



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Grammatik utan panik

En forskningsöversikt om lyckad grammatikundervisning med fokus på innehåll, lärarroll och konkreta undervisningsupplägg

Mona Rinkinen & Maria Sjöstrand

Ämneslärarprogrammet, svenska



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSV2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2022  
Handledare: Maia Andréasson  
Examinator: Anja Malmberg

---

Nyckelord: grammatikundervisning, pedagogik, grammatikdidaktik, svensklärare  
English title: Don't panic, it's just grammar

## Sammanfattning

Trots att grammatikundervisningen länge varit en del av svenskämnet innehåll, går det att skönja splittringar mellan grammatikens roll i skolan och hur den värderas. Även om det i ämnesplanen står att elever ska arbeta med grammatik finns en generellt negativ syn på ämnet bland elever, lärarstudenter och aktiva lärare. Därtill tenderar lärare att bedriva en icke evidensbaserad grammatikundervisning. Syftet med följande forskningsöversikt är att identifiera vad som ingår i en lyckad grammatikundervisning utifrån innehåll, lärarroll och konkreta undervisningsupplägg. Studien är en tematisk analys som tar sin utgångspunkt i 32 källor. Resultatet visar för det första att lyckad grammatikundervisning innehåller lingvistiska metakoncept, tröskelbegrepp och kontextualiserad undervisning. Resultatet visar för det andra att lärarens roll i en lyckad grammatikundervisning innefattar breda pedagogiska- och ämneskunskaper. Dessutom innebär en lyckad lärarroll också ett ansvarstagande av undervisningen och en positiv inställning till grammatik. För det tredje uppvisar resultatet flera undervisningsupplägg som enligt forskning bidrar till en lyckad grammatikundervisning. Ett mönster som kan tydas av resultatet är att evidensbaserat innehåll på olika sätt fungerar som verktyg för att förhålla sig till elevens aktuella kunskapsnivå. Ett ytterligare mönster är att lärarens kunskaper och attityder till grammatikundervisning påverkar grammatikundervisningens utfall. Ett mönster gällande undervisningsuppläggen är att många av dem inkluderar utforskande samtal om grammatik. Slutligen konstateras att forskningsöversikten är ett bidrag till en mer evidensbaserad grammatikundervisning. Dessutom efterfrågas ytterligare forskning om grammatikdidaktik.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.1.1 Förtydligande av frågeställningarna	3
<b>2 Metod och material</b>	<b>3</b>
2.1 Metod	3
2.2 Material	4
<b>3 Resultat</b>	<b>5</b>
3.1 Innehåll i en lyckad grammatikundervisning	5
3.1.1 Lingvistiska metakoncept	5
3.1.2 Tröskelbegrepp	7
3.1.3 Kontextualiserad grammatikundervisning	8
3.2 Lärarens roll i en lyckad grammatikundervisning	11
3.2.1 Föreställningar	11
3.2.2 Kunskaper	13
3.2.2.1 Ämneskunskaper	13
3.2.2.2 Pedagogiska kunskaper	14
3.3 Konkreta undervisningsupplägg för en lyckad grammatikundervisning	15
3.3.1 De sju pedagogiska principerna i klassrummet	15
3.3.1.1 Poesi- och grammatikundervisning med grund i de sju pedagogiska principerna	15
3.3.1.2 Berättande- och grammatikundervisning med grund i de sju pedagogiska principerna	16
3.3.1.3 Argumentation- och grammatikundervisning med grund i de sju pedagogiska principerna	18
3.3.2 LEAD i klassrummet	19
3.3.3 Lingvistiska metakoncept i klassrummet	20
3.3.4 Notice-name-apply	21
3.3.5 Lärstilar	22
<b>4 Diskussion</b>	<b>23</b>
<b>5 Referenslista</b>	<b>27</b>
<b>6 Bilagor</b>	<b>32</b>

# 1 Inledning

”Fast varför ska jag lära mig mer grammatik? Jag ska bli lastbilschaufför och inte nån jävla författare”. Det uttrycker en transportelev på Motorbranchens tekniska gymnasium vid en introduktion av ett grammatikmoment. På Lunds universitet menar en svensklärlärostudent att ”det ligger någon form utav värdering i begreppet grammatik som man liksom blockerar direkt bara man säger ’grammatik’, så tänker man ’det här kommer vara jättesvårt, det här kommer jag aldrig klara’” (Josefsson & Lundin 2017:29).

Ovan nämnda citat skildrar en slitning som i dagsläget finns inom skolans grammatikundervisning. Närmare beskrivet finns en krock mellan grammatikens roll i ämnesplanen och en negativ inställning till ämnet. En ytterligare slitning är att en stor del av den grammatikundervisning som bedrivs i skolorna inte överensstämmer med evidensbaserad grammatikundervisning. Dessa två slitningar förklaras närmare nedan.

Den första slitningen har att göra med gymnasiets ämnesplan (2011). I svenska 2 står det att eleverna ska lära sig ”[s]venska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken” (Skolverket, 2011). Det är enda gången som termen *grammatik* explicit står utskrivet. Däremot är grammatiken implicit närvarande genom hela ämnesplanen. Ett exempel är att begreppet *språkriktighet* finns utskrivet i det centrala innehållet för alla tre årskurser. Enligt Skolverkets kommentarmaterial (2011) beskrivs språkriktighet som ”sådant som kan anses vara riktigt eller felaktigt, såsom stavning, användning av skiljetecken, ordformer, fasta konstruktioner och meningsbyggnad.” (Skolverket, 2011). Det kan alltså konstateras att eleverna ett flertal gånger under sin gymnasietid kommer arbeta med grammatik. Samtidigt visar svenska enkätundersökningar att många högstadie- och gymnasieelever anser att grammatikundervisningen är tråkig (Andersson, 2017:40; Axensköld, 2009:25; Delgård, 2007:23). Vidare synliggörs att många elever tycker att grammatik är svårt (Axensköld, 2009:27; Delgård, 2007:23). Detta tyder på att lärare verkar ha svårt att förhålla sig till elevernas *proximala utvecklingszon*. Den proximala utvecklingszonen är den zon där elever med hjälp av lärarens stöd kan lyckas förstå sådant som annars är för svårt att ta till sig (Vygotsky, 1978). En annan enkätstudie gjord på lärarstuderande har även visat att många studenter uppgav en negativ grundsyn till grammatikundervisningen. En del av studenterna menade själva att deras negativa grundsyn berodde på att undervisningen var traditionellt bedriven (Tenman & Andreasson, 2011:27).

Sammanfattningsvis finns alltså en krock mellan de krav på grammatikundervisningen som finns i skolan och den negativa inställning till grammatik som finns bland elever och framtida lärare.

Den andra slitningen handlar om att lärare idag bedriver en grammatikundervisning som inte bygger på aktuell forskning (Strzelecka & Boström, 2014:19; Van Rijt m.fl., 2020c:208). Detta innebär att en del av undervisningen är utdaterad. Dikotomin mellan forskning om grammatikundervisning och den grammatikundervisning som faktiskt bedrivs beror inte bara på lärarna utan också på läroböckerna. Grunden till det är att läroböcker har visats baseras på en alltför traditionell grammatikdidaktik (Malmberg, 2020:14-15; Van Rijt, Wijnands, Coppen, 2019b:176). Följden blir då att lärare i nuläget inte heller kan lita på läromedel för att bedriva en effektiv grammatikundervisning. Med bakgrund i de problemområden som hittills nämnts är föreliggande forskningsöversikt ett bidrag till en mer evidensbaserad grammatikundervisning.

Nedan presenteras syftet och de frågeställningar som ligger till grund för forskningsöversikten. Kapitel två beskriver den metod som används vid insamling av forskning vilket följs av en redovisning av materialet. Kapitel tre besvarar frågeställningarna utifrån materialet och kapitel fyra diskuterar resultatet.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med forskningsöversikten är att i aktuell forskning kartlägga vilka komponenter som bidrar till en god grammatikundervisning. Först undersöks det innehåll som enligt forskning krävs för en lyckad grammatikundervisning. Sedan identifieras hur lärarens roll kan bidra till en lyckad grammatikundervisning. Slutligen tar forskningsöversikten upp konkreta undervisningsupplägg som gett positiva resultat på elevers grammatikkunskaper. Syftet besvaras med hjälp av följande tre frågeställningar:

1. Vilket **innehåll** behövs enligt forskningen för en lyckad grammatikundervisning?
2. Vilken är enligt forskningen **lärarens roll** i en lyckad grammatikundervisning?
3. Vilka **konkreta undervisningsupplägg** kopplar forskningen till en lyckad undervisning?

### 1.1.1 Förtydligande av frågeställningarna

Det finns olika definitioner av grammatik. Den definition av *grammatik* som forskningsöversikten baseras på är hämtad från Skolverkets kommentarmaterial (2011). Den lyder: “Grammatisk kunskap är kunskap om språkets uppbyggnad, som bland annat har som uppgift att ge redskap för att tala om språk och analysera språk“ (Skolverket, 2011) .

Med formuleringen *lyckad grammatikundervisning* avses dels undervisning som får elever att klara målen som berör grammatik inom svenskämnet. Dels avses undervisning som hjälper eleverna att uppnå grammatisk kunskap som också kan appliceras i en kontext utanför klassrummet.

## 2 Metod och material

I detta avsnitt presenteras i 2.1 den metod och i 2.2 det material som ligger till grund för forskningsöversikten.

### 2.1 Metod

Forskningsöversikten är baserad på en tematisk analys. Temat som analysmetoden grundas i är grammatikundervisning utifrån aspekterna *innehåll, lärarroll* och *konkret undervisning*. Vid samlandet av material har framför allt två sökmetoder används.

