell 2. Elevernas allmänna omdömen om Språklabba .....	73
Tabell 3. Elevernas roliga upplevelser av Språklabba .....	74
Tabell 4. Elevernas tråkiga upplevelser av Språklabba .....	75
Tabell 5. Elevernas upplevelser av vad de lärt sig med Språklabba .....	76

# 1 Inledning

När jag för olika människor berättar om min avhandling, att jag skriver om grammatikdidaktik, möter jag ofta ”Pust, hur orkar du?” eller ett ironiskt leende ”Vad trevligt!” Kort och gott kan man ofta se att människor överlag tycker det som Hemlin (1972, s. 24) så bra uttrycker: språklära är tråklära! Telemans (1991, s. 123) litet andra formulering ”Grammatiken har blivit ett tvång, det värsta av alla tvång” belyser också samma fenomen väl. Även Sandelin omtalar i tidningen *Läraren* 2.11.2006 en elev som säger ”–Vi är så trötta, kan vi inte göra något roligt idag? Vi har alltid bara grammatik.” Detta påpekande är också något som visar på den allmänna inställningen till grammatik, vilket understöds av Göran Strömqvist (1993a, s. 18) som i sin undersökning kommit fram till att lärare och elever tycker att grammatiken är viktig. Däremot märker han ändå att en tredjedel av eleverna anser att grammatiken är ”tråkig, svår och långgrandig”. Med denna avhandling hoppas jag nu vara en liten vägvisare på en väg som kommer att göra grammatiken i skolan mer meningsfull.

## 1.1 Bakgrund

Brodow (2000, s. 100) påpekar att ”ingen vill gå i väggen två gånger”, därför utvecklar elever hellre en skyddsinstinkt som säger att de inte kan eller vill ha med grammatik att göra. Denna skyddsinstinkt leder till att eleverna får en blockering mot

inlärnin g av grammatik. Detta gör att jag anser att lärare måste få den första kontakten med grammatiken att bli en tilltalande upplevelse genom att ta upp den i småbitar för att inte få eleverna att tycka att det känns svårt.

Teleman (1991, s. 117) säger att det är ”mycket lättare att göra en genomsnittssvensk intresserad av hur en klocka fungerar än för hur hon själv med hjälp av sitt huvuds grammatik orienterar sig i tiden med olika tidsuttryck”. Detta belyser också bra att människor ofta är intresserade av många vitt skilda fenomen, men att de flesta hyser en inneboende blockering mot just grammatik. För att få ett intresse och en litet positivare inställning bland lärare ute i skolorna, för att lärare skall få ett exempel på hur de kan undervisa i grammatik, för att lärare sedan skall föra vidare denna positiva inställning till sina elever, därför skriver jag nu denna avhandling.

Jag tänker mig för det första att grammatiken i modersmål och litteratur behövs för att eleverna skall kunna förstå och använda grammatiken som ett redskap för att lära sig andra språk. I skolorna lär sig eleverna många språk: finska, engelska, tyska, franska, spanska och italienska. Denna lista med språk blir bara längre och längre när de globala avstånden krymper. Elever av i dag behöver kunna lära sig språk och behöver därför också redskap för att kunna lära sig språk. För det andra tänker jag mig att det är bra att leka med språket och laborera genom grammatiken, eftersom om eleverna laborerar med språket kanske de också tänker efter på ett annat sätt att det finns valmöjligheter när de skriver. För det tredje och sista kanske någon elev liksom jag blir fascinerad av det oändliga system som grammatiken utgör, om man öppnar grammatikdörren åt dem.

Grammatiken i skolan är i högsta grad ett aktuellt ämne. Detta i och med den relativt nyutkomna avhandlingen av Boström (2004) *Lärande & Metod: Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*, vilken jämför grammatikundervisning på flera plan bl.a. mellan gymnasieungdomar och vuxna. Avhandlingen har dessutom 2006 (Boström & Josefsson) utmynnat i boken *Vägar till grammatik*, som även den berör grammatik och grammatikdidaktik, men också den inriktar sig snarast på gymnasium och vuxenutbildning samt grundskolans senare del. Däremot finns det inte speciellt många nya artiklar eller böcker som handlar om grammatik de första skolåren eller grammatik under den mellersta delen

av grundskolan. Boström och Josefsson (2006, s. 122) skriver även ”det finns så mycket att göra här och nu när det gäller grammatikens didaktik.”

Som ”Profil för goda kunskaper i slutet av årskurs 5” nämns i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* (GGU 2004) att ”Eleven kan laborera med ord i ordklasser, böja vanliga ord och urskilja predikat och subjekt i en enkel sats.” (s. 51) Detta betyder att frågan i finlandssvenska skolor inte är **om** lärare skall undervisa grammatik under lektionerna i modersmål och litteratur och **hur** lärare skall göra det står också tydligt utskrivet. Det jag tror lärare snarast behöver en hjälp med är tolkningen från det teoretiska till det praktiska: Hur gör man det i praktiken? Malmer (1990, s. 8) har också konstaterat att det talas gärna om ett laborativt arbetssätt, men att det är svårt att förverkliga det i praktiken.

Hemlin (1972) konstaterade redan på 1970-talet att ”vi behöver fler utprovade läromedel för stadiet, läromedel som överensstämmer med läroplanens intentioner”. (s. 25) Däremot finns det fortfarande väldigt få sådana ännu i dag inom grammatik. Dock finns det många teorier om varför olika läromedel i grammatik är dåliga, men det verkar inte direkt som om skeptikerna mot dagens grammatikundervisning kommer med så mycket konkret, Nilsson (2000) kritiserar t.ex. Falkenlands läromedelspaket i artikeln *Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv*, men kommer inte direkt med några enkla handfasta råd och tips åt lärare som behöver hjälp. Även Boström och Josefsson (2006, s. 43) konstaterar att skolgrammatisk didaktisk forskning vanligen inte prioriteras särskilt högt, däremot har nog brister i skolgrammatiken medfört en hel del diskussioner.

Brodow (2000, s. 125) konstaterar att läromedlens framställning av grammatik ofta är tråkig och stereotyp. Dessutom anser han att de flesta läromedel är för teoretiska och innehåller för få praktiska övningar. Det finns följaktligen flera som konstaterar att läromedlen i grammatik är dåliga på ett eller annat sätt, men inte många tankar kommer ändå fram till undervisningen i skolorna. För som Brodow (2000, s. 91) även för fram finns det en metodisk debatt i skolorna, men däremot kommer didaktisk litteratur sällan ändå fram. När detta ses som underlag kan jag liksom Boström och Josefsson (2006, s. 44) konstatera att lösningen inte är att ta bort grammatikmomentet utan att skapa bra läromedel.



Med detta som grund kommer jag nu därför att först ta reda på vad man som lärare enligt forskarna och läroplanen bör ta fasta på när man undervisar grammatik inom ämnet modersmål och litteratur för att sedan också försöka konstruera en konkret modell om hur man kan undervisa i grammatik på ett bra sätt. Jag vill bygga en bro mellan teorin och praktiken för att förhoppningsvis lärare lättare skall kunna ta del av den teoretiska kunskap som finns om grammatikundervisning. Detta blir således ännu ett tillägg i debatten och förhoppningsvis ett litet steg i rätt riktning mot en bättre grammatikundervisning.

## 1.2 Syfte och Språklabba

Syftet med denna avhandling är att dryfta kring grammatikundervisningen i de mellersta årskurserna i grundskolan. Detta sker dels genom att granska hur grammatikundervisning beskrivs i didaktisk litteratur och aktuella styrdokument, dels genom att utveckla och pröva ut ett material för laborativ grammatikundervisning i ett funktionellt sammanhang.

Med utgångspunkt i det teoretiskt skrivna har jag således transformerat teorin till praktik genom att utveckla och pröva ut ett material som jag gett namnet Språklabba, eftersom det bl.a. vill få eleverna att laborera med språket. Språklabba består av en lärarhandledning samt ett elevhäfte omfattande en sekvens om litet mer än fem lektioner. Mer information om detta material ges i 3 *Metod*, medan lärarhandledningen och elevhäftet återfinns som bilaga A respektive B.

## 1.3 Uppläggning

Avhandlingen är indelad i sex kapitel med ett avstamp i teorin med det andra kapitlet, där jag redogör för begreppet grammatik ur ett relativt lingvistiskt perspektiv där källorna berör den engelskspråkiga världen förutom den skandinaviska. Vidare övergår avhandlingen i empiri i det tredje kapitlet där syftet

utkristalliseras i forskningsfrågor, forskningsansatsen redogörs och undersökningsmetoden presenteras. Resultatet presenteras i det fjärde och femte kapitlet. I det fjärde kapitlet berör jag teorin i form av olika skandinaviska forskares syn på grammatikdidaktik, den finländska läroplanens syn på grammatikundervisning i grundskolans lägre klasser och jämför detta med mitt undervisningsmaterial *Språklabba*. I det femte kapitlet kommer jag fram till det praktiska genomförandet av *Språklabba* där jag undersöker utfallet av hur *Språklabba* fungerar i klass. Avhandlingen avslutas med det sjätte och sista kapitlet där jag diskuterar undersökningens metoder och resultat. Vidare försöker jag se vilka slutsatser som kan dras av det jag kommit fram till och ger slutligen en del förslag till fortsatt forskning.

## 2 Grammatikbegreppet

I detta kapitel kommer jag att gå igenom grammatikbegreppet ur ett mer lingvistiskt perspektiv. Här försöker jag ange en definition för begreppet, gå igenom vilka delar vårt mänskliga språkssystem kan indelas i och vilka olika grammatiska modeller det finns.

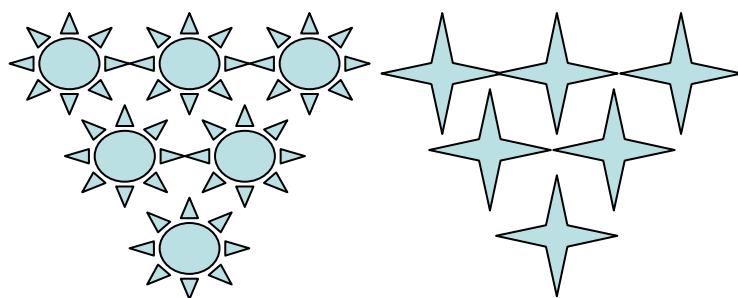
### 2.1 Definitioner av grammatik

Ordet grammatik har sitt ursprung i grekiskan. Där grekiskans γραμματικός, (grammatikoz) är ett adjektiv som har avseende på bokstäver och språk. Själva ordet γραμματική (grammatikh) kan sägas vara en form av ordet γράμμα, (gramma) d.v.s. något skrivet eller en bokstav med suffixet τέχνη, (tekhnē) d.v.s. konst. (SAOB, 2006). Ordet har kommit till svenskan via latinets *grammatica* vilket är latinets konstspråk som förvärvas vid grammatisk undervisning. (Diderichsen, 1962, ss. 50-51). Slutligen har ordet kommit till svenskan via tyskan. (SAOB, 2006).

Som Strömquist (1993a, s. 23) påpekar i en artikel är grammatik ett vagt och mångtydigt begrepp som kan avgränsas och specificeras på flera sätt. Här nedan för jag fram några olika förklarings- och definitionsförslag.

Man kan tänka sig t.ex. som Teleman (1991, s. 116) att grammatik är jämförbar med trafikregler. I trafiken behöver man inte välja vilken sida av vägen man skall köra på för att inte vänta en mötande bil på samma sida. På samma sätt vet vi i grammatiken var subjektet i en sats kommer, eftersom man vet var det kommer lyssnar man efter subjekt i satser just där. Med andra ord är både trafikregler och grammatik något mycket praktiskt. Dahl (2003, s. 10) å sin sida tänker sig grammatik som språkets monteringsanvisning. Han jämför orden med delar till IKEA-möbler utan monteringsanvisning, vilket visar på att man inte har någon större nytta av IKEA-möbler utan monteringsanvisning och heller inte någon större nytta av ord utan grammatik.

Dahl (2003, s. 12) har en relativt bred bild av grammatik och anser att grammatik är hur språkliga yttranden är uppbyggda: de kan ofta ha samma form, men olika innehåll, jämför fig. 1. Ejeman (1987, s. 280) menar att grammatik är teoretiska kunskaper om ords ordklassstillhörighet, ordböjning, ordbildning och satslära. Matthews (1997, s. 150) har liksom Dahl en förhållandevis bred definition av grammatik och betraktar det som vilken systematisk redovisning av språkstruktur som helst, de mönster den beskriver samt ett område inom lingvistikens som ägnar sig åt sådana mönster.



**Figur 1.** Jämförelse av något med samma form, men olika innehåll. Denna figur grundar sig på Dahl (2003, s. 12).

Strömquist (1993c, ss. 24-25) specificerar begreppet grammatik på följande sätt:

- 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 och dylikt rörande hur man bör konstruera ordformer, fraser och satser, samt vad dessa ordformer fraser och satser bör betyda.

Därefter konstaterar Strömqvist att när elever läser främmande språk i skolan läser de vanligen en blandning av b) och c), men att försöka konstruera b) har ännu ingen lyckats med, endast några delar av b) har blivit konstruerade. Av detta arbete kan nämnas att Svenska Akademien grundades 1786 och bestämde sig för att utge Svenska Akademiens grammatik (SAG 1999). Den fullständigaste beskrivningen av det svenska språkets grammatik är således SAG och den utkom första gången 1999. (Dahl, 2003, s. 11). Därefter har den betydligt mindre omfattande grammatikan Svenska Akademiens språklära utkommit 2003 (Hultman) för att man i en litet mer lättillgänglig form skall ha en översikt av den svenska grammatiken.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ordet grammatik härstammar från grekiska. Grammatik är något som har olika definitioner helt beroende på vilken grammatiker man frågar, vissa ser grammatiken som något väldigt brett medan andra ser den som ett relativt smalt område.

## 2.2 Språkssystemets delar

Om man vill försöka beskriva ett språk kommer beskrivningen för det första att innehålla ett lexikon, d.v.s. en uppställning över de element, exempelvis ord, språket består av och för det andra en grammatik, d.v.s. regler för hur man använder elementen för att bilda yttranden. Tilläggas bör dock att skiljeväggen mellan det som är grammatik och det som är lexikon många gånger kan vara litet flytande. (Nygård, 2001, s. 2). Detta visas även längre fram i figur 2.

Nedan kommer jag nu att gå in på skillnaden mellan den interna och den externa grammatiken. Vidare förklaras skillnaden mellan deskriptiv och preskriptiv grammatik och slutligen går jag in på en del av grammatikens komponenter och hur de förhåller sig till varandra.

## **Intern och extern grammatik**

Begreppet grammatik innefattar vanligen minst två saker: grammatiken i huvudet och grammatiken som bok, som formulerad kunskap, som förhållningsregler (Teleman, 1991, ss. 112-116). Den grammatiken som finns i våra huvuden och som alla språkbrukare kan brukar med exempelvis Anderssons (1994, s. 9) begrepp benämns den interna grammatiken, medan grammatiken som bok d.v.s. beskrivningen av den interna grammatiken med tydligt uttryckta regler benämns extern grammatik.

Begreppen intern och extern grammatik har också andra benämningar såsom t.ex. inre och yttre grammatik, men för att få en enklare och tydligare beskrivning håller jag mig till benämningarna intern och extern grammatik i denna avhandling, även om de författare jag refererar till har använt andra benämningar på samma fenomen.

Den interna grammatiken är ”den omedvetna kunskap om hur ljud, ord och fraser fogas samman till satser som alla med svenska som modersmål delar och automatiskt gör bruk av” (Platzack, 1998, s. 1; Nygård, 2001, s. 21). Eftersom den interna grammatiken fungerar omedvetet, talas det ofta om språkkänsla i stället för språkkunnande när det talas om den interna grammatiken. (Bolander, 2001, s. 13).

På grund av att språket är outtömligt säger det sig självt att det är omöjligt att ge en fullständig beskrivning av det. (Maagerø, 1999, s. 33). Däremot kan man enligt Teleman (1972a, ss. 26-27) se att en bra extern grammatik ur vetenskaplig synpunkt uppfyller två villkor: enkelhet och psykisk relevans. Villkoret enkelhet innebär att grammatiken inte säger samma sak två gånger och att den innehåller så mycket fakta som möjligt med så få regler som möjligt. Däremot behöver det inte betyda att den är lätt att förstå eller lära. Villkoret psykisk relevans å sin sida innebär att grammatiken ska kunna förklara varför människor beter sig som de gör när de lär sig såväl främmande språk som sitt modersmål och att den grammatiska modellen måste vara användbar för beskrivande av olika språk.

Tidigare räknades ofta endast den externa grammatiken som grammatik vilket kan exemplifieras genom t.ex. ett citat av Sigurd från 1971 (s.72): ”En grammatik

definieras såsom ett regelsystem som genererar (producerar, bildar) alla de tillåtna satserna och inga otillåtna.” Även i *Svensk ordbok* (1999, s. 407) som beskriver var mans syn på ordet beskrivs ordet grammatik med ”(formell) beskrivning av hur korrekta ord(former), fraser och meningar bildas i ett språk (jfr språklära)”, d.v.s. även här ses endast den externa grammatiken som grammatik.

## **Deskriptiv och preskriptiv grammatik**

Inom begreppet grammatik går också en skiljelinje mellan en deskriptiv och en preskriptiv grammatik. Den deskriptiva grammatiken kan sägas vara den grammatik där lingvistens modell närmar sig en modell av talarens lingvistiska kompetens, det vill säga en skriven grammatik som mera liknar den grammatik som finns inuti en språkbrukares hjärna, medan den preskriptiva (eller normativa) grammatiken kan sägas vara den som säger något om hur språkbrukare borde tala. (Nygård, 2001, s. 22). Detta innebär att eftersom de flesta av dagens grammatikböcker är deskriptiva är det inte dagens grammatikboks författare som bestämmer normerna för språket, utan alla språkbrukarna. En grammatikbok är följaktligen ”en av flera möjliga tolkningar av ett komplext system gjord vid en viss tidpunkt”. (Bolander, 2001, s. 25).

## **Grammatikens komponenter**

Som Dahl (2003, s. 17) påpekar är klara gränser något man sällan hittar i grammatiken. Detta innebär att också indelningen av grammatikens delområden ser litet olika ut beroende på vilken grammatiker som kommer till tals. Här nedan utgår jag främst från Andersson (1994, ss. 13-14), en framstående nutida grammatikforskare, men eftersom han inte tar upp alla de termer och områden jag anser nödvändigt för att ge en så vid bild av grammatiken som möjligt kompletterar jag hans bild med andra grammatiker.

Den minsta fysiska enheten i språket är ljuden. Svenskan har ett 40-tal betydelse-skiljande ljud som kan kombineras efter bestämda mönster. (Bolander, 2001, s. 17)

De enskilda grundläggande ljuden i språket kallas **fonem**<sup>1</sup>, vilket kan sägas vara den minsta betydelseskiljande enheten i språket, t.ex. skillnaden mellan *gul*<sup>2</sup> och *skjul*. Motsvarande bokstavsenheter kallas **grafem**. Läran om fonemens kombinationer kallas **fonotax**, medan läran om tonhöjd och tonstyrka kallas **prosodi**. Fonemen och deras kombinationer studeras i **fonologin**. (Andersson, 1994, s. 13) (se fig. 2). Grafemen å sin sida studeras i **grafonomin** (SAG, 1999, s. 177). Fonem kan uttalas på olika sätt t.ex. ordet *flicka* kan uttalas med olika **foner** ibland mer som *flicka* ibland mer som *flecka* beroende på var i språkområdet vi rör oss. Det enskilda uttalet av ett fonem vid ett speciellt tillfälle kallas **fon**. Fonemens verkliga uttal, fonerna, studeras i **fonetiken**. (se fig. 2) (Andersson, 1994, s. 13). Fonetiken kan vidare sägas vara den naturvetenskapligt inriktade delen som sysslar med tal, hur talljud bildas, är konstruerade och uppfattas, medan fonologin kan sägas vara den humanvetenskapligt inriktade delen och undersöker talljudens språkliga funktioner. (Nygård, 2002, ss. 2-3)

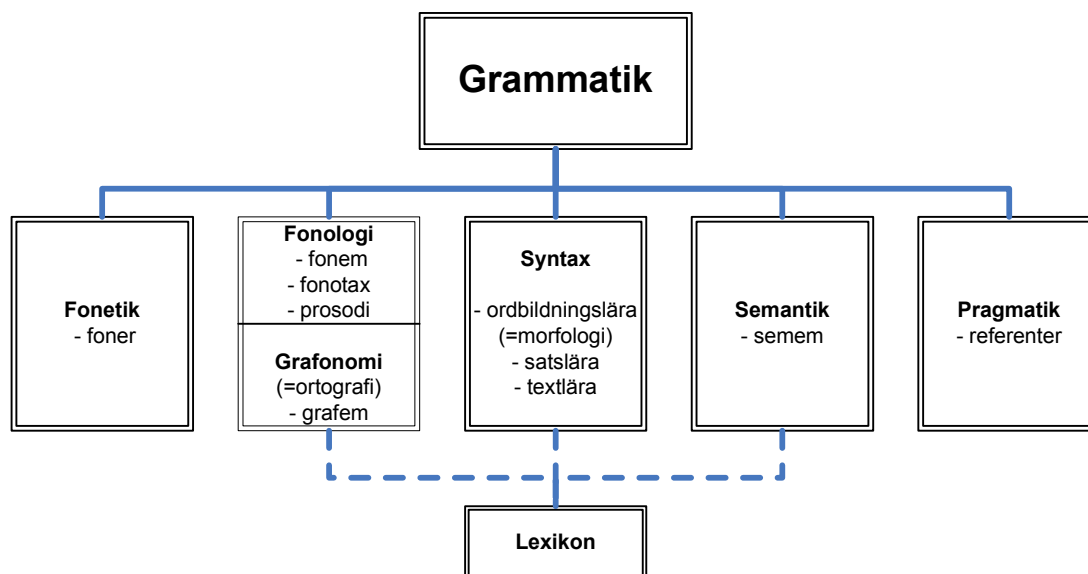
Ett **morfem** är den minsta betydelsebärande enheten i ett språk, t.ex. *flick*. Morfemen och deras kombinationer i form av ordbildning, sats- och textlära studeras i **syntaxen**. (se fig. 2) Ett **semem** är en betydelsekomponent, sememet *flicka* kan t.ex. sägas bestå av betydelsekomponenterna *människa*, *icke-vuxen* och *feminin*. Sememen och deras kombinationer studeras i **semantiken**. (se fig. 2) (Andersson, 1994, s. 13).

Sememen kan också få olika motsvarigheter i verkligheten. T.ex. kan *flicka* d.v.s. sememkombinationen ”människa icke-vuxen feminin” i ett speciellt fall vara en speciell flicka, en **referent**. Betydelseernas motsvarigheter i verkligheten och uttryckens användning i en viss kommunikationssituation studeras i **pragmatiken**. (se fig. 2) Ett lexikon rymmer en lista på de enkla morfemen och på de ord och uttryck som inte följer syntaxens normala regler. (se fig. 2) (Andersson, 1994, ss. 13-14)

<sup>1</sup> Fetstil innebär att det handlar om en grammatisk komponent.

<sup>2</sup> Kursiv stil innebär att det handlar om ett exempel.





**Figur 2.** Grammatikens komponenter.

Denna figur grundar sig på Anderssons översikt (1994, s. 14), men är delvis omarbetad för att ta in ännu flera komponenter av grammatiken.

