

Strandberg & Lundström

Design för kontextualiserad grammatikundervisning

Agnes Strandberg & Stefan Lundström

Sammanfattning

Den här artikeln utgår från en designbaserad forskningsansats där forskare och lärare i samverkan har skapat och genomfört kontextualiserad grammatikundervisning. I artikeln analyseras vilka förutsättningar som designelementen *induktiva arbetsätt*, *diskussion*, *visualisering* och *integrering* skapar för att arbeta med gymnasieelevers metalingvistiska förståelse. Materialet består av fokusgruppsamtal med lärarna, elevenkäter och observationsanteckningar av forskaren. Den kvalitativa innehållsanalysen visar att den öppna ingång som de induktiva gruppövningarna innebar, skapade goda förutsättningar för att tala om språkets form och funktion, men också att den utmanade lärarens roll som kunskapsförmedlare. Användningen av färgkoder i undervisningen visade sig även fungera som ett gemensamt språk när elever är i färd med att utveckla metalingvistisk förståelse. Grammatikens integrering till andra innehållsmoment i svenskundervisningen skapade slutligen ett helhetsperspektiv på språket och därmed svenskämnet.

Nyckelord: kontextualiserad grammatikundervisning, metalingvistisk förståelse, undervisningsdesign, svenskämnet



Agnes Strandberg är doktorand i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet och är en del av Forskarskolan praktknära skolforskning (PROFS).



Stefan Lundström är biträdande professor i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Han driver flera praktknära forskningsprojekt inriktade mot svenskämnet

Abstract

This article draws on an educational design research project in which researchers and teachers have designed and implemented contextualized grammar teaching. The opportunities for working with upper secondary students' metalinguistic understanding provided by the design elements *inductive tasks*, *discussion*, *visualization*, and *integration* are analyzed. The data comprises focus group discussions with the participating teachers, student questionnaires and observation notes by the researcher. A qualitative content analysis shows that inductive tasks can be beneficial for discussing form and function but at the same time, the approach challenges the role of the teachers as transmitters of knowledge. Visualizing structures using colors function as a metalanguage when students developed metalinguistic understanding. Finally, the result shows that integrating grammar into other content areas within the L1 subject can create a holistic perspective on language and the L1 subject.

Keywords: Contextualized grammar teaching, Metalinguistic understanding, Educational design research, L1

Introduktion

Att undervisa om språket och dess funktioner i olika kontexter är ett centralt uppdrag för svensklärare i gymnasieskolan. För att eleverna ska utveckla metalingvistisk förståelse har forskning betonat vikten av kontextualiserad grammatikundervisning, där språket utforskas deskriptivt med utgångspunkt i kommunikativa sammanhang (Kabel & Bjerre, 2019; Myhill, 2021; Strandberg, 2022). I både grund- och gymnasieskolan tenderar emellertid en grammatikundervisning där eleverna i huvudsak förväntas arbeta individuellt med reproducerande uppgifter att dominera (Strzelecka & Boström, 2014; Watson, 2015). I dessa uppgifter ska eleverna urskilja ordklasser och satsdelar utifrån lärarens eller läromedlets förklaring av grammatikregler och begrepp. Sådan grammatikundervisning genomförs ofta som ett isolerat innehållsmoment där övningarna utgår från dekontextualiserade exempelmeningar (Van Rijt, 2020). Detta sätt att undervisa har en lång tradition, men saknar enligt Hudson (2004) stöd inom modern språkvetenskap eftersom undervisningen tenderar att vara fragmentariserande och preskriptiv. I stället för att utveckla elevers förståelse för hur språk används i olika kommunikativa sammanhang, blir föreskrivande av rätt och fel huvudfokus (Hudson, 2004; Van Rijt, 2020).

Mot bakgrund av att både lärare och forskare har efterlyst kunskap om hur kontextualiserad grammatikundervisning lämpligen kan utformas (Kabel & Bjerre, 2020; Van Rijt, 2020), behövs ytterligare kunskap om, och verktyg för, att arbeta med att utveckla gymnasieelevers metalingvistiska förståelse. I den här artikeln undersöks därför hur kontextualiserad grammatikundervisning i gymnasieskolan kan iscensättas och fungera genom en designbaserad forskningsansats. Utifrån en sådan ansats utvecklade lärare och forskare en uppsättning designelement för undervisning (jfr Wozniak, 2015). I den här studien har designelementen fungerat som guidning för interventionen, för att sedan förfinas och empiriskt underbyggas i en process av ana-

lys, design, utveckling och iscensättning. Med utgångspunkt i tidigare grammatikdidaktisk forskning, där utforskande arbetssätt av språk i användning har framhållits som betydelsefullt (Haight m.fl., 2007; Myhill m.fl., 2013; Van Rijt, 2020), undersöks fyra designelement. *Induktiva arbetssätt* innebär att eleverna utforskar och experimenterar med ett språkligt material med syftet att upptäcka specifika grammatiska val. För att uppmuntra verbalisering av grammatiska val iscensattes *diskussioner* i grupper. Vidare användes *visualiseringar* i form av färgkoder och förenklade sats-scheman för att uppmärksamma eleverna på grammatiska val. Slutligen följer *integrering*, som innebär att grammatiken återkommande integrerades och explicit behandlades i relation till andra innehållsmoment i svenskundervisningen, exempelvis läsning av skönlitteratur. Tillsammans syftar dessa designelement till att utveckla elevers metalingvistiska förståelse. Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur design för kontextualiserad grammatikundervisning fungerar genom dessa fyra designelement. Elementen redogörs närmare för i artikelns nästa avsnitt. Följande frågeställning adresseras i artikeln:

- Vilka förutsättningar kan de undersökta designelementen skapa för att arbeta med elevers metalingvistiska förståelse?

Teoretiska utgångspunkter

Inledningsvis beskrivs i detta avsnitt begreppet metalingvistisk förståelse, som utgör det övergripande målet med undervisningsdesignen. Därefter redovisas den teoretiska grunden för de designelement som användes i undervisningen. I artikelns avslutning används dessa utgångspunkter även som teoretiskt ramverk för att föra en diskussion om resultaten.

Metalingvistisk förståelse

Målet med design för kontextualiserad grammatikundervisning är att utveckla elevers metalingvistiska förståelse (jfr Chatterjee & Halder, 2022). Den här studien utgår från Myhills (2011) definition av metalingvistisk förståelse, det vill säga "the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings" (s. 250). Myhills (2011) definition innebär att förståelsen kan leda till en mer medveten språkanvändning, men också till förmågan att explicit kunna analysera språk. Vid sådan analys förskjuts fokus från att använda språk för att kommunicera till att fokusera på språket i sig självt, alltså att språkanvändarna flyttar sin uppmärksamhet från ett representerat innehåll till de egenskaper hos språket som används för att representera det (Cazden, 1976). På så sätt innefattar metalingvistisk förståelse förmågan att kunna tänka och resonera om språk ur ett strukturellt perspektiv (jfr Williams, 2004). Den kontextualiserade grammatikundervisningens inriktning är därför att stötta elever i att upptäcka grammatiska strukturer, deras funktion och deras retoriska effekt genom exempel från olika texter (jfr Myhill, 2021). Enligt Macken-Horarik med kollegor (2018) innebär det i praktiken exempelvis att undervisningen ska stötta eleverna att lära sig att "*recognize*

verbs, *describe* their role in clauses, and *interpret* and *explain* their rhetorical effect in texts” (s. 292, kursiv i original). Elever behöver alltså kunskap om verbs grammatiska egenskaper samt strategier för att lägga märke till deras funktion, för att sedan kunna koppla samman detta till deras retoriska effekt i en text. Med retorisk effekt avses effektiviteten av grammatiska val i relation till syfte, mottagare och kommunikationssituation.

Designelementens teoretiska grund

För att stödja elevernas lärandeprocess skapades undervisningsdesignen utifrån de tidigare nämnda didaktiska designelementen. Dessa är teoretiskt grundade och har utformats mot bakgrund av tidigare grammatikdidaktisk forskning (Myhill et al., 2020; Strandberg, 2022) samt praktikens kontextuella förutsättningar och behov. Under arbetsprocessen har designelementen benämnts olika av studiens deltagare, men presenteras här så som de efter analys av det empiriska materialet har kommit att benämnas. Designelementen och deras teoretiska grund presenteras var för sig nedan, men är i praktiken inte oberoende av varandra (jfr Wozniak, 2015).