En av sökmetoderna är kedjesökningar. Denna sökmetod används både för att upptäcka framstående forskare inom fältet och för att fördjupa kunskaper om fältet. Den andra sökmetoden sker via databaser. De databaser som används är *Institute of Education Sciences (ERIC)*, *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, *UB Supersök* och *Google Scholar*. Vissa av sökorden är författarnamn på framträdande forskare inom fältet för grammatikdidaktik. Forskarna har identifierats som framträdande då de ofta citeras i texter som berör grammatikundervisning. I alla databassökningar har termen *grammatik* eller *grammar* inkluderats som sökord. Tillsammans med *grammatik* eller *grammar* har följande sökord nyttjats i olika kombinationer:

Sökord på svenska	Sökord på engelska
L1	L1
pedagogik	pedagogy
undervisning	teaching
Myhill	Myhill
Van Rijt	Van Rijt
Watson	Watson
gymnasiet	upper secondary school
–	native language

Figur 1: sökord

Litteraturen som ligger till grund för forskningsöversikten har valts med hjälp av en initial forskningsinhämtning, en gallring och ett senare tillägg med kompletterande forskning. Denna process utmynnade i 32 källor.

Avgränsningar som gjorts gäller bland annat elevernas ålder. Forskningsöversikten inkluderar studier gjorda på barn mellan 12–19 år. Anledningen till avgränsningen är att dessa åldrar ingår i en gymnasielärares behörighet. En annan avgränsning är forskning som endast berör den indoeuropeiska språkstammen. Anledningen till beslutet är att säkerställa att språket som ligger till grund för forskningen inte skiljer sig för mycket från det svenska språket. Därutöver har forskningsöversiktens primärkällor avgränsats till svenska och engelska källor som publicerats mellan 2002 och 2022. Dessa årtal har valts med motiveringen att ett kortare tidsspann innebär svårigheter att hitta källor. Däremot innebär ett längre tidsspann att forskningen riskerar att vara förlegad.

## 2.2 Material

Av de 32 källor som ligger till grund för forskningsöversikten är 19 vetenskapliga artiklar, två doktorsavhandlingar, fyra kandidatuppsatser, två forskningsrapporter, tre böcker, en ämnesplan och ett kommentarmaterial. En mer detaljerad beskrivning av primärkällorna finns i bilaga 1 i kapitel 6. Studierna är skrivna i Sverige, Storbritannien och Nederländerna. Allt material berör grammatikundervisning i elevernas förstaspråk. Studierna har gjorts på elever mellan 11-19 år.

## 3 Resultat

I avsnitt 3.1 presenteras svaret på frågeställning 1 angående innehållet i en lyckad grammatikundervisning. Därefter behandlas i avsnitt 3.2 frågeställning 2 om lärarens roll i en lyckad grammatikundervisning. Slutligen besvaras i avsnitt 3.3 frågeställning 3 om konkreta undervisningsupplägg i en lyckad grammatikundervisning.

### 3.1 Innehåll i en lyckad grammatikundervisning

För att grammatikundervisningen ska bli lyckad behöver den enligt forskning innehålla *lingvistiska metakoncept*, *tröskelbegrepp* och *kontextualiserad undervisning*. Dessa beskrivs närmare i följande avsnitt.

#### 3.1.1 Lingvistiska metakoncept

I denna uppsats definierar vi traditionella grammatiska begrepp som grundläggande regelsystem för språkets uppbyggnad. Exempel på traditionella grammatiska begrepp är ordklasser, satsdelar, och böjningskategorier. Vi definierar lingvistiska metakoncept som överordnade begrepp som förklarar de traditionella grammatiska begreppen. Exempel på lingvistiska metakoncept är valens och modalitet (Van Rijt, De Swart, Wijnands & Coppen, 2019a:110). Nedan följer en närmare beskrivning av förhållandet mellan lingvistiska metakoncept och traditionella grammatiska begrepp.

Van Rijt (2020a:41) definierar lingvistiska metakoncept som “higher order concepts that facilitate the understanding or categorisation of the lower order concepts they thematically organise”. Lingvistiska metakoncept är alltså koncept av högre ordning medan traditionella grammatiska begrepp är av lägre ordning. Anledningen till att det är att lingvistiska metakoncept underlättar förståelse för traditionella grammatiska begrepp medan traditionella grammatiska begrepp inte kan förklara lingvistiska metakoncept (Van Rijt, 2020a). Exempelvis förklarar *valens* traditionella grammatiska begrepp såsom *subjekt* och *indirekta objekt* och är därför överordnat. Samtidigt kan subjekt och indirekta objekt inte förklara valens vilket innebär att de är underordnade valens (Van Rijt, De Swart, Wijnands & Coppen, 2019a:110).

Traditionella grammatiska begrepp ska inte förväxlas med traditionell grammatikundervisning. Den traditionella grammatikundervisningen, som beskrivs närmare nedan, inkluderar inte lingvistiska metakoncept för att förklara traditionella grammatiska begrepp. Istället används tumregler för att beskriva traditionella grammatiska begrepp.

*Traditionell grammatikundervisning* innebär enligt Van Rijt (2020a) en undervisning där läraren ensidigt överför kunskap till elever. Sedan får eleverna arbeta med grammatikövningar individuellt. Ett exempel på en traditionellt grammatisk övning är att eleverna tittar på en mening som tagits ur sin kontext och får peka ut fraser och satsdelar i den (Van Rijt, 2020a:32). Vid lösningen av en sådan övning används inte lingvistiska metakoncept. Istället löser eleven övningen med hjälp av grammatiska tumregler som förklarar de traditionella grammatiska begreppen. Ett exempel på en tumregel är att subjektet i en mening är en sak eller person som gör något i satsen (Van Rijt, 2020a:32). Myhill (2003) visar med hjälp av klassrumsobservationer att lärare tenderar att lära ut ohjälpsamma kopplingar och missuppfattningar om grammatik. Den traditionella grammatikens tumregler är just sådana ohjälpsamma kopplingar som förenklar de traditionella grammatiska begreppen till den grad att den kan missuppfattas av eleverna (Van Rijt, 2020a:32). Trots det fastställer forskning att lärare i Sverige ändå håller sig till traditionell grammatikundervisning. Strzelecka och Boström (2014) har gjort en enkätundersökning där svenska gymnasie- och högstadielärare fick beskriva hur de undervisar i grammatik. Svaren sorterades sedan in i fem kategorier av grammatikundervisning. Dessa kategorier är *traditionell undervisning*, *språkriktighet*, *olika övningar och metoder*, *integrerat* och *övrigt*. Studien visar att fler än hälften av lärarna uttrycker att de bedriver en traditionell undervisning (Strzelecka & Boström 2014:19).

Flera studier visar att grammatikundervisningen blir mer effektiv om den kombinerar lingvistiska metakoncept med begrepp från traditionell grammatik. Exempelvis finns två holländska interventionsstudier som tyder på detta. I den första studien fick 24 universitetsstudenter tolv timmars undervisning i de fyra lingvistiska metakoncepten *valens*, *predikation* (utsagor), *komplementering* (bundna bestämmningar) och *modifiering* (fria bestämmningar) (Van Rijt m.fl., 2019a:113-114). I den andra studien jämfördes grammatikundervisning genom att 14-åringar delades in i en interventionsgrupp och en jämförelsegrupp. Fokuset i interventionsgruppen var samma lingvistiska metakoncept som i tidigare nämnda studie. Resultatet visade att elever som studerade dessa lingvistiska metakoncept i kombination med traditionella grammatiska termer, uppnådde en signifikant

utveckling. Utvecklingen handlar om att eleverna efter interventionen förde mer komplexa resonemang om både grammatik och lingvistiska metakoncept (Van Rijt, Wijnands & Coppen 2020b:128; Van Rijt m.fl., 2019a:122).

### 3.1.2 Tröskelbegrepp

Termen *tröskelbegrepp* är närbesläktad med lingvistiska metakoncept. Tröskelbegrepp är de viktiga begrepp, tankesätt och moment som eleven behöver förstå på djupet för att kunna uppnå nästa steg i lärandet. Begreppet har tidigare liknats vid portaler (Meyer & Land, 2003). När en individ förstått ett tröskelbegrepp, öppnar den likt en portal upp nya tidigare oåtkomliga sätt att se eller förstå något. Lingvistiska metakoncept skiljer sig dock från tröskelbegrepp då de alltid är överordnade och öppnar upp förståelse av underordnade begrepp. Tröskelbegrepp behöver däremot inte vara överordnade utan syftar till alla typer av begrepp som krävs för en djupare förståelse. Perkins (2008), refererad i Josefsson & Lundin (2017:19), menar att förståelsen för ett tröskelbegrepp innebär att en individ uppnått så kallad *proaktiv kunskap*. Detta betyder att individen fått en så djup kunskap att den kan tas ur sitt eget sammanhang och appliceras i ett nytt sammanhang.

Josefsson och Lundin (2017) visar att undervisning om tröskelbegrepp är ett effektivt bidrag till en lyckad grammatikundervisning. Deras studie bygger på analyser av grammatiktentor för universitetsstuderande och visar att de fel som görs vid tentamenstillfället ofta korrelerar med att studenten inte förstår tre specifika tröskelbegrepp. Dessa tröskelbegrepp är att skilja mellan *betydelse, form och funktion*, mellan *språkets linjära och hierarkiska dimension* och avgränsa *fraser och satser*.

Den första svårigheten, att skilja mellan tröskelbegreppet *betydelse, form och funktion*, beror på att elever blandar ihop vad exempelvis *en röd ros* är i olika grammatiska sammanhang. *En röd ros* som betydelse är den spontana bild eleven får i huvudet när denne tänker på en röd ros. Med andra ord handlar det om innebörden av vad en röd ros är. *En röd ros* kan även syfta till dess form, det vill säga att det är en nominalfras. I ett annat sammanhang kan eleven förväntas svara på vilken funktion, det vill säga vilken satsdel *en röd ros* utgör i en viss sats. Exempelvis är funktionen av *en röd ros* i satsen ”Jag har köpt en röd ros” direkt objekt. Ett vanligt fel elever gör är att blanda ihop dessa och exempelvis svara på vad *en röd ros* är utifrån dess form, det vill säga att det är en nominalfras, när det som efterfrågas är dess funktion, det vill säga vilken satsdel den utgör (Josefsson & Lundin 2017:21-22). Den andra

svårigheten handlar om att skilja mellan *språkets linjära och hierarkiska dimension*. Svårigheten gäller förståelsen för hur språket är hierarkiskt uppbyggt trots att det skrivs linjärt, det vill säga att ord alltid skrivs efter andra ord. Eleverna behöver få en djupare förståelse för den hierarkiska dimensionen, exempelvis att en sats kan innehålla en sats som innehåller ännu en sats (Josefsson & Lundin, 2017:24-25). Den tredje svårigheten berör kunskapen att kunna *avgränsa satser och fraser*. Mer specifikt handlar det om att kunna avgöra var satser och fraser börjar och slutar och därmed också var satsdelar börjar och slutar (Josefsson & Lundin, 2017:25-26).