Enligt Nilsson (2000, s. 39) hör till den grammatiska beskrivningen inte bara ordklasser och satsdelar utan också ”semiotik, fonologi, ortografi, morfologi, ordbildningslära, syntax, talhandlingsteori, textlingvistik och semantik”. Detta anser jag vara en för vid bild för min avhandling eftersom t.ex. semiotik innebär den vetenskap som undersöker språkssystem överlag, med andra ord inte endast de naturliga språkens språkssystem, såsom svenska och engelska (Andersson, 1994, s. 12) utan även t.ex. logikens och matematikens språk. Den grammatik jag kommer att tala om i denna avhandling kommer inte att sträcka sig till några andra än de naturliga språken.

## 2.3 Grammatiska modeller

Under årens lopp har man sett på grammatik på olika sätt. Det som ofta kallas den traditionella grammatiken bygger på 2000 år gamla traditioner, medan det de senare åren har uppkommit nya grammatiska modeller. Gemensamt för de olika forskningsinriktningarna har varit att komma fram till en sammanhängande teori om ett eller flera språk (Bolander, 2001, s. 23). De har sin utgångspunkt i grammatikforskare, varav de två största kan räknas vara Noam Chomsky och M.A.K. Halliday som dessutom skiljer sig från varandra. Därav kommer jag nu att ta upp dessa tre

traditioner: den traditionella grammatiken, Chomskys grammatik och Hallidays grammatik. För att synliggöra skillnaderna och likheterna mellan dessa grammatiktraditioner har jag gjort upp figurerna 3, 4 och 5, vilka även kan ses i jämförelse med den vidsynta bilden av grammatik, figur 2.

## **Traditionell grammatik**

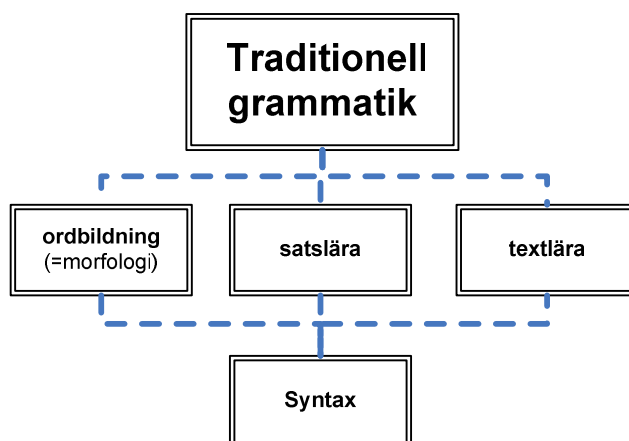
Begreppet traditionell grammatik är ett allmänt begrepp som används av många språkforskare t.ex. Faarlund (1980, s. 75), Hertzberg (1995, s. 124) och Bolander (2001). Exakt vad den traditionella grammatiken innebär skiljer sig dock en aning mellan olika grammatiker. Huvuddragen i den traditionella grammatiken bygger dock på grekisk och romersk lingvistik, vad gäller både terminologi och analysmetoder. Enligt Collinder (1971, s. 14) är exempelvis indelningen av ord i klasser ett arv från grekerna, vilket vi redan hos Platon möter t.ex. i den grundläggande indelningen i namn (eller nomen) och verb.

På medeltiden var den traditionella grammatiken huvuddelen i latinundervisningen, vilket gjorde att när latingrammatiken överfördes till modersmålsundervisningen var grammatiken endast elementär och hade bara som mål att underlätta för övergången till latin. (Hovdhaugen, 1980, ss. 11-13). Den traditionella grammatiken blev och är ofta fortfarande i dag den grammatik som ligger till grund för språkundervisning. (Hovdhaugen, 1980, s. 13; Bolander, 2001, s. 21). Detta gör också att denna typ av grammatik går under flera benämningar, såsom traditionell grammatik, latingrammatik och skolgrammatik.

Teleman (1972a, ss. 28-29) för fram att den traditionella grammatiken är ett etikett-system. Eleverna lär sig sätta etiketter på meningar, däremot lär de sig inte hur man bygger upp meningar på sitt eget språk. Diderichsen (1962, s. 57) anser vidare att man med den traditionella grammatiken får lätt att lära sig främmande språk, men ingen aning om hur modersmålet är uppbyggt.

Enligt Teleman (1972a, ss. 28-29) har den traditionella grammatiken skiljeväggar mellan de olika komponenterna vilket gör att den egentligen inte är någon enhetlig

teori. (se fig. 3). Den traditionella grammatiken innebär vidare en begreppsapparat som omfattar namn på ordklasser, morfologiska kategorier, satsled och satstyper. (Hovdhaugen, 1980, s. 11 & Nilsson 2000) (Se fig. 3). Detta betyder att många av de komponenter som finns i en vidsynt grammatik inte existerar i den traditionella. Enligt Dahl (2003, s. 16) består den traditionella grammatiken av endast två komponenter: morfologi och syntax, eftersom morfologi enligt Dahl är hur ord är uppbyggda medan syntax enligt Dahl är hur ord kombineras till större enheter. Maagerø (1999, s. 33) går ännu ett steg längre och anser att det traditionella grammatikbegreppet egentligen nästan kan ersättas med begreppet syntax (se fig. 3). Däremot påpekar Maagerø att mening eller innebörd är något man inte bryr sig om särdeles mycket inom traditionell grammatik, eftersom innebörden är semantikens område och det har traditionellt inte varit av särskilt stort intresse hos grammatikerna (1999, s. 34).



**Figur 3.** Modell av den traditionella grammatikens komponenter.

Modellen försöker beskriva den traditionella grammatiken i förhållande till den mer allmänna och vidsynta bild av grammatiken i figur 2.

Många grammatiker av i dag anser att den traditionella grammatiken har brister. Bolander för t.ex. fram att grammatiken inte är vare sig fullständig eller systematisk (2001, s. 21). Nilsson och Ullström tillägger att den också ibland är felaktig (2000). Teleman anser liksom Bolander att grammatiken är ofullständig. Detta enligt Teleman p.g.a. att inriktningen på analys gjorde att saker som ansågs självklara glömdes bort t.ex. ordföljd. (1972a, ss. 28-29). Maagerø (1999, s. 33) konstaterar också att den traditionella grammatiken har haft som mål att beskriva reglerna i ett standardspråk, ofta utifrån latin, vilket har lett till en preskriptiv grammatik. Dock

framhåller Teleman (1972, ss. 28-29) att den traditionella grammatiken trots sina brister också innehåller mycket som alltid kommer att finnas med i en framgångsrik grammatik t.ex. ordklasser, böjningskategorier, subjekt och objekt.

Under den första delen av 1900-talet uppstod olika strukturalistiska skolor som reaktion mot den historiska språkforskningen. Dessa skolor präglades av synen på språk som sammanhängande system av strukturer. Av dessa kan nämnas t.ex. positionsgrammatiken som utvecklades av dansken Paul Diderichsen och tar fasta på ledens linjära ordning i de nordiska språken och således är en relativt språkspecifik grammatik. (Bolander, 2001, s. 21). Frässtrukturgrammatiken kan räknas som en annan av de grammatikmodeller som utgjorde en reaktion mot den historiska språkforskningen. Denna modell bygger på att meningen är en hierarkiskt ordnad struktur, men reglerna inom denna grammatika blir enormt komplicerade. (Teleman, 1972a, s. 27-28). I frässtrukturgrammatiken används fraser för att skriva regler om hur satser byggs upp. (Bolander, 2001, s. 22). Vidare uppkom också två stora grammatiska traditioner: Chomsky och Halliday var förgrundsgestalterna på var sitt håll i den engelskspråkiga världen för de två traditionerna.

## **Chomskys grammatik**

Under 1950- och 1960-talen blev det ett starkt ökat intresse för grammatikforskning p.g.a. amerikanen Noam Chomskys böcker i grammatik (Bolander, 2001, s. 22). Hans teori har ofta kallats generativ grammatik, men kärt barn har många namn: transformationsgrammatik, generativ transformationsgrammatik, standardteorin, den utvidgade standardteorin, styrnings- och bindningsteorin, princip- och parameter-teorin och minimalistgrammatik. I fortsättningen kommer jag att använda benämningen generativ grammatik, eftersom det ses vara den övergripande benämningen. (Nygård, 2003, s. 1)

Benämningen generativ kommer av att den generativa modellen genererar eller alstrar "alla språkriktiga meningar i ett språk, utan att generera språkvidriga meningar" (Hultman, 1972, s. 49). Eller som Bolander uttrycker det: generativ grammatik är en uppsättning regler som genererar språk (2001, s. 22). Den

generativa grammatiken har i jämförelse med den traditionella grammatiken ett annat syfte, även om termerna i stort sett är desamma (Hultman, 1980, s. 86).

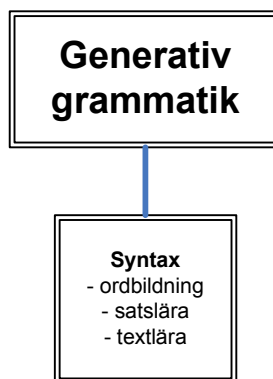
Den generativa grammatiken är en formell grammatik som försöker generera uttryck på naturliga språk. Detta genom att komplicerade satser och meningar ses som förändringar av enkla bassatser, s.k. transformationer. (Bolander, 2001). De språkforskare som jobbar med generativ grammatik vill försöka redogöra för hur människans språkliga kompetens är organiserad. Generativa språkforskare försöker svara på frågor som:

- Vilka är språkets grundelement?
- Hur fungerar de processer som leder fram till att färdiga meningar fungerar?

(Hultman, 1972, s. 49). Det högsta målet för den generativa grammatiken är att hitta universella principer för världens språk, den universella grammatiken (Bolander, 2001, s. 22).

Som namnet på ett av hans mest kända verk säger *Syntaktiska strukturer* (1973) är Chomsky intresserad av strukturerna snarast i den grammatiska komponenten syntax. Dock kan man enligt Pettersson se sambandet i den generativa grammatiken mellan böjningslära, syntax och ordbildning (1973, ss. 79-80) (se fig. 4).

Enligt Teleman (1972a, ss. 30-31) beskrivs språkmekanismen i den generativa grammatiken i ett sammanhängande system av regler. Dessa regler anser han motiverar antagandet av de kategorier som finns i den generativa grammatiken. Vidare beskriver han den generativa grammatiken som en grammatik som tar vara på olika slags likheter mellan meningar, men som också som en grammatik som ger balans åt olikheterna.



**Figur 4.** Modell av den generativa grammatikens komponenter.

Modellen försöker beskriva den generativa grammatiken i förhållande till den vidsynta bilden av grammatik och den traditionella grammatiken ovan.

Den generativa grammatiken beskriver inte färdiga meningar utan leder fram till nya. Detta innebär att den har lämnat satslösningssmodellen. (Hultman, 1980, s. 87). Med hänseende till de pedagogiska behoven kan vi som Pettersson konstatera att transformationsövningar<sup>3</sup>, det vill säga övningar i t.ex. att ändra om yttranden utan att innebörden ändras nämnvärt, inte ställer några stora krav på termkunskap, vilket gör att de enklaste transformationerna kan göras redan på mellanstadiet eller t.o.m. i ännu lägre åldrar. (1973, ss. 79-80). Dessutom konstaterar Teleman att både ogrammatiska och grammatiska meningar är lika intressanta i den generativa grammatiken. Detta gör att den generativa grammatiken lätt blir ett manipulerande med meningar, vilket fungerar bra som språkliga lekar och övningar i en pedagogisk kontext. (1972a, s. 31)

## Hallidays grammatik

I USA är Chomskys grammatiktradition stark, men i den övriga världen är Hallidays grammatiktradition stark inom språkvetenskapen (Nilsson, 2001, s. 14). Halliday (2004, s. XI) säger om sitt verk på 689 sidor *An Introduction to Functional Grammar* att det bara fortfarande är en kort introduktion om man ser på den rikedom och den komplexitet som verket introducerar, det mänskliga språkets grammatik.

<sup>3</sup> Transformationsövningar är övningar där elever t.ex. ändrar om ett yttrandes form utan att nämnvärt ändra dess innehåll, vilket är ett sätt att tämligen synligt visa hur grammatik fungerar, utan att desto mera beröra termer och dylika formalia.

Hallidays grammatik har kallats den funktionella grammatiken, eftersom huvudfrågan i denna grammatik hela tiden är hur meningen är uttryckt. I traditionell grammatik och också i generativ grammatik har syntax varit den primära nivån för analys och grammatisk beskrivning. I funktionell grammatik studerar man inte vilken slags innebörd som representerar denna form, utan vänder på detta eftersom funktionen är det viktiga. (Maagerø, 1999, s. 35)

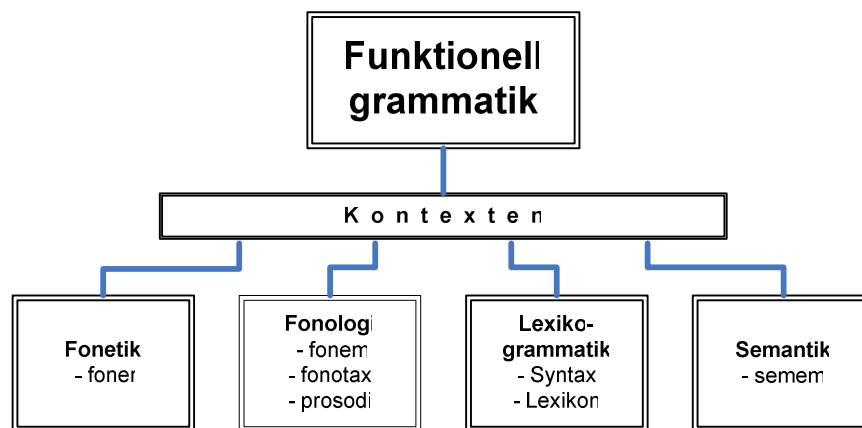
I den funktionella grammatiken är all tidigare språkerfarenhet värdefull när utforskandet av språket börjar. (Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000, s. 3). Den grammatiska analysen är funktionell på det sättet att den redovisar för varje element (sats, fraser o.s.v.) i språket genom att beskriva hur det fungerar, det vill säga varje del blir tolkad och beskriven som funktionell i förhållande till helheten. (Butt m.fl. 2000, s. 3; Maagerø, 1999, s. 34).

Ett drag i den funktionella grammatiken är att den är utformad för att säga något om det språk som brukas. Det är språket i reella kontexter som den beskriver. Ett annat drag i den funktionella grammatiken är att den är systematisk. (Maagerø, 1999, s. 34) (se fig 5).

Enligt Maagerø (1999, s. 34) finns det två generella syften som är grundläggande för allt språkbruk, ena syftet är att förstå omgivningen, vilket av Halliday benämns den ideationella metafunktionen andra syftet är att handla i förhållande till andra i denna omgivning, vilket Halliday benämner den mellanspråkliga metafunktionen. Tillsammans med dessa två metafunktioner finns en tredje metafunktion, nämligen den textuella, som enligt Halliday ger relevans åt de andra två.

Den funktionella grammatiken ser på språket som en resurs för att skapa mening och är semantikbaserat. (Maagerø, 1999, s. 34). Halliday delar in grammatiken i fyra delar: fonetik, fonologi, lexikogrammatik och semantik. Där fonetiken utforskar den del av språket som går från ljudande till komposition, fonologin den del som går från komposition till formulering, lexikogrammatiken den del som går från formulering till mening och semantiken den del som går från mening till miljö. Detta medan kontexten ligger i bakgrunden som grund till allt. (2004, ss. 25-26) (Se fig. 5). Detta

innebär följaktligen att Halliday ser grammatik och ordförråd som två poler av samma kontinuum, och kallar dessa tillsammans lexikogrammatik. (2004, s. 24)



**Figur 5.** Modell av den funktionella grammatikens komponenter.

Modellen försöker beskriva den funktionella grammatiken i förhållande till den vidsynta bilden av grammatik, den traditionella grammatiken och den generativa grammatiken ovan.



## 3 Metod

För det första redogörs i detta kapitel för avhandlingens syfte medan frågeställningarna preciseras. För det andra beskrivs den kritiska forskningsansatsen och kritisk etnografi. För det tredje och sista förklaras tillvägagångssättet för insamling och analysering av material, vilket t.ex. innebär tillkomsten av Språklabba, beskrivning av respondenterna och tillvägagångssättet för datainsamlingen. Metoden diskuteras även i *6 Sammanfattande diskussion* där jag bl.a. diskuterar etiska överväganden.

### 3.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna avhandling är att dryfta kring grammatikundervisningen i de mellersta årskurserna i grundskolan. Detta sker dels genom att granska hur grammatikundervisning beskrivs i didaktisk litteratur och aktuella styrdokument, dels genom att utveckla och pröva ut ett material för laborativ grammatikundervisning i ett funktionellt sammanhang.

Enligt syftet ovan anser jag följande forskningsfrågor vara relevanta:

- 1) Hur förhåller sig *Språklabba* till de principer för den svenska grammatikens didaktik som förs fram i didaktisk litteratur och styrdokument?
- 2) Hur utfaller *Språklabba* i klass?

Inom begreppet grammatik görs som nämnts i 2 *Grammatikbegreppet* en indelning av grammatik i intern och extern grammatik eller som Ahlström benämner det språkets grammatik och en grammatisk modell för språket (1972, 56). I min avhandling avser jag undersöka endast det senare, eftersom elever vanligen lärt sig det förra redan långt innan de börjat skolan.

Inom ramen för denna avhandling kommer jag inte att desto mera ta upp läroböcker i grammatik på grund av avhandlingens omfattning och det faktum att jag ogärna aktivt påverkas av andras antagligen ofta formella undervisningsidéer om grammatikundervisning innan jag format ett eget förhoppningsvis funktionellt förslag. Dessutom finns redan en del forskning om läromedel t.ex. Nilssons (2000) artikel *Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv*.

## 3.2 Forskningsansats

Min forskning är tvärvetenskaplig eftersom den inkluderar både disciplinen svensk grammatik inom den humanistiska vetenskapen och ämnet modersmålsdidaktik inom den pedagogiska vetenskapen. Vidare är forskningen kvalitativ eftersom den beskriver hur teori och praktik förhåller sig till Språklabba, det vill säga beskriver dels forskares och didaktikers syn på grammatikundervisning dels hur elever och lärare upplever Språklabba. Forskningen är kritisk, men har även inslag av etnografi, vilket gör att den kan hänföras till den kritiska etnografins område. Därför kommer jag här nu att i relation till min forskning beskriva den kritiska teorin och därefter den kritiska etnografien.

Den kritiska teori står för teorin om kritik där kritik är utvärdering, det vill säga identifiering av både goda och dåliga sidor av något (Young, 1992, s. vii). Enligt Kellner (1989, s. 44) finns inom den kritiska teorin en uppsättning sätt att se på teori och världen samt en uppsättning undersökande, forskande, textuell och politisk praktik. Den kritiska ansatsen är en tolkande ansats förenad med ett intresse för kritiskt ifrågasättande av ”den realiserade sociala verkligheten” (Alvesson & Skoldberg, 1994, s. 176). En ganska markant teoretisk inriktning präglar kritisk teori,

vilket gör att den kritiska teorins abstraktionsnivå ofta ligger rätt långt ifrån de frågor, begrepp och tolkningar som är utmärkande för empirisk forskning (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 177).

Kritisk teori vill uppmärksamma oss på sociala företeelsers politiska särdrag och utveckla forskares förmåga till kritisk reflektion av de verkligheter som man tar för givna och både forskar om och utgör en del av (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 177). Att undersöka både maktens och våra möjligheter att organisera ett rättvist och bra liv i de olika miljöer vi lever i är fortfarande ett behov för oss enligt kritisk teori (Forester, 1993, s. 14). Alvesson och Sköldberg (1994) anser att kritisk teori rör sig vanligen på ett tämligen abstrakt teoretiskt plan och är inte alltid speciellt enkelt att omsätta i empirisk forskning eller praktiska tillämpningar. Denzin och Lincoln (2000, s. 160) framhåller i stället att kritiska teoretiker försöker producera praktisk och pragmatisk kunskap.

Gemensamma drag hos företrädare för kritisk teori sägs enligt Alvesson och Sköldberg (1994, s. 192) bl.a. vara det emancipatoriska kunskapsintresset och kritik av offentliga institutioner. Mitt emancipatoriska kunskapsintresse tar sig uttryck i att jag kritiskt prövar en idé som försöker ge exempel på grammatikundervisning enligt föreliggande styrdokument, av det följer att jag även ställer mig i viss mån kritisk till den grammatikundervisning som skolorna använder sig av i egenskap av att vara en offentlig institution. Min kritik av offentliga institutioner består i att min utgångspunkt är att den ofta realiserade grammatikundervisningen i skolorna inte alltid är den grammatikundervisning som beskrivs i styrdokument och didaktiska handböcker.

Inom den kritiska teorin finns mer kritik av empiricism än vad det finns konstruktiva metodförslag. Men kritisk teori innebär också en lösgjord hållning, där forskarens såväl fantasi och kreativitet som beläsenhet och analytisk förmåga kommer till nytta. (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 205). I min forskning försöker jag ge svar på den första forskningsfrågan genom att läsa teori, men också genom att vara kreativ och skapa ett undervisningsmaterial. Detta eftersom en viktig metod för kritisk teori är kritisk analys av befintlig teori och forskning (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 210). Därefter granskar jag mitt undervisningsmaterial genom att jämföra det med teorin.

Den andra forskningsfrågan kommer jag även att tolka utgående ifrån inte enbart verkligheten utan också där delvis utgående ifrån den teoretiska referensramen, i enighet med det Alvesson och Sköldberg (1994, s. 211) skriver att forskare tolkar empiri utifrån någon förståelseform, inte endast utifrån verkligheten. Jag kommer följaktligen inte att anamma hela den kritiska teorins tankar med all den ideologi och politik den innebär, utan jag kommer att låta min forskning ta intryck av den kritiska teorin, men detta mest genom att försöka undvika en okritisk kopia av de dominerande arbetssätten i skolan vad gäller grammatikundervisning.

I min forskning tas det nationella styrdokumentet GGU 2004 för givet, eftersom GGU 2004:s tankar ganska långt samklingar med de tankar den nyare didaktiska litteraturen för fram. Däremot kontrasteras detta mot skolornas ofta traditionella undervisning som ibland kanske inte bygger på forskningen och det nationella styrdokumentet. Jag är väl medveten om att detta dokument inte är neutralt i sina hållningar, men jag har ändå valt att i denna forskning ställa mig bakom dokumentets föreställningar vad gäller grammatikdidaktik.

Inom den kritiska teorin ligger tyngdpunkten inte på empiriskt arbete utan på tolkande och resonering kring data, om man däremot tar in empiri i den kritiska teorin brukar detta vanligen ske i form av etnografi. (Alvesson & Sköldberg, 1994, ss. 208-215). Jag kommer således inte att använda mig av den kritiska teorin i dess grundform utan min forskning kommer att ha ett etnografiskt inslag och därför kan den snarare hänföras till den kritiska etnografins område.

Orsaken till att jag gör en djupdykning i endast en klass och en lärare och inte undersöker flera lärare och flera klasser är att jag vill koncentrera mig på att göra ett system som fungerar i en klass. Sedan är min förhoppning att flera lärare skall kunna ta till sig detta system och ändra på det så att det blir deras eget mönster att undervisa grammatik enligt. Grunden till att jag vill ta mig av just grammatik är att grammatiken enligt Brodow (2000, s. 126) är en litet undanskymd del i undervisningen i modersmål och litteratur, en del som många klasslärare inte orkar och hinner satsa på samt dessutom något som ofta följer ett formellt mönster för inläring på grund av läromedlens framställning.

Enligt Merriam (1994, s. 46) är en etnografisk ansats synnerligen användbar för att studera pedagogiska innovationer och för att utvärdera handlingsplaner. Inom denna undersökning innebär den pedagogiska innovationen konkret *Språklabba* och det är denna handlingsplan som utvärderas inom ramen för denna avhandling. Eftersom etnografen försöker belysa ett generellt problem, men undersöker världen genom att fokusera på något specifikt, innebär det att den etnografiska ansatsen är synnerligen lämplig för praktiska problem (Merriam, 1994, s. 25). Etnografins unika styrka är slutligen dess förmåga att hantera många olika typer av empiriskt material så som dokument, artefakter, intervjuer och observationer. (Yin, 1989, s. 20). Även i denna studie används flera typer av material, vilka kommer att presenteras mer ingående nedan.