Induktiva arbetsätt

En språkanvändares implicita språkkunskaper, där språkliga intuitioner utgör en avgörande del, anses inom språkvetenskapen vara ett fruktbart verktyg i konstruktionen av teoretiska beskrivningar av språk (Lim Falk & Riad, 2014; Wijnands m.fl., 2022). Van Rijts med flera (2020) interventionstudie visar att induktiva arbetsätt leder till att de grammatiska koncepten i hög grad består hos eleverna eftersom de själva får upptäcka dem (se även Haight m.fl., 2007). Myhill med flera (2013) skriver också att om elever får möjlighet att experimentera med språk genom att exempelvis flytta runt och förändra meningars struktur kan de dels utveckla en förståelse för språkets elasticitet, dels utveckla en förståelse för relationen mellan en grammatisk struktur och dess betydelse och effekt i ett visst kommunikativt sammanhang. Myhills med flera (2013) forskning berör visserligen primärt grammatikundervisning i lägre åldersgrupper, men den experimentella ingång till språkstudier som de presenterar torde ha relevans även på gymnasienivå. Eftersom induktiva uppgifter utgår från elevernas kunskaper och ämnar generera slutsatser som de själva drar baserat på ett material, resulterar det inte i den deterministiska och fixerade kunskapssyn som Wijnands med flera (2022) hävdar speglar reproducerande grammatikuppgifter, där endast ett rätt svar är utgångsläget. I stället främjar induktiva uppgifter ett deskriptivt förhållande till språk, där eleverna själva upptäcker en generalisering baserad på ett antal exempel (Camps & Fontich, 2019; Haight m.fl., 2007; Lim Falk & Riad, 2014; Van Rijt m.fl., 2020).

Prince och Felder (2006) betonar emellertid att en helt öppen och utforskande ansats kan innebära en risk, eftersom målet med undervisningen kan hamna i skymundan när eleverna förväntas upptäcka allt själva. De framhäver därför betydelsen av guidat utforskande, där läraren ger viss vägledning under processen (se även Camps, 2010; Van Rijt, 2020). Induktiva arbetsprocesser betyder heller inte att föreläsningar

och mer deduktiva uppgifter utesluts, utan snarare att induktion föregår dessa inslag (Prince & Felder, 2006).

Diskussioner

För att utveckla elevers metalingvistiska förståelse behöver eleverna få möjlighet att delta i aktiviteter där de får observera, analysera och klassificera ett språkligt material i interaktion (Fontich, 2014, 2016; Myhill m.fl., 2020). Flera forskare har visat att verbalisering stödjer metalingvistiskt tänkande (Fontich & Camps, 2014; Myhill & Jones, 2015). Genom att skapa möjligheter i klassrummet för elever att prata om, undersöka och utforska samt reflektera över språkanvändning i de texter de läser och i sitt eget skrivande kan metaspråklig förståelse succesivt byggas upp. Det är genom dessa typer av ”metasamtal” som metalingvistisk förståelse utvecklas, eftersom sådana diskussioner uppmuntrar verbalisering av språkliga val (Myhill m.fl., 2020). På så sätt kan elevers implicita kunskaper om språk bli explicita (Gombert, 1992).

Visualisering

Tidigare forskning har visat att elever har svårt att upptäcka och identifiera grammatiska strukturer och i stället tenderar att uppehålla sig vid betydelser vid språkanalys (Watson & Newman, 2017; Watson m.fl., 2021). För att konkretisera strukturer betonar Balthazar med flera (2020) vikten av visualiseringar. Genom att exempelvis använda färger aktualiseras fler sinnen hos eleverna. I en tidigare intervention har Van Rijt med flera (2020) framgångsrikt använt lappar i olika färger, där exempelvis verben var gula och pronomen blåa, för att synliggöra strukturer. Utifrån ett sådant arbetssätt kan eleverna utgå från sina implicita språkkunskaper och skapa olika meningskonstruktioner med lapparna för att se var de olika färgerna hamnar i relation till varandra (jfr Myhill, 2021). För att uppmuntra elevers användning av implicita språkkunskaper är det också av betydelse att de läser exemplen högt för varandra (jfr Ellis & Roever, 2018).

Kontextualiserad grammatikundervisning har tidigare primärt inneburit att undervisningen har motiverats med dess effekter på elevers skrivutveckling (Chatterjee & Halder, 2022; Myhill m.fl., 2012). Van Rijt och Coppens (2021) framhåller att ett sådant perspektiv innebär att ”grammar is only justifiably taught if benefits in reading and writing can follow from its teaching” (s. 178). Mot bakgrund av att kontextualiserad grammatikundervisningen utgår från deskriptiva språkanalyser i autentiska sammanhang, och därmed inte nödvändigtvis behöver resultera i skrivapplicering, torde det emellertid finnas potential att nå intrinsikala värden. Dessa värden innebär en medvetenhet om språkets form och funktion i ett brett perspektiv, det vill säga utan att det uteslutande knyts till kommunikativa behov (Carter, 2003). I sin förlängning kan grammatikstudier enligt en sådan förståelse ”ge insikter om oss själva som språkvarelser” eftersom ”språkanvändning är något karaktäristiskt och centralt för människan som art” (Teleman, 1999, s. 8).

Integrering

Van Rijt och Coppen (2021) skriver att det inte finns någon principiell gräns mellan intrinsikala värden och mer instrumentella perspektiv på grammatisk kunskap. Förstaspråksämnet grammatikundervisning borde enligt dem därför inte uteslutande begränsas till enskilda, specifika syften. Genom en integrering av grammatikundervisningen med andra moment skapas möjligheter för eleverna att nå insikt om förhållandet mellan en grammatisk struktur, dess funktion och dess retoriska effekt. Autentiska texter, snarare än konstruerade övningsexempel, åskådliggör hur språket faktiskt används i kommunikativa sammanhang (jfr Myhill m.fl., 2020). Med ett sådant arbetssätt motverkas den dikotomi mellan intrinsikala och instrumentella värden som tidigare har uppmärksamats (jfr Van Rijt & Coppen, 2021).

Metod

I följande avsnitt beskrivs initialt genomförandet av undervisningsdesignen och hur designelementen användes i denna. Därefter redogörs för den vetenskapliga metod som har använts för att samla in och analysera data.

Undervisningsdesignens genomförande

I den här artikeln innebär design att utforma konkreta aktiviteter i ett visst undervisningssammanhang i syfte att uppnå vissa lärandemål (jfr Willermark, 2018). Sandoval (2014) benämner de undervisningssituationer som lärare och forskare tillsammans utarbetar *undervisningsdesign*. En sådan inrymmer i regel tre aspekter: uppgifter, material och deltagande. Inom designbaserad forskning skapas ofta utifrån kartläggningar konkreta designantaganden som testas genom iscensatt undervisning. Genom ett processuellt arbetssätt kan designen förfinas, för att så småningom leda fram till en teoretisk förståelse av undervisningsdesignens innebörd och effekter (Sandoval, 2014). I det projekt som ligger till grund för artikeln har tre lärare arbetat tillsammans med en forskare efter Sandovals modell, men utifrån en tydligare explorativ ansats. De konkretiseringar av undervisningsdesignen som är gjorda utifrån aspekterna uppgifter, material och deltagande redovisas i tabell 1. Dessa har sitt ursprung i designelement som har skapats utifrån den tidigare grammatikdidaktiska forskning som har redogjorts för ovan, samt de centrala utgångspunkter som kännetecknar kontextualiserad grammatikundervisning. I tabell 1 synliggörs dessa kännetecken genom utgångspunkten i en gemensam kommunikativ kontext, användningen av autentiska texter samt genom målet att sammankoppla struktur, funktion och effekt. Designelementen skapas således utifrån teoretiska antaganden om hur metalingvistisk förståelse kan utvecklas. För att besvara artikelns frågeställning analyseras vad elever, lärare och forskare upplever att dessa designelement skapar för förutsättningar för lärande (jfr De Blust m.fl., 2021).

Strandberg & Lundström

Tabell 1

Undervisningsdesignens konkretisering utifrån aspekterna deltagande, uppgifter och material.