Med grund i Josefssons & Lundins studie (2017) kan en grammatikundervisning som innehåller mer fokus på dessa tre tröskelbegrepp minska risken för att elever endast isolerat förstår grammatiska begrepp. Istället ges chansen för proaktiv kunskap, alltså att eleverna når den djupa förståelse som krävs för att kunna använda kunskapen i nya sammanhang och på så sätt ta nästa steg i lärandet.

### **3.1.3 Kontextualiserad grammatikundervisning**

Den kontextualiserade grammatikundervisningen är inspirerad av lingvisten Michael Hallidays teori Systemic Functional Language (SFL). Teorin kopplar ihop textens språk med mänsklig kommunikation och ett sociokulturellt sammanhang (Halliday, 2013; Van Rijt, 2020a:15-16). Halliday exemplifierar korrelationen mellan språk och sammanhang med att det bakom varje text ligger grammatiskt medvetna val som författaren gjort för att kommunicera ett innehåll på ett visst sätt (Myhill, Watson & Newman, 2017:27). Syftet med både kontextualiserad grammatikundervisning och Hallidays teori är att synliggöra hur språkliga val påverkar hur skribenten kommunicerar ett innehåll till läsaren. För att eleverna ska förstå texters kommunikation, menar Myhill, Watson och Newman (2017), att grammatikundervisning bör ske i en kontext där eleverna får möjlighet att studera språkliga val i olika textsammanhang. Detta är grunden till en kontextualiserad grammatikundervisning där elever får möta grammatiskt metaspråk med hjälp av undervisning i skrivande och diskussioner om språkliga val. En sådan grammatikundervisning förknippas med grammatiska valmöjligheter jämfört med traditionell grammatikundervisning som förknippas med regler och undvikande av fel (Van Rijt, 2020a:15-16).

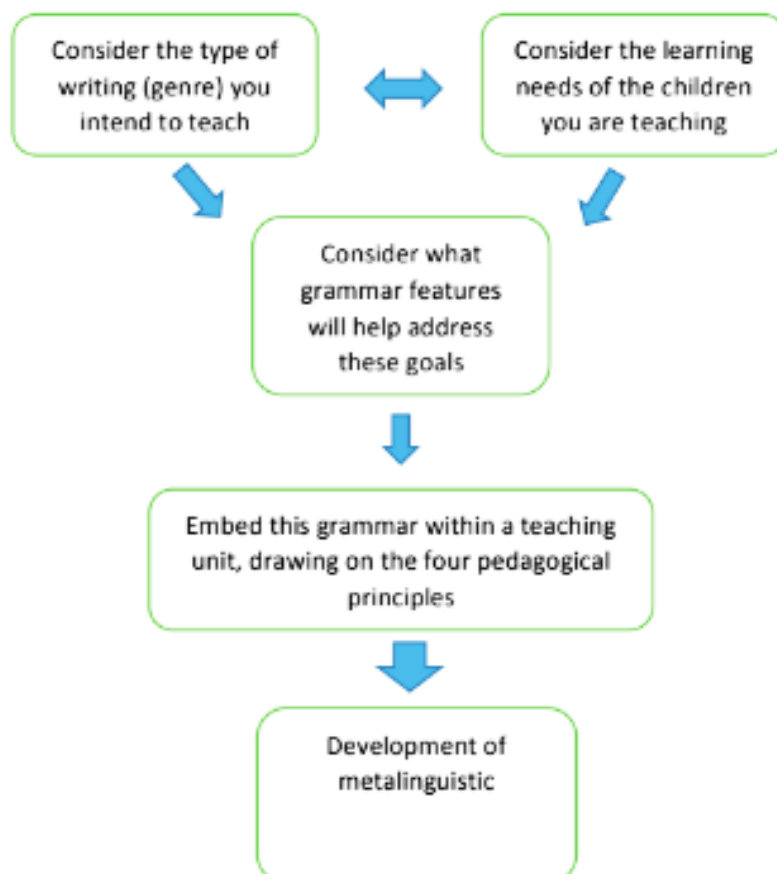
Det finns flera studier som visar att kontextualiserad grammatikundervisning bidrar till bättre läs- och skrivförmåga. Ett exempel på en sådan studie har gjorts på 744 engelska elever

mellan 11–18 år. Myhill, Jones, Lines och Watson (2011b) undersökte hur kontextualiserad grammatikundervisning påverkar elevers skrivande. Undersökningen baserades på skolklasser som delades in i antingen en jämförelse- eller interventionsgrupp. Båda grupperna fick i studien undervisning om samma skrivgenrer under tre veckors tid utifrån samma lärandemål. Skillnaden var att jämförelsegruppen inte fick kontextualiserad grammatikundervisning medan interventionsgruppen fick det. Lärarna i interventionsgruppen tilldelades detaljerade undervisningsscheman med ett tydligt samband mellan grammatik och skrivande. Resultatet visar att interventionsgruppen uppnådde en mer signifikant utveckling i skrivandet. Ett annat exempel på en studie med en mycket lik metod gjordes på 32 skolor med elever mellan 13-14 år (Myhill, Lines & Watson, 2011a). Här användes kontextualiserad grammatikundervisning i genrerna berättande, poesi och argumentation under tre veckors tid. Resultatet visar att kontextualiserad grammatikundervisning även här förbättrade elevernas skrivande. De undervisningsscheman som interventionsgrupperna i båda studierna utgick från är grundade i sju pedagogiska principer (Myhill m.fl., 2011b:11; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2016:143; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013a). Då dessa pedagogiska principer visar på goda effekter för en välfungerande kontextualiserad grammatikundervisning beskrivs de närmare nedanför.

Den första principen handlar om att länka grammatiken som introduceras till skrivandet som är i fokus. Länkningen görs för att öka förståelse för att grammatiska val påverkar texters kommunikation (Myhill. m.fl., 2016:144). Den andra principen innebär att läraren använder grammatiskt metaspråk i undervisningen, dock alltid med hjälp av exempel. Detta motverkar isolerade grammatiklektioner som gör det svårt för elever att koppla grammatikundervisning till sitt skrivande. Konkreta exempel minskar också risken för grammatiska missförstånd (Myhill m.fl. 2016:146-147). Den tredje principen innebär att undervisningen innehåller exempel från autentiska texter. Meningen med denna punkt är att undvika förenklade exempel som inte har med verkligt språk att göra. Istället får elever undersöka hur autentiska författare byggt upp sina texter. De insikter som kommer med detta bidrar till att eleverna sedan kan ta ställning till hur de själva vill skapa sina texter (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2013a:108). Den fjärde principen handlar om att läraren skapar samtal om språk och dess effekter. Samtalen bör enligt principen vara utforskande vilket skiljer sig från traditionella klassrumssamtal där läraren förhör eleverna med fokus på korrekta eller inkorrekta svar. Utforskande samtal fokuserar istället på hur språket möjliggör flera val kring en text vilket i sin tur ger olika effekter (Myhill m.fl., 2016:148-149). Den femte principen innebär att

eleverna får leka med att imitera mönster från modelltexter som sedan kan användas i egna texter. Imitation är ett verktyg för att stötta elever till att testa nya språkliga strukturer och uttryckssätt. Detta kan ses som första steget till att utforska olika grammatiska val som eleverna senare kan välja att använda i sina egna texter (Myhill m.fl., 2013a:107). Utifrån den sjätte principen fokuserar läraren på att skapa aktiviteter som stödjer elevers val och formgivning av skrivande. Syftet med aktiviteterna är att eleverna gör medvetna val kring *hur* de ska skriva texten, istället för att endast tänka på *vad* de ska säga och utan vidare reflektion skriva ned det (Myhill m.fl., 2013a:108). Den sista punkten berör uppmuntran av språklek, experiment och spel. Om elever ska utvecklas i skrivandet, behöver de våga testa nya sätt att använda språket. För att uppmuntra till sådan lekfullhet behöver läraren också ha ett lekfullt förhållningssätt till språket (Myhill m.fl., 2013a:109).

De fyra första principerna har i senare studier visat sig vara viktigast (Myhill, 2019; Myhill, m.fl., 2017). Med grund i detta har Myhill, Watson & Newman (2017:33) utifrån principerna bildat akronymen "LEAD" som står för *links*, *examples*, *authenticity* och *discussion*. Akronymen syftar till att stödja lärare i grammatikundervisningen. Författarna (Myhill m.fl., 2017:40) har utformat en modell för lärare som vill använda LEAD i undervisningen:



Figur 2: LEAD  
(Myhill, Watson & Newman 2017:40)

Trots att de fyra första principerna anses vara viktigast, finns alla sju principer med i forskningsöversikten. Orsaken är att alla principer trots allt visat sig vara bidragande vid undersökningar om lyckad grammatikundervisning (Myhill m.fl., 2011b:11; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2016:143; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013a).

## 3.2 Lärarens roll i en lyckad grammatikundervisning

Utöver det innehåll som påverkar grammatikundervisningen är lärarens roll en bidragande faktor till elevernas progression i grammatikundervisningen. Detta handlar både om lärarens föreställningar om grammatik och lärarens kunskaper om grammatik.