### 3.3 Insamlings- och analysmetod samt Språklabba

I detta avsnitt utgår jag från de båda forskningsfrågorna och redogör för hur jag praktiskt tänkt gå tillväga för att söka efter svaren till dem. Den första forskningsfrågan ”Hur förhåller sig *Språklabba* till de principer för den svenska grammatikens -didaktik som förs fram i didaktisk litteratur och styrdokument?”, kommer jag att svara på genom att delvis i en litteraturundersökning undersöka vad som skrivits i didaktisk litteratur och styrdokument. Eftersom de flesta teorier som skrivits genom åren inom ämnet grammatikundervisning har förblivit teorier anser jag det vara värdefullt att även se på äldre grammatikdidaktisk litteratur, eftersom många idéer som skrevs för 50 år sedan fortfarande kan ses som nytänkande och vara användbara att utnyttja i praktiken. Detta på grund av att de flesta av dessa teorier fortfarande sällan har nått skolorna. Delvis kommer även *Språklabba*, som presenteras mer längre fram i detta avsnitt, att kritiskt granskas utgående från det jag tagit fasta på i den didaktiska litteraturen och styrdokumentet.

Den andra forskningsfrågan ”Hur utfaller *Språklabba* i klass?”, kommer jag att försöka svara på genom en kritisk etnografisk studie av en klass som använder sig av *Språklabba*, mer om klassen i avsnitt 3.3.2 *Respondenter*. Genom en metodtriangulering bestående av två intervjuer med läraren, en elevutvärdering och

deltagande observation kommer jag att söka svar på min forskningsfråga. I och med elevutvärderingen tar jag reda på dels vad eleverna anser om grammatikundervisning med *Språklabba*, dels vad de upplever att de lär sig genom densamma. Jag försöker med de två intervjuerna med läraren fastställa lärarens hållning till grammatik och vad denna tycker om att jobba på detta sätt. För att lättare tolka rätt både det som läraren talar om under intervjun och det som eleverna skriver i sina utvärderingar kommer jag även att använda mig av deltagande observation.

När jag hade fått all information sammanställdes den, intervjuerna transkriberades och elevernas häften skannades in på dator och skrevs ut liksom också lärarens stordior. På detta sätt kunde jag återbörda allt material till respondenterna innan analysen var klar. Därefter ordnades informationen kronologiskt i en samlingspärm. Detta blev således det som Merriam refererar till som falljournal, där allt material forskaren fått fram ingår. (1994, s. 139). Min falljournal hade med Merriams begrepp formen av en **klippbok**. (1994, ss. 149-150). När falljournalen var sammanställd läste jag igenom informationen i sin helhet flera gånger och skrev ned tankar på ett papper. Med detta avklarat påbörjades själva analysarbetet. Jag använde mig även i det fortsatta analysarbetet av tekniken att koda enheter på ett papper vid sidan av klippboken.

Som Glaser och Strauss uttrycker det: att pressa fram runda data i fyrkantiga kategorier kan vara knepigt. Att jobba med lånade kategorier är svårare p.g.a. att de är svårare att hitta, färre och inte så rika eftersom de i det långa loppet kanske inte är relevanta då de inte är uppgjorda för ändamålet. (Glaser & Strauss, 1967, s. 37). Detta gör att jag gjort egna kategorier för min information, även om jag försökt utgå från teorin när jag gjort dessa kategorier. Med detta som utgångspunkt kommer jag nu att presentera *Språklabba*, respondenterna, djupintervjuerna, dokumenten och den deltagande observationen.

## Språklabba

För att försöka ge ett exempel på hur man kunde undervisa om grammatik i klass har jag ett konkret material för lärare för att hjälpa dem undervisa om satsdelarna predikat och subjekt samt begreppen sats och mening i årskurs fem, det vill säga materialet koncentrerar sig på syntax. Materialet har jag gett namnet *Språklabba* och fungerar som läromedel i grammatik. Vidare vill *Språklabba* hålla sig på det deskriptiva planet. Grunden för *Språklabba* är delar av den teori som genomgås i kapitel 4 *Grammatikdidaktik från teori mot praktik* som grund, men teorin används även som instrument för granskning.

*Språklabba* består i princip av två delar: ett lärarmaterial och ett elevmaterial. Lärarmaterialet är huvudsakligen en lärarhandledning som utgörs av *Lärarens häfte* (Bilaga A), ett häfte i storlek A4 om 18 sidor samt stordior i form av lappar och transparanger att skriva på liknande de sidor och lappar som även ingår i elevernas material. Elevmaterialet omfattar ett elevhäfte (Bilaga B) i A5-format innehållande 16 sidor (inklusive pärmar) och ett kuvert med 18 små röda (9 stycken) och blå (9 stycken) lappar med fraser på till varannan elev. Lärarhandledningen är indelad i en allmän introduktionsdel omfattande 3 sidor, sex lektionsplaner med tillhörande material, källförteckning och bilagor. Introduktionen tar upp målen med *Språklabba* och praktiska saker läraren bör känna till inför undervisningen med *Språklabba*. Därefter går introduktionsdelen in på vad en term och ett begrepp är och tar slutligen upp de begrepp, sats, mening, predikat och subjekt, som behandlas i *Språklabba*. Lektionsplanerna är uppbyggda kring de didaktiska huvudfrågorna vad, varför och hur och inleder med en klassdiskussion om begreppen mening och sats för att sedan övergå i parlaborationer med predikat och subjekt. Sedan sammanställs den kunskap eleverna samlat under laborationerna för att eleverna skall kunna utföra satsanalyser och slutligen avslutas med en genomgång av begreppen sats och mening. Elevhäftet följer lärarhandledningen och innehåller de uppgifter eleverna skall syssla med under undervisningens gång.

## Respondenter

En fallstudiegrupp väljs inte som ett typiskt exempel på det sättet att det bör finnas statistiska belägg för att gruppen är typisk (Basseby, 1999, s. 75). Självt har jag inte haft något speciellt i åtanke när jag valt ut min respondentgrupp annat än att det skall vara en "vanlig klass" i en "vanlig skola" och eftersom jag själv är bosatt i Vasa i Österbotten blev det ekonomiskt fördelaktigast att välja en skola som ligger relativt nära min egen bostadsort. Att det blev en klass elever i årskurs fem har att göra med att min avhandling behandlar området "mellersta delen i grundskolan" och där ligger årskurs fem precis mitt i.

Jag har därför studerat när 24 elever i en klass i årskurs fem tillsammans med sin klasslärare under sex lektioner (29.3-12.4.2006) med hjälp av *Språklabba* försökt lära sig begreppen och termerna predikat, subjekt, sats och mening. Av den österbottniska klassens 24 elever var 13 flickor och 11 pojkar. Den undervisande läraren var en 52-årig kvinna med ungefär 25 år av lärarerfarenhet bakom sig. Läraren hade jobbat i denna skola över 20 år, varav hon jobbat mest i första- till tredjeklass och för första gången fungerar som klasslärare i en femteklass.

Att som forskare röra sig mjukt in i en observationssituation och smidigt ut ur densamma är viktigt. (Merriam, 1994, ss. 105-106). Detta gick relativt enkelt för mig i och med att jag genomförde undersökningen i samband med min fältpraktik (27.3-13.4.2006), en praktikperiod inom mina studier i pedagogik, där meningen var att jag skulle iaktta en lärare och hur denna arbetar, men samtidigt också hålla en del egna lektioner. Under dessa tre veckor jobbade läraren med mitt material och jag observerade alla hennes lektioner inklusive lektionerna med *Språklabba* under de tre veckorna. Därutöver höll jag även egna lektioner i klassen i anslutning till min fältpraktik. Detta betydde också att det var ganska lätt för mig att komma in på ett litet mer naturligt sätt i klassen. Eftersom min undersökning inte berör något desto mera privat ämne frågade läraren eleverna muntligen om lov och alla gav sitt samtycke.



I klassen ingick egentligen 25 elever, men under den tid jag var där var en elev frånvarande under alla dagar dessa tre veckor, vilket gör att jag räknar att klassen bestod av endast 24 elever. Det fanns även ett visst bortfall p.g.a. sjukdomar och resor både under själva undervisningen och under utvärderingen (se Bilaga C för närmare uppgifter). De eleverna som varit borta gavs inte möjlighet till stödundervisning för att hinna ifatt utan de fick förlita sig på det de andra eleverna lärt sig och på det sättet fortsätta att jobba parvis. Däremot var den undervisande läraren närvarande varje dag alla lektioner som både min fältpraktik och undersökningen pågick.

## Djupintervjuer

Kullberg (2004, ss. 115-122) talar om två typer av intervjuer: den informella intervjun eller samtalet och den formella intervjun eller djupintervjun. Jag använde mig av bådaddera, men i denna genomgång tas de informella intervjuerna upp i 4.3.5 *Deltagande observation*. Jag genomförde två djupintervjuer med den undervisande läraren. Den första djupintervjun (Intervju I) genomfördes torsdagen den 23 mars 2006 kl. 14.15 före undervisningen med *Språklabba*, medan den andra djupintervjun (Intervju II) genomfördes onsdagen den 19 april 2006 kl. 14.15 efter undervisningen med *Språklabba*. Båda dessa djupintervjuer bandades. Den första tidpunkten valdes för att läraren vid den första intervjun inte skulle vara påverkad av mitt material; hon hade aldrig sett materialet vid tidpunkten för den intervjun. Den andra intervjutidpunkten valdes en stund efter den avslutade undervisningen med *Språklabba* så att hon hunnit reflektera litet och få litet distans till undervisningen, men ändå ha den i relativt färskt minne.

Vid djupintervjuerna använde jag mig av den vanligaste intervjuformen, det vill säga ett möte mellan två personer: intervjuare och respondent. (Merriam, 1994, s. 86). Som registreringsteknik använde jag mig av kassettbandspelare och bandade intervjuerna. Därefter transkriberade jag intervjuerna ordagrant, eftersom Merriam (1994, ss. 96-97) anser detta vara den bästa grunden för analys.

Eftersom intervjun inte skulle kvantifieras utan enbart utgå från en person var det inte nödvändigt att den var strukturerad, vilket gjorde att jag valde en relativt ostrukturerad intervjumetod. Den första intervjun var betydligt mer strukturerad på grund av att jag som intervjuare inte var speciellt van och inte heller min respondent var van vid situationen (frågorna finns som Bilaga D). Som Merriam (1994, s. 93) påpekar är det lättare med frågeschema om intervjuaren är oerfaren. Den andra intervjun var ganska ostrukturerad och liknade mer ett vanligt vardagssamtal mellan mig och respondenten, men där jag ändå hade förberett ett frågeschema (se Bilaga E) och på det sättet visste vad jag ville ha reda på. Den andra intervjun styrdes av att respondenten hade många saker hon ville berätta och jag ville veta och lyssnade därför noga. Jag har en känsla av att min lärarrespondent hellre pratar än skriver och detta innebär att jag fick mera information genom att intervju henne än om jag t.ex. skulle ha använt mig av en enkät eller liknande.

## **Dokument**

Alla de 24 elevernas *Språklabba*-häften scannades in efter att de använt dem och skrevs därefter ut för att kunna gås igenom. Utvärderingen var en del av detta häfte, närmare bestämt den sista sidan. Utvärderingen var strukturerad i fyra öppna frågor varav tre behandlade elevens åsikter och en behandlade elevernas lärande (Bilaga B).

De stordior läraren använt under arbetet med *Språklabba* scannades in och skrevs ut på motsvarande sätt som elevernas häften, medan lärarens eget elevhäfte och lärarhandledning endast samlades in för avskrivning för hand p.g.a. att läraren inte gjort så många anteckningar i dessa.

## **Deltagande observation**

Jag använde mig av deltagande observation, därför att jag knappast kan fråga eleverna ifall de tycker om att lära sig subjekt och predikat laborativt, utan att de fått någon form av input först. Att deltagande observation är en bra datainsamlingsmetod

när deltagarna inte kan diskutera området är ett förhållande som även Merriam (1994, s. 102) för fram.

Jag observerade främst elevernas intresse och motivation inför olika uppgifter. När jag iakttog eleverna såg jag dem främst som grupp, inte som individer. Vidare observerade jag lärarens agerande samt vad i undervisningen som frångick den plan som fanns i *Språklabbas* lärarhandledning. Merriam (1994, s. 103) konstaterar angående observationer att de varierar i graden av struktur och att det går att observera olika saker, men framhåller framför allt att man inte kan observera allt.

Jag skrev parallellt ned i ett litet häfte som jag hade med mig under de tre veckorna både mina egna tankar såväl som kommentarer och vad som hände. Detta för att sedan komma ihåg även när jag hade tänkt vad. Att fortlöpande göra anteckningar, observatörens kommentarer, och inte enbart registrera är viktigt i deltagande observation (Merriam, 1994, s. 137).

När jag befann mig i skolan följde jag i lärarens fotspår och på detta sätt hade jag även en hel del informella intervjuer fortlöpande med henne. När det kom fram nya saker i dessa informella intervjuer skrev jag ned essensen i diskussionerna på samma sätt som jag antecknade annat material för den deltagande observationens del. Men under alla de tre veckorna förde jag även samtal med både lärare och elever, vilka säkerligen påverkade mig som forskare även om dessa egentligen inte finns desto mera nedskrivna.

## 4 Grammatikdidaktik från teori mot praktik

Didaktik är enligt Kroksmark (1993a, s. 62) en kunskapdisciplin som avgränsar undervisning som sitt forskningsfält. Enligt Marton (1986, s. 58) kan det enkelt formulerat sägas att didaktik behandlar "[...] dels vad man försöker lära ut i skolan och dels hur man gör det." Didaktikens kunskapsintresse sammanfattas för närvarande vanligen i de tre frågorna varför, vad och hur. (Arfwedson & Arfwedson, 1991, ss. 18-19; Boström & Josefsson, 2006, s. 58). Arfwedson och Arfwedson (ibid.) påpekar även att frågorna endast är översiktliga och snabbt leder till följdfrågor, men har även sin mening kanske främst som grundval för resonemang om didaktiska problem. Med denna grund kommer detta kapitel att kritiskt granska och diskutera grammatikdidaktik utgående från didaktikens grundfrågor varför, vad och hur, där teorin kontrasteras mot *Språklabba*. Först tar jag upp aspekter på frågan som finns i den didaktiska litteraturen och finländska styrdokument och går sedan över till att analysera om dessa aspekter låter sig hittas någonstans i *Språklabba* och diskuterar hur de i så fall tar sig uttryck. Vad gäller varför- och vadaspekten tas de i *Språklabba* upp relativt ytligt eftersom de aspekterna också ingår som en naturlig del i huraspekten.

### 4.1 Grammatikdidaktikens varför

Grammatiken upptager ju en mycket avsevärd del av våra lärjungars tid under deras tidiga år. Från början har ju detta berott på speciella historiska förhållanden. Då skolan just inte bekymrade sig om annat än latin, så var en övergång från ABC-boken direkt till

Donaten, [en elementarbok i latinsk formlära, min anmärkning] den latinska grammatiken på latin, en helt naturlig sak.  
(Beckman 1920, s. 7)

När Natanael Beckman, professor vid Göteborgs Högskola, skrev detta var grammatikundervisningen mer än i dag en rest av latingrammatiken och det var mer eller mindre det som var orsaken till att grammatiken hade sin plats inom modersmålsämnet, men Körner konstaterade ett antal år senare, 1963 (s. 50), att grammatikundervisning verkligen bör tjäna ett vettigt syfte, grammatikundervisningen får inte bli ett självändamål. Grammatikens vara eller inte vara diskuteras även i hela Brodows artikel ”En undersökning av svensklärarens attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning” (2000). Med detta som grund skall jag här försöka utreda olika orsaker till varför lärare bör bedriva grammatikundervisning i skolan. Detta sker genom att först blicka tillbaka på historiska argument, därefter övergå till moderna argument och slutligen sammanfatta argumenten.

## Historiska argument

När modersmålet tog latinets plats i början av 1800-talet övertogs också långt latinets uppgifter och metoder (Nilsson, 2000, s. 13). Många svensklärare har ingetts föreställningen att syftet med grammatik är att eleverna ska lära sig klassificera ord och satsdelar (Hultman, 1972, s. 47). Historiskt sett finns det däremot tre stora argument för grammatikundervisningen; Hertzberg (1995) benämner dessa kronargument: *formalbildningsargumentet*, *främmandespråksargumentet* och *språkriktighetsargumentet*. Min framställning nedan grundar sig på Hertzbergs indelning som därefter varit vanlig i didaktisk litteratur i grammatik (bl.a. Nilsson, 2000; Boström & Josefsson, 2006). Även Faarlund (1980, s. 76) använde sig av denna indelning och förklarar dem enligt att de anser grammatikundervisning vara bra för olika ändamål: formalbildning för att grammatiken uppövar logiskt tänkande, främmande språk för att grammatiken är till hjälp i undervisningen i främmande språk och språkriktighet för att grammatiken för till bättre uttryckssätt.

Med formalbildningstanken menas att innehållet sätts åt sidan till förmån för formen, vilket innebär att man genom en deduktiv metod först lär sig den grammatiska

formen och först därefter tillämpar den på läsning och skrivning (Nilsson, 2000, s. 13). Formalbildningstanken förde också med sig att grammatiken utvecklar tankeförmågan. Denna tanke utgick ifrån att språklagen är tankens lag, grammatik är logik och att inget kan vara bättre som material för tanken än tankens lag. (Nicolaisen, 1980, s. 33). Detta innebar följaktligen att genom studier i grammatik kunde formens innersta väsen komma åt och på detta sätt även tänkandets väsen, vilket betyder att grammatikstudier enligt denna syn utvecklar förståndet (Nilsson, 2000, s. 14). Argumentet är nära knutet till föreställningar som var vanliga på 1700-talet (Hertzberg, 1995, s. 17). Formalbildningstanken avskrevs i början av 1900-talet på grund av en del studier som gjordes inom området då (Hertzberg, 1995, s. 31) och för närvarande har denna tanke helt övergetts (Nicolaisen, 1980, s. 33; Hovdhaugen, 1980, s. 13).

Främmandespråksargumentet innebär att grammatik underlättar lärandet av främmande språk. Detta gör att man först skall försöka lära sig modersmålets grammatik för att sedan kunna dra nytta av den i främmande språk. (Nilsson, 2000, s. 15). Detta att grammatiken är viktig eftersom termerna och begreppen behövs i språkundervisningen är något som även Melin (1972a, s. 9) var inne på.

Främmandespråksargumentets tanke om den universella grammatiken föddes under antiken, men försvann under den moderna språkvetenskapens genombrott och kom inte igen innan slutet av 1950-talet i och med Noam Chomsky. Hertzberg konstaterar att ett samgrammatiskt mönster för lärare fungerar som ett praktiskt hjälpmedel i olika språk och att det för elever är ganska oproblematiskt. De flesta elever har inga större problem att lära sig att tyskan har fyra kasusformer, svenskan två och finskan femton. Däremot kontrasterar hon med att det för lingvister är problematiskt, eftersom de vanligen anser att varje språk skall beskrivas på egna förutsättningar och utgående från sina strukturella drag. (Hertzberg, 1995, ss. 53, 54, 63).

Främmandespråksargumentet har inte varit särdeles allmänt under 1900-talet. Detta på grund av att direktmetoden i främmande språk fick allt större utrymme i stället för den förut rådande översättningsmetoden. (Hertzberg, 1995, s. 51). Trots allt kan i dag fortfarande konstateras att främmandespråksargumentet är livskraftigt, men grammatiken blir värderad mer och mer utgående från sina egna förutsättningar,

tjänarförhållandet till de främmande språken blir inte längre accepterat. (Hertzberg, 1995, s. 74-75). Detta leder fram till den fråga Simensen (1980, s. 109) ställer: ”Vem skall ge eleverna den nödvändiga begreppsapparaten som de behöver i främmande språkinläringen? [min översättning]”. Detta leder till frågan om grammatikundervisningen skall finnas inom modersmålsämnet eller inom de främmande språken.

Gynnarna av språkriktighetsargumentet ansåg att grammatiken behövs för att eleverna skall bli bättre på att uttrycka sig på sitt modersmål (Hertzberg, 1995, s. 76). Melin (1972a, s. 9) ansåg att termerna och begreppen i grammatiken behövs för resonemang om språkriktighet samt att kännedom om begreppen ger större språksäkerhet. Här kan konstateras att skolgrammatiken har varit nära knuten till språkriktighetsträningen. Många trodde (och vissa tror) att det beskrivna språket var det egentliga språket och annat språk var avvikelser, därför fanns skrivna grammatikor som redskap för att stödja riksspråket och skriftspråket. (Teleman, 1991, ss. 118-121). Hertzberg (1995, s. 98, 104) uppmärksammar att många undersökningar visar på ett gemensamt resultat: att tanken om grammatikundervisningens förbättrande av språkförmågan inte verkar stämma. Vidare kan konstateras att grammatik inte behövs som hjälpmedel vid språkriktighetsundervisning, eftersom felen för det första kan beskrivas utan grammatik, för det andra kan man lära sig undvika fel utan explicita regler och felen får för det tredje för stor vikt om de ska motivera grammatikundervisningen (Teleman, 1980, s. 70; 1991, s. 120). Med stöd av detta kan enligt Hertzberg (1995, s. 104) dras två olika typer av slutsatser: den mer drastiska varianten innebär att avvisa hypotesen om att kunskap om språket leder till bättre behärskning av språket, medan den mer avvaktande innebär att hålla möjligheterna öppna för att det småningom kan tänkas finnas en språkförbättrande effekt, om man hittar fram till de optimala förutsättningarna vad gäller t.ex. val av grammatisk modell och tidpunkt för inläring.

Dessa ovan omtalade argument är följaktligen inte alltid särdeles välfungerande, däremot finns det i dagens läge andra argument som möjligen bättre kan motivera grammatikens plats i modersmålsämnet.

## Moderna argument

Under första halvan av 1900-talet lärdes grammatiken ut för sin egen skull på ett relativt abstrakt plan, vilket inte svarade speciellt bra mot elevernas förutsättningar. Därför var den grundläggande grammatikundervisningen ganska isolerad från resten av modersmålsämnet. (Lekman, 1962, ss. 246-247). Men även från 1950-talet och framåt har grammatiken i skolan fått kritik på grund av att den långt har varit ett tämligen mekaniskt inövande av ordklasser och satsdelar (Boström & Josefsson, 2006, s. 23). Vannebo (1980, ss. 122-123) slår fast att man med grammatikundervisning kan: formellt sett få ökad förståelse av vad språk är, vilket är bra vid inläring av främmande språk och funktionellt sett få ökad förståelse för hur språk verkar. Vannebo (ibid.) understryker också att den funktionella inte får ryckas loss från den formella.

Formalbildningsargumentet är dött, främmandespråksargumentet irrelevant och språkriktighetsargumentet knappt trovärdigt (Hertzberg, 1995, s. 122). Varför skall vi ha grammatikundervisning? Teleman (1987, s. 8) ser att det i princip finns två orsaker till undervisning i grammatik. ”Den kan ge *kunskap* (insikt) om oss själva som språkvarer, och den kan tjäna som *redskap* när vi vill nå andra mål.” Där kunskapsorsaken enligt Teleman (1987, ss. 8-9) fungerar på liknande sätt som historieämnet, fungerar redskapsorsaken vid användning av ordböcker och därmed som redskap för annan språkforskning samt även som redskap för studier i främmande språk. Teleman (1987, s. 9) anser även att ”ingen borde undervisa grammatik i skolan som inte helhjärtat bekänner sig till de två huvudskälen [...]”. I genomgången av argumenten nedan har jag valt att benämna det som kunde kallas Telemans kunskapsorsak för *det humanistiska argumentet*, medan jag spjälkat upp redskapsorsaken i två delar: *metaspråksargumentet*, vilket i princip är redskapet för språkforskning och *tvärspråklighetsargumentet*, som fungerar som redskap för studier i främmande språk.