Deltagande och praktik	Klassrumspraktiken kännetecknas av samarbete och diskussion Läraren främjar en tillåtande miljö där språket utforskas deskriptivt Den kommunikativa kontexten (exv. skönlitteratur/retorik) påverkar vilket grammatiskt fenomen som är i fokus Kritiska frågor och hypotesprövning uppmuntras av läraren Läraren guidar eleverna i att upptäcka strukturer Läraren fångar upp elevernas lösningar efter gruppövning
Aktivitets- och övningsstruktur	Inledande utforskande gruppövning (ca 3–5 elever i varje grupp) Övningarna tar sin utgångspunkt i elevers implicita kunskaper i grammatik Genomgångar i helklass med utgångspunkt i autentiska exempel Applicerande gruppövning (träna på att känna igen strukturen) Avslutande gruppövning (hitta strukturen, koppla samman med betydelse och effekt)
Material och resurser	Autentiska texter Powerpointpresentationer där det grammatiska fokusområdet beskrivs genom autentiska exempel och med hjälp av färgkoder Färgkodade lappar med olika satsdelar för att synliggöra språkliga strukturer Färgpennor Lathundar där grammatiska fenomen beskrivs genom flera exempel Utskrivna övningsinstruktioner

För att kunna visa vilka förutsättningar som designelementen skapar behöver den designade och iscensatta undervisningen ”packas upp” (Carlgren, 2019, s. 59), vilket innebär en analys av de teoretiska idéer som förkroppsligas när designen iscensätts i en viss kontext. Schrijvers med flera (2020) betonar därför vikten av att lägga fokus på innehållet och instruktionssättet, alltså vad som undervisas och hur. På så sätt kan studien förklara hur och varför en uppsättning designelement har förutsättningar att fungera i en särskild undervisningskontext (McKenney & Reeves, 2019).

De tre lärare som deltar i studien ingår i samma nätverk och arbetar alla på en större gymnasieskola i norra Sverige. I artikeln används pseudonymerna Alma, Louise och Sara för att benämna dem, medan eleverna inte är namngivna. I projektet deltog Alma med en undervisningsgrupp i kursen Svenska 1, som gavs under elevernas första år i gymnasiet, medan Louise och Sara deltog med var sin undervisningsgrupp i kursen Svenska 2, som gavs under elevernas andra år i gymnasiet. Undervisningsgrupperna bestod av 25 till 30 elever. Elevernas förkunskaper i och förståelse av grammatik förväntades variera såväl mellan som inom grupperna. Detta har dock inte undersökts i studien.

Genomförandet av designen bestod av nio lektionstillfällen i ämnet svenska för gymnasieskolan, uppdelat på tre arbetsområden. Varje arbetsområde bestod av tre lektioner om 60 till 80 minuter vardera, som sedan följdes av några veckors arbete med annat innehåll innan nästa område inom designen introducerades. Det första designelementet som användes var det induktiva arbetssättet. Varje gång ett nytt grammatiskt fenomen introducerades inleddes arbetet med en induktiv uppgift där

eleverna fick utforska och analysera ett språkligt material med syftet att upptäcka en grammatisk struktur genom att använda implicita språkkunskaper. Detta kunde exempelvis iscensättas i form av olika satsdelar skrivna på lappar där eleverna fick bygga meningar med hjälp av lapparna, för att induktivt generalisera och dra slutsatser angående ordföljd. Detta skapade behov av vägledande principer som de antingen tillhandahölls eller fick hjälp att upptäcka. Under lektionen fångade lärarna upp elevernas reflektioner i helklass, för att därefter leda in dem på det grammatiska fenomen som var undervisningens fokus. De induktiva inslagen kunde därför efterföljas av genomgångar och applicerande uppgifter av mer deduktiv karaktär, där eleverna fick möjlighet att vidareutveckla den explicita kunskapen om ett grammatiskt fenomen.

Som redovisats ovan har samtal lyfts som en metod för att göra implicita kunskaper om språk explicita. Det andra designelementet var därför att eleverna återkommande fick arbeta med grammatikuppgifter genom diskussioner i mindre grupper. Ett exempel på arbetssättet är att eleverna fick utforska och identifiera en grammatisk struktur i en text samt diskutera dess funktion och effekt i texten. Avsikten var att genom laborativa inslag stimulera verbalisering av språkliga val för att nå metalingvistisk förståelse.

Som tredje designelement användes visualiseringar av grammatiska strukturer genom färgkodning och grafiska spalter. Visualiseringarna användes som stöd under de induktiva uppgifterna, exempelvis vid lappövningar där de finita verben var gula eller där en hel fras utgjorde en enskild lapp. Under genomgångarna av ett grammatiskt fenomen återanvändes samma färgkodning. Verb var exempelvis alltid gula i lärarnas powerpointpresentationer, och substantiv och nominalfraser gröna. Vidare användes även spalter i likhet med ett förenklat satsschema för att grafiskt synliggöra hur exempelvis satsdelar kan delas upp.

För att möta den tidigare forskningens påvisade utvecklingsområden gällande en bred syn på värdet med grammatikkunskaper användes som fjärde designelement integrering av grammatikundervisningen med andra innehållsmoment i svenskämnet, närmare bestämt arbete med skönlitteratur, formella tal och akademiska texter. Det innehållsområde som grammatikundervisningen sammankopplades med, och de texter som där användes, vägledde vilket grammatiskt fenomen som fokuserades på. I urvalet av vilka grammatiska fenomen och texter som skulle användas var lärarnas röster av särskild betydelse, eftersom de hade kunskaper om elevernas förkunskaper och praktikens möjligheter och begränsningar.

Materialinsamling och etiska överväganden

Vid insamling av artikelns material har triangulering tillämpats för att få fram olika perspektiv på undervisningsdesignen och på så sätt bidra med en holistisk förståelse av den (Cohen m.fl., 2011). Trianguleringen har resulterat i tre olika material: ljudinspelade fokusgruppsamtal med de tre deltagande lärarna under skapandet och utvärderingen av designen, observationsanteckningar av den forskare som verkar som projektledare under iscensättningen av designen samt elevenkäter i slutet av designprocessen. Materialen analyseras med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (se vidare nedan).

I studien sätts lärares erfarenheter och professionella kunskap i centrum. Därför valdes fokusgruppsamtal som datainsamlingsmetod (Morgan, 1997). Enligt McKenney och Reeves (2019) lämpar sig fokusgruppsamtal i undervisningsinriktad designforskning för att lärare och forskare tillsammans ska kunna artikulera, förstå och förfina designidéer. Under samtalen utgick lärarna från sina egna reflektionsanteckningar samt stimulansmaterial skapat av projektledaren i form av frågeställningar och diskussionspunkter (se bilaga 1). I den här artikeln analyseras de samtal som rör iscensättningen och utvärderingen av designen, totalt cirka 4,5 timmar i omfattning, uppdelat på tre tillfällen. Fokusgruppsamtalen, där alla lärare deltog vid samtliga tillfällen, transkriberades verbatim med avseende på läsbarhet. Inga hänsyn har därmed tagits till pauser, tvekljud och överlappande tal.

Vidare användes deltagande observationer som metod under processen, med syfte att erbjuda forskaren möjlighet att bevittna iscensättningen av designen (jfr McKenney & Reeves, 2019). På så sätt kan forskaren även titta på vad som sker i praktiken, vilket kan bidra till en djupare förståelse än vad som hade varit fallet med enbart förmedlande metoder, såsom fokusgruppsamtal (Cohen m.fl., 2011). Observationerna, som genomfördes av projektledaren, omfattade 9 lektioner à 60 till 80 minuter per klass (totalt 27 observationstillfällen). Datamaterialet från dessa utgörs av observationsanteckningar, där strävan var att beskriva vad som hände i klassrummet och att rekonstruera konversationer (jfr Cohen m.fl., 2011). För att minimera risken att forskarens närvaro påverkar undervisningens utfall har forskaren placerat sig längst bak i ett hörn i klassrummet och har inte intervenerat i den pågående undervisningen. Trots detta går det inte att utesluta att en påverkan har skett. Bedömningen är dock att en eventuell påverkan på resultaten är liten, då det inte har gått att utläsa någon sådan vid observationerna. Observationsanteckningarna renskrevs och kompletterades med en övergripande reflektion av projektledaren efter varje lektionssekvens.