### 3.2.1 Föreställningar

Flera engelska studier (Watson, 2012; Watson, 2015a) visar att lärares föreställningar om grammatik påverkar undervisningen. Watson (2012) har undersökt 31 engelska modersmållärares attityder till grammatikundervisning på en gymnasieskola. Studien bygger på intervjuer med lärare och observationer av deras grammatikundervisning. Lärarna blev indelade i två grupper. Den ena gruppen fick undervisa i skrivande utifrån en färdig undervisningsplan som innehöll explicit grammatikundervisning. Den andra gruppen fick skapa ett eget undervisningsschema om skrivande utan krav på att inkludera grammatikundervisning (Watson, 2012:28). Majoriteten av lärarna visade negativa känslor till grammatik innan studien. En del lärare tyckte att grammatik var svårt och kände en osäkerhet gällande ämnet. Detta bidrog till att vissa lärare uteslöt en del av grammatikundervisningen. En lärare förklarar i studien att svårigheterna hon kände med grammatiken överfördes till eleverna. Då läraren ansåg att grammatik var svårt antog eleverna också att det måste vara så (Watson, 2012:31). Lärarnas känslor inför grammatikundervisningen påverkar således både undervisningen och elevernas inställning till grammatik. Artikeln tar även upp att en god inställning till grammatik visar positiva effekter på grammatikundervisningen. Lärare som ansåg att grammatik var användbart, roligt och inspirerande lät sina elever experimentera med grammatik. Dessa lärare upplevde grammatikkunskaper som frihetsgivande snarare än irrelevanta. Efter studien fick en del av de lärare som undervisat i grammatik en mer positiv attityd gentemot ämnet. Attityden ändrades på grund av att de utmanade sig själva till att undervisa om sådant de innan inte vågat undervisa om (Watson, 2012:33).

Förutom att lärare känner osäkerhet till grammatik, visar Watson (2015b; 2012) också att en del lärare saknar intresse för grammatik och tvivlar på grammatik som ett redskap för

skrivutveckling. Detta ger i sin tur en negativ påverkan på grammatikundervisningens innehåll och pedagogik. Watson (2015b) undersöker en högstadielärares känslomässiga förhållningssätt till sin grammatikundervisning. Läraren fick själv skapa ett undervisningsschema utformat för skrivundervisning där grammatikundervisningen var valfri (Watson, 2015b:335). I intervjuer uttryckte läraren en ytterst negativ attityd gentemot grammatikämnet vilket reflekterades på undervisningen. Lärarens undervisningsschema var främst inriktat på kreativt skrivande vilket enligt läraren inte hörde ihop med grammatikundervisning. Grammatikens plats blev därför sekundär vilket innebar att eleverna fick lära sig tumregler för grammatik utan ingående förklaringar av grammatikens effekt på skrivandet (Watson, 2015b:339). Studien visar att lärarens negativa känslor och syn på grammatik påverkar utfallet av grammatikundervisningen. Watson hänvisar till studier (QCA, 1998; Pomphrey & Moger 1999; Cajkler & Hislams, 2002) som visar på liknande resultat (Watson, 2015b:342). Även Watsons studie från 2012, gjord på 31 lärare, visar liknande resultat. Vissa lärare kände avsaknad av intresse och ville därför inte att eleverna skulle få ta del av det enligt dem tråkiga ämnet grammatik. Några ansåg att det inte var en nödvändighet att lära ut grammatik då de själva både kunde läsa och skriva trots avsaknad av grammatiska kunskaper (Watson, 2012:30).

Lärare som inte tar ansvar för att lära ut grammatik påverkar i sin tur andra lärare negativt. Detta pekar Collberg på i sin forskningsrapport (2013). Om lärarens ämneskombination är svenska och ett främmande språk verkar grammatikens plats vara viktigare än om läraren undervisar i svenska och ett ämne som inte är främmande språk. Om läraren har den sistnämnda ämneskombinationen finns en risk att eleverna då inte får med sig grammatikkunskaper som underlättar inläringen av ett främmande språk (Collberg, 2013:34). Lärare med ämneskombinationen svenska och ett främmande språk får då ett större ansvar att undervisa om grammatik (Collberg, 2013:36).

Ett sätt för lärare att ta ansvar för sin grammatikundervisning är att se värdet med grammatik. Watson (2015a:12) visar att om lärare ser värdet med grammatikundervisning kan det bidra till en mer positiv syn på grammatikundervisningen. Hon har studerat 31 lärare med hjälp av bland annat intervjuer där lärarna bads resonera om fördelarna med grammatikundervisning (Watson, 2015a:5). Många av dem menade att undervisning i grammatik bland annat kan bidra till bättre texter och förståelse för hur ordval i texter kan ge effekt (Watson, 2015a:8). Lärarna ombads även att specificera grammatikundervisning, det vill säga beskriva dess

innehåll. Majoriteten menade att huvudinnehållet i grammatik var bland annat tumregler, rätt och fel, terminologi och traditionell undervisning (Watson, 2015a:6). Lärare som associerade grammatikundervisning med detta innehåll uttryckte en negativ attityd gentemot grammatik (Watson, 2015a:11). Den negativa attityden var en bidragande faktor till att vissa lärare ansåg att grammatikundervisningen var onödig (Watson, 2015a:9).

Myhill m.fl (2011a) menar att om läraren förstår värdet av grammatikundervisningen ökar det även chansen för eleverna att se möjligheterna med undervisningen. Van Rijt (2020a) förtydligar värdet av en god grammatikundervisning. Han tar bland annat upp att goda grammatikkunskaper kan utveckla elevers läs-, skriv- och språkfärdigheter (Van Rijt, 2020a:12). Dessa färdigheter kan exempelvis leda till att eleverna förbättrar sina texter och får förståelse för språkliga valmöjligheter (Van Rijt, 2020a:13-15). Grammatikkunskaper i ett förstaspråk kan även underlätta språkutvecklingen av ett nytt språk (Van Rijt, 2020a:20). Van Rijt (2020) antyder även att goda språk- och grammatikkunskaper kan hjälpa människor att uppfatta mönster i språket. Detta kan i sin tur leda till bland annat logiskt tänkande och förståelse av den mänskliga hjärnan (Van Rijt, 2020a:21, 23, 28).

### **3.2.2 Kunskaper**

Lärarens kunskaper påverkar resultatet av grammatikundervisningen. För att läraren ska kunna besvara elevernas frågor och utveckla deras kunskaper måste läraren ha breda kunskaper i ämnet. Läraren måste också ha pedagogiska kunskaper för att kunna förklara grammatik på ett sådant sätt att eleverna förstår (Myhill m.fl., 2011b:161; Myhill m.fl. 2017:41).

#### **3.2.2.1 Ämneskunskaper**

Flera studier (Myhill m.fl., 2011a; Myhill m.fl., 2011b) visar att lärares ämneskunskaper är en bärande del av lyckad grammatikundervisning. Den interventionsstudie (Myhill m.fl., 2011a) med 32 lärare från 32 skolor som nämns i avsnitt 3.1.3 visade att lärarnas ämneskunskaper påverkade undervisningen. Genom intervjuer och observationer kom forskarna fram till att lärare med bättre grammatikkunskaper var mer självsäkra i sin undervisning. På grund av detta hade de lättare att hjälpa eleverna framåt i deras tankegångar. De kunde även svara på frågor som de mer osäkra lärarna hade svårt att besvara. Forskarna kunde också utläsa att lärare med sämre självförtroende var mer osäkra och ångestfyllda när eleverna ställde frågor (Myhill m.fl. 2011a:3).

Den studie (Myhill m.fl, 2011b) som nämnts i avsnitt 3.1.3 gjord på 744 elever visar på liknande resultat. Studien visar exempel på lärares brist på grammatikkunskaper utifrån tre punkter. Det första punkten är meningslösa kommentarer. Lärarna sa till eleverna vad de kunde göra för att förbättra en text men utvecklade inte varför detta skulle göra texten bättre (Myhill m.fl., 2011b:158). Den andra och tredje punkten pekar på att lärare förenklade grammatiska förklaringar. Ett exempel på en förenkling var att verb definierades som *'doing'* *words* vilket gjorde att eleverna i vissa avseenden fick svårt att sätta in ord i rätt ordklass. Detta inträffade även när läraren talade om syntax då korta meningar kunde beskrivas som *en enkel mening* och en lång mening som *en mer komplex mening* (Myhill. m.fl., 2011b:159). Det är dock inte givet att en lång mening är komplex och en kort mening är enkel (Myhill, m.fl., 2011a:5).

### **3.2.2.2 Pedagogiska kunskaper**

Andra studier (Myhill, Jones & Watson, 2013b; Boström, 2004) visar att lärares pedagogiska kunskaper och tillvägagångssätt också är en viktig del av en god grammatikundervisning. I den tidigare nämnda studien på 744 elever, analyseras också lärares pedagogiska kunskaper i grammatikundervisningen (Myhill m.fl. 2013b:77). Resultatet visar att även om lärares ämneskunskaper är viktiga, är deras pedagogiska kunskaper ännu mer avgörande för en lyckad grammatikundervisning. Pedagogiska utmaningar för lärarna är att definiera och beskriva metaspråk, förklara syntaktiska funktioner och beskriva hur ordval påverkar texter. Svårigheten ligger i att lyckas överföra kunskapen till eleverna, speciellt om lärarna själva inte besitter tillräckligt med kunskaper om ämnet (Myhill m.fl. 2013b:88-89).

Boström (2004) undersöker hur en pedagogik med anpassning till elevers olika lärstilar påverkar undervisningen och elevernas grammatikkunskaper. Lärstilsanpassad undervisning innebär att undervisningen förhåller sig till elevernas didaktiska preferenser. Studien är baserad på Dunn & Dunns modell *The Dunn & Dunn Learning Style Model* som innehåller 21 element som påverkar människans inlärning. Elementen ingår i kategorierna miljö, känslor, fysiska och psykiska faktorer (Boström, 2004:52). Studien jämförde traditionell grammatikundervisning med lärstilsanpassad grammatikundervisning. Detta gjordes med hjälp av fyra elevgrupper. Grupp ett och två arbetade antingen med traditionell eller lärstilsanpassad undervisning. Grupp tre och fyra använde både traditionell och lärstilsanpassad undervisning men i olika ordning. Studien fokuserade på lärstilsanpassad

undervisning utifrån fyra följande element: det visuella (synen), det auditiva (hörseln), det taktila (händerna) och det kinestetiska (kroppen) (Boström, 2004:19). För att få svar på vilka av dessa element som hörde ihop med elevernas inlärningspreferenser utfördes ett test. Eleverna fick i testet också svara på frågor om sina attityder, känslor och kunskaper om grammatik (Boström, 2004:116). När eleverna hade fått svar på sina inlärningspreferenser började de arbeta med ett grammatikmoment om ordklasser och satslära utifrån sina lärstilar. Resultaten visar att undervisning baserat på lärstilar gav mycket positiv inverkan på elevers attityder till grammatik. Eleverna kunde efter momentet se syftet med grammatiken vilket de innan hade haft svårt för (Boström, 2004:151).