Jag använder här Boströms och Josefssons term *det humanistiska argumentet* (2006, s. 27), eftersom den är mer övergripande än många andra indelningar av argumenten. Under det jag här tar upp som det humanistiska argumentet ryms även det Melin (1972a, s. 9) och Hertzberg (1995, ss. 123-124) benämner allmänbildnings-



argumentet samt det Teleman (1991, s. 121) och Hertzberg (1995, s. 124) betecknar som argument för kulturarvet.

Det humanistiska argumentet talar för att grammatiken är värd sin plats i skolundervisningen därför att elever behöver få kunskap om sig själva som språkvarer, vilket de får genom grammatiken eftersom studier i grammatik fungerar som en upptäcktsfärd i den egna språkinstinkten (Boström & Josefsson, 2006, ss. 27-28).

Det humanistiska argumentet liknar delvis formalbildningsargumentet, men har sitt syfte utanför nyttoaspekten. Detta argument utgår från att språket är centralt för människan, vilket gör att kunskap om språket är centralt om man skaffar sig insikt i den mänskliga naturen. (Hertzberg, 1995, s. 123). Såväl Melin (1972a, s. 9) som Boström och Josefsson (2006, s. 28) jämför grammatiken med andra områden som tas upp i skolan t.ex. solsystemet, vikingarnas liv och atomen, och skribenterna konstaterar att språket är liksom dessa discipliner en så vanlig företeelse att eleverna bör känna till dem eftersom de i skolan inte lär sig enbart sådant de har praktisk nytta av utan även discipliner som dessa. Detta kan också hänföras till det som Hertzberg (1995, s. 124) och Teleman (1991, s. 121) anger som argument för kulturarvet.

Redan Melin (1972a, s. 9) ansåg att termerna är en del av allmänbildningen. Brodow (2000, s. 130) refererar till språket som människans bästa uppfinning och även Teleman (1991, s. 122) anser att det är viktigt att veta något om en så pass central del av människan som språket, vilket gör att han anser att argumentet inte kan förkastas. Men det han avser med grammatik är endast en liten del av vår kunskap om språket och han konstaterar att eleverna inte kan lära sig allt under sin skoltid. Även Hertzberg (1995, s. 124) är inne på samma spår och förklarar det med att de lingvister som använder detta som argument för grammatikundervisning med grammatik menar något mycket mer än den traditionella grammatikens ordklasser och satslära.

Metaspråk är ett språk om språket med andra ord ett verktyg för att förstå språket som system (Boström & Josefsson, 2006, s. 30). De som står bakom metaspråksargumentet anser i motsats till språkriktighetsargumentsförespråkarna att grammatikens system är det viktiga och inte själva termerna. Detta är något som sammanhänger med dagens tidsanda, det är i dagens skola viktigare att förstå något

än det var för 20 år sedan. (Hertzberg, 1995, s. 130). Metaspråksargumentet är inte bara termer, utan förtrogenhet, förståelse och färdighet i grammatik (Boström & Josefsson, 2006, s. 30). Grammatisk terminologi får inte tjäna ett självändamål, utan ska fungera som redskap, något som Boström & Josefsson (2006, s. 33) jämför med att ordet spolar är redskap för en frisör som diskuterar med en annan frisör på liknande sätt som att vissa ord kan vara bra att använda när man diskuterar grammatik. Metaspråksargumentet är även ett argument som implicit finns i främmandespråkargumentet och språkfärdighetsargumentet på det sättet att grammatik är ett produktivt sätt att åskådliggöra språkliga fenomen på (Hertzberg, 1995, s. 131).

Hertzberg (1995, s. 130) har lagt märke till att metaspråksargumentet är det argument som används flitigast vad gäller att legitimera disciplinen och även Nilsson (2000, s. 24) understryker att metaspråksargumentet är det mest passande skälet för grammatikundervisning. Men Teleman (1991 s. 13) påminner om att det är språk-användning som i huvudsak leder till utveckling av språk och inte kunskap om ett metaspråk.

Teleman (1991, s. 120) för fram argumentet att "Ungdomen kan inte skriva. De kan ingen grammatik!" Med detta argument som grund framhåller Hertzberg (1995) att grammatik inte kunnat konstateras ha någon bevisbar effekt på skrivfärdighet. Teleman (1991, ss. 120-121) å sin sida uppmärksammar att rätt bedriven grammatikundervisning kan öppna elevernas ögon för språkets uttryckssida, vilket är värdefullt att kunna vid textrevidering. Även Boström och Josefsson (2006, s. 40) påpekar att grammatik är bra för att visa på att det finns olika möjligheter för att uttrycka samma innehåll.

Tvåspråklighetsargumentet grundar sig på att elever bör lära sig grammatik inom modersmålet till förmån för inläringen av främmande språk. Detta på grund av att man inte under ickenaturliga förhållanden kan lära sig främmande språk utan att kunna grammatik, vilket Teleman (1991, s. 122) konstaterar. Ahlström (1972, s. 57) omtalar detta som transfereffekt, det att eleven snabbare kan tillägna sig färdigheter i främmande språk om han fått grammatikundervisning. Fortfarande i nuläget håller

Boström och Josefsson (2006, s. 32) med om att grammatikundervisning som bygger på modersmålet underlättar inläringen av främmande språk.

Att grammatik behövs för undervisningen i främmande språk är många som ovan visats överens om, men att denna grammatik skall läras inom ramen för modersmålet är inte lika självklart. Ett argument för att grammatiken har sin givna plats inom ramen för modersmålet även om den behövs för undervisningen i främmande språk är att den bygger på principen *från det kända till det okända* med rötter från Ratke och Comenius på 1600-talet (Boström & Josefsson, 2006, s. 32). Även Teleman (1991, s. 122) håller med om detta och framhåller att det är ett klart plus att kunna det språk vars grammatik man skall försöka begripa. Här kan även framhållas det att modersmålet i många avseenden är ett serviceämne som bistår många andra ämnen med sådant man behöver kunna t.ex. skriva, läsa, tala och lyssna. Något som Teleman (1987, s. 9) uttrycker med att modersmålet har "[...] en hedersam servicefunktion, helt enkelt."

### **Sammanfattning av argument**

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns tre historiska kronargument: formalbildnings-, främmandespråks- och språkriktighetsargumentet som i dagens läge vanligen anses en aning förlegade, däremot finns även tre moderna fungerande argument för grammatikundervisningen inom modersmålet: det humanistiska argumentet, metaspråksargumentet och tvärspråkighetsargumentet. Dessa är något som gör att grammatiken kräver sin plats inom modersmålsämnet även i GGU 2004 och att grammatiken har en plats i GGU 2004 kan säkerligen även fungera som ett tämligen rakt och enkelt argument för en undervisande lärare.

Men fortfarande finns de som inte håller med om att grammatiken borde få hålla kvar sin position i GGU 2004 och det finns även enligt Hertzberg (1995, s. 106) de som anser att invändningarna mot grammatikundervisningen skulle falla bort om undervisningen vore förnuftigt utförd vad gäller både tidpunkt och undervisningsform. Vannebo (1980, s. 123) anser att frågan kanske inte är varför vi skall undervisa i

grammatik, utan hur vi skall göra det. Detta håller jag med om och kommer även att ta upp längre fram men nu närmast kommer jag att gå in på vad varförfrågan innebär i *Språklabba* och därefter skall jag försöka redogöra för vad det i så fall är vi skall undervisa om när det gäller grammatik.

## 4.2 Varför i Språklabba

Med grund i det som kommit fram går jag nu in på hur varförfrågan framträder i *Språklabba* där det snarast står utskrivet i en målformulering i *Lärarens häfte* och är indelat i form- och innehållsmål:

- Form: Eleverna lär sig begreppen och termerna sats, mening, predikat, subjekt samt att laborera med ord, meningar och satser. Orsaken till att vi tar upp just predikat och subjekt är att de är huvuddelarna i en sats.
- Innehåll: eleverna får mera kännedom om påsken och påskens traditioner integrerat med grammatiken.

(Bilaga A, s. 2)

I *Språklabba* syns det humanistiska argumentet i målet bland annat genom att försöka göra det till en angenäm upplevelse genom en uppgift med textproduktion och laboration. Laborerandet innebär att eleverna bygger med ord och därigenom bygger med sitt eget språk samtidigt som de kan iaktta sitt eget språkbyggande och därigenom få kunskap om sig själv och sitt eget språk, vilket enligt Boström och Josefsson (2006, ss. 27-28) är en del av det humanistiska argumentet.

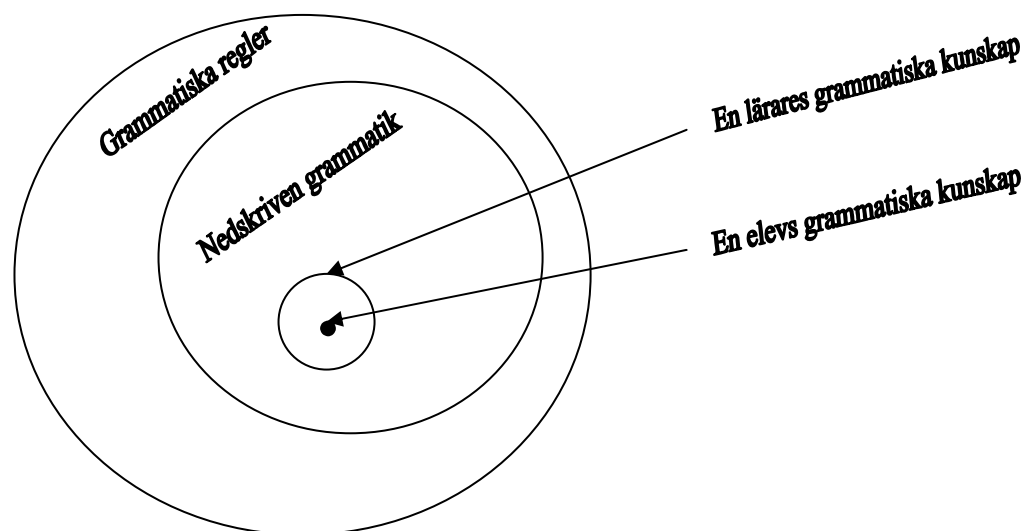
Metaspråksargumentet i *Språklabba* framträder genom att eleverna dels med laborationen tydligare lägger märke till språkets uttryckssida, dels genom att de börjar diskutera med varandra i de parvisa diskussionerna om språk och även småningom kanske blir intresserade av termer.

I och med att eleverna lär sig begreppen och termerna sats, mening, predikat och subjekt får de också lättare att diskutera dessa fenomen i de främmande språken och märker småningom att både finska och engelska även har motsvarande begrepp. Detta gör att eleverna i framtiden lättare kan tillgodogöra sig information om i vilken form ett predikat i finskan skall stå och liknande. Eftersom *Språklabba* även inne-

håller jämförelser med finskan (Bilaga A, ss. 10-11) medför även detta en ställning för tvärspråkighetsargumentet.

### 4.3 Grammatikdidaktikens vad

En amerikansk stjärnföreläsare illustrerar enligt Teleman (1991, s.12) vad vi kan om grammatiken på följande sätt (se figur 6, min figur): den största ringen symboliserar alla grammatiska regler som språket består av, den närmast mindre innehåller all nedskriven grammatisk kunskap, den allra minsta ringen är den grammatikkunskap en riktigt välutbildad lärare kan bemästra och pricken är slutligen det en lärare under väldigt goda förutsättningar kan lära en elev om grammatik. Med detta som grund kan man ställa sig frågan: Vad skall den lilla pricken innehålla? En annan viktig fråga som Boström och Josefsson (2006, s. 44) ställer är: "[...] hur omfattande en språklära bör vara för att eleverna skall kunna förstå och ta till sig innehållet.



**Figur 6.** Vad vi vet om grammatiken.

Enligt Strömquist (1993a, s. 25) är grammatikundervisningens mål i skolan att höja elevernas medvetenhet om att det finns regler som styr språket och att komma fram till en utredning i en analys av reglerna på det viset att den visar på väsentliga kategorier och egenskaper hos reglerna. Slutligen är målet i överensstämmelse med Strömquist att presentera eller komma fram till ett språk, en terminologi, som är

konstruerat så att det på ett tydligt sätt återger analysen. I och med att grammatiken har en servicefunktion gentemot främmande språk, kan enligt Teleman (1972b, ss. 39-42) även detta ge insikt i hur ett språk fungerar. Även Strömqvist (1993b, s. 43) framhåller att det är viktigt att läraren betonar det generella med grammatisk kunskap och försöker spegla de principer som på ett eller annat sätt gäller alla språk.

## **Grammatisk modell**

Som nämnts i 2 *Grammatikbegreppet* kan det sägas finnas tre stora grammatiska modeller: den traditionella, den generativa och den funktionella grammatiken. Här kommer jag nu att gå igenom dessa i förhållande till didaktisk litteratur och GGU 2004.

Genom att jämföra det som står i GGU 2004 om vad eleverna skall kunna med innehållet i den traditionella grammatiken kan här konstateras att den traditionella grammatikens termer och begrepp kan användas när det gäller att lära eleverna grammatik enligt GGU 2004, det vill säga GGU 2004 bygger till en stor del på den traditionella grammatiken.

Något som dock enligt Hovdhaugen (1980, s. 13) är nämnvärt om den traditionella grammatiken är att den var funktionell och integrerad i det klassiska grekiska och romerska undervisningssystemet som ett element i den litterära analysen och i främmandespråkundervisningen. Frågan han ställer är om den traditionella grammatiken är lika funktionell i dag utifrån dagens behov av grammatikundervisning.

Även den generativa grammatiken innehåller allt en grammatisk modell behöver för att fungera utgående från GGU 2004. Dessutom är den generativa grammatiken mer inriktad på produktion och laboration att bilda nya satser i stället för att plocka isär och analysera gamla satser; den generativa grammatik koncentrerar sig främst på vad man kan göra och inte vad andra har gjort (Hultman, 1972, s. 50). Detta med produktion och laboration är som bekant även något som är helt i enlighet GGU 2004:s linje.

Under 1970- och 1980-talen skrevs en hel del om den generativa grammatiken och dess möjligheter att bli en användbar grammatisk modell inom skolgrammatiken (Hultman, 1972; Faarlund 1980; Melin 1972b; Teleman 1972). Melin (1972b, s. 56) uttrycker det på följande sätt: ”Syntax med tonvikt på språkets struktur och variationsmöjligheter, minimerad termflora, laborativ grammatik, allt detta låter sig lämpligast förena med en förenklad, pedagogifierad form av generativ transformationsgrammatik.” Även Teleman (1972a, s. 35) anser att hans genomgång tagit fram fakta som tyder på att den generativa grammatiken är det bästa underlaget för undervisning om och i språk vid lärarutbildningsanstalter och i skolan.

Svensson (1987, ss. 103-104) och Sletta (1980, s. 46) anser båda att många hade stora förhoppningar på den generativa grammatiken då den introducerades, men de båda konstaterade på 1980-talet att den då fortfarande användes i skolan i väldigt liten grad på grund av det stora traditionella grammatiska arvet. Sletta (ibid.) framhåller även att den inspirerat en del läroboksförfattare och därmed har den fått en biljett in i skolan, men att det inte heller fullständigt gjort att den tagit en huvudposition i skolgrammatiken.

Här kan även konstateras att den funktionella grammatiken till största delen faller utanför läroplanen eftersom den rör sig med andra begrepp och termer samt litet andra synsätt än de som företräds i dagens läroplan. Exempelvis används inom den funktionella grammatiken knappast begreppen och termerna subjekt respektive predikat, vilka elever enligt GGU 2004 skall veta något om i årskurs 5. I den funktionella grammatiken används i stället som närmast liknande fenomen termerna och begreppen **deltagare** respektive **process** (de svenska begreppen för den funktionella grammatiken återfinns i Nilsson, 2001, s. 22).

Här kan nu konstateras att både den traditionella och den generativa grammatiska modellen står som goda förslag till grammatisk modell i skolan, medan den funktionella grammatiken kan konstateras sakna en del kvaliteter och termer som krävs i läroplanen. Det att den generativa grammatiken dessutom framhåller vikten av laboration och produktion gör att den möjligen i ännu högre grad än den traditionella grammatiken kräver sin plats i skolan enligt GGU 2004. Men som Heilä-Ylikallio

och Østern (2001, s. 93) skriver är ingen lingvistisk grammatik direkt användbar för pedagogiska syften. I stället ger Heilä-Ylikallio och Østern (ibid.) en bild på vilka komponenter som bör användas i en pedagogisk grammatik, vilket i stort kan ses som litet av en blandning av de ovannämnda grammatiska modellerna. De ser på en pedagogisk grammatik som något som byggs upp av kunskap om form, betydelse och funktion. Formen delar de in i morfologi, syntax, skrift och uttal, vilket då stämmer en hel del överens med den traditionella grammatiken, däremot tar de även upp vikten av användning av grammatiken i olika kontexter och vikten av betydelse, vilket då kanske snarare kan hänföras till den funktionella grammatiken. Med detta sagt kan konstateras att man inom ramen för skolans grammatikundervisning knappast är tvungen att välja *en* grammatisk modell utan snarare välja en lämplig mix av den grammatik inom de modeller som står tillbuds.

## Termer

Hensjö (1972, s. 71) betygar att grammatikkunskaper inte är samma sak som kunskaper om grammatisk terminologi, på liknande sätt som grammatikundervisning inte är samma sak som undervisning om grammatiska termer. För att litet närmare se vad grammatik är förutom termer kan man se på Telemans (1972b, s. 39) konstaterande att en term består av två delar, begreppet och begreppets namn. Malmer (1990, s. 32) slår fast inom matematikens område att begreppen är viktigare än symbolerna och att symbolerna ofta införs onödigt tidigt. På ett liknande sätt framhålls även inom grammatikundervisningen att begreppen redan måste vara förberedda när eleverna möter de grammatiska termerna (Kroksmark, 1993b, s. 51; Lundberg 1964, s. 45). För att detta i praktiken skall fungera är det bra att grammatikundervisningen anknyter till elevernas egna ord och uttryck när eleverna talar metaspråk (Strömqvist, 1993a, s. 26). Strömqvist (1993b, s. 41) anser att det är viktigt att läraren inte pressar fram vedertagna grammatiska termer eller säger dem själv, utan att läraren i stället lägger upp undervisningen så att eleverna börjar förstå, vilket leder till att eleverna hittar på egna namn på fenomenen. Lindberg (1982, s. 445) finner det viktigt att till en början inte använda termer i undervisningen utan i stället börja förklara då eleverna börjar fråga.



Cederschiöld och Olander ansåg 1916 (s. 90) att man inom undervisningen i språklära som lärare skall ha en ”stor måttfullhet med indelningar och termer”. Därefter har flera didaktikboks författare med dem ansett det viktigt med relativt få termer, av dessa kan nämnas t.ex. Kahnberg (1982, s. 455) och Brodow (2000, s. 105). Däremot verkar det som om terminologin i grammatikundervisningen många gånger anses så viktig att själva analysen passerar obemärkt (Strömqvist, 1993a, s. 25). Däremot bör också beaktas att ett etikettsystem behövs för att eleverna ska kunna diskutera alternativa formuleringar och att en del termkunskap, främst ordklasser, krävs vid ordboks användning (Teleman, 1972b, ss. 39-42). Teleman (1972b, s. 43) påpekar även att ”insikt utan hjälp av termer är en flyktig upplevelse. Termer utan insikt är en styggelse.” Petterson (1973, s. 73) håller med i sakfrågan och konstaterar att det är viktigare att eleverna kan utföra grammatiska analyser än att de kan räkna upp grammatiska regler. Även Boström och Josefsson (2006, s. 65) anser det viktigt att inte göra grammatikundervisningen för snäv och enbart låta den innehålla mekaniskt kunnande av satsdelar och ordklasser, utan att även genom den få en djupare förståelse och insikt för hur människan fungerar.

I skolvärlden kan många termer kännas knepiga inom grammatiken, därför menar Teleman (1972b, s. 43) att en del latintermer kan försvenskas för att bättre passa in i vårt språk. Han ger som exempel förslag på att singularis och passivum i stället benämns singular och passiv, vilket i dag verkar tämligen vanligt. Körner (1963, s. 37) framhåller å sin sida att det är bättre att använda en svensk term, som säger något, på grund av att elever som inte läst latin har svårt att komma ihåg latinska namn. Som exempel på detta föreslår att man använder det svenska ordet böjningsätt i stället för de latinska termerna konjugation och deklination. I annat fall anser Körner att lärare bör tänka efter hur de inför de latinska termerna.

Med detta som grund är det inte heller särdeles överraskande att Faarlund (1980, s. 75) lagt märke till att många lärare är förvirrade av den grammatiska terminologin. Dessa lärare har själva haft svårt med att lära sig grammatiken och följaktligen har de svårt att visa upp något stort intresse för grammatik. Denna termförvirring har enligt Teleman (1972b, s. 43) gett upphov till ett behov av en standardiseringskommission som skulle rensa ut dubbelnamn på samma begrepp i skolgrammatiken. Enligt Körner (1963, s. 15) finns även felaktigheter inom grammatikämnet som lärs ut på

grund av att det är svårt att bryta nedärvda fördomar speciellt när det handlar om medvetna irrläror vad gäller t.ex. felaktiga termer på vissa begrepp. Men som Teleman (1972b, s. 42) även nämner är det betydligt viktigare att hitta ändamålsenliga begrepp än att fundera på vad begreppen skall döpas till, vilka termer som skall användas.

Termer som är relevanta i den finländska grundskolan för årskurs 3-5 nämns i det centrala innehållet i GGU (2004, s. 50) när det gäller *Språk, litteratur och kultur* bl.a. ”att känna till ordklasser, ordböjning och meningsbyggnad samt begreppen subjekt och predikat”. Som profil för goda kunskaper i årskurs 5 nämns bl.a. att eleven ”kan laborera med ord i ordklasser, böja vanliga ord och urskilja predikat och subjekt i en enkel sats” (GGU 2004, s. 51). I årskurs 6-9 är det centrala innehållet (s. 54) bl.a. ”att undersöka principerna för satsbyggnad i det svenska språket med fokus på ordföljd, struktur, sats och mening” och ”att laborera med ordval, ordbetydelser och olika stilnivåer”, medan kriterierna för vitsordet 8 vid slutbedömningen (s. 56) bl.a. innehåller att eleven ”känner till ordklassindelning, böjningssystem och satsanalys inklusive ordföljdsprinciper och kan laborera med språket”

## 4.4 Vad i Språklabba

I enlighet med modellen över vad vi vet om grammatiken (figur 6) finns vadfrågan även i Språklabba på flera olika plan. Dels har bestämts vilken del av den nedskrivna grammatiken eleverna är tänkta att lära sig dels försöker även Språklabba introducera en del av den nedskrivna grammatiken för läraren för att denne ska känna att han har en större kunskap än eleverna när undervisningen inleds.

Enligt Andersson (1999, s. 35) är de viktigaste satsdelarna predikat och subjekt<sup>4</sup>, eftersom de tillsammans bildar en hel sats. Dessa två satsdelar omnämns även i GGU 2004, vilket gör att de även utgör ett bra grundmaterial för Språklabba. Sats och mening och principerna för dem är något som eleverna skall undersöka i åk 6-9 enligt GGU 2004, vilket gör att de kan introduceras i årskurs 5 för att senare kunna byggas på ytterligare.