Efter iscensättningen fick eleverna slutligen anonymt besvara en enkät där de utvärderade undervisningsdesignen i sin helhet. Enligt McKenney och Reeves (2019) kan elevenkäter användas för att identifiera förekomsten av designens (o)önskade egenskaper. Enkäten besvarades elektroniskt och eleverna genomförde den under lektionstid i klassrum. Datamaterialet omfattar 68 ifyllda enkäter. I enkäten användes fritextfrågor som formulerades tillsammans med de deltagande lärarna (se bilaga 2).

Vid projektets genomförande har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följts vad gäller informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2017). De deltagande lärarna samt eleverna har fått information såväl muntligt som skriftligt om designprojektet och de har lämnat medgivande om sitt deltagande. Datamaterialet har avidentifierats och lagras enligt befintlig praxis vid det lärosäte där projektet drivs.

Analysmetod

Mot bakgrund av studiens omfattande och varierade empiri valdes kvalitativ innehållsanalys med en riktad och deduktiv ansats för bearbetning och analys av materialet. Enligt Mayring (2022) syftar en riktad och deduktiv innehållsanalys till att

extrahera en struktur från ett material, som genereras utifrån en frågeställning. Analysen inleddes därför med att båda artikelförfattarna läste igenom datamaterialet för att sedan formulera en övergripande forskningsfråga. Med forskningsfrågan som utgångspunkt skapades därefter en kodningsmanual. Kodningsmanualen baserades på de designelement som testades i undervisningsdesignen samt deras teoretiska förankring. Därefter testade artikelförfattarna manualen på materialet var och en för sig, för att sedan gemensamt bearbeta den ytterligare. Kodningsmanualen presenteras i sin helhet i bilaga 3, där varje designelement definieras. Definitionerna avgjorde vilka delar av datamaterialet som övervägdes för analys (jfr Mayring, 2022). Exempel på kodning visas i tabell 2. När manualen var bearbetad analyserade artikelförfattarna hela materialet igen var och en för sig för att öka tillförlitligheten i resultaten. Vid jämförelse av analyserna fanns endast skillnader som inte är betydelsebärande för artikelns kunskapsbidrag. Som tabell 2 visar är designelementen inte uteslutande, utan samma excerpt kan i vissa fall kodas som två element.

Tabell 2

Exempel på kodning.

Kodat designelement	Excerpt och material
Induktiva arbetssätt Diskussioner	<i>dom tycker det ju är kul med dom här lapparna så att där kände jag att dom kom igång väldigt bra och hade väldigt bra diskussioner från start. Och roligt att höra deras språkliga resonemang när dom inte än vet någonting, vad som är rätt och fel eller så där. Så att, det här laborativa är ju väldigt kul (fokusgruppsamtal)</i>
Diskussioner	<i>Jag tycker att det har varit gynnsamt att få arbeta med övningar i grupp för att kunna lära sig av varandra och få tänka högt. (elevenkät)</i>
Visualiseringar	<i>"Den är grön för det går att ersätta med "den"! Färgerna används som substitut för att prata om fraserna: grön=NF. (observationsanteckningar)</i>

Resultat

För att bidra med kunskap om hur design för kontextualiserad grammatikundervisning fungerar, presenteras varje designelement enskilt. De funktioner som härleds till varje element härrör dock från en komplex samverkan mellan elementen under designens iscensättning (jfr Sandoval, 2014). Ett designelement ska därför inte betraktas som en isolerad variabel som skapar ett visst resultat oberoende av de övriga. Exempelvis är resultatet av det induktiva arbetssättet i de flesta fall också beroende av elevdiskussioner.

Induktiva arbetssätt

Det som först och främst visar sig vara framträdande i materialet är att de flesta eleverna, när de fick utforska ett språkligt material induktivt, började tala om språk. Den

Strandberg & Lundström

öppna ingången skapade en nyfikenhet som satte i gång diskussioner bland eleverna. Alma sa bland annat att ”den [elevaktiviteten] tyckte jag var väldigt bra, alltså dom pratade om språk [...] alla var väldigt engagerade”. Louise sa att ”dom har varit väldigt aktiva. Alltså det engagerar ju dom, den här typen av upplägg” och ”det är kul att se att dom kommer i gång med diskussionen på grund av det dom laborerar”. Alma jämförde vidare med en mer traditionell grammatikundervisning:

[...] det är ett annat slags arbetssätt. Det är inte frågor, svar, lärobok, utan att det är någonting som ja, rent fysiskt och rent kreativt så får dom hålla i gång på ett annat sätt och på något sätt skapa sitt eget kunnande (Alma)

Lärarna liknade således det induktiva arbetssättet vid en form av laboration där eleverna blir aktiva i och med att de själva bygger sin förståelse av det undersökta fenomenet. Att flera av eleverna uppskattade detta arbetssätt visar sig i deras reflektioner i enkäten, där en elev uttryckte att ”[d]et var ett enkelt sätt att lära sig” och en annan konstaterade att det ”[v]ar kul, man fick vara kreativ”. Elevernas tidigare erfarenheter av grammatikundervisning är okända, men det är rimligt att anta att det är i relation till dessa, snarare än som ett kontextbefriat ställningstagande, som eleverna kommenterar de genomförda aktiviteterna. När eleverna utforskade språkets strukturer i de texter som de arbetade med utgjorde ofta den implicita språkförståelsen ingången till samtalen, och de grammatiska begrepp som eleverna sedan tidigare var bekanta med påfördes efter att den deskriptiva analysen var gjord. Ett exempel på sådana samtal ges i nedanstående observationsanteckning (excerpt 1):

Excerpt 1

Elev 1: båda [texterna] handlar om Frankrike under 1700-talet

Elev 2: jag tyckte den första var ganska tråkig att läsa

Elev 3: ja, den hade som samma struktur

Elev 2: det flöt inte på

Elev 1: han, han, det börjar alltid med han eller hon. Man hade kunnat byta plats

Elev 3: den andra var bättre på att variera

Elev 1: den första har som samma meningsstruktur

Strax därefter konstaterade en av eleverna att det är ”många pronomen, dom flesta fundamenten är pronomen”. I stället för att undersöka förekomsten av pronomen i texterna arbetade eleverna explorativt med att kartlägga språkliga val och strukturer i dem. Först när en struktur var funnen använde eleverna i detta fall de metaspråkliga begreppen för att precisera textens karaktäristika. I utvärderingen konstaterade Louise att det återkommande arbetssättet resulterade i att eleverna ”tar ju då begreppen i sin mun. Det är ju det som dom inte har gjort tidigare kanske.”

I de elevenkäter som samlades in i slutet av designprocessen sa sig en elev ”alltid märkt att meningar kunde ’kännas’ på olika sätt men aldrig satt fingret på varför.

Det fick jag veta nu, något som gör att jag började lägga märke till det mer”. En annan elev beskrev att ”[a]rbetet med lapparna har varit bra eftersom att man får förståelse för hur två meningar som säger samma sak, ser helt olika ut och ger olika intryck”. I materialet, och särskilt i elevenkäterna, framgår det att det induktiva arbetssättet kring grammatiska strukturer medförde att många elever uppmärksammade någonting som de tidigare inte hade reflekterat över. En elev konstaterade också att hen ”kommer troligtvis reflektera mer över mitt språk och hur jag använder det”. Att elever arbetar induktivt med strukturer i texter förefaller således öka förståelsen för de kunskaper de redan bär på, men inte är vana att benämna och reflektera över, och för vad det innebär att kunna använda språket i olika sammanhang.

