GÖTEBORGS UNIVERSITET

Grammatiken bakom kulisserna

En studie om grammatisk progression mellan läroböcker för Svenska 1 och Svenska 3

Amina Mesic
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot svenska i gymnasieskolan

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A, Självständigt arbete 2 för gymnasielärare
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2022
Handledare: Lena Rogström
Examinator: Henrik Rosenkvist

The hidden grammar – A study of grammatical presentation and progression in Swedish textbooks for upper secondary school.

Nyckelord: Grammatik, läromedel, läroböcker, svenska, progression, läromedelsgranskning

Abstract

Skrivelser för grammatikundervisning i kurserna Svenska 1 och Svenska 3 förekommer endast implicit i Skolverkets (2011) styrdokument. Grammatikdidaktisk forskning pekar på att grammatik bör undervisas i funktionella och autentiska sammanhang för att kunskaperna ska bli meningsfulla och användningsbara för eleverna. Därför bör grammatiken inte göras isolerad i undervisningen, och inte heller i gymnasieskolans svenskkurser. Syftet att belysa huruvida grammatik presenteras och utvecklas i läroböcker för Svenska 1 och 3. I föreliggande studie analyseras fyra läroböcker för Svenska 1 och fyra för Svenska 3. Forskningsfrågorna i studien handlar om huruvida det förekommer grammatiskt innehåll i böckerna, och hur det i sådana fall presenteras och placeras, om och hur grammatik legitimeras och om man kan urskilja progression och utveckling i grammatiken mellan läroböckerna för Svenska 1 och Svenska 3. Detta har gjorts genom en induktiv textanalys samt en legitimeringsanalys utifrån van Leeuwens legitimeringsteori. Undersökningen visar att grammatiken inte har en framstående plats i läroböckerna för Svenska 1 och Svenska 3, men grammatiska begrepp och kunskaper förekommer. I läroböckerna för Svenska 1 fokuseras det främst på språkriktighet, men det finns grammatiska inslag, om än få och implicit, i alla böckerna. Dessutom finns det tecken på grammatisk progression i alla läromedelsserier, trots att den varierar i både uttryck och grad. Det är främst i en av läroboksserierna, *Svenska 1 helt enkelt* och *Svenska 3 helt enkelt*, som innehåller mest grammatisk kunskap som kopplas till funktionella sammanhang, medan de andra i ingen eller låg grad relaterar grammatisk kunskap till funktionella sammanhang. Den vanligaste formen av legitimering i böckerna är rationalisering och auktorisering, men inte alla böcker speglar legitimeringen i hur grammatiken avhandlas.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning **1**

1 Inledning **3**

1.1 Bakgrund 3

1.2 Syfte och frågeställningar 4

2 Tidigare forskning **4**

2.1 Grammatikdidaktik 4

2.2 Forskning på grammatik i läroböcker 7

2.3 Forskning på läroböcker i allmänhet och i svenskämnet 8

3 Teori och metod **9**

3.1 Centrala begrepp 10

3.1.1 Funktionell grammatik 10

3.1.2 Progression 10

3.2 Teoretiskt ramverk 11

3.2.1 Legitimeringsanalys 11

3.2.2 Implicit legitimering 13

3.3 Induktiv textanalysmetod 14

4 Material **16**

4.1 Avgränsningar 16

4.2 Läroböckerna 16

5 Resultat och analys **17**

5.1 Översikt över läroböckernas innehåll 17

5.2 Formativ svenska 1 och 3 19

5.2.1 Innehållet och funktionella sammanhang 19

5.2.1.1 Grammatisk förekomst och presentation 19

5.2.1.2 Texturval 21

5.2.1.3 Uppgifter 21

5.2.2 Legitimering 21

5.3 Metafor 1 och 3 22

5.3.1 Innehållet och funktionella sammanhang 22

5.3.1.1 Grammatisk förekomst och presentation 22

5.3.1.2 Texturval 24

5.3.1.3 Uppgifter 24

5.3.2 Legitimering 25
5.4 Språket och berättelsen 1 och 3 25
5.4.1 Innehållet och funktionella sammanhang 26
5.4.1.1 Grammatisk förekomst och presentation 26
5.4.1.2 Texturval 27
5.4.1.3 Uppgifter 28
5.4.1.4 Legitimering 28
5.5 Svenska 1 helt enkelt och Svenska 3 helt enkelt 29
5.5.1 Innehållet och funktionella sammanhang 29
5.5.1.1 Grammatisk förekomst och presentation 29
5.5.1.2 Texturval 31
5.5.1.3 Uppgifter 31
5.5.2 Legitimering 32
5.6 Sammanfattning 33
6 Diskussion och fortsatt forskning 35
6.1 Diskussion 36
6.2 Fortsatt forskning 38
7 Referenslista 39
8 Bilagor 43
8.1 Bilaga 1. *Formativ svenska 1* upplägg 43
8.2 Bilaga 2. *Formativ svenska 3* upplägg 44
8.3 Bilaga 3. *Metafor 1* upplägg 45
8.4 Bilaga 4. *Metafor 3* upplägg 46
8.5 Bilaga 5. *Språket och berättelsen 1* upplägg 46
8.6 Bilaga 6. *Språket och berättelsen 3* upplägg 47
8.7 Bilaga 7. *Svenska 1 helt enkelt* upplägg 47
8.8 Bilaga 8. *Svenska 3 helt enkelt* upplägg 48

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I gymnasieskolans svenskundervisning är det en myriad av kunskaper och färdigheter som eleverna ska utveckla. Dessvärre ges språkets byggstenar, grammatiken, inte särskilt stor plats i styrdokumentens kursplaner och det verkar finnas en generell uppfattning om att grammatik är svårt och avskräckande i förstaspråksklassrummet (Boström & Josefsson, 2006). Dock skrivs det explicit i Skolverkets (2011) styrdokument att grammatik ska undervisas i Svenska 2 på gymnasiet, samtidigt som det finns implicita argument för grammatisk kunskap i kurserna Svenska 1 och 3.

De senaste åren har det dock skett ett skifte i synen på hur grammatikundervisningen i skolan bör genomföras. Från att undervisa grammatik på ett traditionellt sätt belyser nu forskningen att grammatikundervisning, och särskilt i elevernas förstaspråk, ska vara funktionell och användbar (Van Rijt, 2020; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Collberg 2021). Det traditionella arbetssättet i grammatikundervisningen med nötande av grammatiska termer anses vara förlegat. Myhill et al. (2012) menar att grammatiken ska vara ett redskap för elevers språkutveckling och meningsskapande. Grammatiken bör alltså vara integrerad i andra ämnen i språket, och inte undervisas isolerat. Collberg (2021:292) pekar på att det finns kritik mot att grammatik skulle vara nödvändigt för att bearbeta språkriktighetsfrågor i texter. Dock pekar Collberg på att grammatiken kan vara av stor betydelse för elevers offentliga skriftspråk. Alltså är grammatiken ett viktigt stöd för att förstå likheter och skillnader mellan olika uttryckssätt, men också för att förstå mer komplexa språkliga koncept.

Nyligen gjordes en statlig läromedelsutredning (2021:70) som belyser att läroböcker kan vara av stor vikt för skolframgången och likvärdigheten hos elever. Samtidigt belyser utredningen att en del läroböcker inte följer den senaste forskningen. Konsekvenserna kan bli att likvärdigheten och kunskapsutvecklingen i skolan brister. Därför bör läroböcker ha en god kvalitet och baseras på aktuell forskning. En del lärare i svenskundervisningen använder sig av läroböcker när de väljer att undervisa om grammatik (Strzelecka & Boström, 2014). Därför är det essentiellt att grammatiken som presenteras i böckerna är uppdaterad enligt den senaste forskningen. Dock finns det studier, om än få i nuläget, som pekar på att läroböcker som idag används i ämnet svenska på gymnasiet inte speglar det som den aktuella grammatikforskningen visar.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att bidra med vidare kunskap om hur grammatik presenteras och utvecklas i läroböcker för svenskämnet i gymnasieskolan. Detta görs genom att analysera huruvida grammatik förekommer, avhandlas samt legitimeras i ett antal läroböcker för kurserna Svenska 1 och Svenska 3. Därmed antas studien belysa om det finns grammatiska inslag i läroböckerna för kurserna Svenska 1 och Svenska 3, var grammatiken är placerad, hur den används och vilket textmaterial som presenteras i samband med grammatisk kunskap. Undersökningen baseras därmed på forskning som pekar på att grammatikundervisning bör vara meningsfull och funktionell. Studiens forskningsfrågor är:

1. Finns det grammatiskt innehåll i läroböckerna och presenteras det i specifika grammatikavsnitt eller integrerat i andra ämnen i läroböckerna?
2. Legitimeras grammatikkunskap i läroböckerna och på vilket sätt görs det i sådana fall? Överensstämmer legitimeringen med hur grammatiken presenteras och används?
3. Kan man urskilja någon progression i grammatiken mellan läroböckerna för Svenska 1 och Svenska 3 och på vilket sätt?

2 Tidigare forskning

Nedan presenteras och diskuteras den tidigare forskningen som berör uppsatsens ämne. I 2.1 presenteras forskning om grammatik i ett didaktiskt perspektiv. I 2.2 presenteras sedan forskning på grammatik i läroböcker och slutligen diskuteras allmän läroboksforskning i avsnitt 2.3.

2.1 Grammatikdidaktik

Vygotskijs (1986) sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande har influerat många forskningsfält och lärandepraktiker. Vygotsky menar bland annat att lärande behöver placeras i ett sammanhang och i en social kontext för att kunskaper ska utvecklas (Säljö, 2014). På ett liknande sätt förklarar Myhill, et.al. (2012) att grammatikkunskaper behöver placeras i en kontext för att bli meningsfulla för eleverna. Myhill et al. (2012) belyser hur grammatisk kunskap bör integreras med skrivande och läsning för att bredda elevers syn på grammatikens användningsområden. Dessutom inspireras forskarna i Myhill-gruppen av Hallidays syn på grammatik som bland annat innebär att grammatisk kunskap handlar om att kunna göra

medvetna språkliga val i sin kommunikation (Halliday, 2003). Därför handlar det inte om att grammatiken ska användas för att avgöra vad som är rätt och fel i språket, utan det handlar snarare om att presentera grammatiken i olika autentiska kontexter för att öppna upp elevers perspektiv för hur grammatiska val påverkar språket (Myhill et al., 2012).

En annan essentiell aspekt för elevers grammatikutveckling är metasamtal om grammatik och grammatiska effekter (Myhill et al., 2012:37). Även Zuidema (2012:64) pekar på hur skrivande, läsning och samtal om grammatik kan vara viktiga språksammanhang för utveckling av grammatik. Hon menar bland annat att man kan konstruera lärsituationer med hjälp av metoden *notice-name-apply*, vilket kan översättas till *upptäcka*, *namnge* och *applicera.* Arbetssättet handlar om att eleverna först ska upptäcka grammatiken och författarens språkliga val i en särskild text. Sedan ska eleverna verbalisera och beskriva de grammatiska fenomenen som de upptäcker, och i det skedet behöver det inte handla om att de nödvändigtvis ska kunna sätta den korrekta grammatiska termen på fenomenet. Sedan får de också öva på att sätta ord på de grammatiska kunskaperna och koncepten, för att slutligen själva kunna applicera dem i sina texter. Zuidema (2012) trycker på att man ska främja elevers upptäckande och utforskande sidor för att göra grammatikinlärningen autentisk och meningsfull.

Ett annat perspektiv inom grammatikdidaktiken diskuteras av Van Rijt (2020:232) som bland annat trycker på att grammatikforskningen i elevers förstaspråk är tunn, särskilt när det kommer till metalingvistisk förståelse. Van Rijt (2020:232) hävdar att det förekommer ännu mindre forskning på just grammatikinlärning i det här perspektivet, och detta förklarar han som problematiskt eftersom grammatikundervisningen ofta genomförs på ett traditionellt sätt, utan sammanhang eller autentiska kontexter. Detta leder till att elever inte får verktyg som utvecklar deras förståelse för språk. Vidare menar Van Rijt (2020) att det uppstår en eventuell kollision mellan traditionell grammatikundervisning och implementeringen av Hallidays syn på grammatiken som ett system av möjligheter och olika val i olika språkliga kontexter. Van Rijt menar att de två sätten bör förenas genom att integrera nyare grammatikteori med traditionell grammatikundervisning. Vidare påpekas vikten av att låta elever upptäcka och utforska grammatiska mönster, istället för att de ska göra lösryckta grammatiska övningar utan tydlig koppling till hur grammatiken kan användas i olika språkliga kontexter. En annan aspekt som Van Rijt (2020) lyfter är att det är viktigt att få med elevernas tidigare kunskaper om grammatik och koppla grammatikundervisningen till elevernas erfarenheter av språk. Detta kan exempelvis göras genom övningar där eleverna ska upptäcka grammatiska mönster för att väcka och

påminna om deras inre kunskaper om språk och grammatik, precis som Zuidema (2012) också belyser i sin studie. I sin interventionsstudie kommer Van Rijt fram till att föreningen av traditionell grammatik med lingvistiska metakoncept kan generera en djupare grammatisk förståelse hos eleverna.