<sup>4</sup> För förklaringar av predikat och subjekt, se Bilaga A, s. 4.

Sats och mening är svenska begrepp medan predikat och subjekt är latin. Dock är begreppen tämligen vanliga både inom den traditionella och den generativa grammatiken, vilket gör att det borde styrka att även använda dessa begrepp inom ramen för *Språklabba*.

Den grammatiska modellen i *Språklabba* kan sägas vara snarast traditionell, men ändå tämligen modern i och med att jag utgår från relativt nya källor som t.ex. Andersson 1994 och 1999, Dahl 2003 samt Josefsson 2001 (SL ss. 3-4). Detta innebär att begreppen torde vara det som dagens språkvetenskap står för, även om SAG (1999) eller *Svenska Akademiens språklära* (Hultman, 2003) inte använts i *Språklabba*. Dessutom har grammatiken i *Språklabba* tagit intryck av den generativa grammatiken, främst när det gäller hur grammatiken presenteras, vilket jag nu mera kommer att gå in på.

## 4.5 Grammatikdidaktikens hur

Vad gäller den didaktiska hurfrågan är det viktigt enligt Boström och Josefsson (2006, ss. 95-95) att som lärare ställa sig tre frågor:

- Var är eleverna? (Vad kan de om grammatik?)
- Vart ska eleverna?
- Hur skall eleverna ta sig dit?

Vilket målet är har diskuterats i de tidigare avsnitten medan hur lärare kan hjälpa eleverna att ta sig till det uppställda målet är något som diskuteras inom ramen för detta avsnitt.

Grammatikundervisningen bör anknyta till elevernas kunskap och erfarenhet (Ström-qvist, 1993c, s. 26). Att undervisningen bör utgå från elevernas erfarenheter är något som även Cederschiöld och Olander (1916, ss. 94-97) framhöll för ett bra tag sedan. En stor svaghet som länge funnits inom grammatikundervisningen är en för brant inlärningstrappa. Lärare bör därför behandla samma sak flera gånger med en litet större fördjupning varje gång (Ejeman, 1987, s. 287). Viktigt för att eleverna skall

känna sig motiverade är att läraren på förhand berättar vad eleverna ska lära sig och vad de förväntas kunna, men även att se på hur miljön ser ut t.ex. att titta hur väggarna ser ut om det finns någon grammatik på dem (Boström & Josefsson, 2006, ss. 103-104). En annan viktig sak är även åskådlighet överlag något som framhålls av Cederschiöld och Olander (1916, ss. 94-97), t.ex. att tydligt skriva upp på tavlan. En tredje viktig sak är lärarens attityd till grammatiken; där har Strömquist (1993a, s. 19) lagt märke till att lärare med en öppnare attityd till grammatik får fler grammatikintresserade elever. Slutligen är det självfallet viktigt att ge mycket beröm och se till att alla elever hänger med (Brodow, 2000, s. 102).

Grammatiken utgör ett nät eftersom alla delar hör ihop på olika sätt. Detta gör att det inte är överlagt att dela upp grammatiken i småbitar som tas upp utspritt på ett helt läsår, utan i stället bör man samla grammatikgenomgången till en helhet. I Petterssons (1973, s. 75) sammanfattning lyder det "korta övningar lämpar sig för repetitioner, inte för inläring." Strömquist (1993c, s. 28) framhåller också att ett mål med grammatikundervisningen bör vara att inte isolera syntaxen, utan att visa hur den hänger ihop med andra delar av språket. Även Boström och Josefsson (2006, s. 120) påpekar att lärare skall visa på att grammatiken är ett system och inte betona alla detaljer och termer utan visa på att det handlar om ett system.

Melin (1972b, s. 62) anser att undervisningen fungerar bättre om lärare först lär ut vad en satsdel är, innan de går in på de olika satsdelarna. Detta kan göras genom att ändra på meningar och låta olika ord och ordgrupper byta plats utan att ändra betydelsen av en mening. Genom att ändra på meningar några gånger märker eleverna att vissa ord hör ihop i grupper och att en satsdel är ett ord eller en ordgrupp med en viss funktion.

Ahlström (1972, s. 64) konstaterar att på vilket sätt lärare undervisar i grammatik i stor utsträckning påverkar när elever kan börja tillgodogöra sig grammatikundervisning. Han sammanfattar det i "ju mera teoretisk undervisningen är, desto senare måste den läggas." Medan Strömquist (1993a, s. 19) anser att en förutsättning för grammatikundervisning är att läraren undervisar på ett sådant sätt att tio- till tolvåringar tillgodoser sig undervisningen och utvecklas med den. Hultman (1972, s. 54) varnar för att man som lärare kan råka illa ut om man inte lagt upp en noga

genomtänkt plan, medan Hemlin (1972, s. 25) fäster uppmärksamheten på vikten av varierade uppgifter i uppläggningsplanen. För att eleverna efteråt skall minnas vad de lärt sig åberopar Cederschiöld och Olander (1916, ss. 94-97) vikten av repetition genom t.ex. att besvara många uppgifter skriftligt eller muntligt, endera hemma eller i skolan.

## **Svårt och tråkigt**

Boström och Josefsson (2006, s. 92) drar slutsatsen att grammatik antingen är svårt att lära sig eller svårt att undervisa om. Men om läraren kan grammatik följer därav att det är lättare att låta elever få veta något om språket och hjälpa dem att utvecklas till bättre språkaktörer (Strömqvist, 1993a, s. 19).

Enligt Strömqvist (1993c, s. 26) vet språklärare inte tillräckligt om grammatik, språk och kommunikation vilket försvårar grammatikundervisningen i skolan. Man kan också ifrågasätta vilka signaler läraren sänder ut ickeverbalt om arbetet med grammatikmomentet (Boström & Josefsson, 2006, s. 103) speciellt med tanke på att många lärare själva inte anser sig kunna grammatiken och flertalet lärare tycker dessutom att den är svår. Ett exempel på vad lärare ibland inte klarar av själva vad gäller grammatik är satsanalys med autentiskt språk, vilket snabbt kan leda till svårigheter eftersom lärarna inte behärskar satsanalys i denna bemärkelse (Brodow, 2000, s. 123). Något som också kan vara knepigt inom grammatiken är att det enligt Pettersson (1987, s. 75) finns felaktiga grammatiska uppfattningar och dessa är något som vanligen fortsätter att gå i arv i flera generationer i skolan på grund av att ingen direkt kontrollerar uppgifterna mot dagens forskning.

För eleverna kan svårigheterna bestå i att grammatik är väldigt abstrakt, innehåller många termer och det faktum att vissa elever har blockeringar mot inläring (Brodow, 2006, s. 105). Ett annat faktum vad gäller eleverna är att grammatik-kunskaper ofta försvinner ganska lätt. Orsaken till detta är ytinläring, eleverna kan klara av ett prov på ordklasser och satsdelar, men kan inte tillämpa kunskaperna när de pratar om skrivna texter på grund av att de helt enkelt inte lärt sig grammatiken med tanke på en dylik behärskning. (Brodow, 2000, s. 109)

En av Brodows informanter (2000, s. 85) säger

[...]Jag menar att det här att tycka att skolan är rolig, det är ju oerhört viktigt för inläringen. Det har naturligtvis negativa effekter om man mer eller mindre försöker slå in något. Jag kan inte tänka mig att elever som är elva–tolv år kan känna någon stark motivation för att lära sig konditionalis 1 och 2. Det måste ju ha skett med hårda tag, det kan ju inte vara något dom frågar efter.

„Körner konstaterade 1963 (s. 9) att den lustbetonade undervisningen är framtidens melodi, men grammatiken har rykte om sig att vara tråkig, därför anser många att den borde tas bort åtminstone från modersmålsundervisningen. Cederschiöld och Olander förde däremot fram många år tidigare (1916, s. 97) att grammatik inte tråkigt om läraren visar att han tycker om det, och visar vad eleverna har för nytta av grammatik i det verkliga livet. Lindberg å sin sida poängterar (1982, s. 447) att det inte alls är svårt att låta elever göra iakttagelser i språk eftersom barn gör det naturligt.

Om grammatiken är ett så pass svårt och tråkigt moment som här ovan sägs, hur borde momentet då tas upp i undervisningen för att ändå komma till sin rätt? Nedan kommer jag först att gå igenom en del mer allmänna synpunkter och därefter ta upp skiljelinjen mellan formell och funktionell undervisning samt i samband med detta redovisa varianter på den formella respektive den funktionella undervisningen och redovisa för vad som sagts om metoder i det nationella styrdokumentet i Finland, GGU 2004.

Vad gäller metoder för att underlätta undervisningen finns det ett antal att välja bland när det gäller grammatik. Boström och Josefsson (2006) samt Boström (2004) ansluter sig till lärstilsteorin, men understryker även att utgångspunkten i skolan måste vara de nationella styrdokumentet (Boström & Josefsson, 2006, s. 98). Med utgångspunkt i detta kommer jag nu nedan att redogöra för skillnaden mellan formell och funktionell undervisning.

## **Formell undervisning**

I en formell undervisning betonas formen på bekostnad av innehållet (Malmgren, 1996, s. 54) i och med att formsidan i språket särskiljs från innehållssidan (Malmgren

1988, s. 63). I en formell undervisning tränas formen först tekniskt tills den blir korrekt utförd, därefter kopplas ett innehåll till formen så att färdigheten kan användas i praktiken. Detta gör att undervisningen inte har ett sammanhängande innehåll. (Malmgren 1988, ss. 61-64).

Den formella undervisningen har funnits i ca 2000 år (Malmgren 1988, s. 73) eller som Thavenius (1991, ss. 49-50) uttrycker saken:

Gamla föreställningar och undervisningsmetoder kan ha en häpnadsväckande livskraft utan något stöd i aktuell forskning. Det bästa exemplet på detta är den formella grammatikundervisning som dominerat språkpedagogiken i tvåtusen år med – men också utan – stöd i samtida vetenskap.

Ännu på 1950-talet skrev Eklund (1955, s. 72) på ett sätt som för fram den formella undervisningsmetoden som den självklara.

Gången är naturligtvis: visa – instruera – öva. Läraren visar på tavlan, hur man analyserar ett uttryck, böjer vissa ord, stavar osv.; instruerar eleverna, hur de skall bygga likartade uttryck, var man kan samla exempel på ord, som böjs eller stavas lika som typorden osv.; övar dem genom att variera uppgiften.

Även Nilsson (2000) konstaterar att den skolgrammatik vi har i dag väldigt långt består av att identifiera ordklasser och satsdelar, vilket går tillbaka på formalbildningstanken, medan Brodow (2000, s. 88) genom en informant lagt märke till att upplevelsen av den kan vara

Usch, så hemskt det var! Man började högst uppe i ena ändan av svarta tavlan och så skrev man en lång, konstig mening. Och så skulle man ta ut satsdelar där, det var ju rena skrällen. Man kom ju inte ihåg nånting. Det var ju bra och duktiga lärare, men det var väldigt mekaniskt.

En typ av formell grammatikundervisning är den analytiska metoden där lärare använder sig av onaturliga texter och en analys som inte är färdighetsanknuten (Ejeman, 1987, s. 286; Kahnberg, 1982, s. 453). Ejeman (ibid.) framhåller även att den grammatikundervisning den generation fått som han tillhör huvudsakligen varit analytisk. Kahnberg (ibid.) anser att kunskaperna till följd av den analytiska metoden i bästa fall blir abstrakta minneskunskaper. En annan typ av formell grammatikundervisning är den syntetiska metoden, vilken kan ses som en motsats till den analytiska metoden (Kahnberg, 1982, s. 454). Den syntetiska metoden kan låta eleverna på ett konstruktivt sätt bygga ett innehåll genom att t.ex. ha eleverna att fylla i innehåll i luckmeningar (Kahnberg, 1982, s. 453). Ejeman (1987, s. 287) konstaterar att den syntetiska metoden innehåller språkbyggnadsövningar till skillnad

från den analytiska, men att den syntetiska metoden fortfarande är formell i förhållande till den induktiva som i denna avhandling kommer att behandlas längre fram.

Malmgren (1996, s. 59) påpekar att den formella undervisningen fungerade väl på den tid då modersmålet innehöll endast två bitar: språk och litteratur, som kunde hållas skilda ifrån varandra. I dagens läge när ämnet modersmål och litteratur innehåller många moment: att skriva instruktioner, att fabulera, att referera, film, TV, drama, stavning med mera, blir det däremot knepigt om alla delar skall behandlas enskilt. Nu kommer jag att lämna den formella undervisningen för ett tag och i stället blicka mot den funktionella.

## **Funktionell undervisning**

I den funktionella grammatikundervisningen betonas innehåll och kommunikations-situation (Malmgren 1988, s. 66). Tanken bakom funktionella övningar är att eleverna bäst lär sig sitt modersmål genom direkt användning. (Sletta, 1980, s. 49). I och med funktionalisering är inte kommunikativ användning och inläring åtskilda, utan i stället får eleverna läsa och skriva i meningsfulla sammanhang, där de använder språkliga redskap. (Malmgren 1988, s. 67). Heilä-Ylikallio och Østern (2001, s. 84) ser såsom även jag vidare på "[...]en konsekvens av en funktionell syn på grammatik, nämligen den laborativa, utforskande och experimentella grammatiken."

Malmer (1990, ss. 5, 13, 92) vill inom matematikens område ge större utrymme åt de skapande och kreativa inslagen i undervisningen och jobba med ett arbetssätt där lärarens förmedlande roll tonas ned och elevaktiverande arbetssätt i stället lyfts fram. Malmer poängterar att om lärare jobbar på detta sätt kommer innehållet att vara viktigare än formen och processen viktigare än resultatet. Hon lägger även märke till att många elever har svårt med ord och därför anser hon att lärare bör använda sig av konkret material för att genom handling visa vad de gör.



Många anser enligt Hemlin (1972, s. 23) att grammatik är för abstrakt för lägre stadier, men matematiken börjar redan i årskurs 1 och innehåller långt mer abstrakta begrepp än vad eleverna är vana vid. Hemlin uppmärksammar att laborativa arbetsmetoder har gett goda resultat, vilket betyder att det antagligen går att göra grammatiken levande för eleverna på ett liknande sätt. Såväl Ejeman och Larsson (1982, s. 441) som Kahnberg (1982, s. 455) framhåller att elever bör arbeta med grammatik genom att laborera. Även Hultman (1972, s. 54) framhåller att elever med en mer formell undervisning i grammatik inte får kunskap om hur de själva gör mening; eleverna får i stället abstrakta kunskaper och missar möjligheten till laborativt arbete. Dock poängterar Ejeman och Larsson (1982, s. 441) att språklaboration inte automatiskt innebär att eleverna lär sig grammatiska termer. Men Melin (1972b, s. 56) framhåller att om eleverna lär sig grammatiken utan termer på mellanstadiets lägre klasser genom laborativa övningar, blir det knappast problematiskt att ge dem korrekta termer mot stadiets slut.

Eftersom Lindberg (1982, s. 446) lägger märke till att barn snabbt blir kunniga upptäckare utan att någon direkt lär dem hur man upptäcker saker, bör barnen i enlighet med Heilä-Ylikallio och Østern (2001, s. 85, 89) få jobba på samma lekfulla sätt som innan de börjat skolan när de sedan skall utveckla sitt metaspråk i skolan. De påpekar att genom att låta äldre elever göra samma upptäckter som små barn gör när språket blir synligt för dem blir både den externa och den interna grammatiken synlig för eleverna. Även Strömquist (1993b, s. 34) anser att skolan bör arrangera inlärnings-tillfällen eller utnyttja naturliga sådana som leder till att eleverna återupptäcker språket. Detta också eftersom Strömquist (1993a, s. 20) har kommit fram till att elever anser att grammatik är intressant när de får göra experiment.

Malmer (1990, s. 14) anser att genom att använda undersökande och laborativa arbetssätt kan lärare skapa undervisningssituationer som utnyttjar barnens kreativitet och verksamhetslust. Inom det konstruktivistiska synsättet vill man genomföra detta genom att eleven själv konstruerar sin kunskap i stället för att passivt ta emot den (Boström & Josefsson, 2006, s. 81). Det som dock enligt Boström och Josefsson (2006, s. 82) talar emot konstruktivismen är den förtroendeklyfta som uppstår mellan lärare och elev till följd av att eleverna vet att läraren håller inne med information

samt att elever har svårt att bygga på sin tidigare kunskap om eleverna inte redan har någon form av kunskap inom området.

Vissa elever kan inte hänga med undervisningen om den ägnas åt abstrakt satslösning. Därför är det enligt Hultman (1972, s. 54) bättre att ägna undervisningen åt övningar i att bilda meningar i stället, eftersom det då också finns stora chanser att vissa elever inte medvetet förstår sammanhangen, men då får alla i varje fall en del skrivträning under arbetet. En bra början som Hultman (1980, ss. 88-89) ger är övningar för bildande av satser och meningar genom att t.ex. använda röda och blå kort och komma fram till den generativa regeln  $S \rightarrow NP + VP$  (en sats består av en nominalfras och en verbfras). Brodow (2000, s. 123) ger även tips om att lärare kan använda enformiga meningar som eleverna sedan på olika sätt bygger ut. Lindell (1982, s. 352) håller med och anser att grammatiken och friskrivningen tillsammans kan utgöra en enhet, åtminstone om det gäller en grammatik där satsdelar läggs till en kärnsats och på detta sätt gör satsen intressantare eftersom den inrymmer fler detaljer.

Strömqvist (1993c, ss. 28-29) stöder metaspråksargumentet och det humanistiska argumentet genom att se på grammatiken som ett kreativt analytiskt redskap, därför anser han att grammatiken skall laboreras med t.ex. genom att bygga ett nytt språk tillsammans med eleverna. Tvärspråklighetsargumentet stöder han genom att han anser att grammatikundervisningen bör beskriva och jämföra fragment av olika språk, både naturliga, såsom svenska, finska och engelska, och artificiella, såsom matematik. Här kan även påpekas att invandrares hemspråk kan användas som en kontrastiv aspekt mot den svenska grammatiken. (Brodow, 2000, s. 116).

Den induktiva metoden visar enligt Boström och Josefsson (2006, s. 97) på grammatikundervisning som en upptäckandets väg för eleverna. Den induktiva metoden fungerar genom att läraren ger några exempel och eleverna formulerar en regel i motsats till den deduktiva där läraren ger en regel som eleverna följer. Detta innebär att eleverna först lär känna begreppet och lär sig uppmärksamma den språkliga företeelsen. I detta skede granskar de material, gör iakttagelser och skaffar sig erfarenhet genom laborationer. Sedan namnges den språkliga företeelsen eller

också formuleras en regel. Slutligen får eleverna arbeta med laborativa tillämpnings- och analyseringsövningar. (Ejeman, 1987, s. 285)

Den induktiva metoden är en relativt beprövad metod eftersom redan Comenius enligt Kroksmark (1993b, s. 45) använde sig av den induktiva metoden i sitt läromedel *Janua linguarum reserata* som utkom 1631 genom att utgå från satser med anknytning till elevernas erfarenhetsvärld och komma fram till ett allmänt regelsystem. Även inom matematiken har den induktiva metoden använts när elever fått gruppera föremål efter egenskaper och organisera om dessa grupperingar samt när det gäller att förstå och kunna använda det grupperingsmönster som ligger till grund för decimalsystemet (Richthoff, 1982, s. 463).

För att språklära ska bli en spännande lek anser Ejeman och Larsson (1982, s. 441) att man borde använda den induktiva metoden genom att lärare och elever utarbetar en egen gemensam lärobok och genom att läraren behandlar lärobokens begrepp först när eleverna gjort arbetsuppgifter en tid och är mogna för begreppen. Ejeman och Larsson (ibid.) anser att alla elever i olika åldrar behöver få laborera med språk i funktionella sammanhang, medan Kahnberg (1982, s. 450) anser den induktiva metoden vara bra för grundskolans lägre stadier.

Det som är bra med den induktiva metoden är enligt Brodow (2000, s. 94) att elever lättare kommer ihåg saker de själva kommit på och förstått i stället för att ha pluggat in. Det som däremot kan kännas dåligt för en lärare är det faktum att tålmodiga laborativa övningar inte ger samma känsla att man nått ett visst konkret mål, genom att eleverna som i vissa andra metoder kan sätta rätt etikett på rätt begrepp. I den induktiva metoden måste man vänta på termerna. (Kahnberg, 1982, s. 450)

Thavenius (1981, s. 10) undrar varför grammatikundervisningen är mer formell än funktionell och abstrakt snarare än konkret. Han redogör för svaret mycket grundligt men för att kort sammanfatta det här är svaret på det stora hela ett – historien. Men om grammatikundervisningen inte skall fortsätta ha ett dåligt rykte om sig måste den enligt Körner (1963, s. 53) utövas så att eleverna verkligen förstår och så att det är någon mening med den. Heilä-Ylikallio och Østern (2001, s. 94) framför även att om skolan skall lyckas med sin grammatikundervisning är en funktionell grammatik-

undervisning en förutsättning. Malmgren (1988, s. 61) konstaterar även som argument för funktionaliseringen att

då man engagerar sig för att undersöka verkligheten och utvidga sina kunskaper om världen runt omkring en, växer de språkliga förutsättningarna och den språkliga uttrycksförmågan.

En annan orsak till att grammatikundervisningen inom modersmålsämnet i de finlandssvenska skolorna bör vara funktionell är att det på flera stället tas upp i GGU 2004. Det står bl.a. i introduktionen till modersmålsämnet (s. 44)

Inom undervisningen i modersmål och litteratur och även vid samarbete med andra ämnen strävar man efter en integration av flera olika färdigheter i ett funktionellt sammanhang.

Därefter tas funktionalisering upp inom ramen för de olika årskursindelningarna (ss. 44-48). Även det att eleverna skall laborera tas upp i GGU 2004 genom att i det centrala innehållet för årskurs 1-2 (s. 46) ingår ”att laborera utgående från hela texter, meningar, ord, morfem och fonem och på så sätt utveckla den språkliga medvetenheten” och även för årskurs 3-5 (s. 50) ”att klassificera ord och laborera med språket enligt olika kriterier”.

Här bör lärare dock påminna sig om att det teoretiskt sett existerar fundamentalt olika positioner, men att det i praktisk undervisning kan vara väldigt svårt att stringent undervisa enligt en princip. Som lärare måste man för det mesta göra en kompromiss och ibland rucka på sin egen uppfattning, eftersom praktiken aldrig är teoretiskt renodlad. (Malmgren 1988, s. 74)

## **Exempel i läromedel**

Enligt Brodow (2000, s. 126) använder sig många lärare av de läromedel eleverna har och kopierade övningar ur andra förlagsproducerade läromedel. Boström och Josefsson (2006, s. 102) framhåller dock att dåligt kopierade övningsstenciler inte duger i dagens medievärld, utan att materialet skall vara professionellt och gärna ha litet variation på färg och form.

Hultman konstaterade på 1970-talet (1972, s. 55) att läromedlen är ”de stora konserverande propparna i informationskanalerna från forskning till skola”. På 1980-talet lade Malmgren (1988, s. 64) märke till att formell undervisning fungerade väldigt bra

för att göra läromedel, vilket också gjorde att många lärare som undervisade formalistiskt använde sig av heltäckande läromedel, medan Andersson (1987, s. 14) uppmärksammade att skolans grammatikböcker behandlade språket på ett formellt sätt som ett objekt bortlyft från språkliga sammanhang. Även under 2000-talet framhåller Nilsson (2000, ss. 31-37) att det läromedel han granskat i modersmål och litteratur är formalistiskt, medan Brodow (2000, ss. 125-126) påpekar att läromedlens framställning av grammatik ofta är tråkig och stereotyp samt att merparten läromedel dessutom är för teoretiska och innehåller för få praktiska övningar.