Att eleverna förutsättningslöst skulle angripa ett språkligt material skapade i flera fall osäkerhet hos eleverna. Ett exempel är när en elev uttryckte att ”det är svårt med reflektionsuppgifter när man inte vet om det är rätt eller fel” och i observationsanteckningarna syns återkommande frågor till läraren av typen ”får man göra så?” och ”är det här rätt?”. Detta tyder på att den traditionella föreställningen om grammatik initialt var framträdande bland eleverna, där grammatikundervisningen förväntades vara kontrollerad och lärarstyrd. I fokusgruppsamtalen sa sig även lärarna uppleva osäkerhet i undervisningssituationen. Lärarna uttryckte bland annat en osäkerhet kring hur de skulle hantera den följsamhet som det induktiva arbetssättet medförde, där språket utforskades deskriptivt utan föreskrivande av rätt och fel. I praktiken resulterade detta i att lärarna initialt blev osäkra på vad eleverna förväntades komma fram till själva. Efter den första induktiva övningen reflekterade lärarna kring detta och sa bland annat följande:

Jag kände som ibland att oj nu kanske jag sa för mycket, det här kanske dom skulle komma på själv och så står jag och kör spoilers [...] att vad är bäst att dom får diskutera fram själv? Så det tyckte jag var lite knepigt (Louise)

Känslan av att vara oförberedd och tappa kontrollen under de induktiva övningarna var framträdande hos lärarna. De ville återkommande förlita sig på ett facit, vilket resulterade i att elevernas egna iakttagelser av det språkliga materialet stundtals förbisågs. I observationsanteckningarna noteras exempelvis att lärarna ibland sa att ”det finns flera sätt att göra detta på”, men att de i stället för att följa upp elevernas olika iakttagelser ofta valde att gå direkt till den tolkning de förväntade sig att eleverna skulle nå under övningen. Succesivt under arbetet började de emellertid vänja sig vid den känsla av osäkerhet som det induktiva arbetssättet kan medföra. I fokusgruppsamtalet i slutet av designprocessen konstaterade Louise att ”ja, det tyckte jag ju var svårt för en själv också i början att gud försä jag mig någonting nu, det dom skulle komma på själva? Så har jag ju inte känt på slutet”. Det induktiva arbetssättet förefaller således behöva tillvänjning.

Diskussioner

Såväl lärare som elever uttryckte att gruppdiskussioner ökade lärandet för individen i och med att den samlade kunskapen hos deltagarna synliggjordes och gavs utrymme. Alma konstaterade i ett fokusgruppsamtal att det kollektiva arbetet med uppgifter präglades av att "du vet litegrann, och du vet litegrann, och så gemensamt, helt plötsligt, vet vi så mycket mer, och så lär man sig." För eleverna innebar detta möjligheter att få stöd av andra i sitt lärande, även om det, precis som i alla gruppdiskussioner, inte kan förväntas lika hög grad av delaktighet från alla deltagare. I deras enkätsvar syns dock hos många elever hur de gemensamma diskussionerna hjälpte dem till förståelse, exempelvis i formuleringar av typen "om man inte förstår eller fastnar själv, har man någon att fråga och luta sig lite på" och att de genom att "dela tankar med varandra [kan] få förklarat om det är något man inte förstår". De uppskattade även att "få tänka högt" och att de "vågar [...] vara lite mer framåtriktad och dela med sig av sina åsikter" när de arbetade i grupper. Dessa elevkommentarer tyder på att diskussioner med en induktiv grund utmanade tidigare föreställningar hos dem. Diskussioner med andra elever öppnade möjligheten att tillsammans skapa en kunskapsbas som var större än den enskilde eleven förmådde.

I elevernas uttalanden syns också tecken på att diskussioner utmanade deras kunskaper. I elevenkäten konstaterade en elev att "man har fått olika uppfattningar beroende på vem man pratat med" och en annan säger sig ha fått en "ny uppfattning av vad det [grammatik] handlar om". När "man får höra hur andra personer resonerar och tänker" aktualiseras olika perspektiv på språket, vilket eleverna uttryckte ledde till nya uppfattningar. De utmaningar som nya perspektiv trots allt innebär i lärandesituationen benämns i datamaterialet i huvudsak som positiva erfarenheter, snarare än som svårigheter. Även lärarna uttryckte sig positivt om arbetssättet, som de påstod ledde till att eleverna exempelvis förstod skillnader mellan funktion och effekt i texten och "förstod och diskuterade [...] normer för språkriktighet". Samtidigt visar datamaterialet hur de induktiva gruppsamtalens oförutsägbarhet ibland ledde till resultat som initialt inte var de avsedda. Exempelvis konstaterades i forskarens observationsanteckningar att "[e]leverna lyfter många förslag som kan tyckas orimliga", medan en lärare under en gruppdiskussion hörde en elev uttrycka att "förut så trodde jag att jag kunde svenska och nu fattar jag ingenting". Det behöver emellertid inte betraktas som att undervisningen inte nådde det avsedda målet, utan det kan vara en önskvärd konsekvens av gruppdiskussionernas öppna och kreativa karaktär att eleverna gav utrymme för osäkerhetsmarkörer och att de vågade prova alternativ som visade orimliga lösningar på uppgifter, för att sedan också kunna "prata om [...] hur hade man kunnat göra den [ett textexempel] bättre" (Louise). Dock uppmärksammade lärarna att samtalen ibland blev forcerade och Sara sa exempelvis att eleverna "bara babblar [...] utan att ha någon koll på vad dom pratar om". Därför betonade lärarna vikten av att eleverna bör skriva ner det som de har kommit fram till under diskussionerna.

Den implicita språkförståelse som undervisningsdesignen hade som utgångspunkt för lärandet underlättades av att eleverna samtalade om grammatik i stället för att

tysta arbeta med individuella uppgifter. Att eleverna lyssnade till hur någonting lät när någon uttalade det var enligt såväl lärarna som forskarens observationsanteckningar ett frekvent inslag i gruppernas laborerande med textexempel. Eleverna diskuterade flitigt vad som gick och inte gick i relation till hur det lät när de läste upp meningar. Bland elevkommentarer från lektionsobservationerna märks exempel som "det blir meningar, men dom är sämst" och "det kanske inte är normalpratsvenska, men det går". Under fokusgruppsamtalen konstaterade Alma just att "det är ganska bra att höra [...] annars stirrar dom sig som blinda på hur det ser ut och då ser allt okej ut". Att läsa högt medförde på så sätt att eleverna använde sig av sina implicita språkkunskaper som ett analytiskt verktyg under diskussionsuppgifterna. I observationsanteckningarna (excerpt 2) återfinns exempelvis följande elevreflektioner efter att de hade läst två olika exempel för varandra och diskuterade vilken retorisk effekt de olika exemplen resulterade i.

Excerpt 2

Elev 1: asså [den första] låter spännande, medan den andra låter mer formellt liksom

Elev 2: det blir ju som fel i skrivandet, men det blir bättre

Elev 1: en bättre rytm

Att genom gruppdiskussioner på detta sätt verbalisera den implicita språkförståelsen har i förlängningen förutsättningar att fungera som ett medel för att utveckla kunskaper om språk. De grammatiska begreppen kan därefter bli något som succesivt kan sätta ord på varför något exempelvis låter opassande eller enligt den implicita språkförståelsen upplevs bättre.

Visualisering

Visualiseringar visade sig vara något som skapade konkretion i undervisningen och som hjälpte eleverna att börja upptäcka och känna igen en grammatisk struktur. Under lärarnas samtal pratade de återkommande om vikten av att se en grammatisk struktur, som beskrevs som dold för eleverna. När lärarna reflekterade över lektionerna som rörde fundament och ordföljd pratade de bland annat om betydelsen av att eleverna grafiskt fick se var de olika satsdelarna kunde hamna i relation till varandra. Sara sa att "när dom börjar se var verbet alltid hamnar i en sats, och att det är samma sak som predikat, då kanske polletten börjar ramla ner." Louise konstaterade sedan under utvärderingen att "nu blev det ju så tydligt för alla som fick den här spalten med verben [...] dom hade ju alla sin gula spalt [...] så där tror jag att det blev väldigt tydligt och grafiskt för dom." "Färgkodning" beskrivs således som något som kan guida eleverna att börja upptäcka en grammatisk struktur.

Färgkodningen visade sig vidare kunna fungera som en väg in i metaspråket för eleverna då den resulterade i att de kunde prata om språkliga strukturer utan att initialt använda grammatiska termer. Detta var särskilt framträdande under klassrumsobservationerna när eleverna genomförde de induktiva grammatikuppgifterna. Eleverna använde då återkommande färgerna för att börja sätta ord på sin grammatiska

förståelse. När en elevgrupp försökte komma fram till vilken betydelse som lapparna med olika ord och färger hade i de meningar som de byggde sa exempelvis en elev att "[g]ula håller ihop allt, om dom försvinner blir det ingenting." Eleven försökte sätta ord på vad som konstituerar ett finit verb, men använde färgen som substitut för den grammatiska termen. Eftersom färgkodningen var densamma under hela designen började eleverna och lärarna använda sig av färgerna som ett gemensamt språk under samtliga övningar. Under observationerna blev detta tydligt när eleverna tillsammans försökte identifiera fraser i ett utdrag från romanen. Ett exempel är när en elev utbrast "[d]en är grön för det går att ersätta med 'den'!" Lärarna ställde även guidande frågor där de använde sig av färgerna för att leda in eleverna på en grammatisk struktur eller för att guida dem i processen att försöka organisera sina grammatiska kunskaper. När Sara exempelvis hade skrivit upp elevernas exempel, där satsadverbialen var röda, uppmanade hon eleverna att "[f]undera litegrann, hur förändras dom [meningarna]? Med och utan dom röda?", varpå eleverna började reflektera kring vilka färger som behövdes för att skapa en fullständig mening. Färgkodningen visade sig i undervisningen fungera som ett språk för att prata om språket och dess funktion och retoriska effekt i olika kontexter medan eleverna var i färd med att erövra dels en strukturell förståelse av språket, dels ett grammatiskt metaspråk.