Även Newman och Watson (2020) diskuterar begreppet *metasamtal* och förklarar att begreppet används för att beskriva de samtal som handlar om språkbruk och språksystem. Metasamtal kan innefatta både grammatiskt metaspråk och vardagligt språk för att beskriva språkliga system. Newman och Watson menar (2020), precis som flera andra forskare, att metasamtal och diskussioner om språk kan vara ett effektivt verktyg för att hjälpa elever att utvecklas som skribenter och få en vidgad språkförståelse. Dock påverkar lärares grammatikkunskaper samt deras sätt att skapa metasamtal i klassrummet hur eleverna sedan samtalar om språk.

I sin studie undersöker Boström (2004) traditionell undervisning i kontrast mot undervisningsmetoder anpassade för elevers lärstilar i ämnet grammatik på gymnasiet. Resultaten visar bland annat att grammatikundervisning i form av läsning i läroböcker i kombination med övningar och lärares genomgångar endast passar några elever, medan många fler elever behöver en mer varierad grammatikundervisning för att kunskaperna ska utvecklas (Boström, 2004:181). Dessutom pekar Boströms studie på att grammatikundervisningen inte ges stor plats i undervisningen. Vidare har Strzelecka och Boström (2014) också gjort en studie på några svensklärares bild av sin egen grammatikundervisning. Studien visar att många av lärarna menar att de utgår från en traditionell undervisningsform när det kommer till grammatik, och många utgår just från läroböckerna i grammatikundervisningen.

Boström och Josefsson (2006:91) diskuterar i sin lärobok för högskolestudier hur grammatiken har ett rykte om att vara svår. Vidare hänvisar de till en granskning av läroböcker som visar att grammatikupplägg i läroböcker ofta är av en analytisk karaktär. De skriver att ”För oss innefattar detta begrepp att innehållet är logiskt, sekventiellt och textbaserat, med en progression som går från delarna till helheten; det är strukturerat med exempel och ett stegvis presenterat innehåll.” (Boström & Josefsson, 2006:91). Samtidigt förklarar de att endast en del elever är analytiskt lagda, medan det är många fler elever som bäst lär sig av ett holistiskt upplägg där man går från helheten till delarna.

2.2 Forskning på grammatik i läroböcker

Forskningen på grammatik i läroböcker är begränsad och många forskningsluckor behöver fortfarande fyllas. Brodow, Nilsson och Ullström (2000) har i sina studier på läromedel i grammatik bland annat beskrivit hur grammatiken i många fall är isolerad och icke-funktionell i läroböcker. Ullström (Brodow, Nilsson & Ullström, 2000:48) granskar i sin studie grammatikavsnitten i några läroböcker för ämnet svenska. Han observerar bland annat att det finns vissa felaktigheter i några läroböckers grammatikavsnitt. Dessutom presenteras grammatikkunskaperna atomistiskt, alltså del för del utan något tydligt sammanhang eller koppling till elevernas språkbruk. Vidare pekar Ullström (2000) på att grammatikundervisningen i svenskämnet på gymnasiet i stor utsträckning baseras på traditionella undervisningsformer och man tar ofta avstamp i läroböcker vid grammatikundervisning. Dessutom förklarar han att det verkar finnas en vag progressionstanke då olika satsdelar presenteras i en särskild ordning, men de presenteras dock lösryckt och utan någon tydlig helhetsbild (2000:65).

På ett liknande sätt undersöker Nilsson (Brodow, Nilsson & Ullström, 2000) läroböcker för grundskolan och det visar sig bland annat att läroboksförfattarna legitimerar grammatiken genom att peka på metaspråkets betydelse för grammatisk förståelse. Dock använder sig författarna inte själva av grammatiska termer när de påvisar grammatiska felaktigheter i boken, utan det korrigeras utan koppling till relevanta termer och metakoncept.

En tidigare examensuppsats skriven av Ted Smidje (2019) baseras på en liknande studie som Brodow, Nilsson och Ullström (2000) gör. Smidje (2019) undersöker ett mer tidsaktuellt material som kan antas ha uppdateras efter omskrivningarna i den nya läroplanen. Smidje visar att relativt få läroböcker i kursen Svenska 2 förhåller sig till Skolverkets formuleringar och den aktuella forskningen om grammatik i funktionella sammanhang. Tre av fyra analyserade läroböcker förhåller sig inte särskilt väl till att grammatiken ska vara funktionell, och endast boken *Svenska 2 helt enkelt* presenterar grammatiken på ett funktionellt sätt. I de tre andra böckerna presenteras endast de grammatiska termerna utan att kopplas till deras funktionalitet i andra språkliga sammanhang. De exempel som eleverna får möta i grammatikavsnitten i böckerna är främst på ord- och meningsnivå och övningarna är mestadels av nötande karaktär där eleverna ska lära sig grammatiska begrepp utan att aktivt behöva använda dem. *Svenska 2 helt enkelt* har dock några autentiska texter. Dessutom är grammatikkapitlet placerat först i

boken *Svenska 2 helt enkelt*, medan grammatikavsnittet i de andra böckerna antingen är näst sist eller sist i boken. I samtliga fyra böcker används grammatiskt metaspråk i de andra kapitlen.

Till skillnad från Brodow, Nilsson och Ullström (2000) gör Smidje inte bara en induktiv textanalys utan han gör dessutom en legitimeringsanalys utifrån Van Leeuwens analysmetod. Smidje (2019) visar att instrumentell rationalisering, som innebär att grammatiken blir ett verktyg för andra språkliga mål, är den vanligaste legitimeringstypen i böckerna. Dock är det endast *Svenska 2 helt enkelt* som avhandlar innehållet i enlighet med legitimeringstypen. *Metafor 2, Språket och berättelsen 2* samt *Formativ svenska 2* avhandlar inte det grammatiska innehållet i förhållande till legitimeringen rationalisering. Dock återfinns legitimeringstypen auktorisering i *Formativ svenska 2* och innehållet speglar den legitimeringstypen då grammatiska inslag relateras till rätt och fel och till betyg.

Även Anja Malmberg (2020) har analyserat läromedel, med särskilt fokus på grammatikövningar i några läroböcker för kursen Svenska 1 på gymnasiet. Malmberg jämför hur böckerna förhåller sig till sociokulturell teori om lärande samt hur de förhåller sig till Skolverkets styrdokument. Det visade sig att grammatikuppslagen främst handlar om att nöta in grammatiska termer utan något tydligt språkligt sammanhang. Dessutom pekar Malmberg på att få grammatikövningar i de undersökta böckerna uppmanar till samarbete. Dock förklarar Malmberg (2020) att övningar utan explicit metaspråk kan ha en viktig funktion om de samtidigt uppmanar eleverna till att använda sin språkkänsla för att upptäcka de språkliga mönstren, vilket dock sällan är fallet i grammatikövningar.

2.3 Forskning på läroböcker i allmänhet och i svenskämnet

Forskningen om svenskämnets läroböcker är relativt begränsad. Dock visar Nilsson och Ullström (Brodow, Nilsson & Ullström, 2000) att många svensklärare inte uppfattar sig särskilt styrda av läroböcker, men när det kommer till grammatikundervisning brukar de användas som stöd. Att det finns en koppling mellan användning av läromedel och elevers skolresultat har flera internationella studier bekräftat, men det förutsätter att läromedlen håller en hög innehållslig kvalitet (Oates 2014; Steiner, 2017; Fan, Zhu & Miao, 2013). Dessutom är en essentiell didaktisk kvalitet i läroböcker att den speglar en innehållsmässig progression (Hansén, Sjöberg &Wikman, 2021). Den här progressionen behöver följa elevernas utvecklingsnivå.

Regeringen gjorde nyligen en statlig läromedelsutredning med syftet att ge förslag på och möjliggöra läromedel med hög kvalitet och relevans i dagens skola. Utredningen ämnar också ge en bild av hur läromedel och undervisningsmaterial väljs ut (SOU, 2021:53). I utredningen beskrivs det att tidigare läroplaner hade tydligare riktlinjer för passande läromedel men idag finns inga tydliga direktiv för vilka böcker som bör användas och valfriheten är stor. Läromedelsutredningen kopplar bland annat till en tidigare utredning som visade att läroböcker är användbara i klassrummet då de kan ge undervisningen en tydlig struktur. ”Strukturen innebär bland annat att det finns en tydlig progression mellan olika kunskapsområden eller förmågor. Elever ställs genom läromedlet inför successivt alltmer utmanande uppgifter och texter, vilket kan främja deras kunskapsutveckling.” (SOU, 2021:72). Dessutom kan läromedel vara en bidragande faktor för att öka likvärdigheten i skolan (SOU, 2021:74).

På ett liknande sätt ger Reichenberg (2016:2) en historisk bild över regleringen av svenska läromedel. För flera år sedan förekom en statlig reglering av läromedel, och läroböckerna undergick en kontroll innan de godkändes för bruk. I svenska skolor finns det inte längre en reglering och förhållningssättet till vilka läroböcker som köps in samt hur de används i undervisningen är mycket friare. Vidare diskuterar Reichenberg (2016) att lärares användningsgrad av läroböcker påverkas av hur nöjda de är med innehållet i läroboken. Därför kan också läroböcker utgöra ett stöd för lärare i de ämnesområden som de känner sig mer osäkra på, exempelvis grammatik i svenskämnet. Däremot menar Graeske (2021) att läroboksanvändningen inte alltid är självklar och i många fall skapar lärare eget material som de använder i klassrummet. Dessutom trycker Graeske på att läromedlen behöver hålla en god kvalitet och spegla styrdokumenten för att de ska vara adekvata och ha relevans i klassrummet.

3 Teori och metod

Vygotskys sociokulturella teori om lärande som social och analytisk praktik utgör det teoretiska ramverket för denna studie. Kunskapsutveckling sätts alltså i en social och kulturell kontext. Studien baseras delvis på en induktiv textanalys av huruvida, och på vilket sätt, grammatik förekommer i läroböckerna, och delvis på en legitimeringsanalys utifrån den kritiska diskursanalysen. Detta mynnar sedan ut i en kontrasterande analys där eventuell progression i grammatiken mellan läroböckerna identifieras. I det här avsnittet presenteras relevanta begrepp, legitimeringsanalysen samt metod för den induktiva textanalysen.

3.1 Centrala begrepp

I följande avsnitt förklaras de nödvändiga begreppen för studien. Först diskuteras funktionell grammatik i avsnitt 3.2.1. Sedan kommer en presentation av begreppet *progression* i 3.2.2.

3.1.1 Funktionell grammatik

Begreppet *funktionell grammatik* används genomgående i uppsatsen eftersom det är en essentiell del av de teorier och tidigare forskning som ligger till grund för den här studien. Fenomenet funktionell grammatik kan beskrivas med hjälp av den forskning som Myhill, Jones och Watson (2012) har lagt fram, som belyser att grammatiken ska undervisas tillsammans med andra språkämnen för att den ska vara autentisk och relevant för eleverna. Därmed menar Myhill-gruppen att man bör utgå från Hallidays (2003) påstående om grammatik, där grammatiken blir ett verktyg i språkklassrummet för att skapa betydelse. Grammatiken placeras då i ett större sammanhang utan att isoleras, och de tillhörande texterna bör vara autentiska. Vidare förklarar Myhill et al. (2012) att grammatiskt metaspråk är viktig för att kunna samtala om språk, men då behöver undervisningen också uppmana eleverna till att använda metaspråket på ett adekvat sätt, i stället för att de grammatiska begreppen bara ska läras in utan att användas.

3.1.2 Progression

Termen *progression* definieras enligt Svenska Akademiens ordbok (SAOB, 1954) som ett slags framåtskridande eller tillväxt. Vidare diskuterar Säfström (2017) i sin studie hur begreppet progression används vid högre utbildningar. Hon förklarar att termen allmänt används för att belysa någon form av utveckling. Säfström skriver ”Man kan se progression, eller utveckling, hos någon, vilket betyder att progression kan ses som en manifestation av lärande. Medan lärandet är den process som leder till ökad kunskap eller färdighet, är progressionen det sätt som lärandet tar sig till uttryck, det vill säga ett bevis för resultatet av lärandet” (Säfström, 2017:57). Dessutom menar hon att progression i olika kurser och utbildningar handlar om utökandet av byggstenar i kunskaper, som således leder fram till ett slutgiltigt mål. I relation till grammatikkunskap kan grammatisk progression därför ses som ett utökande av grammatiskt metaspråk, men också kunskaper i mer komplexa grammatiska fenomen eller en mer avancerad användning av de förvärvade grammatikkunskaperna.