### 3.3 Konkreta undervisningsupplägg för en lyckad grammatikundervisning

Detta avsnitt synliggör de konkreta undervisningsupplägg som enligt studier gett positiva effekter på elevers lärande. Undervisningsuppläggen är skapade utifrån fem forskningsbaserade koncept om hur lärande bör ske. Dessa är *pedagogiska principer*, *LEAD*, *designprinciper*, *Notice-Name-Apply* och *lärstilar*. Följande kapitel beskriver dessa koncept närmare och återger konkreta undervisningsupplägg som enligt forskning gett goda effekter på lärande.

#### 3.3.1 De sju pedagogiska principerna i klassrummet

Som nämnts i avsnitt 3.1.3 finns flera studier om kontextualiserad grammatikundervisning utifrån sju principer. Undervisningsuppläggen som ligger till grund för studien har gett positiva effekter på elevers lärande (Myhill, m.fl., 2013a; Myhill, m.fl., 2011b). Studierna fokuserar på grammatikundervisning utifrån genrerna poesi, argumentation och berättande. Nedan beskrivs de undervisningsupplägg som skapats med grund i de sju principerna.

##### 3.3.1.1 *Poesi- och grammatikundervisning med grund i de sju pedagogiska principerna*

I ett undervisningsupplägg som enligt forskning bidrar till goda resultat i grammatik- och poesiundervisning får eleverna studera skiljetecken. Detta görs med hjälp av en autentisk dikt. Eleverna samtalar om hur skiljetecken används i dikten och vilken effekt det ger. I samtalet finns läraren med som stöd (Myhill, m.fl., 2013a:108).

Forskningen inkluderar två ytterligare upplägg som är oberoende av varandra men som båda utgår från en så kallad *sprängd dikt* (Myhill m.fl., 2011a; Myhill m.fl., 2013a). Det innebär att ord i en redan skriven dikt tas ur sin kontext och finns tillgängliga i exempelvis bokstavsordning. På så sätt är det omöjligt att se hur dikten var skriven från början. Båda uppläggen går ut på att eleverna använder orden i en sprängd dikt för att skriva en egen dikt utifrån dem. Syftet med uppläggen är att både öka kunskapen om typiska mönster i dikter och hur olika meningsuppbyggnader leder till olika betoningar. I det första upplägget börjar eleverna med att enskilt bilda meningar med hjälp av den sprängda dikten. Därefter skapar eleverna i grupper en dikt med hjälp av meningarna. Nu behöver eleverna ta beslut om sådant som meningslängd, radlängd och designen av dikten. När dikterna är klara läser klassen originaldikten tillsammans (Myhill, m.fl., 2011a:8). I det andra upplägget skapar eleverna också meningar av den sprängda dikten men med hjälp av andra instruktioner som inkluderar grammatiskt metaspråk. Instruktionerna kan exempelvis vara att börja med ett icke-finit verb, med en prepositionsfras eller med ett adverb (Myhill m.fl., 2013a:109).

Ett sista klassrumsexempel syftar till att öka förståelse för hur tunga nominalfraser kan skapa intensiva beskrivningar i poesi. Först får eleverna i grupper skriva de fänigaste och mest poetiska nominalfraserna de kan komma på. Detta gör de i en tabell där nominalfraserna fylls i. Sedan läser klassen dikten *Boy on Top of a Greenhouse* av Theodore Roethke som med tunga nominalfraser beskriver ett barndomsögonblick. Utifrån förbestämda frågor får de sedan analysera dikten tillsammans för att förstå den bättre. Därefter använder de dikten som modell för att skriva en egen dikt om ett barndomsögonblick. Dikten skapas endast med nominalfraser (Myhill m.fl., 2011a:7).

### **3.3.1.2 Berättande- och grammatikundervisning med grund i de sju pedagogiska principerna**

Två undervisningsupplägg som använts i klassrumsinterventioner och som visat på goda effekter inom berättande- och grammatikundervisning handlar om karaktärens synvinklar (Myhill m.fl., 2011a:4). I det första undervisningsupplägget får eleverna diskutera författarens berättarteknik och medvetna val när det gäller skapandet av miljöer, synvinklar, röst, ord och meningar. Först undervisas eleverna om grammatiska termer såsom *första person*, *andra person*, *presens* och *preteritum*. Sedan läser de berättande textutdrag. Fokusfrågorna för varje utdrag är ”Whose eyes do we see through? What does their voice sound like? How do you react?” (Myhill m.fl., 2011a:4). Eleverna svarar på frågorna och gör sedan egna ändringar i

utdraget. För det första ändrar de utdragets tempus, exempelvis från presens till preteritum. Sedan ändrar de personliga pronomen, exempelvis från första person till tredje person. Därefter ändrar de utdragets synvinkel, det vill säga att händelsen i utdraget upplevs genom en annan karaktärs ögon. När eleverna gjort klart ändringarna tar de ställning till om deras egen version eller originalversionen är mer kraftfull. I det andra undervisningsupplägget utforskar eleverna olika synvinklar med hjälp av en bild. Myhill m.fl. (2011a:4) använder en bild där en pojke sitter på marken och kramar om en hund. Eleverna instrueras till att med hjälp av bilden rollspela situationen utifrån de olika karaktärernas ögon. Exempel på en sådan instruktion är ”You are the person in the picture. Tell us the story of how you came to be here” (Myhill m.fl., 2011a:4).

Ett annat undervisningsupplägg fokuserar på att ge elever kunskap om sagans grammatiska egenskaper. Den första typiska egenskapen hos en saga är att substantiv och adjektiv används som ettordiga nominalfraser och adjektivfraser. Detta beror på att sagor tidigare berättades muntligt. Ettordiga nominalfraser och adjektivfraser skapade en enkelhet som gjorde att lyssnaren på ett lätt sätt kunde hänga med i berättelsen. Den andra egenskapen är upprepning av adjektiv, exempelvis ”long, long ago; far, far away” (Myhill, m.fl., 2013a:106). Den tredje egenskapen är korta nominalfraser med endast ett adjektiv såsom *enchanted forest* och *handsome prince*. Den fjärde egenskapen är att sagor ofta innehåller typiska lexikala substantiv såsom *slott*, *skog*, *elak* och *vacker*. Detta lärs ut i form av lärarledda samtal och en guidad textanalys (Myhill, m.fl., 2013a:106).

Ytterligare ett upplägg med en kombination av berättande- och grammatikundervisning baseras på samtal om meningar. Ett exempel berör hur olika intressanta och varierade meningar kan vara. Läraren visar med ett bildspel hur enkla meningar kan vara både långa eller korta och avskalade eller detaljerade. Bildspelet synliggör att svagare författare fokuserar mer på att samla adjektiv i meningar medan starkare författare istället stärker sina verb, substantiv och adverbial. Bildspelet exemplifierar detta med ”the man walked along the road” som kan ändras till ”One november night, a detective *anxiously* hurried through the rain-swept streets of New York” (Myhill m.fl., 2011a:5). Läraren synliggör att författaren i det andra exemplet stärkt sina verb, substantiv och adverbial. Bildspelet går igenom hur dessa verb, substantiv och adverbial förstärkts. Detta görs genom att kursivera ändringarna. I den andra meningen är exempelvis adverbialen som lagts till kursiverade för att förtydliga ändringen. Bildspelet visar även hur författare kan variera meningslängd. Ett exempel är ”The detective

hurried” som också kan skrivas ”With his hands deep in his pockets one cold November night, the detective from New York hurried anxiously along the half-deserted, rain-swept streets, a troubled frown on his face.” (Myhill m.fl., 2011a:5). I ett annat undervisningsupplägg som också fokuserar på meningsuppbyggnad undersöker eleverna hur korta meningar kan skapa spänning. Detta görs genom att läsa en text med korta meningar och samtala om varför författaren har skrivit de så korta, vilken roll meningarna spelar i händelsens struktur och vilken effekt det ger (Myhill, m.fl., 2013:107).

Ett sista upplägg om berättande och grammatik fokuserar på huvudsatser och bisatser. Eleverna kombinerar specifika bisatser med huvudsatser på så många sätt de kommer på. När de gjort detta tar de ställning till vilken version de gillar mest (Myhill m.fl., 2011a:5).

### **3.3.1.3 Argumentation- och grammatikundervisning med grund i de sju pedagogiska principerna**

Ett undervisningsupplägg som kombinerar grammatik och argumentation fokuserar på motargument och konnektiver (Myhill m.fl., 2011a:5-6). Först spelar eleverna ett spel i par som går ut på att argumentera. Argumentationen handlar om att en person vill komma in i en byggnad medan den andra inte vill släppa in personen. Det första eleven börjar med att säga är att hen måste komma in. Den andra eleven gör ett motargument mot det. Den första personen anger sedan ett motargument mot motargumentet och så fortsätter diskussionen. Efter spelet undervisar läraren om kopplingen mellan motargument och konnektiver. Sedan instrueras eleverna att skapa argument för att ha ett farligt djur som husdjur med hjälp av konnektiver som *men, dock, medan, fastän*. Syftet är att synliggöra att argument får olika effekt beroende på val av konnektiver, var i meningen de sätts ut och om konnektorerna gör att innehållet i meningen samordnas eller underordnas. Vidare underlättar konnektiver att författaren i en och samma mening får med både ett motargument mot tesen och ett svar på motargumentet. En elev som använt konnektiven *despite* har exempelvis skapat följande mening: ”Despite the fact that it's dangerous to come between a hippo and water, this shouldn't be a problem because we can keep it in the bath” (Myhill m.fl., 2011a: 5-6).

Två undervisningsupplägg fokuserar på grammatik i argumenterande tal. I ett exempel skriver eleverna tal där modala hjälpverb används för att övertyga. Med hjälp av en lista med modala hjälpverb skriver eleverna tal där de agerar fotbollstränare. Talet skrivs till spelarna innan en viktig straff och målet är att övertyga om att det fortfarande går att vinna (Myhill, m.fl.,

2013a:105, Myhill m.fl., 2011a:6-7). I ett annat undervisningsupplägg får eleverna skriva om slutet i ett redan skrivet argumenterande tal. Eleverna får flera papperslappar som innehåller varsin mening från sista stycket i ett argumenterande tal. I par skapar eleverna två versioner av slutet. Sedan väljer de ut den version de anser vara mest övertygande och motiverar sitt val (Myhill, m.fl., 2013a:109).