Om läroböckerna i grammatik enligt Nilsson (2000, s. 37) inte ska uppfattas som obegripliga och meningslösa borde läroböckerna innehålla ett verkligt språk och problematisera grammatiken. Ullström (2000, s. 51) förtydligar detta genom att betona att grammatikböcker vanligen använder ord som rör hem, vardagsliv, hus, kläder, lek, fritid och skola, men påpekar samtidigt att det för eleverna eventuellt kan bli en aning tråkigt att enbart fundera på vanliga saker.

Många är de som skrivit om exemplen i grammatikundervisning. Cederschiöld och Olander konstaterade redan 1916 (s. 97) att slående och roande exempel fastnar i elevernas minne. Därefter har t.ex. Pettersson (1987, s. 67) påpekat att många läroböcker i grammatik använder ord för tioåringar som är på en tre-fyraårings nivå. Brodow (2000, s. 120) frågar sig också om exempelmeningen ”Mannen köper en boll” är inspirerande. Även Dahl (2003, s. 7) som skrivit *Grammatik*, vilket kan sägas vara en lärobok i grammatik för universitetsstuderande påpekar att han vill tacka sina gamla medarbetare Pelle, Kalle och Lisa som nu trätt tillbaka av hälsoskäl.

Pettersson (1987) för i artikeln ”Bärbara substantiv. Om läroböckernas exempel.” fram flera aspekter som man bör komma ihåg om man som lärare använder exempel, däribland kan nämnas t.ex.

Ju lättare det är att ta på och lyfta ett föremål, helst hemma, desto mer substantiv är dess namn (eller, fantastiskt nog, föremålet självt!). [...] Den sorteringen är i huvudsak felaktig: *kväll* och *latin* är inte mindre substantiv än *katt*.

(1987, s. 75) Med detta som bakgrund kan konstateras att lärare bör komma ihåg att visa på de olika aspekterna av t.ex. en ordklassindelning ifall man använder exempel, så att kategorin inte blir platt och innehållslös eller till och med innebär något annat

än termen från början avsåg. Han (s. 76) för också fram att eleverna många gånger i och med läroböckernas exempel inte styrs in i den mentala världens ordförråd och inte heller förs de närmare det vuxna språket. Dock konstaterar han (s. 63) även att exempel är bra hjälpmedel när vi lär oss begrepp, eftersom exemplen befriar oss från komplext formulerade definitioner. Detta innebär att det inte är speciellt oroande att läromedlen inte definierar grammatiska begrepp utan i stället litar på välfungerande exempel.

För att eleverna skall förstå att orden som gås igenom inom grammatikundervisningen används i texter bör läraren även använda texter i grammatikundervisningen och inte endast lösryckta ord. (Pettersson, 1987, s. 76). Nilsson (2000, s. 37) framhåller att läromedel som gestaltar grammatiken relativt oproblemiskt tvingas använda sig av konstruerade exempel på grund av att läroboksteorin inte håller om den konfronteras med verkligheten. Till detta lägger Brodow att dessa texter som utgör föremål för språkundersökningar borde i första hand göras på elevtexter och i andra hand på övrigt autentiskt material. Med utgångspunkten i texterna borde undervisningen sedan leda fram till iakttagelser i språket och även till systematiseringar med försiktig hjälp av lärare. (Brodow, 2000, s. 130). Även Ullström (2006, s. 6) håller med och anser att elevtexter borde spela större roll i grammatikundervisningen. Andra typer av språk som tas upp som lämpligt underlag för grammatikundervisning är barnspråk (Strömqvist, 1993b, s. 34), eftersom det är så pass överblickbart och talspråk (Strömqvist, 1993c, s. 26), för att eleverna då får reflektera över skillnaden mellan talat och skrivet språk.

## 4.6 Hur i Språklabba

Nedan kommer jag nu att gå igenom Språklabba först mer lektionsvis och jämföra med olika synpunkter som kommit upp i didaktiska handböcker och styrdokument, därefter följer andra allmänna synpunkter som kan sägas beröra hela undervisningen med Språklabba.

Språklabba anknyter till elevernas egen kunskap om språk genast i början genom att den första lektionen inleds med en klassdiskussion om meningar och satser. Denna är delvis inspirerad av Lekman (1953, s. 249) genom att den bl.a. tar upp hur eleverna själva lärde sig prata.

Vad gäller termfloran i Språklabba är den tämligen begränsad, däremot kan väl hända att undervisningen inte tillräckligt repeterar det inlärdas vilket leder till ytinläring enligt Brodows begrepp (2000, s. 109). Vad gäller om undervisningen är rolig och lustfylld med Språklabba är svårt att avgöra utgående från själva materialet, det är förmodligen lättare att se hur det fungerar i praktiken, men Språklabba utgår i varje fall från det som Lindberg (1982, s. 447) säger att elever har lätt för att göra iakttagelser i språk. Detta är något de nog får använda sig av i lärandet med Språklabba den första lektionen genom att jobba i elevernas Språklabbahäfte med olikfärgade lappar där eleverna först parvis får försöka hitta likheter och skillnader lapparna emellan och därefter plocka och laborera med dem genom att försöka göra meningar av enbart två lappar. Eleverna jobbar med lapparna ovetandes om att alla röda lappar har fraser som kan fungera som predikat, medan alla blå lappar har fraser som kan fungera som subjekt i en sats. Enligt Melins system (1972b, s. 62) lär sig eleverna först hur de kan flytta och byta plats på satsdelarna, även om de inom ramen för Språklabba samtidigt förutsätts tänka över vilka skillnader som finns mellan de två satsdelarna predikat och subjekt. Hultman (1980) gav idén till övningen med röda och blå lappar som används i Språklabba. Ekvall (1997, s. 87) gav idén till att det finita verbet hamnar först om ett påstående görs till en fråga.

Under den andra lektionen jobbar eleverna med att parvis skriva en egen berättelse utgående från de meningar de gjort med endast två lappar, en röd och en blå. Efteråt delas paret: de två går till varsin ny grupp och läser upp sin berättelse för kompisarna där. Detta är något som är i överensstämmelse med Malmgren (1988, s. 67) där han anser att eleverna skall få läsa och skriva i meningsfulla sammanhang, där de använder sig av språkliga redskap. Brodow (2000) och Lindell (1982) gav sedan den vidare idén om att bygga ut de enformiga meningarna. På detta sätt fick de elever som inte fick ut så mycket av den grammatiska biten åtminstone en liten skriv- och uppläsningsövning enligt Hultmans (1972) tanke.

Ejeman och Larsson (1982) anser att lärare och elever tillsammans kan utarbeta en egen lärobok, vilket de inte kan påstås göra med Språklabba. Däremot skriver eleverna ändå på sätt och vis en egen lärobok i och med att de under lektion 3 och 4 själva får vara med och formulera begreppsförklaringar. Att identifiera satsdelar är även en del av undervisningen vilket görs under lektion 3 och 4, vilket enligt Nilsson (2000) är ett formalistiskt drag. Under lektion 3 skall eleverna identifiera predikat och under lektion 4 subjekt.

Den femte lektionen är ganska formalistisk i sitt upplägg i och med det är lärarstyrt och dessutom mycket fokus på form och litet på innehåll. Undervisningen har inte ett sammanhängande innehåll eftersom t.o.m. Språklabbas genomgående tema påsken där frångås genom att läraren bör ta upp meningar i stil med att "Tänään on kylmä." (Idag är det kallt.) och "Ulkona sataa vettä." (Ute regnar det.). Däremot går detta att jämföra fragment av olika språk helt i samklang med tvärspråklighetsargumentet och även med Strömqvists (1993c) förslag. Språklabba är en plan och ett material för en praktisk undervisning och i enlighet med Malmgren (1988) måste man därför påminna sig om att det i teorin tydligt finns olika tankar, medan det i praktiken är svårt att undervisa helt efter endast en princip.

Den sjätte lektionen är slutligen ingen hel lektion utan består enbart av en början av en lektion med en genomgång och en utvärdering.

Under lektion 1–4 används i enlighet med Malmer (1990) konkret material i form av lapparna och elevaktiverande arbetssätt i och med att det främst är eleverna som jobbar, medan läraren fungerar som handledare. Den femte lektionen innebär konkret material endast för läraren och endast ca 15 minuter av tid där eleverna själva jobbar konkret.

Språklabbas första del följer även klart den induktiva metoden enligt Ejeman (1987) där eleverna först granskar och laborerar med material i form av de röda och blå lapparna och därigenom lär sig känna begreppen, därefter formulerar de tillsammans med läraren en regel som de själva är med och ger förslag till. Däremot sysslar de i Språklabba knappast med laborativa tillämpnings- eller analyseringsövningar



beroende på vad Ejeman (1987) menar med detta. Detta innebär att eleverna därefter snarast sysslar med traditionell satsanalys.

För att underlätta på läromedelsfronten har nu Språklabba gjorts som ett första steg mot ett hjälpmedel för lärare att följa GGU 2004 och undervisa funktionellt och laborativt. Språklabba är ett färgglatt läromedel också på grund av att en del av undervisningen, den del där de röda och de blå lapparna ingår, baserar sig på färger. Layouten är något som verkar tämligen genomtänkt och Språklabba är något som jag anser tilltalar ögat. Detta överensstämmer med Boströms och Josefssons (2006) tankar om att materialet skall vara professionellt utformat. På grund av att lärare knappast har tid, med hänvisning till Brodow (2000), att göra dylika läromedel behövs det antagligen ett färdigproducerat läromedel med tillhörande handledning för att en lärare skall orka och hinna undervisa med stöd av GGU 2004. Åskådligheten, vilket Cederschiöld och Olander (1916) höll som något av vikt, är i Språklabba tämligen god eftersom det till allt som gås igenom i klass finns en overhead-film för läraren att skriva på. Uppgifterna i Språklabba är av olika slag eftersom att det behöver finnas olika typer av uppgifter för att eleverna skall lära sig olika saker, vilket gör att Hemlins (1972) önskemål om varierade uppgifter uppfylls.

På grund av att många upplever grammatik som svårt står det i förordet till Språklabbas lärarhandledning (Bilaga A, s. 2) att det kanske inte lönar sig att överhuvudtaget nämna ordet grammatik innan läraren sätter igång, eftersom ordet för de flesta elever har en negativ klang. För att lärare skall vara insatta i och kunniga om det de skall undervisa om finns i Språklabba en introduktion för lärare där de får veta sådant som de bör kunna inför undervisningen med Språklabba, såsom skillnaden mellan term och begrepp och även termerna sats, mening, predikat och subjekt (Bilaga A, ss. 3-4). För att läraren inte skall ha felaktiga grammatiska uppfattningar, vilket Pettersson (1987) varnade för är även de uppgifter som finns om de ovannämnda termerna och begreppen tagna ur relativt nya grammatikor, såsom Andersson (1994 & 1999), Dahl (2003) och Josefsson (2001).

I användningen av Språklabba laborerar eleverna en del, vilket Ejeman och Larsson (1982), Hemlin (1972) samt Kahnberg (1982) framhåller vikten av. Däremot blir det inte på Melins (1972b) sätt genom att på mellanstadiets lägre klasser laborera för att

senare på mellanstadiet lära sig termer. Detta på grund av att dessa elever inte laborerat med dessa begrepp tidigare, men redan befinner sig på femte klass med ett nationellt styrdokument där det står att de skall kunna begreppen predikat och subjekt innan årskursens slut. Eftersom Språklabbas undervisning grundar sig på laboration kan läraren, som Boström och Josefsson (2006) framför, knappast säga genast i början vad eleverna skall kunna efter undervisningen med Språklabba. Språklabba kan åtminstone i början anses ställa sig bakom det konstruktivistiska synsättet genom att eleverna själva konstruerar sin kunskap genom att laborera. Det som kritiskt riktats mot konstruktivismen (Boström & Josefsson, 2006) om att eleverna inte kan bygga på en kunskap de inte har torde i Språklabba inte vara ett så stort problem eftersom alla elever kan sitt modersmål, vilket de inom ramen för Språklabba är tänkta att ha som utgångspunkt. Däremot kritiken om att en förtröendeklyfta skapas mellan lärare och elev (ibid.) är däremot något som inte kan nekas inom ramen för Språklabba.

I början av Språklabba laborerar eleverna med lappar (se tabell 1). Dessa används som exempel för predikat och subjekt och kan därför diskuteras utgående från den kritik som förts i didaktiska handledningar mot ensidiga exempel (Ullström, 2000; Pettersson, 1987). Vad gäller predikaten eller verbfraserna kan konstateras att av de röda lapparna tillhör fem av nio den typ av verbfras som endast innehåller ett finit verb, t.ex. *värpte* och *sparades*, medan två tillhör den typ av verbfras som består av ett finit verb och därefter infinita verb: *fick äta* och *har börjat äta*, slutligen finns endast en verbfras som består av finit verb, infinit verb och en verbpartikel: *fick tag på*. Detta betyder att om eleverna inte faktiskt jämför alla lappar kan de lätt missa vissa typer av verbfraser och därmed även predikat. Vad gäller subjekten eller de nominala leden, de blå lapparna tillhör åtta av nio typen nominalfras och endast en lapp tillhör typen att-sats: *att vi har börjat äta ägg under påsken*, medan ingen lapp står för en interrogativ bisats. Om man sedan ser på de åtta nominalfraser som finns, finns där en del olika typer av nominalfraser. Av nominalfraserna är fyra lappar av typen pronomen, t.ex. *någon* och *alla*, tre nominalfraser är av typen substantiv: *våren*, *äggen* och *hönorna*, medan endast en lapp står för typen bestämningar och substantiv: *stora mängder ägg*. Detta betyder på ett liknande sätt som för predikaten att eleverna även här kan missa en del av typerna för nominalfras och även att eleverna inte överhuvudtaget stiftar bekantskap med alla typer av nominala led som

kan fungera som subjekt i en sats. Detta har sin grund i att exemplen är hämtade ur en omarbetad text, där ingen speciell hänsyn tagits till vilken typ av predikat eller subjekt som använts, utan där tanken för omarbetning utgått från att texten för enkelhetens skull mestadels skall innehålla huvudsatser och att texten skall ha ett innehåll från början innan den bryts ner i små röda och blå lappar. Detta är således en omarbetad text, vilket innebär att den inte är autentisk i enlighet med Brodow (2000), men att den utgår från autentiska texter innebär att den inte heller blir löjlig och tråkig vilket både Pettersson (1987) och Brodow (2000) varnar för.

**Tabell 1.** Översikt över ord på de röda respektive de blåa lapparna

Röda lappar	Blåa lappar
har börjat äta	att vi har börjat äta ägg under påsken
fick tag på	ingen
hade	man
värpte	hönorna
kom	våren
fastades	alla
fick äta	någon
sparades	äggen
åts	stora mängder ägg

Grammatiken tas i Språklabba upp i ett block om sex lektioner, vilket kan konstateras vara något som skapar en viss helhet på det sätt som Pettersson (1973) önskar. På grund av Språklabbas omfattning om endast sex lektioner kommer samma sak inte direkt upp flera gånger med fördjupning, vilket Ejeman (1987, s. 287) förespråkar, eftersom tiden för detta blir för knapp någon repetition, vilket är viktigt enligt Cederschiöld och Olander (1916, ss. 94-97) hinns inte heller med.

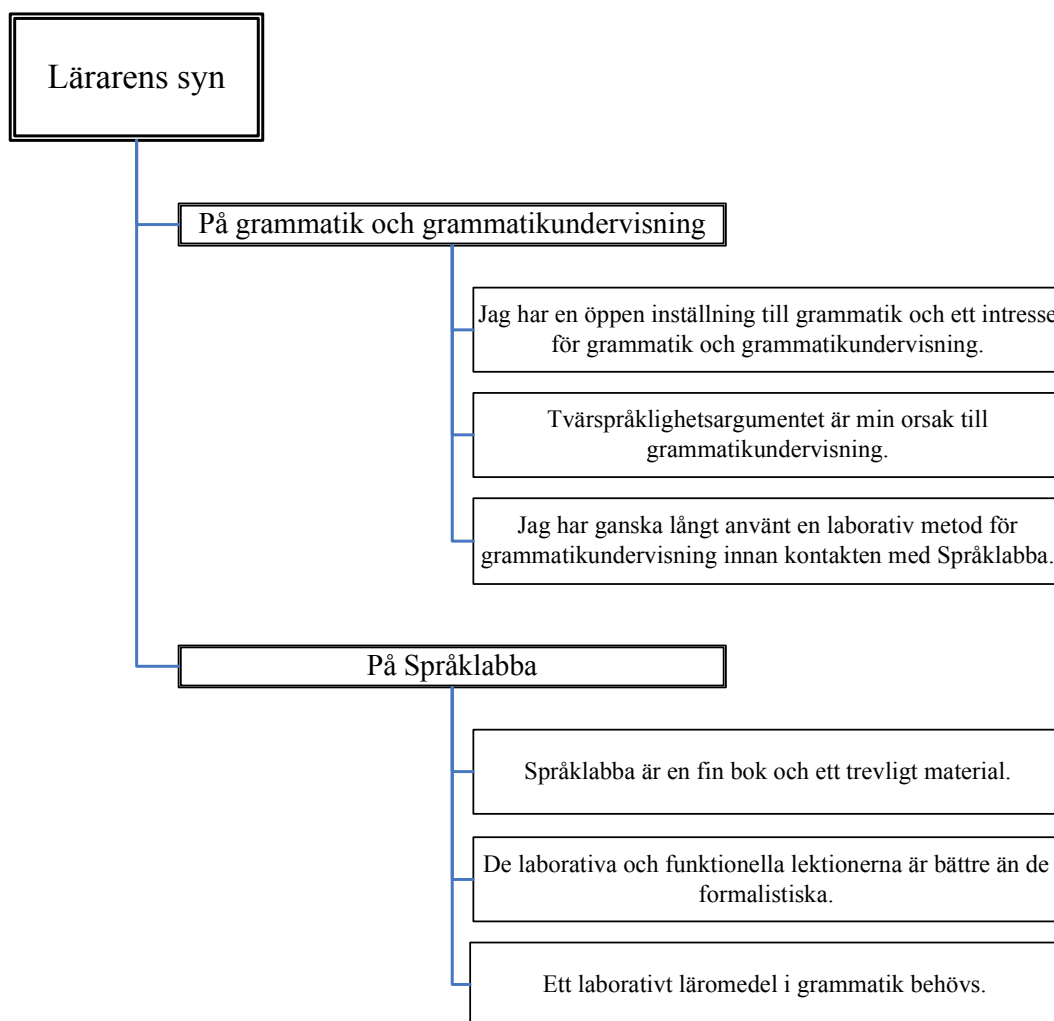
En del saker som tas upp i de olika didaktiska handböckerna är något som svårligen kan tydliggöras genom endast läromedlet utan en del saker märks endast efter praktisk undervisning. Sådana saker är t.ex. att läraren har en öppen attityd (Strömqvist, 1993a) och att läraren ger mycket beröm (Brodow, 2000). Därför kommer jag nu att blicka framåt och se på hur Språklabba kan fungera i praktiken.

## 5 Språklabba i praktiken

Det förra kapitlet försökte ge svar på den första forskningsfrågan. I detta kapitel försöker jag ge svar på den andra forskningsfrågan: ”Hur utfaller Språklabba i klass?” Detta görs genom att jag först presenterar lärarens syn på grammatik och grammatikundervisning för att visa på var utgångspunkten finns innan undervisningen med Språklabba tar sin början. Sedan presenteras lärarens syn på Språklabba för att se vilka svaga och starka sidor läraren anser att Språklabba har. Slutligen presenteras elevernas syn på Språklabba och vad de anser att de lärt sig genom densamma. Hela detta kapitel kommer med hänvisning till forskningsansatsen att genomsyras av diskussion, eftersom jag även här diskuterar utgående från resultaten.

### 5.1 Läraren

Läraren intervjuades som bekant vid två tillfällen och ur dessa intervjuer har jag sedan undersökt dels lärarens syn på grammatik och grammatikundervisning, dels lärarens tankar om Språklabba. Detta avsnitt kommer nu vidare att byggas upp genom att först ta upp lärarens syn på grammatik och grammatikundervisning och sedan lärarens syn på Språklabba, vilka båda vidare är uppdelade i underkategorier (se figur 8). Dessa ämnen tas upp så att jag först presenterar dem, styrker presentationen med intervjuyttranden och därefter även för en liten diskussion kring dem.



**Figur 7.** Lärarens syn.

## Lärarens syn på grammatik och grammatikundervisning

Här kommer jag nu att först ta upp lärarens inställning och intresse för grammatik och grammatikundervisning därefter orsaken till lärarens grammatikundervisning och slutligen sättet varpå hon vanligen undervisar i grammatik.

Läraren har en ganska öppen inställning till grammatik, hon ser på grammatiken som både den externa och den interna grammatiken.

I: Vad är grammatik för dej?

R: Grammatik är ju nog väldigt mycket i modersmål, men man kallar ju det inte grammatik. Och eleverna tror ju att grammatik är något väldigt svårt, så man behöver ju inte kalla det grammatik egentligen. Man börjar ju egentligen i ettan nog med grammatik på olika sätt, man böjer ju verb och .... dem. Men inte kallar man ju det grammatik eller sätter något namn på det.

I: Mmm

R: Att det är ju först i de här högre klasserna som man börjar använda de här benämningarna.

(Intervju I)

Hon ser också att de flesta elever kan grammatik, men att den externa grammatiken med dess benämningar kan utgöra svårigheter för många elever.

R: Men, men nu när jag undervisar det på femman så tycker jag nog att de har ganska svårt att komma ihåg de här beteckningarna.

I: Mmm, som vad det heter.

R: Ja vad det heter, de klarar ju jättebra av att böja verb och adjektiv och sånt, men liksom just vad det heter att man använder de här vad det heter så tycker jag nog att är svårt för dem att komma ihåg.

I: Precis.

R: Att de är duktiga att använda dem, men inte att benämna.

(Intervju I)

Läraren anser att grammatik är intressant och tycker också om att undervisa i grammatik, däremot anser hon att elevernas intresse för grammatik är väldigt varierande.

I: Tycker du att grammatik är intressant?

R: Själv tycker jag ju att det är intressant för jag är ju sådär matematiskt-logiskt-analyserande av mig jag. Så jag har alltid tyckt om grammatik liksom som konstruktioner och satsanalys.

I: Mmm

[...]

I: Tycker du att det är roligt att undervisa i om grammatik på olika sätt?

R: Joo, jag tycker nog det i och med att det är så klart och logiskt, det är litet som matte. Så joo, nog tycker jag att det är roligt nog. Systematiskt och roligt \*skratt\*

I: \*skratt\* Tror du eleverna tycker att det är roligt att lära sig grammatik?

R: Både och. Alltså det finns dom som tycker att, att det är jätteroligt och så finns det dom som reagerar väldigt negativt när man använder de här olika... åööhh åå vad var det? Vad var objekt och vad var adverb och vad var de här så här? Adverb har vi inte haft, men typ att de tycker att det känns onödigt.

I: Precis

R: Jaa

(Intervju I)

Med denna öppna inställning till grammatik kan hon troligen få fler grammatik-intresserade elever, med understöd i Strömquist (1993a, s. 19) som lagt märke till denna omständighet. Hon ser att de flesta elever kan grammatik, men att den externa grammatiken med dess benämningar kan vålla svårigheter för många elever, detta innebär att även läraren ser det faktum att eleverna kan mycket och har kapacitet att lära sig mycket, även om de inte riktigt kommer ihåg alla termer. Detta med att inte använda onödigt många termer är också då något som överensstämmer mellan lärarens åsikter och Språklabbas tillvägagångssätt. Det faktum att läraren tycker att grammatik är intressant och tycker om att undervisa i grammatik gör även att de

signaler läraren sänder ut ickeverbalt om arbetet med grammatikmomentet, som Boström och Josefsson (2006, s. 103) påtalar, antagligen mestadels torde vara positiva.

Vad gäller orsaken till grammatikundervisningen svarar läraren i enlighet med tvärspråklighetsargumentet.

I: Varför undervisar du i grammatik?

\*Tyst\*

I: Har du tänkt på det någon gång?

R: Joo, nog har jag det. För det första så eftersom jag undervisar i finska de här samma eleverna som jag har grammatik med så märker jag ju att de egentligen behöver det för det är väldigt bra stöd. Att de som är medvetna om, att de kanske inte vet vad olika saker heter, men att de är medvetna om hur en mening är uppbyggd.

[---]

I: Mmm, precis.

R: För andra språk. Inte måste de ju veta vad alla heter ablativ och allativ och alla de här, men att de liksom får ett stöd i svenskan dom som inte kan finska. Speciellt med objekt så är det, så är det ju nästan nödvändigt att man har gått igenom det i grammatik. Om man börjar prata om subjekt, predikat och objekt plötsligt då i finskan så.

I: Så om inte de har någonting att...

R: Nä, de måste som ha något stöd från svenskan de här nybörjareleverna, de här mofi-eleverna har ju det gratis. Dom bara pratar ju dom.

I: Ja, dom bara hör

R: Ja, men jag har ju de här nybörjarfinskagruppen så jag har ju märkt att de behöver det.

(Intervju I)

Dock efter att hon undervisat med utgångspunkt i Språklabba har hon en elev (P7) som helt tydligt tagit till sig det som det humanistiska argumentet framhåller. Detta är något som framhålls mera i avsnittet om eleverna, men påvisar att läraren kan lära elever grammatik utgående från andra synsätt än sitt eget i och med Språklabba. Även om läraren undervisar grammatik med tanke på undervisningen i främmande språk, kan eleverna lära sig grammatik i enlighet med både metaspråksargumentet och det humanistiska argumentet.

Lärarens sätt att undervisa i grammatik har ganska långt varit en laborativ metod redan innan kontakten med Språklabba, genom att först laborera och sedan använda ett relativt formalistiskt läromedel i grammatik.

I: På vilket sätt brukar du göra då du undervisar i grammatik?

[---]

R: Nå vi har använt ord. Vi har haft ett exempel och så har vi böjt dem och så har vi funderat att som idag och igår och vad har du gjort och liksom använt dem på olika sätt.

I: Precis

R: Men sen kommer det ju in då också de här benämningarna presens och imperfekt i år nu så har vi ju faktiskt kallat dem det. Vi har ett sådant här läromedel där vi skriver in det sen då

I: Precis.

R: Men det skall nog som tränas och användas innan man börjar fylla i en bok.

I: Ja?

R: Joo, för att det jag har nog jobbat så många år så att jag tycker att det där att fylla i en bok, det är som inte inlärning utan det är mera fylleriövning. hihi

I: Ja, men det är nog sant

[---]

R: Så att... att det där att fylla i gör man det är som mera som en repetition sen då att så här var det ju att man som strukturerar det att det var ju så här, det var de här och de här och de här. Men man skall nog som ha gått igenom och tränat först och laborera så att det är som mera repetition och en sammanfattning av vad man har gjort sen i boken

I: precis hmm

(Intervju I)

Detta innebär att läraren redan står bakom tanken i Språklabba som överlag är tämligen laborativ och funktionell, vilket gör att läraren knappast kommer att ha några stora problem att ställa sig bakom den större delen av de arbetsätt som finns i Språklabba.

Överlag kan sägas att läraren med sin inställning till grammatik och det sätt varpå hon brukar undervisa i grammatik borde ha relativt grammatikintresserade elever. Förutom det torde inga större problem finnas för henne att undervisa med utgångspunkt i Språklabba. Dock finns indikationer på att hennes elever lägger märke till andra orsaker för grammatikundervisning än de hon själv framför.

## Lärarens syn på Språklabba

Angående lärarens syn på Språklabba presenteras först kort hennes åsikt om materialets visuella utformning, därefter skillnaden mellan hennes syn på de mer formalistiska och de mer funktionella lektionerna och slutligen förs hennes åsikt fram om att det behövs ett laborativt läromedel i grammatik.



Den visuella utformningen, att materialet skall vara professionellt utformat och gärna ha variation vad gäller färg och form framhöll Boström och Josefsson (2006, s. 102). Detta är något som läraren och eleverna verkar hålla med om att är viktigt och också verkar de anse att Språklabba uppfyller kravet.

R: Men F7 sa att det var ju så fint att du hade gjort en bok och att du hade gjort dethär, det var hon imponerad av. Och att du hade gjort en...

I: Det var någon som hade skrivit också i utvärderingen också att vilken fin bok... att... jag tror att det var F4 som hade skrivit.

R: Ja, ja'a. Jojo så att det var de imponerade över at den här boken var fin och att det var trevligt material.

I: Mmm

(Intervju II)

Vad gäller skillnaden på den mer funktionella och den mer formalistiska undervisningen tycker läraren att de första lektionerna de mer laborativa och funktionella fyra första lektionerna var bättre än de två sista som var mer formalistiska till sin uppläggning. Enligt läraren upplevs de mer formalistiska lektionerna av eleverna som om allting går för snabbt. Att den ena formalistiska lektionen sedan inte heller knappast innehöll någon elevaktivitet gjorde att den upplevdes tung. Sedan anser läraren också att eleverna inte är mogna för att kontrastera sitt eget språk med andra språk.

R: När de fick jobba med de här lapparna, roligt att plocka och att hitta på egna meningar till lapparna och göra en berättelse av det var jätteroligt. Så hela första veckan var bra. Men sen så mot slutet så blev det så mycket och.... å så sa P3 att jag tyckte att det var för svårt för elva-tolv-åringar sa han \*skratt\* Han sa det.

I: Ja just så. Vi funderade ju på det förra gången också att om det är som för svårt med grammatik för den här åldern helt enkelt

R: Jaja, ja'a.så att och F8 och F7 sa då att nä det blev så mycket sen på en gång att det var dendär femte lektionen som dom liksom tappade geisten när de märkte att dethär hann de som inte smälta.

I: Nä

R: F7 sa att man skulle ha behövt mera tid med de här olika satserna, det var ju inte något svårt, men att det gick litet för fort

I: Joo

R: Att de här påstående, fråga, utrop att det var inte så svårt, men det kom som bara där mitt i och så for vi vidare sedan.

I: Joo

R: Att inte så mycket information på en gång

I: Nää

R: Och sen tror jag inte att de riktigt är mogna till att jämföra mellan olika språk så här att dra slutsatser.

I: Nä

R: Att de är nog sen kanske högre upp. Så att...

(Intervju II)

Som det konstaterades i det förra kapitlet får inte läroböcker innehålla för banala texter, eftersom detta blir tråkigt för eleverna. Däremot anser läraren i detta fall att texterna i Språklabba är för svåra för eleverna och att texternas svårighetsgrad gör att eleverna har svårt att tänka på strukturen på grund av att innehållet är så pass komplext och innehåller en del svåra ord. Däremot tror läraren att eleverna helt klart har fått något med sig från Språklabba inför framtiden och det är att de vet skillnad på röda och blåa lappar, d.v.s. predikat och subjekt.

R: Men sedan började jag se jag tycker fortfarande att den här texten är litet svår jag nog för den här

I: Mmm, det kan nog bra hända

R: för den här åldersklassen, för de är nog ganska barnsliga ännu i femman

I: Det blev liksom för maffigt att ta in liksom...

R: ja

I: ...två saker på samma gång

R: Så när du sa det där att det inte får vara för banala texter, det får det ju inte men det måste vara på deras NIVÅ. Att det där var ju en faktatext förstås, men svår att använda till den här sammanhanget tycker jag. Att gärna litet lättare... nu har jag inte den... har du med?

[---]

R: Ordet foder är ju litet svårt... [OH 1] Det har vi nog haft i MNK. Men jag tror nog att om jag inte skulle ha lagt fram den här [OH 4] färdigt med den här röda, färdigt utmärkt, så tror jag nog att det skulle ha tagit jättelänge för oss att plocka ut dem. Joo. Men vi skall ju gå vidare med den här nu, med subjekt och predikat så att de får repetera och fördjupa den här... Men de kommer nog att minnas den här röda och blå, och just den här att man kan byta ut. De kan ersätta varandra olika röda kan ersätta varandra och olika blå kan ersätta varandra. De har som samma uppgift i en sats. Och det är ju det som det handlar om.

I: Det är ju det som är poängen!

R: jå, att det tror jag de har fått med den här på ett annat sätt än de skulle ha fått med när vi skulle ha tagit en sida i Språklära och sedan börjat söka subjekt och predikat. Just den här förståelsen för att det finns, att alla satser är uppbyggda på samma sätt.

(Intervju II)

Både Ullström (2000) och Brodow (2000) anser att läromedlen ofta är för tråkiga och stereotypa och innehåller för vardagliga texter. Detta är något Språklabba försökt råda bot på genom att innehålla verkliga texter som handlar om påsken, eftersom läromedlet skulle användas nära anslutning till påsk. Dock lägger läraren märke till en viktig sak, att texterna i ett läromedel inte får vara för lätta, men heller inte för svåra. Vanligen är texterna i grammatikläromedel för lätta, men i Språklabba har det i stället blivit en för svår text för eleverna. Däremot har slutet i Språklabba en annan svaghet i likhet med många andra läromedel i grammatik (Brodow, 2000, ss. 125-126), det är enligt läraren för teoretiskt, formalistiskt och innehåller för få övningar för eleverna att ta itu med.

Vad gäller behovet av läromedel anser läraren att ett laborativt läromedel i grammatik behövs, eftersom lärare, speciellt klasslärare, inte har tid att producera läromedel i alla ämnen på grund av att de har så många ämnen och lektioner att förbereda och även på grund av att de läromedel som finns vanligen är formalistiska.

I: Behövs det ett läromedel i grammatik?

R: Men inte... man har ju så mycket ämnen, man har så mycket ämnen nu, som jag har nu som har alla ämnen i femman. Så man hinner ju som inte börja bygga upp ett läromedel.

I: Nää

[...]

R: Nää. Och börja bygga upp ett läromedel. I geografi skulle man behöva rita kartor och göra massor och historia skulle man måsta... så att man söker nog ...

I: man måste hitta en väg som fungerar...

R: Jaa. Så inte skulle jag hinn... jag skulle inte ha haft så här fint just med de här röda och blåa och bygga såhär. Jag skulle inte det.

I: Tycker du annars att man behöver ett läromedel i grammatik?

R: Jåå, man behöver nog det. Jag tänkte på det sen att det är nog... för ingen lärare hinner och orkar börja göra... och de som finns är ju det att det finns en text och så skall man plocka ut subjekt och predikat. Och de är nog inte, de är nog inte mogna för det i femman.

I: Nä

R: Om de inte själva först har fått upptäcka att man kan göra såhär. Så jag tycker att idén är nog, grunden och idén med de här är nog väldigt bra.

I: Mmm

(Intervju II)

Däremot menar hon inte att Språklabba innehåller vad hon kallar fylleriövningar, formalistiska ifyllnadsövningar, något som hon var negativt inställd till under den första intervjun och sedan också under tiden jag tillbringade i skolan. Sådana övningar är dock något som hon anser finns i det läromedel i grammatik hon vanligen använder tillsammans med eleverna.

I: Det sa du när vi pratade första gången att du liksom inte tycker om de här fylleriböckerna... att de skall fylla i en massa och sen så är de bara som inställd på att uppgiften skall bli färdig. Och jag tror nog att vissa hade liksom det att... att nu skall vi fylla i så att det blir färdigt. Men att vad tycker du om Språklabba ur den synvinkeln? Som att... är det för mycket fylleriövningar eller...

R: Nää. De var ju inte fylleriövningar egentligen, utan de var ju nog sådana som de skall göra, inte var det ju något att fylla i egentligen. Inte var de det inte. Upplevde du det så att någon gjorde det för att få det ifyllt? Tyckte du det?

I: Det var nog någon, någon tyckte också att de tycker i allmänhet inte om de här modersmålshäftena som skall ifyllas.

R: Jaa

I: Att de liksom hade upplevt det på det viset.

R: Nä'ä, inte är det ju fylla i på det viset här utan det är ju nog mera deras fria skapande här. Det är nog det. Att just sådana här uppgifter är väldigt trevliga där de själv ska dra slutsatser och just de här då de bygger meningar kring ord de har. Och att försöka få det till en berättelse, tycker jag att är helt fantastiskt för att det är ju sånt som de skall skapa själv. Det tycker jag nog är bra.

[---]

R: Det har nog varit litet så för en del med den här Språklära måste jag erkänna. Den här [visar boken *Språklära B*]. Att målet är att sidan skall bli klar.

I: mmm

R: Vi ska se här nu... verben... här är nu sammansatta orden och... ganska tråkigt... och här är ju ingenting som de skall hitta på själva, inte en enda skapande uppgift. Utan de skall dela sönder och sätta ihop det som finns.

I: mmm

R: så sånahär sidor, målet för de flesta med sånahär sidor är nog att de ska bli gjorda. Sidan skall göras. Och så är det bra när man har den fylld. Det finns nog bättre sidor här också, men nog finns det just många sånahär där orden är givna och de får inte hitta på egna ord och de får inte göra något annat med dem än precis vad som är tänkt här.

(Intervju II)

Hon anser även att lärarhandledningar är bra eftersom de underlättar om läraren vissa dagar inte har så många idéer, men tider i en lärarhandledning anser hon att är onödigt att sätta ut.

I: mmm. Du tycker att det liksom... tycker du att om du skulle få. Om du tänker bort mig och den här undersökningen och dethär... och du skulle ha dethär läromedlet i handen. Tycker du att det skulle kännas som om någon annan hade bestämt för mycket åt dej?

R: Nej. Man behöver ju aldrig följa... man behöver ju aldrig följa det utan man ser hur det är tänkt och så kanske man hittar på egna alternativ.

I: jåå

R: Men inte... nog tycker jag att lärarhandledningar är till hjälp. Att de visar en väg hur man kan göra, en möjlighet.

I: Precis...

R: Och kommer man inte på några egna den dagen är det ju jättebra att ha något att följa.

I: Jåå

R: Och vill man inte att någon ska bestämma åt en så får man ju ta det... så får man ju bestämma själv... ja, det tycker jag nog. Tiderna vet jag inte... tiderna är nog

I: onödiga...

R: onödiga sen, om man skulle göra ett läromedel. Det är ju klart att för dej nu och för mig att du får kolla litet hur länge varje tar. Sen i ett läromedel så tror jag inte att man behöver sätta ut.

I: Vad, varför och hur.

R: mmm. Tycker jag. Och just dethär med att där kommer det begreppet in och...

(Intervju II)

Hon förespråkar att ett laborativt läromedel i grammatik med tillhörande lärarhandledning borde komma ut på marknaden, eftersom lärare själva inte har tiden att tillverka allt de behöver även om de har viljan att undervisa laborativt. Något som tydligt syns är att läromedlen här är litet av en konserverande propp, med Hultmans uttryck (1972, s. 55). Eftersom här tydligt finns en lärare som gärna skulle undervisa laborativt något som forskare även förespråkar, men inte riktigt känner att det fungerar med de läromedel som finns till buds, eftersom de är formalistiska. Att hon

dock verkar ha ett behov av läromedel visar det att hon vanligen använder ett läromedel och även hennes påpekande om att hon inte har tid att tillverka läromedel.

## 5.2 Eleverna

I undersökningen deltog 24 elever, varav tre var frånvarande vid utvärderingstillfället (se Bilaga C). Denna kategorisering baserar sig på de uppgifter eleverna gav vid utvärderingstillfället. Kategoriseringen är uppgjord så att en elev endast kan tillhöra en kategori, vilket innebär att antalet utsagor stämmer överens med antalet respondenter. Kategorierna är uppgjorda i horisontell ordning eftersom ingen av kategorierna anses vara mer rätt än någon annan. De är dock uppgjorda i den ordningen att den kategori som innehåller flest respondentsvar kommer först i ordningen och den med minst antal svar kommer sist i ordningen.

Detta avsnitt kommer nu vidare att byggas upp genom att först ta upp elevernas allmänna omdömen, sedan vad eleverna tyckt att ha varit speciellt roligt respektive tråkigt och slutligen vad eleverna upplever att de lärt sig. Dessa ämnen tas upp så att jag först presenterar dem och deras kategorisystem, därefter även för en liten diskussion kring dem.

Elevernas allmänna omdömen om Språklabba visas i tabell 1. Det allmänna omdömet, eller helhetsomdömet, har jag kategoriserat in i kategorierna positivt, negativt eller både och (se tabell 2). En del elever har missuppfattat frågan i utvärderingen och i stället antagligen svarat på den med vad de speciellt tycker är positivt med Språklabba, t.ex. ”lapparna, de va så fina att se på” (F7). Dessa fem elever har jag utelämnat ur denna kategorisering.

**Tabell 2.** Elevernas allmänna omdömen om Språklabba

Kategori	Beläggexempel	Beläggexempel	Antal belägg
Både och	Helt okej, jag har aldrig tyckt speciellt bra om att jobba i modersmålsböcker. (F11)	Det var ganska roligt, men ganska enformigt, fast annars var den rolig. (P11)	7
Positivt	Dethär har varit så kul att tiden gått så fort på timmen de är så kul. Den här boken skulle måsta finnas runt världen. (F4)	Det var intressant. (P5)	6
Negativt	Njaa... Inte vet jag om det var så kul... Det var så svårt, i allafall på slutet. Och vi gick så fort framåt. (F1)	Jag tycker inte att det var så roligt. (P8)	3

Det allmänna omdömet hos eleverna är övervägande positivt eller både positivt och negativt. Detta kan vara ett tecken på att Språklabba var ett relativt intressant material för eleverna i denna klass. Speciellt i jämförelse med Strömqvists (1993, s. 18) resultat som i sin undersökning kommit fram till att en tredjedel av eleverna anser att grammatiken är ”tråkig, svår och långgrandig” är detta nog ett relativt positivt resultat av en grammatiksekvens.

Det eleverna tyckt har varit speciellt roligt i Språklabba har indelats i kategorier enligt följande: berättelse och/eller lappar, pararbete, predikat och subjekt eller inget (se tabell 3). Där berättelse och/eller lappar innebär att eleven antingen skrivit att de tyckt om att jobba med berättelsen eller att de tyckt om att jobba med att göra meningar av de röda och blåa lapparna eller också att de skrivit att de tyckt om både och. Av dessa skrev de flesta (10 st.) att de tyckt om att jobba med berättelsen, medan tre poängterade arbetet med de röda och blåa lapparna och två skrev både och. De fyra kategorierna följer en indelning på flera plan: två kategorier utgår från stoffet (berättelse och/eller lappar och predikat och subjekt), en från arbetsform (pararbete) och den sista kategorin med endast en respondent från personliga orsaker (inget).

**Tabell 3.** Elevernas roliga upplevelser av Språklabba

Kategori	Beläggexempel	Antal belägg
Berättelse och/eller lappar	När man skulle skriva en berättelse med orden på lapparna. (F6)	15
Pararbete	Att jobba och tänka med par. (F2)	3
Predikat och subjekt	Det var roligt att jobba med predikat och subjekt. (F12)	2
Inget	Inget, då jag missade första veckan. (P8)	1

Att femton elever anser att berättelsen och/eller lapparna var det roligaste med Språklabba och att ytterligare tre poängterar pararbete som det roligaste, visar på att den laborativa och funktionella början av Språklabba är det som mest tilltalat eleverna. Också den elev som svarat att inget var intressant då han missat första veckan, verkar ha fått nys om att kanske den första veckan var den roligaste. De som tillhör kategorin predikat och subjekt är mera svårtolkade, eftersom de inte mera ingående berättar om vilken del av arbetet med predikat och subjekt som tilltalat dem. Det kan vara så att dessa elever också de tilltalats av något av det som tillhör de ovan nämnda kategorierna, men det kan också hända att dessa elever mer tilltalas av den mera traditionella formen av satsanalys. Tydligt syns dock att många elever verkar tilltalas av den laborativa och funktionella delen av Språklabba. Att eleverna verkar tilltalas av det funktionella och laborativa sättet att jobba kan dock ha orsaker i att eleverna med sin lärare vanligen jobbat funktionellt och att det känns mera främmande för dem att jobba formalistiskt.

Det eleverna upplevt som tråkigt med Språklabba har indelats i åtta kategorier (se tabell 4). Detta kategorisystem följer även det en indelning på flera plan: tre kategorier utgår från stoffet (meningar och satser, predikat och subjekt samt berättelse och/eller lappar), två från personliga orsaker (svårbegripligt och frånvaro), en från arbetsätt (genomgångar) och en från ingenting. En elev har svarat med ett påstående om att han tycker att både satser och predikat och subjekt var tråkigast, han kategoriseras enligt det han skrivit först d.v.s. satser.

**Tabell 4.** Elevernas tråkiga upplevelser av Språklabba

Kategori	Beläggexempel	Antal belägg
Meningar och satser	Detdär om olika satser. (F6)	8
Predikat och subjekt	Subjekt och predikat. (P5)	5
Berättelse och/eller lappar	Att svara till diskussionsfrågor på sid 4. och att göra meningar med bara röda lappar och blåa lappar. (F9)	3
Svårbegripligt	Det var svårt att förstå i början. (P9)	2
Frånvaro	Då jag missade första veckan då vi jobbade med boken. (P8)	1
Genomgångar	Att gå igenom före man skulle börja jobba och man han inte jobba nästan nååå ☹ (F4)	1
Ingenting	Inget speciellt (P3)	1

Ett stort antal (8) elever anser att det om meningar och satser var den del som var tråkigast, även predikat och subjekt (5 st.) verkar vara ett tämligen impopulärt område. I detta fall verkar det tänkbart att i elevernas värld betyder predikat och subjekt den del av satsdelarna där vi utförde satsanalys i tämligen traditionell bemärkelse. Om dessa båda kategorier sammantas skulle en kategori om 13 belägg bildas vilket är en ganska stor grupp som anser att den senare mer formalistiska delen av Språklabba är den tråkigaste delen. Även den ena elev som varit borta första veckan kan eventuellt också han räknas in i den grupp som anser att den formalistiska delen var den tråkigaste vilket gör gruppen omfattar 14 belägg. Något som också är intressant är att även om många i den förra frågan ansåg att berättelse och/eller lappar var det mest intressanta finns det även tre elever i denna fråga som anser att denna del var den tråkigaste, detta kan kanske ge en fingervisning om att det är bra att variera undervisningsmetoder även om det stora flertalet tilltalas av en viss typ av undervisningsmetod. Att Språklabba upplevs som svår är även något som kommit fram i elevernas spontana kommentarer ibland, t.ex. tyckte F3 spontant under en textilslöjdslektion att det är svårt det här med Språklabba (Observerat 7.4.2006).

Både vad gäller frågan om vad eleverna anser att varit roligt och vad de anser att varit tråkigt återkommer ofta metaspråk i elevsvaren, vilket tyder på att eleverna har en uppfattning om dessa nya termer de lärt sig och kan använda sig av de nya termerna.



I elevutvärderingen fanns även uppgiften: ”Skriv en ny sak som du lärt dej när du jobbat med Språklabba!”. Det eleverna upplever att de lärt sig har indelats enligt termer, språkproduktion eller både och (se tabell 5). Med termer avses orden och begreppen predikat, subjekt och sats, medan språkproduktion avser hur man som människa tillverkar yttranden. De elever som nämnt båda nivåerna kategoriseras in i kategorin både och. De svar som varit knepiga att kategorisera är de som endast skrivit vilken sida de lärt sig något på, eftersom man då inte direkt kan skapa sig någon uppfattning om vad det är på en viss sida de har lärt sig. Dessa har jag satt under kategorin både och, eftersom det i princip kan vara både och. Ett annat svar som också varit svårt att kategorisera är svaret: ”Typ allt.” (F7), vilket jag även satt in i kategorin både och.

**Tabell 5.** Elevernas upplevelser av vad de lärt sig med Språklabba

Kategori	Beläggexempel	Beläggexempel	Antal belägg
Termer	Subjekt och predikat (F5)	Jag lärde mig predikat subjekt och sats (P10)	13
Både och	Att man inte kan lägga verb framgör verb. Och att en sats innehåller ett subjekt och ett predikat. (F2)	Jag visste inte mycket om subjekt, predikat och satser. Satser har jag lärt mig mycket. Det var ganska roligt då man kunde dela sönder meningar i olika satser. Det verkar som att vårt språk är väldigt bra uttänkt. (P7)	6
Språkproduktion	Jag har lärt mig hur man gör satser och meningar (F4)	Man kan inte lägga två röda lappar (verb) bredvid varandra. (P1)	2

Med denna uppgift i utvärderingen verkar det som om de flesta elever upplever att de lärt sig termer, vilket eventuellt visar att eleverna tar termerna som något viktigare och något som man tydligt bör visa att man lärt sig. Medan språkproduktionen kanske inte upplevs som lika viktig, har eleverna dessutom inte heller kanske kunnat ta till sig den i denna undervisning på samma sätt. Språkproduktionen har inte lika tydligt och enkelt fått namn som termerna och därför blir det också svårare för eleverna att berätta att de lärt sig hur man producerar språk och förklara det. Detta märks också i intervjun med läraren då hon berättar att de i klassen diskuterat Språk-

labba och vi diskuterar P7 och och jag har visat vad han skrev i sin utvärdering och läraren bl.a. säger om honom att

Men P7... P7 har litet svårt med att förklara vad han menar, men han hade någon sådan här fundering om, han hade tydligen typ fått någon ahaa-upplevelse han om hur språk liksom om hur språket fungerar. [...] Jo, han hade väldigt svårt att han tog om det flera gånger och han var som besvärad för han hittade som inte ord riktigt när han skulle förklara det men det var just dethär.

(Intervju II)

Dessa kategorier går även tillbaka på argumenten om varför man bör lära sig grammatik. Där kategorin termer går tillbaka på metaspråksargumentet och hur vi kan använda språket som redskap för att studera språk, medan språkproduktion går tillbaka på det humanistiska argumentet och hur människan producerar och använder språk.

## 6 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera etiska överväganden och min metod. Resultatet av studien kommer att sammanfattas och endast kort diskuteras, eftersom den kritiska ansatsen gjort att hela avhandlingen genomsyrats av en diskussion. Därefter blickar jag framåt och försöker med utgångspunkt i de eventuella slutsatser som kan dras av studien ge förslag för fortsatt forskning.

### 6.1 Etiska överväganden och metoddiskussion

När det handlar om tillförlitlighetsförhållanden kan konstateras att kontinuiteten i sig är ett, i fråga om både forskningsredskap och forskarens ständiga återkommande till fältet (Kullberg, 2004, s. 76). När respondenterna med tiden blir vana vid att forskaren är närvarande försvinner eventuella förställningar (Kullberg, 2004, s. 76). Detta var något som även märktes i denna undersökning, när jag utfört deltagande observation i två veckors tid ansåg både jag och klassläraren att eleverna blev lugnare och mer vanliga under den tredje veckan.

Jag hade valt att inte använda mig av modellen teacher-as-researcher, där läraren själv gör en fallstudie genom att dokumentera och analysera (Malmgren 1988, s. 123), eftersom eleverna antagligen reagerar mer naturligt om det är deras egen lärare

som undervisar och inte jag som forskare som undervisar. Dessutom ser jag då också om en undervisande lärare kan ta till sig det material jag gjort.

I fråga om trovärdighet är forskaren det grundläggande redskapet när det gäller att samla in information, vilket medför att det alltid finns en risk för fel och misstag p.g.a. den mänskliga faktorn (Merriam, 1994, s. 50). Denna faktor kunde eventuellt ha minskats genom att samla informationen ännu noggrannare, t.ex. i form av en videoinspelning. Dock skulle en videokamera i sin tur ha påverkat både elever och lärare mer än som nu var fallet. Detta betyder att felkällor i undersökningar med etnografisk ansats kan vara egna värderingar och förutfattade meningar (Merriam, 1994, s. 52), vilket även kan vara fallet i denna studie.

Vad gäller etiska överväganden kan konstateras att anonymitet i princip är omöjlig i undersökningar med etnografisk ansats (Merriam, 1994, s. 193) så även i denna kritisk etnografiska studie. Därför tillfrågades klassläraren om hon ville vara med och hon samtyckte. Detta ledde till att elevernas undervisning blev en del av studien. Hon hade pratat med dem och de hade ingått samförstånd. Vi förklarade också båda vad det gick ut på när elevernas *Språklabba*-häften samlades in.

För att försöka säkerställa trovärdigheten använde jag mig av triangulering genom att använda både litteraturforskning och etnografisk forskning. Dessutom använde jag mig i den etnografiska forskningen av flera informationskällor vilket även det också gör att jag tydligare sett vissa samband med information ur olika typer av material.

Något som dock sänker trovärdigheten är det att både eleverna och läraren kan känna en viss samhörighet med mig i och med den deltagande observationen vilket kan göra att de inte nämner alla dåliga sidor med materialet. Detta kan vara en felkälla i utvärderingen där det kan hända att någon elev svarat med positiva omdömen för att göra mig glad, med grund i att de känner en viss samhörighet med mig som en del av klassen där jag fungerat inte enbart fungerat som forskare utan även som lärare. Dylikt kan även en felkälla finnas i det läraren säger under intervjuerna.

Vad gäller studien överlag kan konstateras att det etnografiska inslaget i den nog gav en hel del infallsvinklar som gör att kopplingen mellan teorin och praktiken kan ses

mycket tydligare. Däremot kunde också aktionsforskning ha varit en alternativ forskningsansats till den kritiska etnografi jag använde mig av. Där kunde Språklabba ha reviderats efter jämförelsen med teorin och även Språklabba kunde även ha utsatts för fler empiriska undersökningar med revideringar däremellan, men med hänsyn till detta arbetes ringa omfattning valde jag att använda den kritiska etnografien. Aktionsforskning är dock en utgångspunkt som kunde finnas i en liknande undersökning där Språklabba kunde utgöra en grund att bygga vidare på. Med denna forskning som nu gjorts med endast en version av Språklabba kan jag däremot bättre sammankoppla och jämföra teorin och praktiken. Dock finns möjligheten fortfarande kvar att utgå från den Språklabba som finns och bygga vidare några gånger på den genom att byta ut det som varit dåligt och förstärka det som varit bra.

## 6.2 Resultatsammanfattning och -diskussion

Bakom Språklabba ligger de tre moderna argumenten till grammatikundervisning. Detta gör att även eleverna ser andra typer av mål ibland än läraren som kanske främst fokuserar på nyttan av termkännedom i de främmande språken. Dock för att en undervisande lärare skall kunna utnyttja Språklabba till fullo borde de tre argumenten ingå som en del i Språklabba för att även läraren skall få en helhetsbild av varför Språklabbamaterialet för fram grammatiken på det sätt som det gör. Dock kan detta innebära att eleverna i undersökningen fått en undervisning som talar för alla de tre argumenten eftersom alla tre finns på olika sätt i Språklabba och läraren även bekänner sig till ett av dessa argument.

Pettersson (1973, ss. 80-81) konstaterar att ”Just i momentet grammatik har vi lärare stora möjligheter att avslöja och avliva de dåliga metoderna och leta upp de eventuellt goda cigarrerna.” Detta är något som Språklabba försökt ta fasta på och även om det finns brister i Språklabba redan på teoretisk nivå, finns där även många goda tankar som förts fram av olika författare av didaktiska handböcker i grammatik, vilket framkommer i intervjun med läraren. Det som märks är att både läraren och eleverna i praktiken samt författarna till handböckerna verkar vara tämligen överens om är att den funktionella och laborativa undervisningsmetoden fungerar. Detta är

även något som också står i överensstämmelse med GGU 2004. Om Språklabba ställs i jämförelse med de flesta andra grammatikböcker avsedda för grundskolan kan nog hända att Språklabba ger eleverna en djupare och mer kreativ språksyn än den de i regel får i skolan i dag något som Strömqvist (1993c, s. 29) anser att skulle behövas.

Något som kan ses som aningen överraskande, men dock i positiv bemärkelse var det faktum att den undervisande läraren helt klart var insatt i hurudana metoder som lämpar sig för grammatikundervisning. Eventuellt börjar problemet med lärare som endast undervisar i satsanalys med meningar i stil med: "Pelle har en boll." vara ett utdöende släkte, vilket vore helt rätt väg. Dock finns ändå problemet med läromedel fortfarande kvar, även om läraren vill undervisa laborativt i funktionella sammanhang är det möjligt att det inte lyckas om läraren inte har ett stöd i ett läromedel. Eftersom det att ett laborativt läromedel i grammatik behövs både styrks av den undervisande läraren och är även något som Brodow (2000) ansåg. Detta föreligger både för Brodow och för den undervisande läraren med hänvisning till tidsbrist. Följaktligen är detta något som Språklabba eventuellt kunde avhjälpa om Språklabba utvidgades och omfattade en större del av grundskolan.

Sammanfattningsvis kan sägas att Språklabba kan åtminstone på vissa sätt vara ett steg i rätt riktning mot en mer funktionell och laborativ grammatikundervisning. Däremot är steget fortfarande stort eftersom Språklabba för det första innehåller en del brister sett med den lärares ögon som vill undervisa helt laborativt och funktionellt. Samtidigt innehåller Språklabba endast litet mer än fem lektioner vilket inte på något sätt kan sägas lösa den stora fråga som grammatikundervisning i grundskolan är.

### 6.3 Förslag till fortsatt forskning

Forskningen i denna studie går att se som två skilda spiraler, där den ena spiralen symboliserar vilken kunskap som erhållits om Språklabba i teorin och den andra symboliserar den kunskap som erhållits om Språklabba i praktiken. Genom att sammanföra den kunskap som nu finns om Språklabba kunde en ny forskning göras

med dessa två spiraler som grund där man sedan kunde ta ett avstamp i Språklabba som det ser ut och försöka förbättra det som finns eller också kunde man försöka bredda Språklabba till att omfatta en större grammatikgenomgång, men med de tankar som finns i Språklabba som grund.

Av denna studie kunde utläsas att åtminstone denna lärare knappast kommer att helt överge läroboken vad gäller grammatik. Detta innebär att det kan vara bättre att fundera vidare kring tanken om ett nytt läromedel i grammatik, i stället för att undersöka de som för tillfället står till buds, även om det också kunde ge bra infallsvinklar. För att bredda måste man som Hultman (1972, s. 55) märker först genomgående planera och tänka igenom hela skoltiden och därefter kunde skolan ha en möjlighet att utnyttja det som den moderna språkforskningen har att ge skolan. Av detta märks att det fortfarande finns ett stort forskningsfält kvar bestående av att ta itu med att försöka besvara frågan om vilken grammatisk komponent som borde undervisas på vilken årskurs och även vilka grammatiska komponenter som är mindre viktiga och kunde lämnas utanför det grundskolan lär.

Vad gäller fördjupning kan konstateras att det i och med denna studie inte har erhållits någon generaliserbar kunskap, men detta kan tänkas inhämtas i en ny studie där tonvikten kunde läggas på att generalisera resultatet från denna studie genom att testa en liknande uppläggning av undervisning i flera klasser och med flera lärare. En annan fråga som också kunde forskas mera kring är hur och med vilka metoder lärare kunde gå framåt med repetition och efterarbete efter det att grunden lagts med Språklabba.

Avslutningsvis kan jag hoppas att de som läst denna avhandling fått några idéer om varför, vad och hur man kan undervisa i grammatik och detta inte enbart på ett teoretiskt plan utan även på ett praktiskt. Samtidigt är min önskan att många människor snart inser det faktum att språklära inte är tråklära, utan ett intressant system som ligger bakom vårt språk och som vi alla kan när vi tillägnat oss ett språk. Alla vet hur det fungerar, men de flesta av oss ägnar det inte många tankar. Med denna avhandling vill jag att fler lärare skall hitta nycklarna att ge till sina elever för att de i sin tur skall kunna öppna dörren till grammatikens fascinerande värld, men glöm gärna bort det tråkiga ordet grammatik...

## Litteratur

- Ahlström, K.-G. (1972) "Inlärningspsykologiska synpunkter på grammatik undervisningen" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Telemann, U. *Skolans grammatikundervisning*. Lund: Gleerup. Ss. 56-65.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, E. (1994) *Grammatik från grunden. En koncentrerad svensk satslära*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Andersson, E. (1999) *Kompendium i grammatik och allmän språkvetenskap. Instuderings material för inträdesprovet i främmande språk och svenska*. Åbo: Humanistiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Andersson, L.-G. (1987) "Talets signalord." I: Telemann, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Ss. 12-20 Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm förlag.
- Basseby, M. (1999) *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead, England, Storbritannien: Open University Press.
- Beckman, N. (1920) *Modersmålsundervisning. Pedagogiska kåserier, memoarer och undersökningar*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners.
- Bolander, M. (2001) *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm, Liber.
- Boström, L. (2004) *Lärande & Metod: Lärostilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006) *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, B. (2000) "En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning" I: Brodow, B., Nilsson N.-E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Ss. 67-134. Lund: Studentlitteratur.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. & Yallop, C. (2000) *Using Functional Grammar. An Explorer's Guide*. Sydney: Macquarie University.
- Cederschiöld, G. & Olander, V. (1916) *Riktlinjer för modersmålsundervisningen*. Lund: Gleerups.



- Chomsky, N. (1973) *Syntaktiska strukturer*. Lund: Gleerups.
- Collinder, B. (1971) *Svenska. Vårt språks byggnad*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners.
- Dahl, Ö. (2003) *Grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.) (2000) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Kalifornien, Amerikas förenta stater: Sage Publications.
- Diderichsen, P. (1962) "Modersmål og grammatik. Den aktuelle situation set i historisk perspektiv." I: Eklund, R. (red.) *Modersmåslärares förening. Årsskrift 1962*. Ss. 47-62. Göteborg: Modersmåslärares Förening.
- Ejeman, G. (1987) "Språklära" I: Ejeman, G. (red.) *Svenska i grundskolan*. Ss. 279-288. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ejeman, G. & Larsson, M. (1982) "Mål och bakgrund" I: *Svenskämnet i skolan*. Ss. 440-443 Stockholm: Liber.
- Eklund, R. (1955) "Hur man läser språklära på realskolstadiet" I: *Modersmåslärares Förening. Årsskrift 1955*. Göteborg: Modersmåslärares Förening. Ss. 69-84.
- Ekvall, U. (1997) "Grammatik, textanalys och skrivundervisning. Om ett försök till integration i årskurs 6." I: *Ut med språket! En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. Redaktör Garne, B. Stockholm: Natur och Kultur i samarbete med Svenskläraryöreningen.
- Faarlund, J.T. (1980) "Grammatikk i skolen?". I: Hertzberg, F. & Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus forlag. Ss. 75-82.
- Forester, J. (1993) *Critical Theory, Public Policy and Planning Practice: Toward a Critical Pragmatism*. Albany, New York, Amerikas förenta stater: State University of New York Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* (2004)  
Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Halliday, M.A.K. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hansen, E. (1980) "Hvad skal man med grammatik?". I: Hertzberg, F. & Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus forlag. Ss. 57-60.

- Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. (2001) "Språk teori och funktionell grammatik". I: Østern, A.-L. *Svenska med sting!* Ss. 81-94. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hellberg, S. (1987) "Bestämd form: du vet vilken jag menar" I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Ss. 33-38. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Hemlin, G. (1972) "Några reflektioner kring svenskundervisningen på grundskolans mellanstadium" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Ss. 19-25. Lund: Gleerup.
- Hensjö, P.-O. (1972) "Val av grammatisk terminologi i språkundervisningen" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Ss. 71-72. Lund: Gleerup.
- Hertzberg, F. (1995) *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Hovdhaugen, E. (1980) "Den tradisjonelle grammatikken. Utvikling og relevans for grunnskolens morsmålsundervisning." I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 11-14. Oslo: Novus.
- Hultman, T.G. (1972) "Ta isär eller sätta ihop?" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Ss. 45-55. Lund: Gleerup.
- Hultman, T.G. (1980) "Ta isär eller sätta ihop?" I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 83-95. Oslo: Novus.
- Hultman, T.G. (2003) *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Josefsson, G. (2001) *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kahnberg, A. (1982) "Metoder i undervisningen om språkets former" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. Ss. 450-455. Stockholm: Liber.
- Kellner, D. (1989) *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore, Maryland, Amerikas förenta stater: The Johns Hopkins University Press.
- Krokmark, T. (1993a) "Erfarenhet och undervisning – fenomenografisk didaktik" I: Krokmark, T., Strömquist, G. & Strömquist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Ss. 59-73. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (1993b) "Om språklära i skolan – En tillbakablick" I: Krokmark, T., Strömquist, G. & Strömquist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Ss. 45-57. Lund: Studentlitteratur.

- Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, R. (1963) *Svenskundervisning. 2 Grammatik och språkteori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lekman, J. (1953) *Svenska i skolan. Modersmålsundervisningen för låg- och mellanstadierna*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lekman, J. (1962) *Svenska i skolan. Modersmålsundervisningen för folk- och enhetsskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindberg, E. (1982) "Upptäckter i språket" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. Ss. 445-449. Stockholm: Liber.
- Lindell, E. (1982) "Vad är ett bra språk? Hur får man det?" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. Ss. 348-352. Stockholm: Liber.
- Lundberg, G. (1964) *Att undervisa i svensk språklära*. Lund: Gleerups.
- Maagerø, E. (1999) "Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon" I: Berge, K., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.) *Å skape mening med språk*. Ss. 33-63. Oslo: Landslaget for norskundervisning & Cappelen.
- Malmer, G. (1990) *Kreativ matematik*. Solna: Ekelunds.
- Malmgren, L.-G. (1988) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1986). "Vad är fackdidaktik" I F. Marton (red.) *Fackdidaktik. Volym I. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*. Ss.15-77. Lund: Studentlitteratur.
- Matthews, P. H. (1997) *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Melin, L. (1972a) "Grammatikundervisningens mål" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Ss. 9-18. Lund: Gleerup.
- Melin, L. (1972b) "Grammatiken på högstadiet" I: Högström, Å. (red.) *Svenskläraryrkesförbundet årskrift 1972*. Ss. 55-71. Lund: Gleerups.
- Merriam, S. B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nicolaisen, J. (1980) "Grammatik" I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 31-38. Oslo: Novus.

- Nilsson, J. (2001) *Funktionell grammatik. Om möjlighet till en meningsfull grammatikundervisning*. Opublicerat examensarbete 10 poäng. Linköping: Linköpings universitet. Internet, hämtat 24.10.2005: [http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_liu\\_diva-911-1\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_liu_diva-911-1_fulltext.pdf)
- Nilsson, N.-E. (2000) "Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv" I: Brodow, B., Nilsson N.-E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Ss. 28-46. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, N.-E. & Ullström, S.-O. (2000) "Att reflektera genom texten" I: Brodow, B., Nilsson N.-E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Ss. 135-162. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård, A. (2001) *Kompendium i allmän språkvetenskap. Grundkursen del 1*. Opublicerat kompendium. Åbo: Åbo Akademi, Institutionen för allmän språkvetenskap.
- Nygård, A. (2002) *Allmän fonetik. Grundkurskompendium*. Opublicerat kompendium erhållit hösten 2002. Åbo: Åbo Akademi, Institutionen för allmän språkvetenskap.
- Nygård, A. (2003) *En generativ inledning till studiet av syntax. Kompendium för grundkurs i allmänspråkvetenskap del 2. Baserat på Carnie: Syntax: a generative introduction*. Opublicerat kompendium. Åbo: Åbo Akademi, Institutionen för allmän språkvetenskap.
- Pettersson, Å. (1973) "Grammatikundervisning – tro och vetande" I: Högström, Å. (red.) *Svenskläraryrkeförbundet årskrift 1973*. Ss. 62-81. Lund: Gleerups.
- Pettersson, Å. (1987) "Bärbara substantiv. Om läroböckernas exempel." I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Ss. 63-78. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium.
- Platzack, C. (1987) "Bisatser, huvudsatser och andra satser" I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Ss. 79-86. Arlöv: Esselte Studium.
- Richthoff, U. (1982) "Laborativt arbete med språkets former" I: Ejeman, G. & Larsson, M. *Svenskämnet i skolan*. Ss. 459-463. Stockholm: Liber.
- SAOB (2006) *Svenska Akademiens ordbok*. Internet, hämtat 25.8.2006: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- SAG (1999) Se Teleman & al.
- Sandelin, E. (2006, 2 november). Grammatikens mysterier. *Läraren*, s. 11.

- Sigurd, B. (1971) *Språkstruktur. Den moderna språkforskningens metoder och problemställningar*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Simensen, A.M. (1980) "Grammatikkens plass i vår skole. Ei drøfting og et forslag." I: Hertzberg, F. & Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 96-112. Oslo: Novus forlag.
- Sletta, O. (1980) "Grammatikken ut av morsmålsopplæringen? Noen synspunkter, med et apropos til forsøket Norsk i sammenholdte klasser." I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 39-56. Oslo: Novus.
- Strömqvist, G. (1993a) "Om klasslärometodik och svenskans beskrivning" I: Kroksmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Ss. 7-21. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, G. (1993b) "Språkiakttagelser i svenska i grundskolan – Några uppslag" I: Kroksmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Ss. 31-43. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, S. (1993c) "Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning" I: Kroksmark, T., Strömqvist, G. & Strömqvist, S. *Fem uppsatser om grammatik*. Ss. 23-29. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk ordbok* (1999) Göteborg: Språkdata och Stockholm: Norstedts ordbok. (Vetenskaplig ledare: Allén, Sture)
- Svensson, J. (1987) "Den problematiska hierarkin" I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Ss. 97-105. Arlov: Esselte Studium.
- Teleman, U. (1980) "Ropet på grammatik och behovet av språklära." I: Hertzberg, F. & Jahr, E. H. *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 63-74. Oslo: Novus.
- Teleman, U. (1972a) "Val av grammatisk modell" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Ss. 26-38. Lund: Gleerup.
- Teleman, U. (1972b) "Val av grammatisk terminologi i svenskundervisningen" I: Ahlström, K.-G., Hemlin, G., Hensjö, P.-O., Hultman, T., Melin, L., Rydberg, T. & Teleman, U. *Skolans grammatikundervisning*. Ss. 39-44. Lund: Gleerup.
- Teleman, U. (1991) *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Teleman, U. (1987) "Det skolgrammatiska arvet. En inledning." I: Teleman, U. (red.) *Grammatik på villovägar*. Ss. 7-11. Stockholm: Svenska språknämnden & Esselte Studium.

- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999) *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thavenius, J. (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, J. (1991) "Traditioner och förändringar". I: Malmgren, G. & Thavenius, J. *Svenskämnet i förvanling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Ss. 44-51. Lund: Studentlitteratur.
- Ullström, S.-O. (2000) "Skolexempel på gymnasiegrammatik" I: Brodow, B., Nilsson N.-E. & Ullström, S.-O. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Ss. 47-66. Lund: Studentlitteratur.
- Vannebo, K.I. (1980) "Hvorfor undervise i grammatikk?". I: Hertzberg, F. & Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Ss. 113-124. Oslo: Novus forlag.
- Yin, R.K. (1989) *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, Kalifornien, Amerikas förenta stater: Sage.
- Young, R. (1992) *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon, England, Storbritannien: Multilingual Matters.