Begreppet tröskelbegrepp (Josefsson & Lundin, 2017) är nära kopplat till progression. *Tröskelbegrepp* beskrivs som centrala begrepp som en elev behöver behärska för att kunna gå

vidare i sin kunskapsutveckling. Josefsson och Lundin (2017:19) hänvisar till Meyer och Land (2003) som trycker på att förståelsen av nyckelbegrepp ger eleverna nya insikter, som inte hade varit möjliga att nå utan förståelse för relevanta termer. Vidare hänvisar Josefsson och Lundin (2017:28) till Perkins (2008) tre varianter av kunskapstyper som är *possessiv, performativ* och *proaktiv kunskap*. Possessiv kunskap handlar om att identifiera och känna igen ett visst begrepp, medan performativ kunskap handlar om att identifiera och hitta fenomenet i texter och den proaktiva kunskapen handlar om att se syftet med den grammatiska kunskapen för att sedan använda den i olika sammanhang. Josefsson och Lundin (2017:28) ger exempel på att fraser och satser som flyttbara enheter kan ses som ett tröskelbegrepp, eftersom det är först då studenter förstår funktionen av dem för att sedan aktivt kunna använda kunskapen till att bearbeta satser och meningsbyggnad.

Sammanfattningsvis betyder det att *grammatisk progression* i den här uppsatsen används som ett begrepp för utvecklad kunskap inom grammatikämnet. Progression kan vara att gå från det enkla till det mer komplexa, men också att gå från en enkel definition av ett grammatiskt begrepp till att sedan förväntas använda den grammatiska kunskapen till att bearbeta och experimentera med språk, exempelvis i egen textproduktion.

3.2 Teoretiskt ramverk

I det här avsnittet presenteras den teoretiska utgångspunkten för studiens legitimeringsanalys. I avsnitt 3.3.1 förklaras metoden, och i 3.3.2 diskuteras hur metoden kommer att användas för att identifiera och analysera eventuella implicita legitimeringar i materialet.

3.2.1 Legitimeringsanalys

Legitimeringsanalysen utgår från van Leeuwens (2007) metod för analys av legitimering, och den vilar i sin tur på Norman Faircloughs (2013) kritiska diskursanalys. Diskurser definieras av Gee (2010) som olika typer av ”varande” vilka påverkas och skapas med hjälp av bland annat språk, tankar och beteenden. Texter bär på en myriad av olika diskurser och i texter kan även olika diskursers kamp framkomma. Således bidrar texter både till att reproducera och ifrågasätta normer och värderingar av olika slag, eftersom de uppvisar en variation av intentioner och värderingar beroende på hur de framställs (Fairclough, 2003).

Utifrån den kritiska diskursanalysen har van Leeuwen (2007) utvecklat fyra legitimeringsbegrepp. Helgesson (2017:114) översätter de fyra legitimeringskategorierna till *moralisk värdering, rationalisering*, *auktorisering* och *mythopoesis*. Helgessons översättningar kommer att användas genomgående i den här uppsatsen men med stöd i van Leeuwens definitioner. *Auktorisering* förklarar van Leeuwen (2017:94) som en legitimering genom att någon eller något bestämmer hur en särskild aspekt ska vara. Det kan handla om personer, institutioner och traditioner som har särskilda bestämmelser och lagar. Det finns ett antal underkategorier till legitimeringskategorin auktorisering och de tre undergrupperna kallas just *auktorisering, kommendering* och *sed*. Legitimering via auktorisering görs vanligtvis med uppmaningar och verb där någon säger hur något ska vara. Det finns både *personlig auktoritet*, som skulle kunna vara exempelvis en förälder eller lärare, och *opersonlig auktoritet* som snarare kopplar till lagar och regler. Underkategorin *kommendering* används när man legitimerar något via förebilder eller professionella på området och underkategorin *sed* syftar till att något görs på grund av en vana.

Den andra kategorin, *moralisk värdering*, handlar främst om moraliska värderingar som finns i samhället. Den moraliska värderingen beror helt enkelt på vilken diskurs den befinner sig i och det finns inga tydliga språkliga riktlinjer för hur den ser ut. Dock kan vissa värderande adjektiv, såsom *normal*, *användbar* och *nyttig*, vara tecken på moralisk värdering (Van Leeuwen, 2017:97).

Även den tredje kategorin, *rationalisering*, delas in i underkategorier. Det finns *instrumentell rationalisering* och *teoretisk rationalisering*. Den instrumentella rationaliseringen görs genom koppling till särskilda mål, användningsområden och effekter i ett särskilt sammanhang. Van Leeuwen (2017) förklarar att det i en instrumentell legitimering förekommer spår av moralisk värdering som i exemplet ”Jane’s teacher used eye contact and facial expression to establish positive bonds with her” (2017:101). Här skulle man alltså kunna säga att ögonkontakt och ansiktsuttrycken blir instrumentella verktyg för att generera en relation/band mellan Jane och hennes lärare, men ordet ”positive” är ett tecken på en moralisk värdering som gör att uttrycket blir en instrumentell rationalisering. *Teoretisk rationalisering* handlar om att legitimeringen baseras på sanningar och erfarenheter. Ofta används verb såsom *är, betyder* och *innebär* och signalerar att det är något som ter sig naturligt och sant. Ett exempel som van Leewuen ger är bland annat att skolan signalerar att barnen håller på att växa upp, vilket är en legitimering i underkategorin *definition* (Van Leeuwen, 2017:104). Underkategorin *förklaring* är starkt

kopplad till aktören i praktiken, och det innebär att exempelvis ett särskilt beteende är passande för en viss aktör i en speciell kontext. Den sista underkategorin i rationalisering kallas för *förutsägelser* som snarare baseras på erfarenheter och expertis och van Leeuwen förklarar det med exemplet ”Don’t worry if your child cries. It won’t last long.” (2017:104). Citatet kan ge sken av att vara en legitimering kopplad till auktorisering, men i det här fallet bygger legitimeringen snarare på erfarenheter.

Den sista legitimeringskategorin är *mythopoesis* som är en berättelse där det antingen går bra eller dåligt för huvudkaraktären. Går det bra för karaktären handlar den i enlighet med det som legitimeras, men om det går illa för karaktären är det för att den inte gör det legitimeringen menar att man bör göra (Van Leeuwen, 2017:106). Van Leeuwen (2017) pekar på att legitimeringskategorierna antingen kan förekomma ensamma eller i kombination med varandra. Inte nog med det, utan de används både för att legitimera något och icke-legitimera på olika sätt.

3.2.2 Implicit legitimering

Van Leeuwen (2017:93) förklarar att legitimering ger svaret på varför man ska göra något. Således kan legitimeringen vara explicit och tydligt uttalad, men van Leeuwen belyser att legitimering också kan göras indirekt och mindre tydligt uttalad. Därför beaktas även implicita och indirekta legitimeringar av grammatik i föreliggande studie. Exempelvis kan avsaknaden av specifika grammatikkapitel eller särskilda begrepp vara en form av legitimering, eller de-legitimering. Även de grammatiska inslagens placering kan säga någonting om hur grammatiken legitimeras, och därför kommer även placering att vara en faktor som beaktas i den implicita legitimeringen. Vidare beaktas även legitimeringen av språkriktighet, då grammatiken ibland förekommer implicit i det som man kallar för språkriktighet.

I kursplanen för Svenska 1 återfinns bland annat målet ”Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, d.v.s. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang (…)” (Skolverket, 2011:162) samt målet ”Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.” (Skolverket, 2011:162). På samma sätt förekommer implicita argument för grammatisk kunskap i kursplanen för Svenska 3 trots att kunskaper om den vetenskapliga texttypen samt språkhistoria utgör en stor del av kursinnehållets mål (Skolverket,

2011). Bland annat kan man argumentera för att grammatiken kan rymmas inom kunskapskravet ”Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär.” (Skolverket, 2011:163) men också inom kunskapskravet om språkförändring.

3.3 Induktiv textanalysmetod

Metoden för studien bygger på en induktiv textanalys där läroböckernas grammatikavsnitt och andra grammatiska inslag observeras. Dessutom undersöker jag huruvida grammatiken som presenteras i böckerna är funktionell eller ej. Smidje (2019) analyserar läromedel i kursen Svenska 2. Därför koncentreras föreliggande undersökning på läromedel i kurserna Svenska 1 och Svenska 3, eftersom Smidjes resultat då kan kompletteras och bidra till en helhetssyn på progressionen mellan läromedlen. Läroböckerna har närlästs i sin helhet och grammatiska inslag har noterats. I sin studie använder sig Smidje av egenformulerade analyskategorier för att rama in hur grammatiken presenteras i läroböckerna och om den är funktionell eller ej. I den här uppsatsen kommer Smidjes tabell och tillhörande frågor delvis att användas för den induktiva textanalysen. Dock är tabellen och några av dess frågor modifierade för att bättre passa den här studiens forskningsfrågor, vilket kan ses i tabell 1. Sedan används utfallen för att dra slutsatser om den grammatiska progressionen i läroböckerna.

Analyskategorierna som används är: 1) Förekomst av grammatisk kunskap och grammatiska begrepp 2) Grammatisk presentation 3) Texturval 4) Uppgifter. Dessa används för att utläsa böckernas grammatiska progression. I närläsningen har både explicita och implicita tecken på grammatik beaktats, vilket innebär att termer såsom *språkriktighet* och liknande också noteras och diskuteras.

Tabell 1. Analyskategorier

Analyskategori	**Analysfrågor**
Grammatisk progression	
• Förekomst av grammatisk kunskap och grammatiska begrepp	• Förekommer det grammatiska inslag i boken? Var? • Används grammatiska begrepp i övriga delar av boken? I så fall var och hur? • Hur är förhållandet mellan termers antal och komplexitet mellan läroböckerna för svenska 1 och 3?
• Grammatisk presentation	• Hur ser presentationen av grammatiska begrepp ut? • Förväntas eleverna ha kunskap om relevanta tröskelbegrepp/grundläggande grammatiska begrepp, eller förklaras och/eller repeteras de? • Ska eleverna endast kunna definiera och identifiera de grammatiska termerna eller ska de också förstå funktionen och kunna använda kunskapen?
• Texturval	• Används autentiska texter? Andra texter? Menings- och ordnivå?
• Uppgifter	• Vilken typ av uppgifter förekommer och hur ska grammatik och grammatiskt metaspråk användas?

Den grammatiska progressionen är den överordnade analyskategorin medan de andra analyskategorierna ämnar belysa det grammatiska innehållet i läroböckerna, som sedan kommer att jämföras mellan läroböckerna för Svenska 1 och Svenska 3 inom samma läromedelsserie.

4 Material

Nedan presenteras de avgränsningar som har beaktats i materialurvalet och därefter presenteras i avsnitt 4.2 vilka läroböcker som analyseras i den här studien.

4.1 Avgränsningar

Materialet som studien baseras på är läroböcker för kurserna Svenska 1 och Svenska 3 på gymnasiet. Avgränsningen är gjord för att kunna undersöka huruvida grammatik förekommer i läroböcker för kurser i svenska där grammatiska kunskaper inte uttrycks explicit i Skolverkets (2011) styrdokument. Att jämföra läromedel för två olika kurser möjliggör också analysen av eventuell grammatisk progression mellan kursernas böcker. Valet av material ger också en kompletterande bild till Smidje (2019) som undersökt läroböcker för kursen Svenska 2. På så sätt möjliggörs en analys av eventuell progression av grammatikframställningen i alla tre kursernas läroböcker i svenska. Ytterligare en avgränsning är att endast böcker som är anpassade efter LGY11 används som material i studien. På så vis är materialet anpassat efter de senaste kursplanerna och eventuellt efter aktuell forskning på ämnesområdet.

4.2 Läroböckerna

I tabellen nedan är de använda läroböckerna sorterade i bokstavsordning efter titel och författare. Utgivningsår och förlag återfinns i tabellen.

Tabell 2. Studiens material

Titel	**Författare**	**Utgivningsår**	**Förlag**
Formativ svenska 1	Eklund & Rösåsen	2017	Liber
Formativ svenska 3	Eklund & Rösåsen	2020	Liber
Metafor 1	Edvardsson	2017	Gleerups
Metafor 3	Edvardsson	2021	Gleerups
Språket och berättelsen 1	Gustafsson & Wivast	2017	Gleerups
Språket och berättelsen 3	Gustafsson & Wivast	2017	Gleerups
Svenska 1 helt enkelt	Nilsson & Winqvist	2018	NA Förlag
Svenska 3 helt enkelt	Nilsson & Winqvist	2015	NA Förlag

5 Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas studiens resultat och analys. Först presenteras två tabeller i avsnitt 5.1 där läroböckernas innehåll översiktligt återges. I avsnitt 5.2 till 5.5 presenteras varje läroboksserie i varsitt avsnitt där resultaten för läroboken i Svenska 1 och Svenska 3 redovisas parallellt. Resultaten följer analysmodellen i tabell 1 för den induktiva textanalysen. Progressionen diskuteras löpande i presentationen av den induktiva textanalysen och efter textanalysen av varje läromedelsserie presenteras legitimeringsanalysen. Slutligen sammanfattas resultaten i avsnitt 5.6.

5.1 Översikt över läroböckernas innehåll

I tabell 3 presenteras innehållet i läroböckerna för Svenska 1 och i tabell 4 presenteras innehållet i läroböckerna för Svenska 3.

Tabell 3 – Innehållsförhållande mellan böckerna för Svenska 1

Innehåll	Formativ Svenska 1 Antal sidor: 289	Metafor 1 Antal sidor: 247	Språket och berättelsen 1 Antal sidor: 318	Svenska 1 helt enkelt Antal sidor: 290
Inledning/förord	3%	0%	0%	1%
Muntlig framställning	30%	7%	11%	14%
Fiktivt och annat berättande	26%	60%	52%	19%
Argumentation	8%	10%	Saknas	11%
Skriftlig framställning	21%	6%	24%	26%
Språklig variation	12%	10%	2%	12%
Språkriktighet/ grammatik	Saknas	7%	10%	10%
Verktygslåda	Saknas	Saknas	1%	7%

Under respektive boktitel visas den procentuella andelen av bokens sidor för det specifika ämnesinnehållet som presenteras i vänsterkolumnen. Förteckningar och referenser har exkluderats eftersom de ej utgör det innehållsliga materialet i läroboken. Läroböckernas innehåll och kapitel har här delats in i innehållsliga kategorier för att göra en jämförelse möjlig mellan böckerna. De exakta kapitelnamnen återfinns i bilaga 1–8. Notera att tabellerna ej visualiserar ordningen som läroböckernas kapitel kommer i, utan det är endast innehållet i sig som visas i tabellerna. Eftersom en lärobok inte nödvändigtvis läses från pärm till pärm återges därför inte innehållet i kronologisk ordning. Som tabell 3 visar förekommer det grammatikkapitel eller kapitel om språkriktighet i alla använda böcker för Svenska 1 förutom läroboken *Formativ svenska 1*. Dessutom utgör språkriktighetsavsnitten ungefär en lika stor procentuell andel i de tre andra böckerna. Tabell 4 visar att det inte förekommer några specifika grammatikkapitel i någon av böckerna för Svenska 3.

Tabell 4 – Innehållsförhållande mellan böckerna för Svenska 3

Innehåll	Formativ svenska 3 Antal sidor: 290	Metafor 3 Antal sidor: 125	Språket och berättelsen 3 Antal sidor: 163	Svenska 3 helt enkelt Antal sidor: 262
Inledning/förord	1%	1%	1%	0%
Muntlig framställning	26%	19%	17%	20%
Vetenskapligt skrivande och annan skriftlig framställning	32%	34%	17%	25%
Litteraturvetenskaplig analys och annat berättande	29%	32%	50%	33%
Språkförändringar och språkhistoria	12%	14%	14%	17%
Verktygslåda	Saknas	Saknas	1%	5%

5.2 Formativ svenska 1 och 3

Formativ svenska 1 (Eklund & Rösåsen, 2017) och *Formativ svenska 3* (Eklund & Rösåsen, 2020) är utgivna av Liber. Av den här studiens läroböcker för kursen Svenska 1 är det här den enda boken som inte har ett eget avsnitt som handlar om grammatik eller språkriktighet vilket framkommer i tabell 3. Nedan kommer *Formativ svenska 1* förkortas *Fs1* och *Formativ svenska 3* kallas *Fs3*. I *Fs3* förekommer inga specifika grammatikavsnitt.

5.2.1 Innehållet och funktionella sammanhang

5.2.1.1 Grammatisk förekomst och presentation

På vissa ställen i *Fs1* förekommer det grammatiska faktorer och begrepp. Dock fokuserar boken främst på stil och språkriktighet, vilket ibland kan innefatta grammatik. Uppmaningar till språkriktighet är återkommande i boken och finns i anslutning till varje avsnitt som handlar om skivproduktion. I kapitlet om argumentation finns det dock ett specifikt avsnitt om språkriktighet som innehåller grammatiska termer. De grammatiska termerna nämns men de förklaras inte, alltså kan man anta att eleverna förväntas förstå de nämnda begreppen. Bland annat nämns *meningsbyggnad, tempusval, utelämnade subjekt, passiva pågåendeformer* och *indefinita pronomen*. De här termerna är med i en så kallad rensningsmall som eleverna kan använda i anslutning till sitt skrivande. Eftersom avsnittet och de grammatiska termerna är placerade i ett kapitel som handlar om skrivande, kan man säga att det finns en funktionell tanke bakom placeringen.

Fokus på språkriktighet återfinns även i *Fs3* där termerna *meningsbyggnad* och *språkriktighet* nämns i kapitlen för muntlig opponering, vetenskapligt skrivande och argumenterande texter. I kommentarerna till en mönstertext på E-nivå står det bland annat ”otymplig mening”, ”oavslutad mening” samt ”felaktig meningsbyggnad” (Eklund & Rösåsen, 2020:139). Det ges inga specifika grammatiska förklaringar, utan eleverna behöver själva leta i texten och identifiera vad det är för typ av fel. Emellertid hade begreppen ”satsradning” och ”satsstyckning” kunnat användas i stället. I en checklista för vetenskaplig text står det att den ska ha en saklig och objektiv ton och att stilnivån ska vara jämn, utan att grammatiken nämns. Här är progressionen vag, då tidigare grammatiska kunskaper inte tas tillvara och metaspråket inte används i *Fs3* för att samtala om språkets struktur.

Vidare förekommer ytterligare avsaknad av grammatiskt metaspråk i *Fs1* vilket bland annat syns i ett elevexempel på en argumenterande text där den tillhörande kommentaren säger ”Sätt ut skiljetecken här: ?” (Eklund & Rösåsen, 2017:108). Det kommenteras inte varför, och det förklaras inte att det uppstår satsradning. Eleven får helt enkelt bara svaret till hur det bör se ut. Detsamma gäller när elevexemplet uppvisar felaktig användning av *de* och *dem*. Kommentarerna till texten förklarar att det är felaktig form och sedan står det ”Skriv subjektsformen ’de’” (Eklund & Rösåsen, 2017:108). Vid samma fel i *Fs3*, när det förekommer i en elevtext på argumenterande framställning, kommenteras det istället ”pronomenfel” eller ”formfel”. Detta vidareutvecklas inte och eleverna får inte det rätta svaret givet, utan förväntas själva förstå vad kommentaren syftar på. Dock används termen *pronomen*, vilket kan ses som tecken på progression i användningen av metaspråk. I en annan kommentar i *Fs3* skriver textförfattarna ”otymplig mening” och ”oavslutad mening” i kommentaren till en elevtext istället för att använda mer renodlade grammatiska begrepp såsom ”satsradning”, ”satsstyckning” eller ”ofullständig sats”, vilket visar att det inte förekommer någon stark progression när det kommer till de grammatiska begreppen i anslutning till satser och meningsbyggnad. Här hade textförfattarna kunnat hänvisa till kunskaperna från Svenska 2 där man går igenom satsdelar, fraser och satser.

Liknande typ av kommentarer om meningsbyggnad återfinns i *Fs1*. I ett elevexempel på en krönika står det att eleven behöver omformulera en mening eftersom den är osmidig och för lång. Meningsbyggnad och satslösning diskuteras inte för att få syn på meningens olika delar, utan eleven uppmanas bara att formulera om meningen. Till ett annat elevexempel står det ”Meningen behöver ett subjekt: Skriv in jag.” (Edlund & Rösåsen, 2017:130). En tydlig skillnad mellan *Fs1* och *Fs3* är alltså att eleverna direkt får svaret i korrigeringen av elevtexterna i *Fs1*, medan eleverna i *Fs3* förväntas kunna göra den typen av korrigeringar på egen hand.

Några grammatiska termer förekommer i det sista kapitel som handlar om språkhistoria i *Fs3*. I en språkhistorisk översikt nämns exempelvis ”långa böjningsändelser”, ”verb slutar böjas efter subjekten” och ”utrum och neutrum i stället för tre genus” (Eklund & Rösåsen, 2020:284). Begreppen i förklaringen definieras inte. Dock förklaras begreppen *kasus, utrum och neutrum*. Detta kan vara ett tecken på progression då man antar att begrepp som *verb* och *subjekt* är vanligare och att eleverna redan har en del kunskaper om dem, medan *kasus, utrum och neutrum* kanske inte förekommer ofta och behöver definieras. Å andra sidan förklaras inte heller begrepp såsom *bisats, pronomen, subjekt, konjunktion* i *Fs1* heller. Möjligtvis förväntas det att eleverna

redan ska kunna definiera och förstå begreppen eller så finns det en tanke om att de kommer lära sig dem längre fram. I anslutning till kapitlet om språkhistoria ska eleverna göra en uppgift som går ut på att hålla ett informerande tal om språkhistoria. I källmaterialet som eleverna ska använda förekommer grammatiskt metaspråk såsom *kasus, adjektiv, pronomen, kasus, nominativ, substantiv, plural* och *singular*. De grammatiska termerna förklaras inte, men termerna visar dock ingen större komplexitet. Eleverna antas dock ha grundläggande kunskaper för att kunna hänga med i texterna där grammatiskt metaspråk används, vilket kan tyda på en progression i grammatisk förståelse.

5.2.1.2 Texturval

De båda läroböckerna innehåller autentiska elevexempel på olika texttyper och övningsuppgifter. Elevtexterna har tillhörande kommentarer för att eleverna ska kunna se vad som kan förbättras i texten. Ibland förekommer kommentarer med grammatiska begrepp i anslutning till elevexemplen. Bortsett från det förekommer inga andra autentiska texter i anslutning till grammatiska aspekter.

5.2.1.3 Uppgifter

I böckerna förekommer inga uppgifter som handlar om grammatik eller som behandlar grammatiskt metaspråk. Dock förekommer grammatiskt metaspråk i källmaterialet för uppgiften i kapitlet om språkhistoria i boken *Fs3*.

5.2.2 Legitimering

Eftersom kommentarerna till mönsteruppgifterna i läroböckerna har en korrigerande karaktär och kallar felet i fråga om *de* och *dem* felaktigt ordval hamnar grammatiken i skymundan. Dock skulle detta kunna vara en implicit legitimering av grammatiken eftersom den ses som ett verktyg för att skriva språkligt korrekta texter. Legitimeringen blir då en form av instrumentell rationalisering. Ett annat perspektiv är att grammatiken legitimeras genom rationalisering när grammatiska begrepp används i delen av språkhistoria i *Fs3* för att förklara den språkliga utvecklingen och de olika språkhistoriska epokerna. Då används grammatiken för att uppnå förståelse för något annat, vilket kan ses som att grammatiken är placerad i ett funktionellt sammanhang och grammatiska begrepp används för att tala om språk.

I anslutning till ett elevexempel på en argumenterande text i *Fs1* visas Skolverkets kunskapskrav för betyget E. En av kommentarerna belyser att det är ”gränsfall när det gäller

språkriktigheten: talspråkligt med många stavfel” (Eklund & Rösåsen, 2017:109) eftersom elevtexten uppvisar några grammatiska fel gällande satser, användningen av *de* och *dem* och förekomsten av talspråkliga tendenser. Detta beskrivs dock inte med grammatiskt metaspråk, men grammatiken kan ses som implicit och genom att koppla detta till betyg och kunskapskraven legitimeras grammatiken via auktorisering där grammatik, eller språkriktighet, är en språknorm i vissa situationer. Textförfattarna skriver sedan ”Gå igenom texten med hjälp av rensningsmallen på sidan 112. Den text som inte har några av de språkfel som listas är oftast på en hög betygsnivå rent språkligt” (Eklund & Rösåsen, 2017:113). Här används betygsnivåer som ett medel för legitimering. Dock kan det också ses som en moralisk värdering eftersom det finns en uppfattning om att höga betyg är bra medan låga betyg ses som sämre. Att avsnittet som de grammatiska termerna förekommer i heter just ”rensningsmall” i *Fs1* indikerar också att det handlar om rätt och fel. Eftersom kommentarerna till elevtexterna i läroboken är av en uppmanande karaktär, såsom ”Formfel: Välj subjektsformen ’de’” (Eklund & Rösåsen, 2017:268) legitimeras den grammatiska kunskapen via auktoriseringen då läsarna blir tillsagda hur man ska göra utifrån bestämda regler och normer för språket i en text. ”Välj” står i imperativform vilket förstärker legitimeringen av auktorisering, då texten säger till någon hur ska göra i den givna kontexten. Detsamma gäller i *Fs3* när kommentarerna till elevtexterna säger exempelvis ”pronomenfel” där det alltså legitimeras genom att visa att det finns förutbestämda rätt och fel i språket. I det här fallet presenteras grammatiken som den legitimeras.

5.3 Metafor 1 och 3

Läroböckerna *Metafor 1* (Edvardsson, 2017) och *Metafor 3* (Edvardsson, 2021) är utgivna av Gleerups. Det finns ett kapitel i *Metafor 1* som heter *Språkriktighet* som delvis berör ämnet grammatik. Som tabell 3 visar utgör avsnittet 7% av bokens totala antal sidor. I *Metafor 3* finns det inget eget grammatikavsnitt. Nedan kommer *Metafor 1* att förkortas till *M1* och *Metafor 3* kommer att kallas *M3*.

5.3.1 Innehållet och funktionella sammanhang

5.3.1.1 Grammatisk förekomst och presentation

I det inledande kapitlet i *M1* som handlar om skönlitterär läsning diskuteras bland annat språk och stil i fiktiva texter utan att det används grammatiskt metaspråk. I en skrivmall framkommer

det att när man analyserar en skönlitterär texts språk kan man observera om språket i novellen är korrekt standardsvenska och om regler för språkriktighet följs. Även i kapitlet om språkvariation i *M1* nämns några grammatiska faktorer såsom *meningsbyggnad* och *fraser,* utan att de definieras eller utvecklas.

Även kapitlet om skrivande i *M1* lyfter att språkriktighet är en del av det centrala innehållet för kursen Svenska 1. Kapitlet innehåller inget grammatiskt metaspråk alls. Detsamma gäller för kapitlet om argumenterande texter. På ett ställe i kapitlet belyser författaren att ”Språket i ett debattinlägg är mer formellt och sakligt än vad det är i t.ex. en insändare.” (Edvardsson 2017:202). Liknande fokus på språkriktighet återfinns i boken *M3* i kapitlet om vetenskapligt skrivande. I kapitlets början lyfts några faktorer ur det centrala innehållet och det står att eleven ska arbeta med språk och stil i vetenskapliga texter. Det står att man ska använda sig av ett formellt och sakligt språk och att det är viktigt att språket är korrekt. Vidare hänvisar författaren tillbaka till läroboken *Metafor 2* och skriver att eleverna kanske minns delen som handlar om språk och stil i utredande texter. Här uppmanas eleverna att använda sig av sina tidigare språkkunskaper och de får en repetition från vad som sades läroboken för Svenska 2. Avsnittet repeterar och förklarar bland annat *passiva satser, nominaliseringar, ofullständiga meningar, satsradning* och *syftningsfel*. Grammatiskt metaspråk används när fenomenen förklaras. Det grammatiska metaspråket utgörs bland annat av ord såsom *verb, substantiv, subjekt, bisats, konjunktion, huvudsats* och *pronomen*. De begreppen förklaras inte utan eleverna förväntas förstå vad de innebär. Detta kan vara ett tecken på progression eftersom eleverna antas kunna begreppen för att sedan applicera den grammatiska kunskapen på vetenskapliga texter, medan grammatiken inte alls finns med i skrivkapitlet i *M1*.

Grammatik nämns också i kapitlet om språkhistoria i *M3.* Den första grammatikan i svenska språket nämns och det står att man under den äldre nysvenskan började få regler för stavning och skrivande. Dock används inget grammatiskt metaspråk och själva grammatiken under den här språkliga epoken diskuteras inte. I avsnittet om nusvenskan nämns det att Strindberg använde sig av aktiva verb i sina texter. Begreppet används utan någon förklaring och eleverna förväntas förstå termen.

Kapitlet som vissa grammatiska aspekter förekommer i i *M1* heter just ”Språkriktighet” och inte ”grammatik”. Dessutom är kapitlet placerat längst bak i boken och det är inte i nära anslutning till kapitlet om skrivande. Detta signalerar att positioneringen inte direkt uppmuntrar

till en funktionell grammatik, utan kunskapen om språkriktighet och grammatik blir isolerad. Vidare förklaras det att språkriktighet och grammatik är två helt olika saker men att de ändå hör ihop. Sedan går författaren in på språkriktighet och skrivande. Här finns alltså en tendens till funktionalitet. Det står att eleven ska öva på språkriktighet och lära sig att använda *var* och *vart*, *de* och *dem* samt undvika satsradning. Detta innefattar grammatisk kunskap men det benämns inte som grammatik. I stycket om *de* och *dem* nämns begreppen *subjektsform* och *objektsform*. Dock förklaras inte vad ett *subjekt* eller *objekt* är och det nämns bara att *de* och *dem* bör användas i skrift medan *dom* är talspråkligt. Däremot förklaras vad satsradning innebär och det skrivs att det är vanligt i skönlitterära texter men att det ska undvikas i formella texttyper. Termen *bisats* nämns också men det förklaras inte vad det är för något. Kanske finns det en progressionstanke om att eleverna ska lära sig om satser och fraser i kursen Svenska 2 istället.

5.3.1.2 Texturval

Det används inga autentiska texter för att exemplifiera de grammatiska begreppen i *M1* i kapitlet om språkriktighet. Exempelmeningarna som används för att förklara är lösryckta och är konstruerade för lärobokens skull. Detsamma gäller *M3* där exempel som ges när grammatiska begrepp förklaras i kapitlet om vetenskapligt skrivande är på ord- och meningsnivå. När ofullständiga meningar förklaras skrivs det bland annat ”Ofullständig mening: *Som jag gillar*. Fullständig mening: *Han läser boken som jag gillar*.” (Edvardsson, 2020:99). Här förekommer ingen progression i form av att grammatiken placeras i en större kontext för eleverna i en mer avancerad kurs.

5.3.1.3 Uppgifter

I kapitlet om språklig variation i *M1* finns det en uppgift som går ut på att eleven ska ta reda på hur man använder *de* och *dem*. Dock uppmuntras inte eleverna att använda grammatiskt metaspråk. I en övning i språkriktighetskapitlet ska eleverna skriva om ett textutdrag som kommer från novellen *Pälsen* författad av Hjalmar Söderberg. Eleverna ska omformulera textstycket så att det inte förekommer några satsradningar. Här ska de helt enkelt lära sig att identifiera satsradningar och korrigera texten. Sedan uppmanas eleverna att reflektera över vilka fel de brukar göra i sina egna texter. I *M3* förekommer inga grammatikuppgifter.

5.3.2 Legitimering

En implicit legitimering i *M1* och *M3* är auktorisering och den görs genom att delar ur det centrala innehållet visas genomgående i läroböckerna. Det är helt enkelt bestämmelser från Skolverket som lärare och elever ska följa och förhålla sig till. Att kapitlet i *M1* som lyfter vissa grammatiska aspekter inte heter något med termen *grammatik* kan också ses som en slags legitimering via auktorisering där man försöker hålla grammatiken i skymundan. Kanske signalerar detta att termen ej förekommer explicit i kunskapskraven och därför inte heller i läroboken för kursen. Avsaknaden av grammatiska begrepp i *M3* signalerar samma typ av legitimering.

I *M1* i kapitlet om skrivande nämns det att grammatiken inte behöver vara korrekt om man skriver ett meddelande till en kompis. Detta skulle kunna vara en implicit legitimering där grammatisk kunskap endast är nödvändig i formella sammanhang och inte i vardagliga situationer exempelvis. Då bli legitimeringstypen instrumentell rationalisering där grammatisk kunskap är ett verktyg för att anpassa sitt språk i olika språksituationer. Det förekommer ytterligare implicita legitimeringar i *M3* i kapitlet om vetenskapligt skrivande. Där lyfts det att språket ska vara sakligt och formellt. Detta vittnar också om legitimering via rationalisering där grammatiska kunskaper blir ett verktyg för att kunna skriva en text av vetenskaplig karaktär. Dock presenteras och används inte grammatiken på ett särskilt funktionellt sätt i böckerna vilket gör kopplingen mellan grammatisk presentation och legitimeringen rationalisering svag.

5.4 Språket och berättelsen 1 och 3

Läroböckerna *Språket och berättelsen 1* (2017) och *Språket och berättelsen 3* (2017) av Gustafsson och Wivast är utgivna av Gleerups. De är uppbyggda av en temadel och en momentdel. I temadelen förekommer det ett antal skönlitterära texter som följs av uppgifter där elever får arbeta med texten och språket. I momentdelen förekommer olika moment inom respektive kurser. Det finns ett separat kapitel för grammatik som heter just ”Grammatik och struktur” i *Språket och berättelsen 1*, och kapitlet utgör 10% av bokens totala sidantal. Dessutom är *Språket och berättelsen 1* den enda boken som har ett kapitel som benämns med namnet *grammatik*. *Språket och berättelsen 3* har inget grammatikavsnitt. Nedan kommer böckerna att förkortas *Sb1* och *Sb2*.

5.4.1 Innehållet och funktionella sammanhang

5.4.1.1 Grammatisk förekomst och presentation

I *Sb1* i temadelen finns inslag av grammatisk kunskap. Efter temadelens texter kommer avsnitt som handlar om *pronomen, textförtätning, konjunktioner, subjunktioner, prepositioner, passiva satser, satser, och tempusböjning*. När begreppen beskrivs är det främst en presentation av deras betydelse. I ett annat stycke i temadelen diskuteras *förtätning* i texter och det kopplas till att en överdriven användning av huvudsatser gör en text svårläst. Senare i temadelen, kommer det ytterligare ett avsnitt som handlar om *konjunktioner* och *subjunktioner* där det står att de är viktiga i texter för att binda ihop satser. Även begreppet *satser* kopplas till funktionella sammanhang. Det står bland annat att satsradning och ofullständiga meningar är vanliga fel i skrivna texter men att det kan vara ett stilgrepp i skönlitteratur. Nästa avsnitt beskriver vad *tempus* är. Avsnittet förklarar att användningen av *presens* skapar ”närhet” till texten och att man i sina texter bör vara konsekvent i hur man använder sig av tempus.

I både *Sb1* och *Sb3* förekommer grammatiskt metaspråk i kapitlen om skrivande. I *Sb1* i skrivkapitlet sägs det ”I en krönika kanske det passar bra med satsradning, ofullständiga meningar eller fristående bisatser, och slang och svordomar kanske också passar in.” (Gustafsson & Wivast, 2017:214). I den senare delen i kapitlet om skrivande förklaras och förankras de grammatiska termerna *meningsbyggnad, satsradning, fristående bisatser* och *subjektslösa satser*. På ett liknande sätt diskuteras *satsbrytning* och *korta och långa meningar* i fiktiva texter i kapitlet om skönlitterärt läsande. I *Sb3* i kapitlet om vetenskapligt skrivande står det att *passiva satser* är vanliga i vetenskapliga texter och att ökad användning av *substantiv* kan göra en text mer formell. Dessutom innehåller kapitlets ena exempeltext grammatiska begrepp där skribenten diskuterar *korta fundament* och *nominalkvot* utan att detta vidare förklaras för eleverna. Även termerna *pronomen, subjekt* och *verb* nämns utan någon förklaring. En annan exempeltext är ett PM som handlar om lågtyska ord i svenskan. I texten används de grammatiska termerna *verb, huvudverb, hjälpverb* och *kasusböjning*. Syftet verkar främst vara att uppmärksamma elever på dispositionen för vetenskapliga texter, men eleverna antas utöver detta förstå de metaspråkliga begreppen i texterna vilket kan vara ett tecken på progression. Dessutom är *nominalkvot* och *korta fundament* mer komplexa än de grundläggande grammatiska begreppen i *Sb1*. Alltså finns det en progression i komplexiteten men också i bruket av de metaspråkliga begreppen mellan böckerna. Däremot förekommer det fler grammatiska inslag i *Sb1* än vad det gör i *Sb3*. Det kan handla om att eleverna ska lära sig

grundläggande grammatik i en tidigare kurs och att det i Svenska 3 snarare ska kunna användas grammatiska termer för att förklara språkliga företeelser.

I *Sb1* i kapitlet om språkvariation förekommer några få grammatiska termer och det handlar främst om *böjning* och *meningsbyggnad*. Av naturliga skäl förekommer det lite grammatiskt metaspråk i *Sb3* i kapitlet om språkhistoria. I kapitlet används grammatiskt metaspråk till viss del för att förklara de olika böjningsändelserna för substantiv och adjektiv som tidigare fanns i svenska språket. Termerna *verb, pronomen* och *plural* används och förväntas förstås av eleverna.

Grammatikkapitlet i *Sb1* heter *Grammatik och struktur*. Det är det sista av bokens kapitel. I kapitlet får eleverna lära sig olika ordklasser och deras definitioner, dock förklaras inte hur kunskaperna kan användas, utan det är främst en presentation av begreppen. Slutligen har grammatikkapitlet ett avsnitt som handlar om *syntax, huvudsatser, bisatser* och *satslösning*. På ett ställe står det ”Det är relativt vanligt med fristående bisatser i olika typer av texter, men det är inte språkligt korrekt och innehållet blir otydligt och osammanhängande.” (Gustafsson & Wivast, 2017:316) vilket kopplar kunskapen till skrivande. I delen om satslösning ska eleverna främst lära sig att identifiera och plocka ut satsdelar i en sats. Dock står det på ett ställe i texten ”Här kan du se att de olika satsdelarna kan kastas om för att skapa variation, något som är betydelsefullt när du skriver.” (Gustafsson & Wivast, 2017:320).

5.4.1.2 Texturval

Exempel på olika grammatikbegrepp i temadelen i *Sb1* förekommer främst på ord- och meningsnivå. Meningarna är lösryckta och formulerade för läroboken. Även begreppsförklaringarna i grammatikkapitlet exemplifieras främst på ord- och meningsnivå såsom exemplet ”*Tjuven stal bilen* (här är bilen objekt)” (Gustafsson & Wivast, 2017:291). Dock får eleverna ett utdrag ur en autentisk skönlitterär text när *subjunktioner* och *konjunktioner* diskuteras i ett avsnitt. På samma sätt kopplas det tillbaka till ett skönlitterärt textutdrag när termerna *tempus* och *presens* presenteras. Inga autentiska textexempel används för de grammatiska kunskaperna i *Sb3*, men det finns två autentiska vetenskapliga texter som innehåller grammatiskt metaspråk.

5.4.1.3 Uppgifter

I *Sb1* är upplägget att de grammatiska termerna förklaras och sedan tränas begreppen i övningar av nötande karaktär. Exempelvis ska eleverna sätta in rätt ord i luckor. I en annan övning ska eleverna förtäta några exempelmeningar genom att omformulera meningarna och skapa bisatser. Övningen som hör till avsnittet om satser går ut på att eleverna ska rätta satsradningar och ofullständiga meningar i en exempeltext. Eleverna ska alltså endast korrigera felen men uppmanas inte att använda grammatiskt metaspråk. Resten av övningarna i grammatikkapitlet handlar om att man ska kunna identifiera de olika ordklasserna. I läroboken *Sb3* finns inga uppgifter om grammatik.

5.4.1.4 Legitimering

I *Sb1* i grammatikkapitlet förklaras det att grammatikkunskap är viktigt för att man både kan följa och bryta mot grammatiska regler när man känner till dem. Ytterligare ett argument är att ” (…) kunskap i hur ett språk fungerar grammatiskt gör dig till en mer medveten och slipad skribent” (Gustafsson & Wivast, 2017:291) vilket kan kopplas till legitimeringstypen rationalisering eftersom grammatiken blir ett verktyg när man skriver. I skrivkapitlet I *Sb1* sägs det att man ska undvika vanliga grammatiska misstag i ens texter. Det är en implicit legitimering via instrumentell rationalisering. Samtidigt behandlas inte de grammatiska begreppen som de legitimeras eftersom eleverna inte får träna på dem i funktionella sammanhang. Å andra sidan kopplas begreppen till skrivande och de grammatiska kunskaperna är placerade i anslutning till skrivande och olika texttyper.

Samtidigt kan man i *Sb1* se legitimering via auktorisering eftersom grammatiken skrivs fram som något man använder för att följa de språkliga reglerna. Dessutom kan det ses som en legitimering via moralisk värdering med tanke på att texten lyfter fram att man kan lära sig reglerna för att sedan kunna bryta mot dem. Det är en slags moralisk värdering om att det är viktigt att ha självständighet och autonomi, som är faktorer som värdesätts i samhället.

Eftersom *Sb3* har få grammatiska begrepp finns det ingen explicit legitimering till grammatikkunskapen. Dock förekommer några grammatiska begrepp i de exempeltexter som eleverna möter, vilket innebär att eleverna förmodligen förväntas förstå de grammatiska termerna. Detta är en implicit legitimering via rationalisering, eftersom grammatiken då blir ett verktyg för att kunna diskutera andra språkliga företeelser. Avsaknaden av grammatik i *Sb3* kan också vara en legitimering via auktorisering. Boken speglar kunskapskraven och det centrala

innehållet som Skolverkets styrdokument har fastställt för kursen Svenska 3, och där nämns inte grammatiken explicit. Därmed avhandlas grammatiken som den legitimeras.

5.5 Svenska 1 helt enkelt och Svenska 3 helt enkelt

Läroböckerna *Svenska 1 helt enkelt* (2018) och *Svenska 3 helt enkelt* (2015) skrivna av Nilsson & Winqvist är utgivna av NA förlag. Det förekommer ett avsnitt med grammatisk kunskap i *Svenska 1 helt enkelt* som utgör 10 % av boken och det heter ”Språkliga begrepp och språkriktighet”. Boken *Svenska 3 helt enkelt* har inget specifikt grammatikkapitel. Nedan kommer böckerna att förkortas *S1he* och *S3he*.

5.5.1 Innehållet och funktionella sammanhang

5.5.1.1 Grammatisk förekomst och presentation

I *S1he* i ett avsnitt om fiktiva texter används grammatiska begrepp för att förklara olika språkliga drag. De termer som nämns är *tempus, substantiv, verb, adjektiv, meningsbyggnad,* och *presens*. Ett exempel på användningen är ”Givetvis kan man även berätta i nutid (presens).” (Nilsson & Winqvist, 2018:32). Liknande förekommer i *S3he* grammatiska termer när boken belyser olika stildrag i litteratur. *Adjektiv, satser, meningsbyggnad, bisats, huvudsats* och *ordklass* är termer som förekommer och en progression kan ses i att fler, och aningen mer komplexa, begrepp används *i S3he*.

Genomgående i boken *S1he* påminns eleven om att språket i skrivna texter ska följa skriftspråkets normer och vara varierat. I kapitlet om skrivande diskuteras skillnaden mellan talspråk och skriftspråk och det förklaras att det är talspråkligt med ofullständiga meningar. Kapitlet lyfter stildrag i olika texttyper och kopplar detta till grammatiska termer såsom *presens* och *beskrivande adjektiv*. Här kopplas grammatisk kunskap tydligt till skrivande. I *S1he* står det i verktygslådan, bokens sista del, att man i en argumenterande text ska fundera på om meningarnas inledning varieras och om meningslängden varieras. Dock nämns det inget om fundament eller om hur olika satsdelar i en mening kan placeras för att skapa variation.

I *S3he* förekommer det också grammatiskt metaspråk i kapitlet om vetenskapligt skrivande, där *textbindning* och *informationsstruktur* förklaras med grammatiskt metaspråk. Längre in i kapitlet används ytterligare grammatiskt metaspråk för att visa eleverna vilket typ av språk som är förväntat i den vetenskapliga texttypen. Begreppen *finita verb*, *predikat* och *positiva adjektiv*

i textexemplen på vetenskapliga texter förklaras inte, utan eleverna förväntas förstå metaspråket. Eleverna ges en kort förklaring på vad *satsradning, syftningsfel, särskrivning, symmetrifel* och *ofullständig mening* är för något. Begrepp som *konjunktion, nominalfras, bisats* och *huvudsats* används för att förklara de olika företeelserna. Eleverna får tipset att skriva i *passiv form* för att undvika att synas för mycket i texten. Avsnittet belyser att *nominaliseringar* är vanliga i vetenskapliga texter. Sedan skrivs det att *nominalfraser* och *verbfraser* bör varieras och avsnittet går också igenom *hjälpverb* och *huvudverb*. De grammatiska aspekterna kopplas till texttyper och det står exempelvis ”Hjälpverben är bra att ha eftersom de kan visa hur innehållet i texten ska uppfattas. […] Modala hjälpverb är alltså till stor hjälp när du vill uttrycka din egen inställning, och de används också flitigt i vetenskapliga texter.” (Nilsson & Winqvist, 2015:85). Avsnittet går sedan in på att förklara att man kan skapa variation i sina texter med hjälp av att variera sina fundament. Det repeteras kort vad ett fundament är och sedan förklaras det att olika typer av satsdelar kan placeras i en sats fundament. De grammatiska termerna *subjekt, objekt, adverbial, bisats, finit verb, fraser* och *satsdelar* används för att förklara hur satser kan varieras. Begreppen förklaras också kortfattat.

En tydlig progression mellan *S1he* och *S3he* är att i den tidigare läroboken används inte ett lika rikt metaspråk för att beskriva skrivande och olika texttyper. Dessutom är metakoncepten mer komplexa i *S3he* där variation i texter förklaras genom fundament och satslära, medan detta metaspråk inte är lika utvecklat i *S1he*. Även några olika typer av bisatser förklaras i *S3he* för att ge eleverna ytterligare exempel på hur en sats kan varieras. De grammatiska termerna som nämns och förklaras är *underordnad bisats, kausal bisats och konditional bisats*. Även i *S1he* diskuteras huvudsatser och bisatser och det nämns att bisatser kan användas för att skapa variation i en text. Dock går boken inte in på några detaljer om olika sorters bisatser, vilket *S3he* gör.

Grammatikkapitlet i *S1he* är det näst sista av bokens kapitel. Kapitlet förklarar begreppen *verb, verbala processer, nominalfraser, substantiv, nominaliseringar, vänstertunga meningar, satser* och *interpunktion*, *aktiv och passiv form*, *substantiv, nominalfraser, bisatser, huvudsatser, satsradning och modalitet*. De grammatiska begreppen definieras, ofta med hjälp av grammatiskt metaspråk, och deras funktion i olika texttyper förklaras också. Exempelvis exemplifieras passiva konstruktioner och det förklaras att de brukar förekomma i formella texter.

I *S1he* handlar sista kapitlet om språkvariation och där används några grammatiska begrepp för att beskriva språkvariation. Även i det sista kapitlet om språkhistoria i *S3he* förekommer grammatiskt metaspråk. Det nämns att den tyska ordföljden påverkade svenskan, och under äldre nysvenskan slutade verben att böjas efter subjektet. Senare i kapitlet används grammatiska begrepp för att förklara hur verbböjningen har förändrats. Här används de grammatiska termerna fritt utan att de förklaras och det är tydligt att eleverna förväntas förstå termerna, vilket tyder på progression.

5.5.1.2 Texturval

I kapitlet om skrivande i *S1he* får eleverna autentiska textexempel med tillhörande kommentarer om texternas innehåll och språk. I exempeltexten för en essä står det att författaren lägger till extra information med hjälp av bisatser. Andra autentiska textexempel vid förklaring av grammatiska termer är bland annat utdrag ur en receptbok, romaner samt en barnbok med ofullständiga meningar. I en övning om mentala och verbala processer används ett utdrag ur ett reportage. Det finns inslag av andra autentiska texter och exempel i resten av övningarna. Eleverna får också ta del av olika meningsexempel där olika begrepp förklaras.

Även i *S3he* i kapitlet om vetenskapligt skrivande finns autentiska texter. En av texterna har tillhörande kommentarer med grammatiskt metaspråk. Ett exempel är ”Texten innehåller flera längre nominalfraser” (Nilsson & Winqvist, 2015:108). Dessutom får eleverna möta tre autentiska texter som handlar om varför grammatik är viktigt. Texterna är källmaterial till en vetenskaplig text som eleverna ska skriva. Fokus är inte på grammatik men källtexterna behandlar ämnet och vidgar elevernas förståelse av grammatikens syfte. Alltså är metaspråket integrerat i de källtexter som eleverna möter och de förväntas förstå de grammatiska begreppen. Detta skulle kunna vara ett tecken på progression där grammatik faktiskt används som ett metaspråk för andra områden inom svenska språket. När grammatiska termer förklaras ges ibland exempel på ord- och meningsnivå

5.5.1.3 Uppgifter

I en uppgift i skrivkapitlet i *S1he* ska eleverna skriva om några meningar från aktiv form till passiv form för att göra dem formella. I övningarna behöver eleverna inte använda sig av något grammatiskt metaspråk. I grammatikkapitlets övningar ska eleverna främst identifiera de olika grammatiska begrepp som kapitlet går igenom. Många av övningarna är nötande där eleverna helt enkelt ska öva på att identifiera olika grammatiska faktorer. Dessutom ska eleverna i en

uppgift diskutera varför verb som betecknar mentala och verbala processer brukar förekomma i krönikor och reportage.

I kapitlet om vetenskapligt skrivande i *S3he* finns flera övningar med grammatiskt fokus. I övningarna ska eleverna främst identifiera grammatiska felaktigheter och skriva om dem så att språket blir korrekt. De ska i en annan övning identifiera exempelvis *nominalfraser, finita verb, huvudsatser* och *bisatser*. Eleverna får även öva på nominaliseringar genom att skriva om verb till nominal. Vidare handlar några av de andra övningarna om att göra några verb mer precisa, skriva om aktiva satser till passiva, identifiera och variera fundamenten i några meningar.

5.5.2 Legitimering

I kapitlet om skriftlig framställning i *S1he* förklaras det att kunskap om olika texttyper och begrepp för språkets uppbyggnad hjälper en att lättare prata om språk. Det här är en legitimeringstyp som kopplas till rationalisering där metaspråket blir ett verktyg för att tala om språk. I kapitlet om språklig variation står det ”Om du kan knepen för att skriva enklare undviker du att själv hamna i fackspråkets krångligheter. Men då krävs det att du är bekant med språkets olika byggstenar och hur de sätts samman, det vill säga grammatik” (Nilsson & Winqvist, 2018:266), vilket är ytterligare ett tecken på legitimering via rationalisering där grammatiken blir ett redskap för att uppnå andra språkliga egenskaper. På liknande sätt legitimeras grammatiken implicit i *S3he*. I avsnittet som handlar om att använda olika fundament för att variera sina texter står det ”Kultexten är förvisso grammatiskt korrekt men uppfattas som tjatig eftersom meningarna inleds på samma sätt med subjektet ’jag’. En van skribent inleder sina meningar med variation.” (Nilsson & Winqvist, 2015:86). Alltså kan den grammatiska kunskapen användas för att skapa texter med variation som inte skapar irritation. S1he och S3he avhandlas i hög grad i linje med hur de legitimerar grammatiken. Grammatik presenteras och används vid flertal tillfällen i funktionella sammanhang och eleverna får även möta autentiska textexempel.

Senare i kapitlet om skriftlig framställning i *S1he* finns en checklista att använda sig av då man söker källor på nätet. I den listan står det ”Hittar du språk-, stav- eller slarvfel? Då har texten förmodligen inte granskats av professionella skribenter” (Nilsson & Winqvist, 2018:191). Att en text som består av språkfel ses som oprofessionell och svår att lita på kan vara en legitimeringsform via auktorisering. Van Leeuwen (2017:95) förklarar att ”role model authority”, eller *kommendering*, är en legitimeringstyp där man helt enkelt vill göra som

förebilder inom ämnet gör. Inte någonstans i kapitlet med grammatisk kunskap i *S1he* står det att det handlar om grammatik, och begreppet ”grammatik” verkar undvikas. Detta skulle möjligen kunna handla om att grammatik inte explicit nämns i kunskapskraven för Svenska 1, men däremot nämns exempelvis att eleverna ska kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet (Skolverket, 2011). Därmed blir avsaknaden av termen ”grammatik” också en slags legitimering via auktorisering. Detsamma gäller för *S3he*.

I inledningen till kapitlet om vetenskapligt skrivande i *S3he* står det ”Språket i en vetenskaplig rapport ska vara klart och tydligt så att mottagaren förstår innehållet. Oklarheter och missuppfattningar kan få ödesdigra konsekvenser.” (Nilsson & Winqvist, 2015:68). Språket här kan implicit handla om grammatik och legitimeras genom moralisk värdering. *Ödesdigra konsekvenser* kan handla om att folk blir upprörda om texter skapar förvirring och irritation. Dessutom ges ett kort textexempel på en vetenskaplig rapport med informellt språk. Exemplet på scenariot och den opassande vetenskapliga rapporten är en legitimering via mythopoesis, där någonting legitimeras genom att man berättar en historia och får se konsekvenserna av att inte använda ett anpassat språk till texttypen.

5.6 Sammanfattning

I läroböckerna *Fs1* och *Fs3* är det ett starkt fokus på språkriktighet. *Fs1* är den enda boken för Svenska 1 i den här studien som inte har ett eget avsnitt om språkriktighet eller grammatik. Dessutom förekommer det ytterst få grammatiska termer i de båda böckerna, men grammatiken förekommer implicit genom olika språkriktighetsfenomen. I *Fs1* och *Fs3* förekommer exempeltexter med kommentarer som är av korrigerande karaktär. I *Fs1* ges det rätta svaret till grammatiska felaktigheter utan någon språklig förklaring. Däremot nämns ibland grammatiska termer för liknande grammatiska fel i *Fs3* utan att eleverna får det rätta svaret. Här syns tecken på en grammatisk progression där eleverna med hjälp av metabegrepp ska se hur ett grammatiskt koncept kan behöva åtgärdas. Dock utökas inte komplexiteten i metabegreppen i *Fs3* särskilt mycket, och den grammatiska progressionen är relativt vag. Några få grammatiska begrepp förekommer i böckernas kapitel om språkvariation, språkhistoria och litteratur men det är oftast en presentation av begreppen utan vidare förankring i hur eller varför de kan användas. Grammatiken legitimeras främst via rationalisering men också auktorisering. Eftersom grammatisk kunskap anses vara viktig för att skriva bra texter är rationalisering

legitimeringstypen men böckerna avhandlar inte grammatiken på ett sådant sätt att eleverna faktiskt får öva på att använda grammatiken funktionellt eller i autentiska sammanhang.

I *M1* förekommer inget grammatiskt metaspråk i kapitlet om skrivande, men språkriktigheten lyfts och det nämns att det är viktigt för att skapa formella och sakliga texter. I *M3* repeteras i skrivkapitlet några grammatiska begrepp från *Metafor 2*. Begreppen kopplas till att de är användbara i vetenskapligt skrivande och grundläggande grammatiska begrepp används för att förklara mer komplexa språkliga koncept såsom satsradning och nominaliseringar. Detta är ett tecken på en slags progression mellan böckerna. Några få grammatiska begrepp förekommer i böckernas andra kapitel såsom språkhistoria, språkvariation och litteratur, men det handlar oftast om något enstaka begrepp utan någon tydlig funktionell förankring. I språkriktighetskapitlet i *M1* nämns endast något enstaka begrepp men inga djupare metakoncept utvecklas varken i *M1* eller *M3*. De exempel som ges på grammatiska aspekter i böckerna är på ord- eller meningsnivå och ingen tydlig progression kan urskiljas. De få uppgifter som berör grammatik handlar främst om att identifiera ett grammatiskt koncept och eleverna uppmuntras inte till att samtala om språk. Auktorisering är en legitimeringstyp som finns både i *M1* och *M3*, särskilt genom att hänvisa till Skolverkets (2011) kunskapskrav. Även rationalisering framkommer som en legitimeringstyp men grammatiken i böckerna är oftast inte särskilt funktionell eller kopplad till autentiska språkexempel.

I *Sb1* förekommer grammatisk presentation i den så kallade temadelen i boken. Där varvas fiktiva texter med frågor om läsningen och om språket. Grammatiken är dock inte förankrad i texterna och det är främst en presentation av begreppens betydelser utan att de kopplas till något användningsområde. På några enstaka ställen kopplas ett sådant grammatiskt koncept till skrivande och språkriktighet. De tillhörande uppgifterna är av nötande och inlärande karaktär, utan att eleverna får använda grammatiskt metaspråk. I både *Sb1* och *Sb3* förekommer grammatiskt metaspråk i kapitlen om skrivande. Metaspråk förekommer insmuget även i några andra avsnitt i böckerna. Dessutom finns en progression i komplexiteten i begreppen mellan böckerna men också i hur metabegreppen används i *Sb1* och *Sb3*. Däremot finns fler grammatiska begrepp i *Sb1* men det kan tänkas vara för att introducera en begreppsapparat för eleverna. Legitimeringen i böckerna görs främst via rationalisering men emellanåt också via auktorisering. Dock är grammatikens funktionalitet inte särskilt stark i böckerna. Eleverna får läsa att grammatiska aspekter är bra att kunna för att skriva bra texter, men övningarna är inte

funktionella och få autentiska kontexter ges för en utvecklad grammatikförståelse, vilket innebär att kopplingen mellan legitimering och presentation av grammatik är svag.

Den läroboksserie som tydligt framträder som mer funktionell än de andra är böckerna *S1he* och *S3he*. De innehåller båda grammatiska termer, som både definieras och kopplas till funktionella sammanhang såsom skrivande eller metasamtal om språk. Dessutom syns det en tydlig progression mellan böckernas grammatiska innehåll då begreppen som presenteras i *S3he* visar på en högre komplexitet än begreppen i *S1he*. Den utökade komplexiteten i satsläran i *S3he* är ett exempelvis tecken på grammatisk progression från *S1he* där kunskaper om satser och fraser inte används lika utvecklat. I de båda läroböckerna får eleverna flera gånger autentiska textexempel som de grammatiska fenomenen kopplas till, och i *S3he* innehåller några av källtexterna till en skrivuppgift grammatiskt metaspråk som inte förklaras. Detta kan också ses som en grammatisk progression eftersom grammatiken blir en integrerad del av det material som eleverna ska förstå och använda i andra språkliga sammanhang. Detta går väl hand i hand med legitimeringstypen rationalisering som läroboksserien belyser. Dock är inte övningarna särskilt funktionella utan de handlar främst om att identifiera och öva på begreppen som presenteras. Även auktorisering, moralisk värdering och mythopoesis förekommer som legitimeringsformer i *S3he*.

6 Diskussion och fortsatt forskning

Avsnitt 6.1 består av en resultatdiskussion och i 6.2 diskuteras möjligheter för fortsatt forskning. Syftet med denna undersökning är att belysa hur grammatiken presenteras och utvecklas i några läroböcker för svenskämnet på gymnasieskolan. De forskningsfrågor som den här studien utgår från är:

1. Finns det grammatiskt innehåll i läroböckerna och presenteras det i specifika grammatikavsnitt eller integrerat i andra ämnen i läroböckerna?
2. Legitimeras grammatikkunskap i läroböckerna och på vilket sätt görs det i sådana fall? Överensstämmer legitimeringen med hur grammatiken presenteras och används?
3. Kan man urskilja någon progression i grammatiken mellan läroböckerna för Svenska 1 och Svenska 3 och på vilket sätt?

6.1 Diskussion

Den här studien är begränsad till fyra läromedelsserier från sammanlagt tre olika förlag. Detta betyder att resultaten inte kan tala för hur grammatiken ser ut i läromedel i svenska totalt sett, utan bidrar alltså till djupare förståelse om grammatiken specifikt för de undersökta läromedlen. Eftersom studien är kvalitativ är resultaten inte generaliserbara eller applicerbara på alla läroböcker i svenska som används på gymnasiet. Dock kan studien ge en inblick i hur böckerna från några relativt kända läromedelsförlag avhandlar och presenterar grammatiska kunskaper och grammatisk progression i svenskämnet. Dessutom baseras studien på min tolkning av resultaten, vilket innebär att en annan läsare kan tolka materialet annorlunda.

Studien visar flera tecken på progressionstankar i läroböckerna mellan kurserna Svenska 1 och Svenska 3. Dock är progressionen inte alltid särskilt tydlig eller stor. I forskning om läroböcker framkommer det att det bör finnas en innehållslig progression i böckerna och att den ska vara anpassad för eleverna (Hansén, Sjöberg & Wikman 2021). En meningsfull progression hade exempelvis kunnat vara att den traditionella grammatiken, med inlärning av begrepp, kopplas till tydliga metakoncept som exempelvis *valens* (Van Rijt, 2020). Progressionen i de undersökta läroböckerna handlar ofta om att några fler, eller aningen mer komplicerade, begrepp presenteras i läroböckerna för Svenska 3. I några andra fall handlar det om att progressionen visas genom att grammatiskt metaspråk förekommer i andra avsnitt än de rent språkliga, och det grammatiska metaspråket antas förstås av eleverna utan att det förklaras. Detta skulle kunna ses som ett tecken på att grammatiken faktiskt används för att tala om andra språkliga företeelser, vilket forskningen menar är viktigt i metaspråkliga sammanhang (Van Rijt, 2020; Zuidema, 2012; Newman & Watson 2020). Å andra sidan uppmuntrar inte de grammatiska inslagen i de undersökta läroböckerna eleverna till att faktiskt använda metaspråk för att samtala om språk i autentiska texter. I läroböckerna *S1he* och *S3he* diskuterar författarna olika språkliga val i olika texttyper, vilket är ett sätt att göra grammatiken funktionell (Myhill, Jones & Watson 2102). Dock är det ytterst sällan eleverna själva får diskutera eller resonera om språkliga val i olika kommunikativa kontexter. Ändå är *S1he* och *S3he* de böcker som visar tecken på flest funktionella drag i koppling till grammatisk kunskap, och det är också den läromedelsserien som har en tydligt urskiljbar grammatisk progression. Det är tydligt att läroböckerna för Svenska 1 fokuserar på språkriktighet, eftersom det explicit nämns i styrdokumenten. Styrdokumenten har över lag en stor påverkan på läroböckernas innehåll, vilket på många sätt är rimligt men som den här studiens resultat visar kan många viktiga, implicita kunskaper

hamna i skymundan. Liknande är auktorisering och rationalisering de vanligaste legitimeringstyperna i böckerna, och auktoriseringen kopplar ofta till Skolverkets styrdokument. Dock är det endast en läromedelsserie som tydligt följer legitimeringen rationalisering.

Däremot är det svårt att med en sådan här studie diskutera hur eleverna och lärare i ett klassrum använder sig av grammatiken i läroböckerna, och det finns en möjlighet att läraren själv skapar meningsfulla grammatikssamtal i klassrummet. Van Rijt (2020) belyser bland annat att lärares egen grammatikkunskap påverkar hur de samtalen kan komma att se ut i ett klassrum. Just därför vore det en god tanke om det i läroböckerna uppmuntrades till att faktiskt samtala om språk, precis som Malmberg (2020) pekar på i sin studie. Detta hade kunnat vara något som stärker likvärdigheten i svenskundervisningen eftersom fler lärare och elever kanske hade använt sig av funktionella perspektiv i grammatikundervisningen.

Smidje (2019) belyser i sin studie att endast en av de undersökta böckerna visar en funktionell syn på grammatiken. Den boken, *Svenska 2 helt enkelt*, ingår i samma läromedelsserie som de två böckerna i den här studien som också hade flest funktionella drag och tydlig grammatisk progression. Dock kan begreppet funktionella sammanhang problematiseras och diskuteras. För att eleverna ska kunna utveckla en begreppsapparat för att sedan kunna samtala om språk behöver de också lära sig begreppen. Därför är grundläggande begreppskunskap inte alltid problematiskt, utan det handlar snarare om vad man gör med den. Som den här studien visar förekommer det faktiskt spår av progression i de undersökta läroböckerna och den progressionen handlar bland annat om att grammatiska begrepp används i elevers källmaterial eller i andra språkområden än i de rent grammatiska. Visst skulle mängden metaspråk kunna utvecklas och vidgas, men det förekommer språk om språket, vilket i sig faktiskt är en funktionell användning av grammatiken. Självklart är funktionaliteten oerhört viktig, men som tidigare nämnt behöver man även fundera på hur läroböckerna används i klassrummen.

Att grammatiken ska vara funktionellt handlar om att den inte blir helt isolerad och behandlad som en ö, vilket den onekligen blir om grammatiken bara diskuteras i en kurs. Det är därför viktigt att belysa hur grammatiken behandlas i kurserna Svenska 1 och Svenska 3, och hur läroböckerna menar att elevernas kunskaper ska nyttjas. Den här studien visar faktiskt att grammatik förekommer, om än implicit, i läroböcker för kurserna Svenska 1 och Svenska 3. Brodow, Nilsson och Ullström (2000) problematiserar att grammatiken ofta blir isolerad i

läroböcker och i undervisning. Att det finns spår av grammatisk kunskap i läroböcker för Svenska 1 och Svenska 3, som inte explicit bör gå igenom grammatik, är ett bra första steg till att omarbeta bilden av grammatiken i skolan. Genom att grammatiken följer alla svenskkurser med en tydlig progression kan grammatiken få en ny och mer meningsfull plats i rampljuset.

6.2 Fortsatt forskning

Som framtida forskning på området vore det intressant att se hur lärare använder sig av de här läroböckerna i sin undervisning. Undervisar lärare grammatik i kurserna Svenska 1 och Svenska 3 och på vilket sätt gör de det? Vilket material använder de? Görs grammatikundervisningen funktionell trots att den använda lärobokens grammatik inte är funktionell? Således vore det intressant att observera grammatikens förekomst i några klasser i kurserna Svenska 1 och Svenska 3. Dessutom skulle grammatisk progression kunna undersökas i elevtexter, för att få syn på ytterligare kopplingar mellan grammatik och funktionella sammanhang.

7 Referenslista

Boström, L & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. 1. Uppl. Lunds: Studentlitteratur.

Boström, L. (2004). *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping: Jönköpings högskola, 2004. Jönköping

Brodow, B, Nilsson, N-E & Ullström, S-O (2000). *Retoriken kring grammatiken: didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Collberg, P. (2021). Grammatik i skolan: Till hjälp för skrivande?. I J, Brandtler & M, Kalm. (red.). *Nyanser av grammatik: Gränser, mångfald, fördjupning*. Lund: Studentlitteratur.

Edvardsson, J. (2017). *Metafor. Svenska 1 för gymnasiet* (Första upplagan ed.).

Edvardsson, J. (2021). *Metafor 3 Svenska 3 för gymnasiet* (Första upplagan ed.).

Eklund, C., & Rösåsen, I. (2017). *Formativ svenska. 1, Äg språket!* (Första upplagan ed.).

Eklund, C., & Rösåsen, I. (2020). *Formativ svenska 3, Äg språket!* (Första upplagan ed.).

Englund, B (2011). Vad gör läroböcker. I: Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, 1. uppl. Stockholm: Liber.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: *Routledge.*

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2.nd ed.).

Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions. I ZDM – *The international Journal in mathematics education*, 45(5). s1-14.

Gee, J.P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Taylor and Francis.

Graeske, C (2021). *Läromedelsbruk i skolan. En kunskapsöversikt – perspektiv och forskning. Dnr.Komm2021/00295/U2019:04-26*

Gustafsson, L., & Wivast, U. (2017). *Språket och berättelsen. 1, Svenska 1* (Andra upplagan ed.).

Gustafsson, L., & Wivast, U. (2017). *Språket och berättelsen. 3, Svenska 3* (Första upplagan ed.).

Halliday, M., & Webster, J. (2003). *On language and linguistics* (The collected works of M.A.K. Halliday ; 3)

Hansén, S., Sjöberg, J., & Wikman, T. (2021). Om att skriva en bästsäljande lärobok. *Norsk Pedagogisk Tidskrift,* (3), 355-368.

Helgesson, K. (2017). Sortera smart. Legitimering i kommunala informationsmaterial om sopsortering. I: Helgesson, Karin m.fl. (red.), *Text och kontext. Perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups.

Josefsson, G., & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre Utbildning, 7*(2), 18.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Malmberg, A. (2020). *Grammatikövningar I Läromedel För Svenska 1,* Trettonde Nationella Konferensen I Svenska Med Didaktisk Inriktning : Bildning, Utbildning, Fortbildning ; Linköping 22-23 November 2018 / Redaktörer: Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Suzanne Parmenius Swärd., 2020.

Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines, Improving student learning – Ten years on. *OCSLD*, 412-424. Oxford.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education, 27*(2), 139-166.

Newman, R., & Watson, A. (2020). Shaping spaces: Teachers' orchestration of metatalk about written text. *Linguistics and Education, 60*, 100860.

Nilsson, A., & Winqvist, L. (2018). *Svenska helt enkelt 1* (Andra upplagan ed.).

Nilsson, A., Winqvist, L., Sjöbeck, K., & Melén, B. (2015). *Svenska helt enkelt 3*.

Oates, T. (2014). *Why textbooks count*. Cambridge Assessment.

Perkins, D. (2008). Beyond Understanding. I:R. Land, J. H. F. Meyer & J. Smith. (red.), *Threshold Concepts within the Disciplines* (s. 3-9). Rotterdam: Sense Publishers.

Reichenberg, M. (2016). *Explaining teacher's use of textbooks. Journal of Educational Media, Memory, and Society, 8(2), 145-159.*

SAOB, *Ordbok över svenska språket*, utgiven av Svenska Akademien. Lund 1893-. www.saob.se. Hämtad juni 2022.

Skolverket. (2011). Ämne – Svenska [Ämnesplan]. Hämtad 2022-04-01, från *https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26sv.url%3D12.5dfee44715d35a5cdfa92a3&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor1*

Smidje, T. (2019). *Den meningsfulla grammatiken? En studie om hur grammatik legitimeras och avhandlas i svenskämneslärоböcker efter LGY11*. Examensarbete i svenska. Ämneslärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.

SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen - böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap.* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Steiner, D. (2017*). Curriculum Research: What We Know and Where We Need to Go. John Hopkins School of Education*, http://edpolicy.education.jhu.edu/?p=1360.

Strzelecka, E. Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Härnösand: Mittuniversitetet.

Säfström, A. (2017). Progression i högre utbildning. *Högre Utbildning, 7*(1), 56.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare (s. 203-263). Stockholm: Natur och kultur.

Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication, 1*(1), 91-112.

Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education, 34*(3), 231-248.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Zuidema, L. A. (2012). Grammar Workshop: Systematic Language Study in Reading and Writing Contexts. *English Journal, 101* (5), 63. Hämtad från https://digitalcollections.dordt.edu/faculty_work/21

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1. *Formativ svenska 1* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken Formativ svenska 1. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Introduktion – Du äger lärandet!	Inledning/förord
Du äger samtalet – Muntlig framställning i förberedda samtal	Muntlig framställning
Du äger presentationen – Muntlig framställning inför grupp	Muntlig framställning
Du äger argumentationen – Textproduktion	Skriftlig framställning
Du äger krönikan – Textproduktion	Skriftlig framställning
Du äger skrivandet– textproduktion med referatteknik och källhantering	Skriftlig framställning
Du äger berättandet – annat berättande	Fiktivt och annat berättande
Du äger läsandet – skönlitterärt berättande	Fiktivt och annat berättande
Du äger språket – språklig variation	Språklig variation

8.2 Bilaga 2. *Formativ svenska 3* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Formativ svenska 3*. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Introduktion – Du äger lärandet!	Inledning/förord
Du äger oppositionen – Förberedda samtal	Muntlig framställning
Du äger presentationen – Muntlig framställning inför andra	Muntlig framställning
Du äger argumentationen – Skriftlig argumentation	Vetenskapligt skrivande och annan skriftlig framställning
Du äger retoriken – att använda retorik som analysverktyg	Muntlig framställning
Du äger den vetenskapliga texten – texter av vetenskaplig karaktär	Vetenskapligt skrivande och annan skriftlig framställning
Du äger prosan – litterär analys	Litteraturvetenskaplig analys och annat berättande
Du äger lyriken – litterär analys	Litteraturvetenskaplig analys och annat berättande
Du äger språkhistorien – språkets historiska utveckling	Språkförändringar och språkhistoria

8.3 Bilaga 3. *Metafor 1* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Metafor 1*. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Förord	Inledning/förord
Lässtrategier för skönlitterära texter	Fiktivt och annat berättande
Samtal kring skönlitterära texter	Fiktivt och annat berättande
Att utveckla läsförståelsen – faktatexter	Fiktivt och annat berättande
Att utveckla läsförståelsen – digitala texter	Fiktivt och annat berättande
Att utveckla läsförståelsen – mötet med poesi	Fiktivt och annat berättande
Att söka, läsa och granska information	Fiktivt och annat berättande
Att läsa, granska och ta ställning – nätetik och källkritik	Fiktivt och annat berättande
Att skapa egna texter	Skriftlig framställning
Informerande tal med presentationstekniska hjälpmedel	Muntlig framställning
Argumentationsteknik och argumenterande text	Argumentation
Språkliga skillnader - språksociologi	Språklig variation
Språkriktighet	Språkriktighet/grammatik

8.4 Bilaga 4. *Metafor 3* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Metafor 3*. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Förord	Inledning/förord
Muntlig framställning	Muntlig framställning
Språkförändring och språkhistoria	Språkförändringar och språkhistoria
Litteraturvetenskaplig analys	Litteraturvetenskaplig analys och annat berättande
Vetenskapligt skrivande	Vetenskapligt skrivande och annan skriftlig framställning

8.5 Bilaga 5. *Språket och berättelsen 1* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Språket och berättelsen 1*. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Förord	Inledning/förord
Temadel - Möten och avsked - Mod och styrka - Lek och allvar - Verklighet och fiktion	Fiktivt och annat berättande
Tala och förmedla	Muntlig framställning
Skriva och förmedla	Skriftlig framställning
Förstå och tolka	Fiktivt och annat berättande
Variation och stil	Språklig variation
Grammatik och struktur	Språkriktighet/grammatik
Litterära termer och stilfigurer	Verktygslåda

8.6 Bilaga 6. *Språket och berättelsen 3* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Språket och berättelsen 3.* Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Förord	Inledning/förord
Den vetenskapliga texten	Vetenskapligt skrivande och annan skriftlig framställning
Retorik och talekonst	Muntlig framställning
Att tolka och analysera	Litteraturvetenskaplig analys och annat berättande
Svenska språkets historia	Språkförändringar och språkhistoria
Litterära termer och begrepp	Verktygslåda

8.7 Bilaga 7. *Svenska 1 helt enkelt* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Svenska 1 helt enkelt*. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Förord	Inledning/förord
Fiktivt berättande	Fiktivt och annat berättande
Muntlig framställning	Muntlig framställning
Argumentation	Argumentation
Skriftlig framställning	Skriftlig framställning
Språkliga begrepp och språkriktighet	Språkriktighet/grammatik
Språklig variation	Språklig variation
Verktygslådan	Verktygslåda

8.8 Bilaga 8. *Svenska 3 helt enkelt* upplägg

Här presenteras innehållet i läroboken *Svenska 3 helt enkelt*. Dessutom visar jag de kategorier som jag har sorterat in bokens egentliga kapitelnamn i.

Innehåll	**Samlingskategori**
Förord	Inledning/förord
Muntlig framställning med retorisk arbetsprocess	Muntlig framställning
Vetenskapliga texter	Vetenskapligt skrivande och annan skriftlig framställning
Litteraturvetenskaplig analys	Litteraturvetenskaplig analys och annat berättande
Språkförändring	Språkförändringar och språkhistoria
Verktygslådan	Verktygslåda