I ett sista upplägg får eleverna titta på en argumenterande text som börjar med en mening i imperativ och följs av en känslös berättelse. Eleverna imiterar sedan strukturen i en egen argumenterande text (Myhill, m.fl., 2013a:107).

### 3.3.2 LEAD i klassrummet

Som nämnts i 3.1.3 har nyare forskning främst fokuserat på de fyra pedagogiska principerna som tillsammans bildar akronymen LEAD (Myhill m.fl., 2017:33). De undervisningsupplägg som baserats i LEAD och enligt forskning gett goda resultat tydliggörs nedanför.

Två undervisningsupplägg som inspirerats av LEAD syftar till att utveckla förståelsen för berättarteknik (Myhill m.fl., 2017; Myhill m.fl., 2019). Närmare bestämt ligger fokus på berättarteknik som beskriver en karaktär utifrån vad den *gör* snarare än hur den *är* (Myhill m.fl., 2019:69). I det första exemplet används novellen *A Monster Calls* om pojken Conors resa för att bearbeta sina känslor efter moderns bortgång (Myhill m.fl., 2019:67-69). Läraren arbetar med *links* genom att länka grammatik till novellen. Läraren kopplar hur mormodern porträtteras i novellen med novellens verb i kombination med nominalfraser. Exempel på verb i kombination med en nominalfras är ”wore tailored trouser suits; said things that made no sense; had a job” (Myhill m.fl., 2019:69). Läraren använder *examples* genom att färgmarkera verben som kombinerats med nominalfraser för att skapa förståelse för grammatiken i fokus. Novellen är autentisk vilket hör ihop med *authenticity*. *Discussion* används genom klassamtal om mormoderns karaktär utifrån verb ihop med nominalfraser. Efter diskussionen får eleverna skriva en egen text om någon de känner med hjälp av verb ihop med nominalfraser. Det andra undervisningsupplägget fokuserar på nominalfraserna i ett utdrag ur novellen *Scorpio Rising* där karaktären Zeljan Kurst introduceras. Karaktären beskrivs med långa nominalfraser som läraren strukit under. Eleverna får diskutera vilka intryck de får av karaktären. Efter en stund lyfter läraren elevernas intryck av karaktären och förtydligar att nominalfraserna är avgörande för de intryck som eleverna fått. Sedan skapar eleverna egna berättelser där de introducerar en karaktär med hjälp av samma berättarteknik som de studerat (Myhill m.fl., 2017:38-39).

Det sista undervisningsupplägget med inspiration från LEAD berör öppningar och avslutningar (Myhill m.fl., 2019:69-70). *Links* används genom att läraren visar hur lexikal upprepning eller kontraster kan koppla ihop öppningar och avslutningar i berättelser. Det kan vara lexikala upprepningar såsom *the monster* eller *the time 12.07* som uppkommer både i öppningen och avslutningen (Myhill m.fl., 2019:70). Läraren använder *examples* genom att eleverna får färgmarkera sådana lexikala upprepningar av verb i en färg och lexikala upprepningar av substantiv i en annan färg. En autentisk text är i fokus vilket går hand i hand med *authenticity*. *Discussion* används med samtal om hur öppningar och avslutningar ofta har samma lexikala ord, exempelvis samma substantiv och verb, vilket skapar en känsla av tematisk enhet. I samtalet pratar klassen även om att upplösningen i en berättelse kan ske med hjälp av kontraster mellan början och slut. Exempelvis kan en karaktär vara ensam i öppningen men tillsammans med någon i slutet. Ett ytterligare exempel är att karaktären håller hårt om något i början och släpper det i slutet (Myhill m.fl., 2019:69-70).

### **3.3.3 Lingvistiska metakoncept i klassrummet**

Som nämnts i 3.1.1 visar en holländsk interventionsstudie att kombinationen av lingvistiska metakoncept och traditionella grammatiska begrepp gett positiva effekter. De positiva effekterna berör elevers grammatiska och metakonceptuella resonemang (Van Rijt m.fl., 2020b:128). Nedanför redovisas de sju designprinciper som ligger till grund för studien och hur den konkreta undervisningen såg ut.

Designprincip ett innebär att lingvistiska metakoncept lärs ut i samband med de traditionella grammatiska begreppen. Läraren börjar med att introducera ett grammatiskt metakoncept för att sedan koppla det till traditionella grammatiska begrepp. Van Rijt m.fl. (2020b:130-131) exemplifierar detta med att läraren först introducerar valens och sedan fortsätter med en introduktion av subjekt, direkt objekt och indirekt objekt. Sedan förklaras kopplingen mellan valens och de traditionella grammatiska begreppen. Designprincip två innebär att undervisningen tar hänsyn till elevers intuition om språk. Konkret innebär det att lärare förser elever med uppgifter som besvaras utifrån deras egna erfarenheter om grammatiska mönster (Van Rijt m.fl., 2020b:131). Den tredje principen berör grammatikens osäkerheter. För att eleverna ska kunna hantera grammatiska osäkerheter bör de ha förmågan att argumentera för eller emot grammatiska förklaringar. Detta ska de därför få öva på. Den fjärde principen handlar om ett sociokulturellt förhållningssätt (Van Rijt m.fl., 2020b:131; Vygotsky, 1978).

Van Rijt m.fl. (2020b:131) menar att ett sådant förhållningssätt bör finnas med i utforskande samtal där eleverna kritiskt får diskutera och göra överväganden mellan olika grammatiska perspektiv. Först diskuterar eleverna om ett grammatiskt problem i par för att sedan samtala om problemet i grupper om fyra. Den sista designprincipen handlar om att läraren stöttar eleverna (Vygotsky, 1978; Van Rijt m.fl., 2020b:133). Sådan stöttning innebär att uppmuntra elever att söka flera möjliga svar och sedan överväga svaren. Detta görs med hjälp av lingvistiska metakoncept, samarbete och diskussion (Van Rijt m.fl., 2020b:133).

### 3.3.4 Notice-name-apply

Zuidema (2012) presenterar redskap för att skapa och genomföra en workshop baserad på *notice-name-apply* metoden. I workshopen arbetar eleverna med 12 grammatiska ämnen som visas nedan.

---

#### FIGURE 1. Field Notebook Units/Topics of Study

---

1. Sentence patterns
2. Verbs
3. Fragments
4. Coordination and subordination
5. Cohesion
6. Sentence rhythm
7. Writer's voice
8. Adverbials
9. Adjectival
10. Nominals
11. Stylistic variations
12. Gendered language

Figur 3: 12 grammatiska ämnen (Zuidema, 2012:64).

Workshopen går ut på att eleverna delas in i forskarlag där de läser minst sex texter skrivna av en författare. Eleverna analyserar texterna genom att först lägga märke till olika grammatiska funktioner i texten. Sedan namnger de dessa grammatiska funktioner med påhittade namn (Zuidema, 2012:64-65). Anledningen till att eleverna skapar egna namn är för att uppmärksamma mönster och tekniker som de annars kanske hade missat. Eleverna analyserar texterna först på egen hand för att sen jämföra vad de kommit fram till med forskarlaget. Eleverna får då motivera och resonera kring anmärkningarna de gjort (Zuidema, 2012:67-68). När eleverna sedan ska lära sig de riktiga termerna används till en början minilektioner och

läroböcker. Samtidigt som eleverna arbetar i lag arbetar de också vid sidan om med att skriva *Show-and-tell Essays*. Dessa essäer utvecklar eleverna genom att applicera kunskaperna de fått som forskare. Eleverna får i sina essäer både *visa* (show) vilka grammatiska kunskaper de lärt sig av sin forskning och *berätta* (tell) om kunskaperna med hjälp av kommentarer (Zuidema, 2012:69-70). Enligt studien tycker eleverna att workshopen är en rolig och utmanande undervisningsform som underlättar inläringen av grammatik (Zuidema, 2012:70).

### 3.3.5 Lärstilar

I avsnitt 3.2.2.2 nämns en studie av Boström (2004) om lärstilsanpassad grammatikundervisning. Nedan fördjupas de konkreta undervisningsupplägg som användes i studien och som bidrog till förbättrade resultat av grammatikundervisningen.