I klassrummet resulterade detta i att eleverna själva började använda sig av färgpennor när de utforskade och analyserade ett textutdrag. Alma konstaterade att "då hade jag några tjejer som till och med kom fram med olika färger, pennor, och började stryka under." Under en övning letade en elev efter den gröna pennan och frågade "har vi en nominalfraspenna någonstans?" Att eleverna själva tog till färgpennor som ett analytiskt verktyg under övningarna resulterade i att det blev ett återkommande inslag i iscensättningen. I slutet av designprocessen noterade lärarna att användningen av färgpennor hade blivit ett naturligt arbets sätt för eleverna och Louise sa att de på eget initiativ markerade verb i texten med gul penna när de utforskade och analyserade ett textutdrag.

[...] men att det var ju ändå som flera som gjorde det [färgmarkerade i texten] och bara där ser man ju vilket verktyg dom har fått, att ens börja tänka så. Jag tänker att tänk om dom i sin egen text skulle börja markera och se att oj vad mycket verb! Det i sig är ju också en nyckel till framgång. (Louise)

I citatet framgår hur färgkodningen och därmed användningen av färgpennor har möjlighet att bli ett verktyg i klassrummet för att synliggöra elevernas egna språkliga val.

Integrering

Både lärarna och eleverna uppskattade att de kunde knyta grammatiken till något bekant och för dem gemensamt i sammanhanget. Det gemensamma sammanhanget utgjordes dels av de autentiska texterna, dels det arbetsområde som eleverna arbetade med. Även om en del elever uttryckte att de ibland hade svårt att "förstå sambanden

mellan allt som vi gjort”, beskrevs arbetet med grammatik som ett integrerat innehållsmoment i kursen i huvudsak som någonting positivt av både lärare och elever. Grammatikens integrering till ett annat innehållsmoment tycks leda till upplevelsen av ett helhetsperspektiv på språket, men också på svenskämnet. Alma konstaterade att grammatiken ”kan bli en levande del under hela kursens gång, i stället för ett begränsat arbetsområde [...] [vilket] får undervisningen att hänga ihop.” Louise sa vidare att det kan få eleverna att ”känna att det inte bara är upphugget, utan att det [grammatiken] är som en röd tråd.” Grammatiken upplevdes således bli det som knöt samman och förenade de olika innehållsmomenten i svenskämnet. Att arbetssättet kan skapa ett helhetsperspektiv visade sig även i elevernas yttranden, då de bland annat skrev att ”man förstod verkligen hur saker och ting hängde ihop” och att “[d]et gav ett helhetsperspektiv när man förstod vilken betydelse till exempel de ofullständiga meningarna hade för bokens betydelse och den känsla som författaren ville förmedla.” Här framgår det att grammatikens integrering kan stötta eleverna i att se språket ur ett helhetsperspektiv, då det möjliggör kopplingar mellan språkets struktur och dess effekt i ett visst kommunikativt sammanhang.

Att utgå från ett autentiskt kommunikativt sammanhang visade sig vidare underlätta arbetet med grammatik eftersom innehållet enligt eleverna blev “[b]ättre anpassat och mer bekant” och det var ”något man känner igen. Det blir lättare att förstå.” Grammatik upplevdes på så sätt som ”mer naturligt.” En annan elev konstaterade att “[man fick] tänka på hur grammatiken ingick i de arbetet vi jobbade med vilket gjorde att man själv fick en bild av hur det fungerar, och det gör att jag kommer ihåg det bättre.” Lärarna uttryckte också att kopplingen till ett annat innehållsmoment underlättade grammatikundervisningen eftersom ”man kan knyta det [grammatik] till någonting [...] det är inte bara löst fladdrande, utan dom har som någonting att fästa det vid”.

Vid sidan av att grammatiken kunde sammanföras med ett annat innehållsmoment, samt bli ett återkommande inslag i kursen, visade sig integreringen skapa förutsättningar för progression i kunskapsutvecklingen, eller åtminstone att befästa kunskaper genom upprepning, på ett annat sätt än vad som hade varit fallet om grammatiken hade avhandlats som ett isolerat blockmoment. Eleverna uttryckte att det blev ”mycket enklare att lära sig grammatiken på ett mer långvarigt sätt” och att ”när man måste bearbeta informationen lite eftersom kommer man ihåg det bättre i slutändan.” Det grammatiska innehållet blev snarare något som följde med eleverna under kursens gång och som succesivt byggdes på. Alma konstaterade att ”den stora vinsten med det här [är] att man kommer nämna fundament många gånger” och att ”det följer med och byggs på.” Enligt lärarna kan grammatik som ett eget innehållsmoment riskera att bli fragmentariserat, medan Louise i slutet av designprocessen konstaterade att ”om man tänker det dom har fått med sig [...] då har det ju byggts ihop en helhet nu, för nu har dom ju som fått ett [...] grammatikpaket.” En reflektion från lärarnas sida i slutet av designprocessen var vidare att ”grammatiken kan man faktiskt få in överallt känns det som” och att de därför ”tar med sig också den medvetenheten att tänka till, innan man utformar moment, alltså vilken språklig aspekt kan vi fokusera

på lite här?” Integreringen av grammatik har således uppmärksammat lärarna på hur de mer aktivt kan sätta språket under lupp i svenskundervisningen.

När grammatiken integrerades till svenskämnets andra innehållsmoment visade den sig slutligen förstås som både ett verktyg och som något som ledde till språklig medvetenhet. En elev konstaterade att integreringen till andra innehållsmoment gjorde att det ”blir mer tydligt hur grammatik används i texter” och en annan framhöll att de ”får användning av grammatiken i praktiken.” Integreringen gjorde enligt flera elever även att det blev lättare att lära sig grammatik, då de fick ”möjlighet att applicera den i praktiken, genom tal/skrivuppgifter, vilket gjorde att det blev lättare att lära sig, och det kändes också mer användbart”. Det är troligt att eleven här jämförde undervisningen med en mer traditionell grammatikundervisning. En annan elev konstaterade även att det är ”lite som behövs för att ändra en text till att låta mer professionell.” I vissa fall framträder också delvis den övergripande språkliga medvetenheten, som när en elev konstaterade att hen redan ”gör sådant [nominaliseringar och passiva satser] automatiskt” men att hen ”antar att det är [...] användbart att veta mer exakt vad man gör.” En annan elev konstaterade även att det ”har hjälpt så att jag nu fattat vad jag redan använt tidigare”. Elevernas uttalanden tyder således på att de har blivit mer medvetna om sig själva som språkanvändare.

I observationsanteckningarna är noterat att det moment som grammatikundervisningen integrerades med i viss mån påverkade vilket syfte som hamnade i förgrunden. Vid arbete med formella texter dominerade exempelvis grammatik som verktyg, medan grammatik för generell språklig medvetenhet blev i fokus vid arbete med skönlitterära texter. I skapandet av undervisningssekvenserna var en ambition att olika texttyper skulle ha olika grammatiskt fokus. I lärarnas reflektioner i slutet av designprocessen framträdde emellertid en mer nyanserad bild. Sara sa följande:

[...] dom kan titta på sitt eget språk och får liksom lite aha-upplevelser när dom ser vad man kan göra, varför det blir som det blir. Man [...] får som någon slags självinsikt eller vad man ska säga. En uppenbarelse över sitt eget språk, som man kanske aldrig har tänkt på förut. Jag skriver ju som jag skriver men, eller jag pratar ju som jag pratar men varför gör jag det? Hur blir det... vad är det för någonting jag gör? (Sara)

I citatet synliggörs att grammatikkunskap snarare förstods ur ett helhetsperspektiv än som enskilda kunskaper som lämpar sig särskilt väl till särskilda moment i undervisningen. Sara sa även att det handlar om ”att kunna se på sitt eget språk utifrån och kunna se varför blir det såhär och hur kan jag göra för att ändra det. I förlängningen så hänger ju det här ihop med deras skrivförmåga också, att kunna prata om sitt eget språk och förstå.” I Saras reflektioner framträder ett synsätt på grammatik som också innebär en förståelse av ens egen språkanvändning och därmed av människan som språkvarelse. Designen förefaller alltså även skapa förutsättningar för en kunskap som svarar mot grammatikens intrinsikala värde.