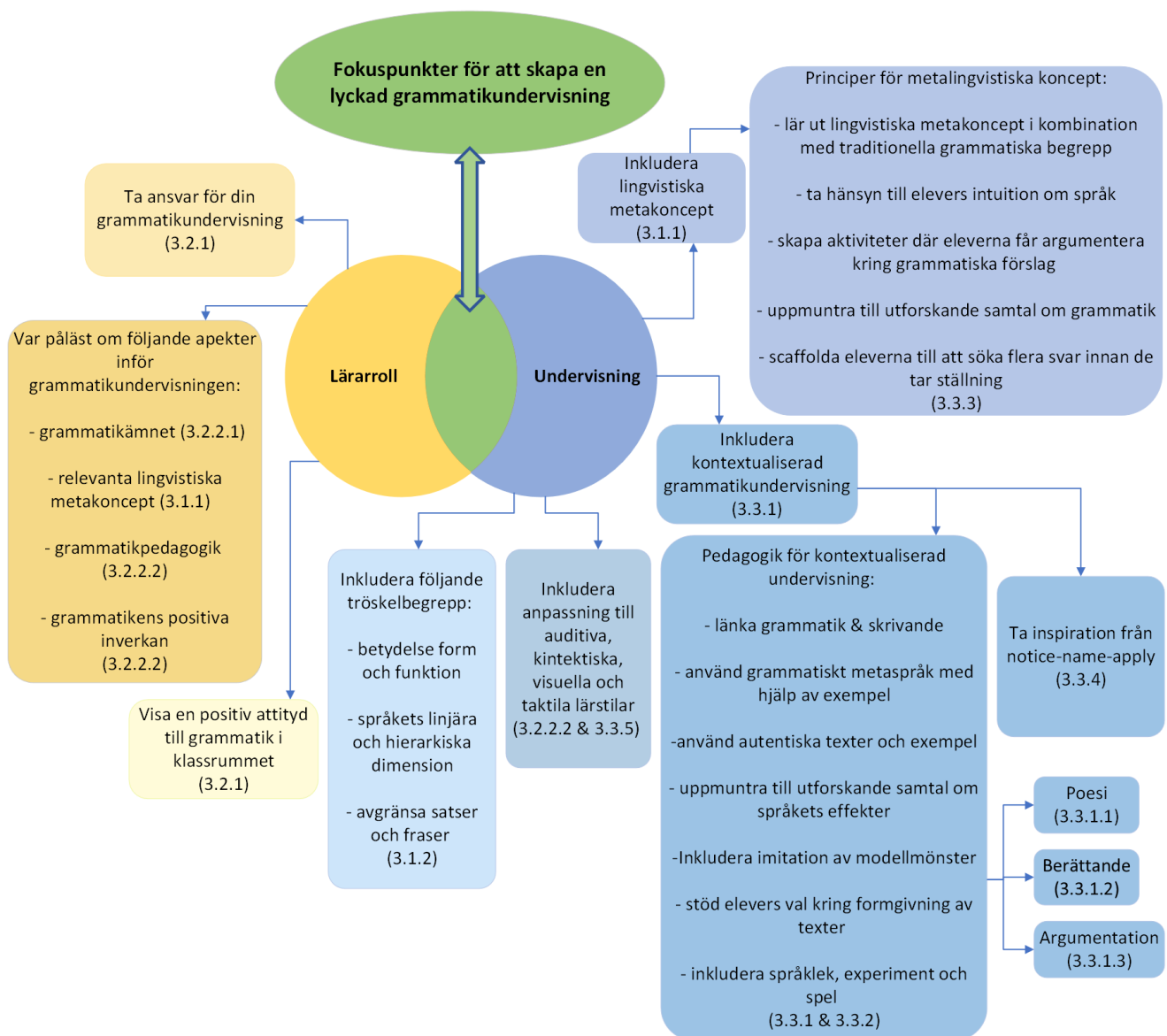
I undervisningen får eleverna använda sig av ett kapitel i läroboken *Svenska Uppslag* av Skoglund och Waje (1998). Elever som föredrar att arbeta visuellt får läsa i kapitlet i läroboken om grammatik och arbeta med skriftliga frågor som är kopplade till kapitlet. Elever med en auditiv preferens får tillgång till att lyssna på informationen som finns i kapitlet vid bevarandet av frågorna. De har även möjlighet till genomgångar av läraren och diskussioner med sina klasskamrater. De elever som helst arbetar taktilt får tillgång till dels ett pussel, dels ett brädspel. Pusslet består av tre kategorier av pusselbitar där eleverna ska para ihop ett begrepp, en förklaring av begreppet och en exempelmening som beskriver begreppet. Brädspelen innehåller frågor som är skapade utifrån kapitlet om grammatik. Frågorna är fakta- eller analysfrågor där svaret finns på baksidan av kortet. Eleverna som arbetar bäst kinestetiskt får aktivera kroppen. Exempel på detta är charader, en tipsslinga och stationsspel. Stationsspelet innehåller tre högar av kort som ska paras ihop. I en korthög finns olika grammatiska begrepp, i en annan korthög finns beskrivningar av begreppen och i en tredje korthög finns exempelmeningar innehållande begreppen. Tipsslingan består av frågor som kan besvaras med hjälp av läroboken. Eleverna går runt i klassrummet medan de tillsammans eller enskilt besvarar frågorna i kapitlet (2004:118).

## 4 Diskussion

I detta avsnitt presenteras först en modell som skapats utifrån forskningsöversikten. Därefter tolkas några återkommande mönster utifrån resultatredovisningen. Detta följs av en beskrivning om hur forskningsöversikten är ett bidrag till att slitningar inom grammatikundervisningen kan minska. Slutligen diskuteras hur forskning om grammatikundervisning kan berikas i framtiden.

På nästa sida, i figur fyra, redovisas en modell som är skapad utifrån resultatredovisningen. Ett av modellens syften är att sammanfatta forskningsöversikten. Ett andra syfte med modellen är att fungera som en lathund för lärare som vill bygga vidare på forskningsöversikten. Läraren kan då använda modellen vid sin planering för att påminnas om vad som bör inkluderas i en evidensbaserad grammatikundervisning. För det tredje syftar modellen till att vara en detaljerad vägkarta tillbaka in till forskningsöversikten.

För att använda modellen tar läsaren utgångspunkt i rubriken “Fokuspunkter för att skapa en lyckad grammatikundervisning”. Därifrån följer läsaren pilen till “Lärrroll” och “Undervisning”. Till vänster beskrivs lärrrollen mer ingående och till höger beskrivs undervisningen mer ingående. Om läsaren avser att fördjupa sig i ett av modellens ämnen görs detta med hjälp parenteserna intill ämnena. Parenteserna innehåller hänvisningar till de avsnitt i forskningsöversikten som beskriver varje ämne mer detaljerat.



Figur 4: Fokuspunkter för att skapa en lyckad grammatikundervisning.

Det går att tyda framför allt ett mönster i det relevanta innehållet i lyckad grammatikundervisning som forskningsöversikten tar upp. Innehållet verkar på olika sätt öka chansen för läraren att förhålla sig till elevernas *proximala utvecklingszon*. Kontextualiserad undervisning kan vara ett verktyg för att hitta den proximala utvecklingszonen. Ny grammatik introduceras då med hjälp av texter som eleverna redan förstår. Tröskelbegrepp kan också vara ett sådant verktyg då de möjliggör att grammatiska begrepp introduceras i rätt ordning och i förhållande till varandra. Lingvistiska metakoncept kan också ses som verktyg för att hitta elevernas proximala utvecklingszon. Detta sker då eleverna får möjlighet att lära sig traditionella grammatiska begrepp med hjälp av lingvistiska metakoncept som verktyg. Sådana hjälpmedel för att finna den proximala utvecklingszonen kan hjälpa läraren att

identifiera elevernas aktuella grammatikkunskaper och steg för steg fördjupa dem. På så sätt kan läraren undvika grammatiska förklaringar som kan leda till missförstånd om grammatik.

Ett mönster som framträder i forskningsöversikten angående lärarens roll är att både lärarens positiva attityd och goda kunskaper är avgörande för en lyckad grammatikundervisning. En tolkning är att attityder till grammatik och kunskaper om grammatik är tätt sammankopplat. Kopplingen innebär att lärare som anser att grammatik är roligt inspireras till att bredda sina kunskaper om grammatik. Detta fungerar sedan omvänt, att lärare som breddar sina kunskaper om grammatik börjar tycka att ämnet blir ännu roligare. På så sätt skapas en positiv spiral där intresse föder kunskap och kunskap föder intresse. Denna kombination kan i sin tur bidra till en mer lärorik och intresseväckande grammatikundervisning.

Det går att utläsa några gemensamma drag i de konkreta undervisningsupplägg som tas upp i forskningsöversikten. För det första är ett mönster att utforskande samtal finns med i många av undervisningsuppläggen. En möjlig anledning till det är att eleverna med hjälp av utforskande samtal får dela tankar och funderingar med sina klasskamrater vilket hjälper dem att utveckla sina egna tankegångar. En slutsats är därmed att samtal verkar vara en avgörande del av en lyckad grammatikundervisning. För det andra får eleverna i flera undervisningsupplägg undersöka hur grammatiska val kan bidra till olika sätt att kommunicera. Det går att fråga sig varför undervisning om grammatiska val är återkommande i undervisningsuppläggen. En teori är att medvetenhet om grammatikens förmåga att påverka andra skapar grogrund till ett kritiskt tänkande om språk. Ett kritiskt tänkande är i sin tur vägen till ett demokratiskt samhälle.

I introduktionen beskrivs två slitningar inom dagens grammatikundervisning. Den första slitningen berör den negativa inställning till grammatik som elever, lärarstudenter och lärare besitter trots att ämnesplanen genomsyras av grammatik. Den negativa inställningen grundas i att grammatiken ses som svår och tråkig. Den andra slitningen berör att all grammatikundervisning som bedrivs på skolorna inte överensstämmer med forskning om grammatikundervisning. Vi tror att vår forskningsöversikten kan minska dessa slitningar.

Till att börja med kan den första slitningen minska. Resultatet visar att lärare som utmanar sig själva i sin grammatikundervisning kan få en mer positiv attityd till grammatik. Denna positiva attityd kan i sin tur överföras till eleverna. Frågan är då hur lärare kan utmana sig själva. Resultatet visar att evidensbaserad grammatikundervisning som exempelvis

utforskande samtal, experiment, spel och anpassningar till lärstilar kan öka lekfullhet och utforskande i grammatikundervisningen. Om läraren inkluderar detta i sin undervisning, kan innehållet automatiskt bidra till att hen utmanas till att bli mer lekfull och utforskande. Forskningsöversikten kan således bidra till att ämnet grammatik ses som mindre tråkigt, både bland lärare och elever.

Slitningen innefattar inte bara synen på grammatik som tråkigt, utan också synen på att grammatik är svårt. Resultatet visar att lärarens ämneskunskaper även påverkar elevernas ämneskunskaper. Forskningsöversikten synliggör att ett evidensbaserat innehåll i grammatikundervisningen berör kontextualiserad undervisning, lingvistiska metakoncept och tröskelbegrepp. Genom att lärare får syn på att dessa ämneskunskaper är viktiga, kan de på ett träffsäkert sätt åtgärda bristande kunskaper inom dessa tre områden. Om läraren uppnår bättre ämneskunskaper kan det leda till att undervisningen blir mindre svår för eleverna. På så sätt kan forskningsöversikten bidra till att den även andra delen av den första slitningen kan minska.

Dessutom kan forskningsöversikten och lathunden verka för att den andra slitningen minskar. Med hjälp av forskningsöversikten kan läraren ta reda på vad som ingår i en lyckad undervisning och med hjälp av lathunden implementera en sådan undervisning.

Det finns ett påtagligt behov av framtida forskning om grammatikundervisning. Exempelvis efterfrågas forskning om konkreta undervisningsupplägg på gymnasienivå. Detta behövs då de konkreta upplägg som tas upp i forskningsöversikten nästan enbart testats på barn mellan 12-14 år. Ett fält som är i särskilt behov av prövade konkreta undervisningsupplägg är undervisning om tröskelbegrepp. Dessutom finns ett behov av framtida studier som prövar grammatikundervisning utifrån alla de komponenter av lyckad grammatikundervisning som nämns i denna forskningsöversikt. Anledningen är att dessa komponenter aldrig tidigare prövats tillsammans. Det finns även rum för att utreda om det finns fler faktorer som påverkar grammatikundervisningen utöver det som nämns i forskningsöversikten. Det kan exempelvis vara elevernas roll eller teknikens roll i grammatikundervisningen. En förhoppning är att denna uppsats tillsammans med framtida forskning kan bana vägen för en skola som tar tillvara på språkets möjligheter. Kanske kan vi då lyckas med en undervisning i grammatik, utan panik.

## 5 Referenslista

### Primärkällor

Andersson, A. (2017). *Är det riktigt att grammatik är viktigt?*

*En studie om läromedels argument till att läsa grammatik och elevers inställning till dessa argument.* [Kandidatuppsats, Karlstads universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1110010/FULLTEXT01.pdf>

Axensköld, T. (2009). *Elevers attityder till grammatik.* [Kandidatuppsats, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive.

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/23693/gupea\\_2077\\_23693\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/23693/gupea_2077_23693_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Boström, L. (2004). *Lärande & Metod Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik.* [Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation]. Jönköping University. Jönköping: Jönköping University Press.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:347375/FULLTEXT01.pdf>.

Collberg, P. (2013). *Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011.* (Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet; Vol. 2013: 1). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Delgård, A. (2007). *"Det är svårt och då blir det tråkigt"- Attityder till*

*grammatikundervisningen i svenskämnet bland elever i grundskolans senare år.* [Kandidatuppsats, Lunds universitet]. Lund University Publications.

<https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1317708&fileOid=1317709>.

Josefsson, G, & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2). 18–34. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/1033/2131>

- 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, 2020.
- Meyer, J., H. F., & Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. Improving Student Learning: Theory and Practice Ten Years On, 412-424. Oxford Brookes University.
- Myhill, D. (2003). Principled Understanding? Teaching the Active and Passive Voice. *Language and Education* 17(5), 355-370.  
[10.1080/09500780308666856](https://doi.org/10.1080/09500780308666856)
- Myhill, D. (2019). Linguistic choice as empowerment Teaching rhetorical decision-making in writing. *Utbildning & Demokrati*, 28(2), 55–75.  
<https://doi.org/10.48059/uod.v28i2.1121>.
- Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2011a). *MAKING MEANING WITH GRAMMAR: A REPERTOIRE OF POSSIBILITIES*. *Metaphor*, n. 2, 1-10.  
[https://socialsciences.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/research/centres/writing/teacherresources/mETApror Issue 2 2011 Making Meaning by Myhill.pdf](https://socialsciences.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/research/centres/writing/teacherresources/mETApror%20Issue%202011%20Making%20Meaning%20by%20Myhill.pdf)
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2011b). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2013a). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2):103-111.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013b). Grammar matters: How teachers' grammatical

knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2016). *Playing with Language - Grammar as a Resource for Writers*. I Bergh Nestlog, Ewa & Larsson, Nils (red.)  
Svenskläraryöreningen (2016). Svenska: ett inkluderande ämne, årsskrift 2015.  
Stockholm: Svenskläraryöreningen och Natur & Kultur.

Myhill, D., Watson, A. & Newman, R. (2017). *Re-thinking grammar in the curriculum*. I Ljung-Egeland, Birgitta m.fl. (red.) Textkulturer. Tofte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Karlstad 24–25 november 2016. Karlstad: Universitetstryckeriet. s. 25–44.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1169103/FULLTEXT01.pdf>.

Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*.

Skolverket.

[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_svenska.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf)

*Svenska* [ämnesplan]. (2011). Skolverket.

Strzelecka, E. & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*.

Härnösand, Mittuniversitetet.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:790558/FULLTEXT01.pdf>

Tenman, L. E., & Andreasson, A. (2011). *Attityder till grammatikundervisning hos blivande svensklärare* [Kandidatuppsats, Linköpings universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:389335/FULLTEXT01.pdf>.

Van Rijt, J. (2020a). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. [Doktorsavhandling]. Language Awareness. 10-54.

<https://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/230214/230214.pdf?sequence=1>

- Van Rijt, J., De Swart, P., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2019a). *When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education*. [Doktorsavhandling]. 106-125.  
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/230214/230214.pdf?sequence=1>.
- Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P. A. (2019b). *Dutch teachers' beliefs on linguistics (meta)concepts and reflective judgement in grammar teaching*. [Doktorsavhandling]. 176-200.  
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/230214/230214.pdf?sequence=1>.
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P. A. (2020b) *How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems*. [Doktorsavhandling]. *Language and Education*. 127-143.  
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/230214/230214.pdf?sequence=1>.
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P. A. (2020c). *Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding*. [Doktorsavhandling]. 204-231.  
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/230214/230214.pdf?sequence=1>.
- Watson, A. (2012) Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar', *English in Education*, 46(1), 22-37. DOI: 10.1111/j.1754-8845.2011.01113.x
- Watson, A. (2015a) Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing, *Language Awareness*, 24(1), 1-14. DOI: 10.1080/09658416.2013.828736
- Watson, A. (2015b) The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice, *Language and Education*, 29(4), 332-346.  
[10.1080/09500782.2015.1016955](https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955)

Zuidema, L. A. (2012). Grammar Workshop: Systematic Language Study in Reading and Writing Contexts. *English Journal*, 101(5), 63-71.

[https://digitalcollections.dordt.edu/faculty\\_work/21](https://digitalcollections.dordt.edu/faculty_work/21)

## **Sekundärkällor**

Cajkler, W., & J. Hislam. (2002). Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension Between Public Expectation and Individual Competence. *Language Awareness* 11(3), 161-177. DOI: 10.1080/0965841020866705

M.A.K. Halliday. (2013). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. (4 uppl). Routledge.

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

Pomphrey, C., & R. Moger. (1999). Cross-subject Dialogue About Language: Attitudes and Perceptions of PGCE Students of English and Modern Languages. *Language Awareness*, 8(3-4): 223-236.

QCA (Qualifications and Curriculum Authority). (1998). *The Grammar Papers: Perspectives on the Teaching of Grammar in the National Curriculum*. QCA.

Skoglund, S & Waje, L. (1998). *Svenska Uppslag A+B*. Gleerups Utbildning AB.

Vygotsky, L, S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## 6 Bilagor

Bilaga 1: Översikt av primärmaterial

Författare	Titel	År	Land	Texttyp	Frågeställning Källor som markerats med bindestreck används inte i en frågeställning utan i introduktionen.
Andersson, A	Är det riktigt att grammatik är viktigt? En studie om läromedels argument till att läsa grammatik och elevers inställning till dessa argument	2017	Sverige	Kandidatuppsats	–
Axensköld, T	Elevers attityder till grammatik	2009	Sverige	Kandidatuppsats	–
Boström, L	Lärande & Metod Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik	2004	Sverige	Doktorsavhandling	2, 3
Collberg, P	Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy2011	2013	Sverige	Forskningsrapport	2
Delgård, A	Det är svårt och då blir det tråkigt? Attityder till grammatikundervisningen i svenskämnet bland elever i grundskolans senare år	2007	Sverige	Kandidatuppsats	–
Josefsson, G & Lundin, K	Tröskelbegrepp inom grammatiken	2017	Sverige	Vetenskaplig artikel	1
Malmberg, A	Grammatikövningar I Läromedel För Svenska 1	2020	Sverige	Vetenskaplig artikel	–
Meyer, J. H. F & Land, R	Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines	2003	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	1
Myhill, D	Principled Understanding? Teaching the Active and Passive Voice	2003	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	1
Myhill, D	Linguistic choice as empowerment Teaching rhetorical decision-making in writing	2019	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	3
Myhill, D, Jones, S, Lines, H, Watson, A	Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding	2011b	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	1, 2, 3
Myhill, D, Jones, S, Lines, H, Watson, A	Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing	2013a	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	1, 3
Myhill, D, Lines, H, Watson, A	MAKING MEANING WITH GRAMMAR: A REPERTOIRE OF POSSIBILITIES	2011a	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	2, 3
Myhill, D, Jones, S, Watson, A	Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing	2013b	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	2

Myhill, D, Jones, S, Lines, H & Watson, A	Playing with Language - Grammar as a Resource for Writers	2016	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	1
Myhill, D, Watson, A & Newman R	Re-thinking grammar in the curriculum	2017	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	1, 3
Skolverket.	Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan.	2011	Sverige	Kommentarmaterial	–
Skolverket.	Ämne – Svenska	2011	Sverige	Ämnesplan	–
Strzelecka, E. & Boström, L.	Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska.	2014	Sverige	Forskningsrapport	1
Tenman, L. E., & Andreasson, A.	Attityder till grammatikundervisning hos blivande svensklärare	2011	Sverige	Kandidatuppsats	–
Van Rijt, J.	Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education.	2020a	Nederländerna	Doktorsavhandling	1, 2
Van Rijt, J., De Swart, P., Wijnands, A. & Coppen, P.-A.	When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education.	2019a	Nederländerna	Doktorsavhandling	1
Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P. A.	Dutch teachers' beliefs on linguistics (meta)concepts and reflective judgement in grammar teaching.	2019b	Nederländerna	Doktorsavhandling	–
Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P. A.	How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems.	2020b	Nederländerna	Doktorsavhandling	1, 3
Van Rijt, Wijnands, A. & Coppen, P. A.	Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding.	2020c	Nederländerna	Doktorsavhandling	–
Watson, A.	Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar'	2012	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	2
Watson, A.	Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing	2015a	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	2
Watson, A.	The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice	2011b	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	2
Zuidema, L. A.	Grammar Workshop: Systematic Language Study in Reading and Writing Contexts	2012	Storbritannien	Vetenskaplig artikel	3