Avslutande diskussion

Betydelsen av ett språkvetenskapligt metaspråk i klassrummet har länge framhållits (Hansson, 2011), men samtidigt har tidigare forskning påvisat svårigheter för elever att verbalisera sin metalingvistiska förståelse (Watson & Newman, 2017). Mot bakgrund av detta är det intressant att resultatet visar att de testade designelementen induktiva arbetssätt, diskussion, visualisering och integrering kan erbjuda goda förutsättningar för elevers utveckling av metalingvistisk förståelse, även om också utmaningar finns. Designelementen ska dock inte förstås som en uppsättning isolerade faktorer som leder till specifika effekter (Sandoval, 2014). Inom designforskning är man snarare intresserad av att hitta funktioner hos designelementen och förstå hur önskade effekter uppstår, och eftersom designelementen iscensätts i interaktion i ett visst undervisningssammanhang måste de förstås i ljuset av varandra. De kommer därför att diskuteras som icke avskiljbara delar i en undervisningsdesign som avser utveckla elevers metalingvistiska förståelse.

Metalingvistisk förståelse handlar bland annat om förmågan att explicit utforska språket och att flytta uppmärksamhet från ett representerat innehåll till de egenskaper hos språket som används för att representera det (Cazden, 1976; Myhill, 2011). Detta kräver att undervisningen gör språket till objekt för observation och reflektion samt styr elevers uppmärksamhet mot grammatiska mönster. I designen användes därför induktiva diskussionsuppgifter i grupp där eleverna exempelvis fick laborera med satsdelar i form av lappar i olika färger. Resultatet visar att dessa övningar genererar en aktiv och elevcentrerad undervisning, eftersom eleverna får möjlighet att bygga sin egen förståelse kring ett grammatiskt fenomen baserat på de egna implicita kunskaperna om språk (jfr Haight m.fl., 2007; Lim Falk & Riad, 2014; Prince & Felder, 2006). I likhet med Fontich och Camps (2014) samt Myhill och Jones (2015) studier, som gäller grundskolenivå, visar resultatet att gymnasieelevers verbalisering i gruppdiskussioner kan stötta deras metalingvistiska tänkande, eftersom de börjar lyssna efter avvikande mönster och jämföra skillnader och därmed tvingas explicitgöra sina implicita kunskaper om språk.

Myhill (2021) konstaterar att diskussioner som inte fokuserar på rätt svar, utan på öppet tänkande om olika språkliga val och möjligheter, är berikande, eftersom dessa kan utveckla en djupare förståelse för eleverna själva som språkanvändare. De gruppdiskussioner som designen innehöll bekräftar detta, men visar också att övningarnas induktiva karaktär utan specifika väldefinierade lösningar utmanar lärarnas roll som kunskapsförmedlare. Eleverna blev delvis osäkra av den öppna ingången i uppgifterna och ville gärna få bekräftelse av lärarna, vilket tyder på att eleverna var ovana vid att fungera som kunskapskällor vad gäller just språkanalys. Detta kan förstås i relation till den preskriptiva grammatik som länge har präglat förstaspråksundervisningen (Hudson, 2004; Van Rijt, 2020), där grammatik, och i förlängningen språket som fenomen, primärt presenteras av en auktoritet, läraren eller ett läromedel, baserat på en isolerad och absolut norm. I en sådan undervisning ges språkanvändares implicita kunskaper inte utrymme (Van Rijt, 2020). Att eleverna upplevde osäkerhet i relation till den öppna och deskriptiva ingång till språk som designen applicerar ter

sig därför som en naturlig följd av en dominerande deduktiv undervisningsdiskurs där lärarpositionen är stark (Boström & Josefsson, 2006; Van Rijt, 2020). Visserligen förväntades elevernas erfarenheter och förkunskaper röra sig inom denna diskurs, men resultatet visar att det induktiva arbetssättet initialt behöver ta ännu större hänsyn till detta. När kunskap skapas med eleverna som utgångspunkt, måste såväl lärare som elever finna sig i att de tillsammans ska kunna navigera i samkonstruktionen av metaspråklig analys (jfr Prince & Felder, 2006; Van Rijt, 2020). Detta bör enligt Prince och Felder (2006) emellertid betraktas som något positivt, då det utmanar ett dualistiskt tänkande där kunskap framställs som något statiskt som läraren besitter och eleverna endast förväntas reproducera. I stället kan samkonstruktionen av metaspråklig analys ge förutsättningar att utveckla lärande som når djupare än en ytinlärning baserad på memorering (se även Wijnands m.fl., 2022).

Mot bakgrund av att tidigare forskning bland annat har visat att det är svårare för elever att diskutera syntaktiska egenskaper i ett språkligt material utan grammatisk terminologi (Myhill & Jones, 2015) är resultaten vad gäller designens användning av visualiseringar särskilt anmärkningsvärda. När färgkoder etablerades som substitut för ett grammatiskt fenomen fungerade det som ett gemensamt språk under tiden som eleverna erövrade ett grammatiskt metaspråk (jfr Balthazar m.fl., 2020), vilket delvis kan bemöta den avsaknad av ett gemensamt metaspråk i klassrummet som Hansson (2011) diskuterar. Medan Chen och Myhills (2016) samt Watson och Newmans (2017) studier betonar vikten av ett grammatiskt metaspråk som medlare i utvecklingen av ny kunskap, kan vi mot bakgrund av artikelns resultat argumentera för att användningen av designelementet visualisering fungerar som en brygga mellan förståelsen av språkets betydelsedimension och de abstraktionsnivåer som krävs för att kunna prata om språkliga strukturer och deras funktion. Genom användningen av färgkoder kunde lärarna guida elevernas uppmärksamhet mot underliggande grammatiska mönster och därmed bibehölls riktningen mot lektionens mål, det vill säga öka elevernas metalingvistiska förståelse. Visualiseringarna kan på så sätt fungera som ett medel för det som Prince och Felder (2006) benämner guidat utforskande. Färgkoderna användes även i guidande frågor för att uppmuntra eleverna att tillsammans börja reflektera över en grammatisk strukturs funktion och retoriska effekt i en viss kommunikationssituation. På så sätt kan visualiseringarna även vägleda den metaspråkliga reflektionens rörelse mellan olika språkliga nivåer (jfr Watson m.fl., 2021). Det bör emellertid påpekas att de resultat som har påvisats angående visualisering är svåra att bedöma effekterna av på längre sikt. Möjligen är det just i ett tidigt skede av kontextualiserad grammatikundervisning som detta element har sin största betydelse, medan det i och med att eleverna erövrar kunskaper om språkets strukturer skulle förlora sin pedagogiska effekt.

Resultatet indikerar vidare att när kontextualiserad grammatikundervisning iscensätts som ett integrerat och återkommande innehåll i förstaspråksämnet sammanlänkas olika innehållsmoment i svenskundervisningen. Tidigare har grammatikundervisningen kritiserats för att vara osammanhängande samt tenderat att bli ett isolerat blockmoment (Lim Falk & Riad, 2014; Strzelecka & Boström, 2014), vilket riskerar

att resultera i att grammatiken övas och förstås som en kontextlös färdighet, det vill säga varken som ett instrumentellt verktyg för språklig förståelse eller utifrån intrinsikala värden, där insikter om sig själv som språkvarelse har ett egenvärde (jfr Teleman, 1999). I forskning framstår ofta dessa literacyrelaterade och kunskapsrelaterade syften med grammatikundervisning som dikotomier. Uppdelningen härrör enligt Van Rijt och Coppin (2021) från tidigare diskussioner om vilken kunskap som förstaspråksundervisningen bör premiera. Föreliggande artikels resultat visar att bättre förutsättningar att utveckla elevers metalingvistiska förståelse kan nås via grammatikens integrering till andra innehållsmoment i svenskundervisningen. I stället för att verka som ett isolerat innehållsmoment kan grammatiken bli en aktiv del över tid i kursen, vilket ger nödvändiga förutsättningar för progression i elevers utveckling av metalingvistisk förståelse. Eftersom föreliggande studie inte undersöker den faktiska metalingvistiska förståelsen finns behov av uppföljande studier inom detta område.

När samtal som utforskar sambandet mellan form, betydelse och funktion, och särskilt effekten av olika grammatiska val, genomförs i undervisningen (jfr Macken-Horarik m.fl., 2015; Myhill, 2021; Watson m.fl., 2021) upplöses dessutom gränserna mellan grammatikkunskapens värden. I lärarnas reflektioner framträder snarare de kunskaps- och literacyrelaterade syftena som oupplösligt förenade med varandra. Den dikotoma föreställningen om grammatikundervisningens syften bör därför förstås som en konstruktion från en verksamhet som inte utgår från undervisningens kontextuella villkor som den primära förutsättningen, och som därmed företräder en konception av förstaspråksämnet som är svår att iscensätta utifrån skolpraktikens villkor. Som resultaten har visat är studiens lärare i huvudsak positiva till denna typ av grammatikundervisning. Det bör dock framhållas att lärarna frivilligt har anmält sig att delta i studien. Det är följaktligen rimligt att anta att de redan vid startpunkten hade en positiv inställning till att testa detta. Ett större urval av lärare hade därför möjligen kunnat nyansera den positiva bilden av designens förtjänster.

Mot bakgrund av de resultat som undervisningsdesignen har lett fram till blir det relevant att med en fortsatt praktisknära ansats undersöka grammatikundervisning ur ett helhetsperspektiv, där klassrummet är en plats att erövra kunskap i och om grammatik som inte i förväg är bestämd som antingen instrumentell eller intrinsikal. Med utgångspunkt i de resultat som här har framkommit torde kontextualiserad grammatikundervisning, på det sätt den här har iscensatts, ha goda förutsättningar att vara en framgångsrik metod i detta arbete.

Referenslista

- Balthazar, C. H., Ebbels, S. & Zwitserlood, R. (2020). Explicit grammatical intervention for developmental language disorder: Three approaches. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 226–246.
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, 2(2), 141–178.

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.
- Camps, A. & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Carlgren, I. (2019). Forskning i samverkan – Om den undervisningsutvecklande forskningens bidrag. I Y. Ståhle, M. Waermö & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (1 uppl., s. 51–72). Natur & Kultur.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT journal*, 57(1), 64–65.
- Cazden, C. B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. I J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 603–608). Basic Books.
- Chatterjee, A. & Halder, S. (2022). Teaching grammar in the context of writing: A critical review. *Journal of Education*, Förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1177/002205742211074308>
- Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- De Blust, S., Devisch, O. & Vandenabeele, J. (2022). Learning to reflect collectively: how to create the right environment for discussing participatory planning practice? *European Planning Studies*, 30(6), 1162–1181. <https://doi.org/10.1080/09654313.2021.2014403>
- Ellis, R. & Roever, C. (2018) The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*, 49(2), 160–175. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1504229>
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. I T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (Red.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (s. 255–284). Peter Lang.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Kabel, K. & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om Literacy*, 27, 20–28.
- Haight, C., Herron, C. & Cole, S. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288–310. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x>
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41(3), 593–622. <https://doi.org/10.1017/S0022226705003464>
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K. & Unsworth, L. (2015). New ways of working ‘with grammar in mind’ in school English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145–158. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. SAGE.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2 uppl.). Routledge.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2 uppl.). SAGE.
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. I V. W. Berninger (Red.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (s. 247–274). Psychology Press.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <http://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Myhill, D. & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Culture and Education*, 27(4), 839–867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., 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. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013). 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., Watson, A. & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2). <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- QSR International Pty Ltd. (2020). NVivo [Programvara]. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the learning sciences*, 23(1), 18–36.
- Schrijvers, M., Murphy, P. K. & Rijlaarsdam, G. (2019). Systematically designed literature classroom interventions: Design principles, development and implementation. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(4), 1–12. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.06>

Strandberg & Lundström

- Strandberg, A. (2022) Representations of grammar teaching in L1 education. I S. Ericsson, I.-L. Grahn & S. Karlsson (Red.), *Språklig mångfald: Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020* (s. 196–216). Göteborgs universitet.
- Strzelecka, E. & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska* (Utbildningsvetenskapliga studier 2014:2). Mittuniversitetet, [Elektronisk resurs]. Mittuniversitetet.
- Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Christensen, L. (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Svenska Akademien.
- Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. [Doktorsavhandling, Radboud University].
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P. A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248. <http://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Watson, A. M. & Newman, R. M. C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness*, 26(4), 381–398.
- Watson, A. M. Newman, R. M. & Morgan, S. D. (2021). Metatalk and metalinguistic knowledge: The interplay of procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching. *Language Awareness*, 30(3), 257–275. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655>
- Wijnands, A., van Rijt, J., Stoel, G. & Coppen, P. A. (2022). Balancing between uncertainty and control: Teaching reflective thinking about language in the classroom. *Linguistics and Education*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101087>
- Willermark, S. (2018). *Digital Didaktisk Design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola*. [Doktorsavhandling, Högskolan Väst].
- Williams, G. (2004). Ontogenesis and grammatics: Functions of metalanguage in pedagogical discourse. I G. Williams & A. Lukin (Red.), *The development of language: Functional perspectives on species and individuals* (s. 241–267). Continuum.
- Wozniak, H. (2015). Conjecture mapping to optimize the educational design research process. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2505>

Bilaga 1

Stimulansmaterial fokusgruppsamtal.

- Berätta om dina uppfattningar och erfarenheter av den första/andra/tredje cykeln/designen i sin helhet.
- Berätta om dina uppfattningar om elevernas delaktighet.
- Vad fungerade bra? Varför?
- Vad hade kunnat göras annorlunda? Varför? Hur?
- Beskriv din upplevelse av det övergripande arbetssättet (det som kännetecknat undervisningen i samtliga cykler).
- Vad tar du med dig av designen i din fortsatta undervisning? Vilka möjligheter till förbättringar ser du?

Bilaga 2

Elevenkät.

I den här enkäten får ni möjlighet att utvärdera den grammatikundervisning som har pågått under läsåret 2020/2021.

1. Beskriv din upplevelse av grammatikundervisningen kopplat till skönlitteratur (arbetet med nominalfraser och ofullständiga meningar i Silvervägen).
2. Beskriv din upplevelse av grammatikundervisningen kopplat till retorik/muntlig framställning (arbetet med sambandsord och fundament i olika tal).
3. Beskriv din upplevelse av grammatikundervisningen kopplat till formella texter (arbetet med nominaliseringar och passiva satser).
4. Beskriv din upplevelse av arbetet med språkövningarna i grupp (exempelvis när ni har arbetat med lappar eller analyserat textutdrag tillsammans).
5. Anser du att man bör ha separat grammatikundervisning eller att den ska ingå i andra moment i undervisningen? Motivera!
6. Är det något annat du vill lägga till om arbetet med grammatik under året?

Strandberg & Lundström

Bilaga 3

Kodningsmanual.

Designelement	Beskrivning
(I) Induktiva arbetssätt	Gäller uttalanden/observationer där det induktiva arbetssättet kommenteras. Aspekten gäller därför elevers utforskande av en uppsättning språkligt material där de förväntas generalisera och dra egna slutsatser, exempelvis laborerandet med lappar.
(II) Diskussioner	Gäller uttalanden/observationer där gruppdiskussionerna kommenteras. Det gäller elevers diskussioner i par/grupp där de tillsammans uppmuntras verbalisera och diskutera (sina och andras) grammatiska val. Detta kan kontrasteras mot det individuella tragglandet av grammatik i läroböcker.
(III) Visualisering	Gäller uttalanden/observationer där visualiseringar av grammatiska strukturer kommenteras. Det gäller användningen av färger, uppdelningar av fraser och satser, satsscheman.
(IV) Integrering	Gäller uttalanden/observationer där det övergripande arbetssättet kommenteras, alltså att grammatiken återkommande behandlas som innehåll under kursens gång och inte som ett isolerat arbetsområde. Det gäller kommentarer som rör grammatikens integrering till andra innehållsmoment i svenskundervisningen.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS