

Grammatikens plats och funktion i sva-undervisningen

En studie av sva-lärares syn på grammatik-
undervisning för nyanlända i gymnasieåldern

Av GHAZALEH VAFAEIAN, JULIA FORSBERG
& MARIA LIM FALK

Abstract

Vafaeian, Ghazaleh, ghazaleh@ling.su.se, Senior Lecturer, Department of Linguistics, Stockholm University; *Forsberg, Julia*, julia.forsberg@su.se, Senior Lecturer, Department of Swedish Language and Multilingualism, Stockholm University; *Lim Falk, Maria*, maria.lim-falk@su.se, Senior Lecturer, Department of Swedish Language and Multilingualism, Stockholm University: "The Role of Grammar in Swedish as a Second Language. Teachers' Views on Grammar Instruction for Newly Arrived Adolescents". *Språk och stil* NF 34, 2024, pp. 177–209.

In the present study, four teachers' views on grammar instruction for newly arrived adolescents are explored through semi-structured interviews focusing on the subject Swedish as a second language, and the varied ways in which the teachers include grammar in their teaching. The topics that emerge through the interviews are extracted through ethnographic analysis, in which the researchers move from a bottom-up to a top-down approach where themes are continuously reorganised and reified in the light of previous research. The views of the teachers are then summarised in four teacher profiles, using Ivanič's (2004) discourses of writing in relation to the teaching of grammar. Results indicate that a central question for all teachers is the relationship between explicit grammar instruction, on the one hand, and explicit and implicit knowledge of grammar, on the other. Three of four teachers are hesitant about whether explicit grammar instruction can lead to intuitive, automatized knowledge of grammar. In this way, the usefulness of explicit grammar instruction for this group is questioned, in particular the type referred to as 'contextless grammar instruction'. The aim of grammar instruction then, whether it is implicit or explicit, is that the grammatical knowledge should be readily accessible to the pupils.

Keywords: second language acquisition, implicit grammar knowledge, explicit teaching, thematic analysis

Skolämnet svenska som andraspråk (sva) har en bred målgrupp med högst varierande förutsättningar och behov. Eleverna har till exempel tillbringat olika lång tid i Sverige – en del är födda i landet, andra har kommit hit tidigt i livet och åter andra är nyanlända. Eleverna i den första och andra gruppen möter svenskan i tidig ålder och går redan från de första skolåren i svensk skola.

<https://doi.org/10.61965/sos.v34i.34492>

Språk och stil: Tidskrift för svensk språkforskning, NF 34, 2024. ISSN: 1101-1165 E-ISSN: 2002-4010

Eleverna i den tredje gruppen, nyanlända, kan vara i alla åldrar, och gruppen är även på andra sätt starkt heterogen. Utöver faktorer som rör kulturella skillnader och specifika livsöden (flykt, förföljelse, etc.) är det i utbildningssammanhang, förutom ålder, faktorer som tidigare skolbakgrund och grad av litteracitet på modersmålet, förstaspråket eller annat språk, som ofta framhålls som betydande för språkutveckling och skolframgång (t.ex. Lim Falk 2017, Skolverket 2017).

Denna artikel handlar om nyanlända i gymnasieåldern, dvs. nästan vuxna elever på introduktionsprogrammet språkintrödn, en utbildning som syftar till att eleverna ska nå behörighet till gymnasieskolan (Skolverket 2024), och om en del av det innehåll som elevgruppen kan möta i ämnet sva, nämligen undervisning i grammatik. Det centrala innehållet i kursplanen för årskurs 7–9 innehåller flera aspekter som otvetydigt kan räknas som grammatik, exempelvis »språkets struktur [...], ordklasser och satsdelar», »meningsbyggnad på svenska i jämförelse med elevens modersmål samt hur orsakssamband kan formuleras genom olika typer av bisatser» och »ordbyggnad, till exempel avledning med suffix och prefix» (Lgr 11).¹ De nyanlända eleverna studerar alltså enligt samma kursplan som icke-nyanlända andraspråks elever på högstadiet. Detta ställer höga krav på skolornas beredskap att erbjuda effektiva och språkutvecklande insatser utifrån enskilda elevers högst varierande behov (t.ex. Lindberg & Hyltenstam 2013).

En hel del möda har under årens lopp ägnats åt grammatikens roll inom svenskämnesdiskurserna (Lindberg 1997, Ullström 2000, Boström 2004, Ask 2012). Diskussionen om och kritiken mot grammatikundervisning har i Sverige dock inte specifikt handlat om undervisning för elever som är nybörjare i svenska eller om elever som nästan är vuxna. Studier som riktas mot frågan om grammatikundervisningens nytta för nyanlända elever i gymnasieåldern saknas i dag. Vi vill öppna upp för en diskussion i ämnet genom en studie av fyra yrkesverksamma sva-lärares syn på grammatikundervisning för nyanlända. Etnografiska intervjuer om totalt 244 minuter utgör materialet. Studien besvarar följande frågor:

¹ Lgr 11 slutade gälla vid terminsstart hösten 2022 och ersattes av Lgr 22, men materialet för denna studie är insamlat då Lgr 11 gällde.

Hur ser lärare i svenska som andraspråk på grammatikundervisning för nyanlända elever på gymnasiet?

- a) Vilka frågor eller generella teman uppehåller lärarna sig vid?
- b) Hur kan respektive lärares synsätt karaktäriseras?

Alla reflektioner kring grammatik och grammatikundervisning inkluderas i studien. Lärarnas yttranden fokuserar dock ofta specifikt på grammatik i relation till skrivande och läsande, och mer sällan på muntliga färdigheter. En analys av teman urskiljer generella och gemensamma frågor som lärarna uppehåller sig vid (fråga a), och en analys av utmärkande och specifika synsätt hos respektive lärare resulterar i vad vi kallar lärarprofiler (fråga b). Lärarnas inställning till grammatik kan förväntas bära spår av olika teorier och forskningsfält, liksom av den aktuella kursplanens utgångspunkter. Som analysredskap används en kombination av olika teoretiska begrepp (avsnitt 1) och Ivaničs (2004) ramverk (avsnitt 2). Förhoppningen är att kunna bidra till en ökad förståelse för grammatikens roll i sva-undervisningen, inte minst för att ge förutsättningar för ett vidgat sätt att se på, tala om och planera för grammatikundervisning för elevgruppen.

1 Forskning om grammatikundervisning för andraspråkselever

Nationell och internationell forskning ger tvetydiga svar gällande grammatikens plats och funktion i skolundervisningen, och empiriska studier av undervisning och klassrumspraktiker riktade mot grammatik för andraspråksinlärare är förhållandevis få (men se t.ex. Norris & Ortega 2000, Macaro & Masterman 2006, Denham & Lobeck 2010, Myhill m.fl. 2012, Roehr-Brackin 2015, Åberg 2020). Detta avsnitt innehåller en genomgång av forskning som rör lärares syn på grammatikundervisning (1.1), olika typer av grammatikundervisning (1.2) och relationen mellan grammatikundervisning och grammatikkunskap, explicit och implicit (1.3).

1.1 Lärares syn på grammatikundervisning för andraspråkselever

Forskning om lärares syn på grammatikundervisning pekar på en ambivalent inställning till traditionell grammatikundervisning och de associationer den ger upphov till, såsom språkriktighet, korrekthet, normer och inläring av grammatisk terminologi utan tydligt sammanhang (Denham 2010, jfr Myhill m.fl. 2012). Ambivalensen återfinns såväl inom förstaspråksundervisning (Boström 2004, Strzelecka & Boström 2014, Watson 2015) som andraspråksundervisning. Den senare fokuseras här.

Några studier exemplifierar här denna ambivalens. En studie som undersöker spansklärares syn på grammatisk kompetens och kommunikativ främmandespråksundervisning visar att deltagarna inte ser någon motsättning mellan explicit formundervisning och kommunikativa mål, och att de verkar basera sina åsikter på egna erfarenheter av att lära sig och lära ut språk, snarare än på kunskap förmedlad i lärarutbildningar eller via forskning (Nylén 2015). De strävar efter att undervisa enligt devisen *focus on form*, FonF (se 1.2), vilket innebär att »grammatiken explicit bearbetas men utifrån kommunikativa och betydelsebärande innehåll» (Nylén 2015 s. 29, jfr Long 2000, Spada & Lightbown 2008). Andra studier visar att lärarna inte sällan är inkonsekventa när de uttrycker tankar kring formundervisning, och att praktik och åsikter inte alltid överensstämmer (Basturkmen m.fl. 2004, jfr Borg 2003). Hos mer erfarna lärare är överensstämmelsen mellan teori och praktik högre (Basturkmen 2012). Ytterligare andra studier visar att lärare tycker att grammatikundervisning är nödvändigt, men inte motiverande för inlärare och lärare (Jean & Simard 2011, jfr Borg 2003).

1.2 Olika typer av formfokuserad undervisning

Termen *formfokuserad undervisning* är ett paraplybegrepp som inbegriper alla pedagogiska tekniker, proaktiva och reaktiva, implicita och explicita, som används för att dra elevernas uppmärksamhet till form (Long 2000). Tidigare forskning har beskrivit olika sätt att planera andraspråksundervisningen², exempelvis en där språket är både målet och lärojektet (*focus on forms*, FonFS), och en där språket är kommunikationsmediet, med ämneskunskaperna som objektet (*focus on meaning*, FonM). FonFS ses av många som

² Både andraspråksundervisning och främmandespråksundervisning täcks in här.

den traditionella »kontextlösa» (explicita) grammatikundervisningen, medan FonM snarare kopplas samman med lärstilsanpassad (och implicit) undervisning (Long 2000).

Ett tredje sätt, *focus on form* (FonF, nämnt i 1.1), förespråkas av Long (2000). Här uppmärksammas eleverna på formen utifrån en kontext. Det slutgiltiga målet är i alla tre fall det samma, nämligen att eleverna tillägnar sig intuitiv grammatikkunskap, men tillvägagångssätten skiljer sig väsentligt. Både FonFS och FonF innehåller (i olika grad) explicita undervisningsmoment. FonF utgår alltid från de grammatiska strukturer som dyker upp i undervisningen. Dessa explicit görs och stärker inlärares medvetenhet om grammatiska strukturer. Detta medvetandegörande kallas för *noticing*, *noticing*, och syftar till att främja en överföring av den aktuella strukturen till minnet (Schmidt 1990, 2001). *Pushed output* (Swain 1985), *stimulerat utflöde*³, som innebär att elever inte bara förmedlar ett budskap utan uppmuntras att producera precisa, sammanhängande och relevanta yttranden, framhålls också vara viktigt i FonF. I FonFS däremot planerar läraren undervisningen med valda grammatiska former i en förutbestämd ordning (Long 2000, Kellern & Halvorsen 2018). Gällande grammatikundervisning i relation till inlärningsålder och mognadsbegränsningar är FonM enligt Long (2000) inte förenlig med gängse forskning (t.ex. Abrahamsson & Bylund 2021), och FonFS ignorerar forskning kring språkinlärningsprocesser eller förlitar sig helt på en behavioristisk modell för språkinläring. Empiriska studier har dock visat att FonF och FonFS i princip är lika effektiva för inläringen av grammatiska strukturer (Norris & Ortega 2000). FonF och FonFS betraktas alltså som två typer av explicit grammatikundervisning, medan FonM främst kopplas till implicit grammatikundervisning.

1.3 Grammatikundervisning och grammatikkunskap

Mycket av forskningen om explicit och implicit grammatikundervisning och dess relation till explicit och implicit grammatikkunskap har fokuserat på förstaspråksinläring, men här fokuseras forskning om andraspråksinläring. Andraspråksinlärare möter formell undervisning i språket samtidigt som de exponeras för språket i och utanför klassrummet. Den implicita och explicita exponering som sker genom undervisning står i centrum i föreliggande stu-

³ En svensk etablerad term för *pushed output* finns inte. *Noggrant stimulerat utflöde* skulle motsvara innebörden relativt bra, men det är otympligt, därav det kortare *stimulerat utflöde*.

die. Relationen mellan inläring och undervisning, å ena sidan, och begreppen implicit och explicit, å andra sidan, är komplex. En tydlig utredning presenteras i Åberg (2020), som undersöker andraspråkstalaras ordföljd i svenska. Nedanstående genomgång tar avstamp i Åberg (2020 kap. 4 och 5).

I undervisningen möter elever grammatiska former både explicit (genom exempelvis korrigerings av egenproducerad text eller genomgång av böjningsformer) och implicit (genom exponering för språket, exempelvis läsning eller lyssnande). Exponeringen av dessa grammatiska former kan i sin tur leda till både explicit (medveten) kunskap som inläraren kan uttrycka sig kring, och implicit (omedveten) kunskap för »flytande användning» (Ellis, R. 2008 s. 418). Begreppet implicit kunskap motsvaras i andra studier av *intuitiv*, *internaliserad* eller *automatiserad* kunskap (Poulisse 1997, Rebuschat 2012).⁴

Den implicita kunskapen antas inkludera både inlärd oanalyserade fraser och generaliserade regler som är internaliserade (Ellis, R. 1993 s. 93). Inlärare kan tillämpa denna typ av kunskap utan att kunna förklara den, och dess tillämpning kräver ingen medveten ansträngning (DeKeyser 1998). Den explicita kunskapen är medveten, ofta verbaliserbar och inkluderar både metaspråklig kunskap, vilket inkluderar språkvetenskapliga termer, och en medvetenhet kring hur en struktur ser ut och används (Toropainen m.fl. 2020). Till skillnad från den implicita kunskapen som antas vara beroende av ålder (t.ex. Abrahamsson & Bylund 2021) kan den explicita läras in i alla åldrar.

Inom fältet delas även inläringen upp i implicit och explicit. Implicit inläring sker främst när internaliseringen av strukturer är omedveten (Ellis, N. 1994 s. 1) men också denna typ av inläring anses kräva *notering* hos vuxna inlärare (Schmidt 2001). Här är dessutom språkbegåvning, dvs. förmågan att generalisera, uppfatta och använda mönster i språket, av vikt (Schmidt 2012). Den explicita inläringen är däremot en medveten process där regler och strukturer medvetandegörs och lärs in i en process som är långsam och kräver mycket övning (Ellis, N. 1994 s. 1, Ellis, R. 2008 s. 418, Rebuschat 2013 s. 595–596). Det har dock påpekats att den implicita kunskapen kan övergå i explicit kunskap när inlärare blir medvetna om internaliserade strukturer, och vice versa att den explicita kunskapen kan övergå i implicit kunskap genom repetition av strukturer (Ellis, R. 2015 s. 419).

Det senare, att explicit kunskap kan övergå i implicit sådan, är dock alla forskare inte eniga om. En tongivande forskare inom fältet är Krashen (1981, 1985) vars hypoteser kring inläring utgår från explicit och implicit kunskap

⁴ Termerna används synonymt i denna artikel.

som två åtskilda system, där explicit, medveten, kunskap inte kan övergå i implicit, omedveten, kunskap. Andraspråkstalare, i likhet med förstaspråkstalare, behöver därför hög exponering, *input* (inflöde), av målspråket för att kunna tillägna sig och tillämpa den grammatiska kunskapen i sin produktion (Krashen 1985). Enligt detta synsätt spelar explicit grammatikundervisning mycket liten roll vid inläring av grammatiska strukturer.

Ett annat synsätt uttrycker att andraspråksinlärare, särskilt vuxna sådana, är hjälpta av explicit grammatikundervisning både för tillägnet av metaspråklig kunskap och för internalisering av grammatiska strukturer, där det senare är en process där explicit kunskap övergår i implicit (t.ex. Anderson 1980, DeKeyser 1998). Detta sker framför allt genom övning av strukturerna (DeKeyser 2003 s. 329). Forskningen har till exempel visat på individuella skillnader hos elever där metaspråklig kunskap används olika av olika elever vid olika tidpunkter (Dakowska 1993, Malmberg 2000). Metaspråklig kunskap kan ses som en del av den explicita grammatikkunskapen och relaterar även till *notering* genom att inlärare kopplar teoretiska begrepp till grammatiska former (se även DeKeyser 2005 för en diskussion).

En tredje hållning, som enligt Åberg (2020 s. 69) kan placeras mellan de två ovan nämnda, uttrycker att medvetenhet om de egna normbrotten kan stödja språkutvecklingen hos andraspråkstalarna (t.ex. Ellis, R. 2006, Paradis 2009). Här förespråkas kommunikativa övningar och en undervisning där inlärare först görs medvetna om en viss grammatisk struktur för att sedan själva härleda den grammatiska regeln. Även här är termen *notering* av vikt. Denna hållning baseras på studier som visat att inlärare följer en viss inlärningsordning som inte går att ändra genom explicit undervisning (Pienemann 1989). Dessa studier har gett upphov till *processbarhetsteorin* enligt vilken det existerar en fast inlärningsordning. Inläring kan påskyndas genom explicit grammatikundervisning, men endast om undervisningen ligger på rätt utvecklingsnivå – ett steg över den nivå där inläraren för närvarande befinner sig (Pienemann 1989, jfr Vygotskij 1978). Därtill kan det semantiska innehållet hos grammatiska kategorier ha relevans för inlärningsfaser, där kategorier med mer semantiskt innehåll (t.ex. numerus) lärs in tidigare än kategorier med mindre eller inget semantiskt innehåll (t.ex. genus) (Glahn m.fl. 2001).

Metastudier om effekten av explicit grammatikundervisning på explicita och implicita kunskaper visar att det främst är den explicita kunskapen som gynnas (Norris & Ortega 2000, Goo m.fl. 2015). Den spontana kommunikationen påverkas alltså i lägre utsträckning än den kontrollerade skriftliga produk-

tionen. Det bekräftas av Macaro & Masterman (2006) och Åberg (2020), där den senare även visar att effekten är starkast i tidiga inlärningsfaser.

2 Diskurser som ramverk för tolkning av intervjudata

Denna studie undersöker sva-lärares syn på grammatikundervisning för nyanlända elever. I arbetet har det varit centralt att välja en teoretisk modell och redskap som kan fånga in de olika dimensioner av grammatik som framkommer i lärarnas utsagor – utsagor som kan förväntas omfatta allt från grammatikens nytta generellt, till inlärningsordning för specifika grammatiska strukturer och inriktning för undervisningen och dess användbarhet för språkanvändning. Valet föll på Ivaničs (2004) analytiska ramverk för skrivande och skrivutveckling. Skälen är flera. 1) Det är en sammanhängande modell som synliggör att texter och skrivande kan relatera på olika sätt och i olika utsträckning till kognitiva och sociala aspekter (hos Ivanič fyra s.k. lager). 2) Genom sina sex diskurser möjliggör den en syntes av synsätt som innefattar olika dimensioner såsom synen på kompetens, utveckling, undervisning, bedömning och kvalitet i skrivande och text, i relation till lagren. 3) Ramverket är framtaget för att kunna tillämpas i olika forskningskontexter, till olika frågor och med utgångspunkt i olika sorters data. Ramverkets fokus på just skrivande har att göra med avgränsning och målet att skriva fram en modell som är tydlig och koncis (Ivaničs 2004 s. 240).

I denna studie ligger ramverket med sina sex diskurser till grund för profilering av lärarnas syn på grammatikundervisning. Grammatik befinner sig, liksom skrivande och texter, också i ett sammanhang, och i undervisningen kan grammatik vara mer, mindre eller inte alls kopplad till texter, läsande och skrivande. Diskurserna kan användas för att få syn på just detta. En kort genomgång av särdragen i diskurserna följer nedan.

I *färdighetsdiskursen* är normer och korrekthet viktiga. Elevens utveckling – i skrivande, läsande eller grammatik – handlar då om att tillägna sig generella grammatiska färdigheter och regler. Undervisningen är explicit och diskursen känns igen genom referenser till regler, grammatisk kunskap, eller till uttryck som *korrekt*, *språkriktighet*, *inläraren måste*, *ska*, och i betoning på korrekthet i bedömningen (Ivaničs 2004 s. 228).

I *kreativitetsdiskursen* är skapandet centralt och utvecklingen utgår från individens erfarenheter och intressen. I skrivande och text betraktas innehål-

let och individens process som viktigare än normer och språklig form (Ivaničs 2004 s. 229). Grammatikundervisning med spår av kreativitetsdiskursen är implicit då lärarens uppgift främst blir att stötta skapandet och elevens egen utveckling. Diskursen känns igen genom uttryck som *kreativt skrivande* och *skribentens röst* (Ivaničs 2004 s. 230).

Processdiskursen fokuserar på inläring både som ett mentalt förlopp (ett redskap för att få syn på och formulera tankar) och som ett yttre förlopp där skrivandet är ett hantverk som kan läras ut genom kunskap om skrivprocessen. Undervisningen är explicit och riktar fokus mot medvetna strategier. Här finns en tydlig koppling till teorier om stöttning (Wood m.fl. 1976) och socio-kulturellt lärande (Vygotiskij 1978), i likhet med genrediskursen (Lim Falk & Wirdenäs 2018 s. 7). Diskursen känns igen genom uttryck som *plan, planering, utkast, revidering, samarbete, responsamtal* (Ivanič 2004 s. 232).

I *genrediskursen* är begreppet register centralt och syftar till att beskriva den uppsättning språkliga drag, inklusive grammatik, som aktualiseras i en viss kommunikationssituation. Undervisningen är explicit och utgår ofta från textuell och grammatisk analys av modelltexter. Grammatik ses som en del av att behärska skrivandet i olika genrer. Diskursen känns igen genom referenser till *genrer* eller *texttyper, register, språkliga drag* och *stöttning* (Ivaničs 2004 s. 232).

Diskursen om sociala praktiker betonar elevens deltagande i ett kommunikativt och socialt sammanhang. Situationer som stärker den kommunikativa situationens autenticitet rekommenderas, vilket minskar behovet av explicit grammatikundervisning då själva sammanhanget antas bidra till elevens förmåga att göra relevanta textuella och språkliga val. Diskursen känns igen genom referenser till *kommunikativa situationer, syfte, praktiker, tid* och *plats* (Ivaničs 2004 s. 237).

I den *sociopolitiska diskursen* används text som ett verktyg för elevens deltagande i samhället. Skillnaden gentemot diskursen om sociala praktiker är att det här är fokus på politiska aspekter och maktrelationer. Skrivandet ses som ett sätt att positionera sig, och språkets roll för identiteten framhålls. Diskursen utgår från ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt till text, skrivande och till samhället i stort. Diskursen känns igen genom referenser till *politik, makt, samhället, demokratiska rättigheter, ideologi* och *identitet* (Ivaničs 2004 s. 239).

Diskursmodellen förespråkar inte att lärare ska prioritera en specifik diskurs; Ivanič (2004 s. 241) framhåller vikten av att de bör existera i samspel med varandra i undervisningen för att främja en allsidig språkutveckling hos eleverna.

3 Datainsamling, material och metod

Den metodologiska ansatsen är etnografisk – det gäller såväl datainsamlingsmetod som analysmetod. I detta avsnitt presenteras studiens kontext, datainsamling och material samt analysmetoden.

3.1 Undersökningens kontext, datainsamling och material

Denna studie är nära kopplad till en tidigare studie av Lim Falk m.fl. (2020) där grammatikmoment i undervisningspraktiken stod i fokus. Tre av de fyra lärarna i föreliggande studie förekom även i den studien. Grammatikmoment med avseende på underlag (elevtexter eller andra texter) och mål (skrivfärdighet eller läsförståelse) kvantifierades och grupperades. Materialet i Lim Falk m.fl. (2020) bestod av en etnografisk dokumentation av 146 lektioner i sva i fyra klasser på språkinträdning under läsåret 2018–2019. Studien visade att eleverna möter en hel del grammatik: 18 % av lektionerna innehöll kortare grammatikmoment och 18 % innehöll längre moment. De längre momenten analyserades i tre typer som återges i tabell 1.⁵ Lärarnamnerna är pseudonymiserade.

Tabell 1. Antal förekomster av olika typer av grammatikundervisning (från tabell 6 i Lim Falk m.fl. 2020).

Lärare	Klass	Elevbaserad grammatikundervisning inriktad mot skrivfärdighet	Textbaserad grammatikundervisning inriktad mot skrivfärdighet	Textbaserad grammatikundervisning inriktad mot läsförståelse	Totalt per klass
Robin	A	0	0	4	4
Robin	B	1	1	3	5
Alex	C	6	1	2	9
Niko	D	5	1	2	8
Totalt		12	3	11	26

Tabell 1 visar att den första och den tredje typen var vanligast förekommande bland dessa lärare samt att lärarna skiljer sig åt sinsemellan: Robin ägnar sig framför allt åt *textbaserad grammatikundervisning inriktad mot läsförståelse*,

⁵ Läraren Mio deltog inte i Lim Falk m.fl. (2020) varför hennes klass inte nämns i tabell 1.

vilket innebär att grammatiska strukturer framför allt lärs ut i samband med läsning av texter. Alex och Niko ägnar sig framför allt åt *elevbaserad grammatikundervisning inriktad mot skrivfärdighet*, vilket innebär att undervisning i grammatiska strukturer framför allt förekommer vid arbete med elevproducerade texter. Dessa resultat nämns här för att möjliggöra jämförelse mellan den faktiska praktiken och lärarnas attityder, som fokuseras i denna artikel.

I den aktuella studien undersöks sva-lärarnas syn på grammatisk kunskap och grammatikundervisning genom etnografiska intervjuer.⁶ Studien utgör en del av ett omfattande gruppetnografiskt fältarbete under två hela läsår i sex klasser på språkintröduktion på två gymnasieskolor, där deltagande observationer utgjorde den huvudsakliga metoden för datainsamling. Intervjuerna var semistrukturerade med syftet att uppmärksamma frågor som väckts under observationerna och på det viset fördjupa förståelsen av deltagarnas synsätt. Frågorna har varit öppna och kretsat kring lärarnas tankar om:

- sva-ämnet generellt – kärnan, utmaningar, osv.
- arbete med grammatik i undervisningen
- grammatikens funktion i sva – generellt och i relation till olika elevgrupper och deras progression
- uppbyggnaden av grammatisk kunskap hos denna elevgrupp.

De fyra sva-lärarna undervisar på språkintröduktion och intervjuades under vårterminen 2019. Alex, Niko och Mio arbetar på samma skola (skola 2, tabell 2), medan Robin arbetar på en annan skola (skola 1). Den sammantagna intervjutiden uppgår till drygt fyra timmar.

Tabell 2. Materialöversikt – etnografiska intervjuer.

Skola	Klass	Lärare	Antal inspelade minuter
1	A	Robin	66
1	B	Robin	
2	C	Alex	64
2	D	Niko	53
2	E	Mio	61
# totalt	5	4	244 min. (ca 4 tim.)

⁶ För etnografiska intervjuer, se Kullberg (2004) och Clerke & Hopwood (2014).

Intervjuerna genomfördes av tre forskare⁷ som haft nära kontakt med lärarna. Förhoppningen var att öka möjligheterna att relatera till gemensamma erfarenheter i klassrummet, och att lärarna skulle känna sig bekväma i situationen.

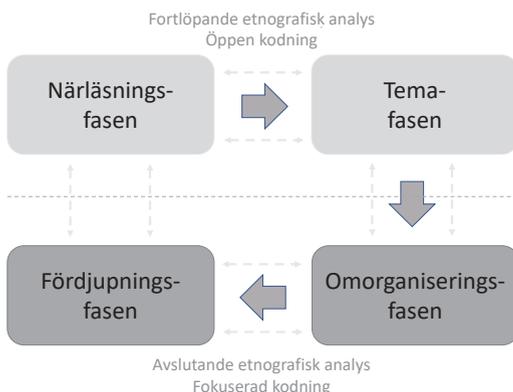
3.2 Analysmetod

I detta avsnitt presenteras den etnografiska analysmetoden, tillvägagångssätt vid identifiering av teman samt hur begrepp och diskurser har tillämpats.

3.2.1 Etnografisk analys

En första bearbetning av materialet bestod av manuella grovtranskriptioner av de inspelade intervjuerna. Transkriptionerna är skriftspråksanpassade och återger alla ordförekomster, inklusive omtagningar och felstarter, men anger inte intonation, tempo eller längd på pauser (jfr Linell 1994). Citat som återges här är för läsbarhetens skull något mer putsade från talspråkliga drag.

Det etnografiska analysarbetet delas in i fortlöpande och avslutande analyser (figur 1). I den fortlöpande analysen sker så kallad *öppen kodning*, där strategier för observationer och bearbetning varvas i syfte att generera en uppsättning variabler som ligger till grund för den *fokuserade kodningen* i de avslutande analyserna (se Alm 2016, jfr öppen och selektiv kodning hos Kullberg 2004).



Figur 1. Öppen och fokuserad kodning (fritt efter Alm 2016).

⁷ Stort tack till Johanna Prytz för deltagande i datainsamlingen.

Analysarbetet har varit cykliskt och mycket datanära. I varje steg har författarna arbetat induktivt i överlappande processer, där minst två av tre har analyserat samma material i varje steg, och där analysen diskuterats innan nästa steg påbörjats.

3.2.2 Identifiering av teman

Den öppna kodningen består av två faser: närläsningsfasen och temafasen. *Närläsningsfasen* har ett bottom-up-perspektiv och innebär kodning av data utan deduktiva inslag, såsom teoretiska antaganden eller kopplingar till teorier och begrepp (jfr Joffe 2012). Nyckelord och nyckelfraser som beskriver det lärarna diskuterar noterades; dessa var många, långa, varierade och spretiga (exempel ges i 4.1), och ligger nära formuleringarna i data (jfr Emerson m.fl. 2011 s. 185, Alm 2016 s. 18). I närläsningsfasen noterades även tankar och frågor som väckts kring materialet i minnesanteckningar, *memos*, där löpande reflektioner förs in. De kunde innehålla påminnelser om att söka efter något i tidigare forskning, lösa tankar om tolkning eller sådant som framstår som motsägelsefullt eller obegripligt. Dessa *memos* har haft en betydelsefull roll då de varit vägledande för vad som särskilt behöver diskuteras och granskas vidare. I *temafasen* formulerades konkreta koder genom att nyckelorden/-fraserna sorterades. Mönster och teman började framträda vilket resulterade i separata listor med konkreta teman för varje lärare.

Den fokuserade kodningen består av omorganiseringsfasen och fördjupningsfasen (jfr Lofland & Lofland 1984, Strauss 1987). I *omorganiseringsfasen* gjordes en jämförande genomgång av varje lärares teman vilket resulterade i att generella, gemensamma teman sammanställdes. Här formulerades även definitioner av varje tema utifrån nyckelorden/-fraserna. I detta steg ingick bortsortering av koder som låg utanför studiens huvudsakliga fokus eller där intervjumaterialet var bristfälligt. Den fokuserade kodningen genomfördes med stöd av listan över gemensamma generella teman med definitioner och exempel på nyckelord. Denna gång letade vi i transkriptionerna efter förekomster av temana, med ett top-down-perspektiv som var mer fyrkantigt i jämförelse med den öppna kodningen. Enbart yttranden som faller under de nu definierade temana markerades.

3.2.3 Profilerings av lärarnas synsätt

I *fördjupningsfasen* genomfördes en teoretiskt grundad analys. De gemensamma temana knöts till de vetenskapliga begrepp, teorier och forsknings-

inriktningar som lyfts fram i avsnitt 1, och till de diskurser som beskrivs i ramverket för synen på skriftspråksutveckling och språkundervisning (Ivanič 2004). Många av de teman som identifierades i temaanalysen behandlar grammatiken kopplad till just skrivande och läsning. I denna fas analyserades lärarnas syn på grammatikundervisning var och en för sig, där de olika diskurserna identifierades. Analysen ligger till grund för lärarprofilerna.

4 Resultat

Resultaten presenteras i två avsnitt. Det första fokuserar på de generella teman lärarna uppehåller sig vid när de talar om grammatik i sva-ämnet för nyanlända (fråga a). Det andra fokuserar på respektive lärares syn på grammatik och grammatikundervisning och redovisas som fyra lärarprofiler (fråga b).

4.1 Grammatisk kunskap och grammatikundervisning – generella teman

Sex teman har identifierats i den fokuserade kodningen. Dessa fångar in lärarnas syn på grammatisk kunskap och grammatikundervisning samt deras syn på sva-ämnet.

4.1.1 Prioritering och planering

Till temat prioritering och planering samlas yttranden om lärarens mål, prioriteringar och planering av grammatikundervisning. De nyckelfraser som primärt varit relevanta för identifieringen av temat är *prioritering*, *effektivitet*, *planering av grammatiklektioner* och *flexibilitet i planeringen*.

Lärarna diskuterar bland annat tidsbrist, svårigheter med att planera lektionerna i förväg och vikten av att vara flexibel och lyhörd för elevernas behov. De arbetar även aktivt med *stimulerat utflöde* och nämner produktionen av elevtexter som ett mål för undervisningen. Både texttyper och skönlitteratur lyfts fram, men även målet att ge eleverna verktyg för att klara sig i samhället.

4.1.2 Grammatikundervisningens konkreta utgångspunkter

Till temat grammatikundervisningens konkreta utgångspunkter hör yttranden om vad grammatikundervisningen utgår från i klassrummet, det vill säga det

underlag lärarna använder sig av. Några av de nyckelfraser som identifierats här är *i ett sammanhang, där eleverna befinner sig, genom att låta eleverna fråga om grammatik, genom att skapa medvetenhet kring de egna felen och genom att arbeta med specifik grammatik för olika texttyper.*

Elevernas skrivande, läsning och olika texttyper beskrivs som utgångspunkt för grammatikundervisningen. Samtliga lärare poängterar att de bedriver grammatikundervisning med elevproducerade texter eller läsförståelse som underlag (jfr *stimulerat utflöde* versus *inflöde*). Arbete med specifikt grammatikinnehåll relateras också till olika texttyper där lärarna noterar att exempelvis skönlitteratur lämpar sig för undervisning av dåtidsformer och adjektivkongruens, faktatexter för undervisning av passivformer, instruktionstexter för arbete med imperativ, argumenterande text för arbete med pronomen, och så vidare, en indikation på ett tydligt genrepedagogiskt perspektiv. Lärarna nämner också vikten av och svårigheterna med att individanpassa undervisningen för att kunna bedriva undervisning på en lagom utmanande nivå (jfr den proximala utvecklingszonen, Vygotskij 1978).

Samtliga lärare arbetar med elevernas normbrytande produktion som underlag för explicita grammatikgenomgångar. Här aktualiseras färdighetsdiskursen men även metaspråklig medvetenhet, där lärarna menar att undervisningen blir som mest effektiv om eleverna görs medvetna om de normbrott de gör (jfr *notering*) vilket i sin tur kan leda till egenformulerade frågor om grammatik.

4.1.3 Stöttning och differentiering

Till temat stöttning och differentiering hör yttranden om olika elever, elevgrupper, nivåer och anpassning av grammatikundervisning. De nyckelfraser som varit mest relevanta för identifieringen av temat är *elevernas förutsättningar, elevernas skolbakgrund* och *stöttning* (som återkommer i både processdiskursen och genrediskursen).

Här aktualiseras frågan om implicit inlärning av grammatiska strukturer, framför allt genom läsning och lyssnande. Samtliga lärare noterar att elevernas förmåga att automatisera grammatiska strukturer tycks skilja sig åt; vissa kan vara hjälpta av övning medan andra lär sig mer intuitivt, se (1).

- (1) Men en del elever har ju en annan slags språkbegåvning, eller vad man ska säga, de förstår snabbare, hör snabbare. Och att lyssna mycket och läsa mycket det är ju det som liksom nöter in, det är ju också en slags grammatikundervisning fast mer indirekt. (Mio)

Lärarna nämner också att elever behöver stöttas för att lära sig identifiera vilka former de behöver träna på (jfr *notering*). Skolbakgrund beskrivs som en viktig faktor för förståelsen av grammatiska strukturer. Det noteras att grammatik är abstrakt vilket gör det svårt för elever med kort skolbakgrund att tillägna sig den. Elever med längre skolbakgrund är däremot hjälpta av att kunna koppla kunskap om grammatiska strukturer till tidigare metaspråkliga kunskaper i modersmål eller andra språk.

4.1.4 Grammatikundervisningens funktion och inlärningsstadier

Till temat grammatikundervisningens funktion och inlärningsstadier hör yttranden om grammatikundervisningens funktion och nytta, och hur den kopplas till elevernas inlärningsstadier. Några av de nyckelfraser som identifierats är *explicit övning leder till implicit kunskap*, *målet med formundervisningen*, *grammatik i relation till begriplighet*, *språk om språket* och *tidigt eller senare i undervisningen*.

Lärarna är överens om att grammatikundervisning bör ske i ett sammanhang (jfr *focus on form*, FonF), även om vissa positionerar sig tydligare mot »kontextlös grammatikundervisning» och mer traditionella »fyller-i-övningar» (jfr *focus on forms*, FonFS) än andra. Samtliga lärare uttrycker att formundervisning lämpar sig bäst tidigt i undervisningen av nyanlända (jfr Åberg 2020) och är överens om att grammatisk terminologi är nödvändig för fortsatt språkundervisning. Generellt har grammatiken inget egenvärde för våra lärare utan det är elevproducerad text, läsförståelse eller utveckling av talet som är målet.

Här väcks även frågan om huruvida explicit grammatikundervisning kan leda till implicit kunskap om grammatiska strukturer. Samtliga lärare utom Mio är tveksamma. De resonerar kring om alla elever är hjälpta av grammatikundervisning eller endast ett fåtal, och nämner andra argument för grammatikundervisning såsom den metaspråkliga kunskapen där *notering* anses vara till gagn för eleverna. Stundtals framkommer en frustration över att grammatiska kategorier övas men inte tycks läras in. För Mio däremot är det självklart att nötning och övning i undervisningen leder till uppbyggnad av grammatisk kunskap över tid. Hon intar därmed en hållning i linje med DeKeyser (1998) och Ellis, R. (2015) där explicit grammatikundervisning i form av exempelvis repetition av strukturer underlättar internaliseringen.

Lärarna kommenterar inlärningsordningen av grammatiska kategorier i någon mån (jfr processbarhetsteorin). De menar att eleverna genomgår samma inlärningsfaser i sin språkutveckling och att de kategorier som har mer rele-

vans för förståelsen – de med mer semantiskt innehåll – lärs in lättare än de som har mindre relevans för förståelsen (jfr Glahn m.fl. 2001, DeKeyser 2005).

4.1.5 Inlärnin g och undervisning

Till temat inlärnin g och undervisning hör yttranden om hur man lär sig språk och grammatik samt utvecklar en kommunikativ förmåga. De nyckelfraser som varit viktiga här är bland annat *övning och nötnin g, egna och andras fel och så lär man sig*.

Här nämns exempelvis repetition, cyklisk inlärnin g, minnestekniker och frasinlärnin g som ett medel för inlärnin g (jfr Ellis, R. 2015). Även elevernas normbrytande produktion (eller felproduktion) som ett redskap för *notering* återkommer här (jfr Schmidt 2001). Det nämns även att språkinlärnin g sker i grupp vilket kan kopplas till det kommunikativa perspektivet.

Även detta tema aktualiserar frågan om huruvida explicit grammatikkunskap kan övergå i automatiserad kunskap, men här handlar det inte om grammatikundervisningens funktion och nytta, utan om *hur* man tillägnar sig denna kunskap, dvs. ett mer pedagogiskt perspektiv. Flera nämner att grammatiken måste nötas in under lång tid för att (möjligtvis) kunna bli »omedveten».

4.1.6 Grammatikundervisningens avgränsning och bestämning

Temat grammatikundervisningens avgränsning och bestämning innefattar yttranden om grammatikens och grammatikundervisningens avgränsningar och definition. Nyckelfraser som återfunnits här är *grammatik är/är inte* samt *grammatikundervisning är/är inte*. Under samtalens gång berörs olika föreställningar om vad grammatik och grammatikundervisning är. Förutom att grammatiken beskrivs som något abstrakt (se 4.1.3) liknas den kontextlösa grammatikundervisningen vid ett roligt datorspel där man stoppar in former i olika fack men som inte nödvändigtvis leder till inlärnin g hos eleverna. Framför allt Alex och Niko uttrycker tydliga negativa yttranden om denna typ av undervisning. Hos Mio uppstår inte den frågan. För henne är den grammatiska kunskapen, inklusive begreppen, nödvändiga verktyg som eleverna behöver, ungefär som en rörmokare behöver en skiftnyckel eller en bilskoleelev behöver körkortsteori (2).

- (2) Jag har ju inte körkort tyvärr men jag tänker att om man läser teori så kan man inte köra bil utan man måste liksom först lära sig, man måste kunna både trafikmärken och köra bil, alltså det är en kombination där, och det kan man bara få genom att använda. (Mio)

Det framkommer även att lärarna och forskarna inte alltid tycks ha samma syn på vad som räknas som grammatikundervisning. Exempelvis tycks inte alltid kortare och spontana grammatikmoment (FonF) ses som grammatikundervisning av lärarna. Under samtalets gång sker dock en omförhandling av begreppet där även korta och spontana grammatikmoment inkluderas (jfr Watson 2015). Det talas också om »ren» eller »explicit» grammatikundervisning, med vilken vi tror att planerade lektioner vigda åt grammatik åsyftas (jfr FonFS). Några lärare nämner också exempel på sådant som de inte anser vara del av grammatikundervisningen: arbete med ord (inkl. morfologi), tidsuttryck och textbindning.

4.2 Lärarprofiler

Detta avsnitt fokuserar på respektive lärares syn på grammatisk kunskap och grammatikundervisning inom sva-ämnet och vad som är utmärkande för dessa. En analys av varje lärares teman har resulterat i lärarprofiler – teoretiska profileringar av lärarnas synsätt. Lärarprofilernas främsta syfte är att lyfta fram varje lärares röst och synliggöra deras attityder till grammatikundervisningens utformning och roll för den aktuella elevgruppen. I detta avsnitt presenteras lärarna i tur och ordning för att ge en mer sammanhållen bild av vad som kännetecknar deras respektive synsätt.

4.2.1 Mio – genrepdagagogik och grammatiken som redskap

Det som genomsyrar Mios perspektiv både vad gäller grammatikundervisning och ämnet sva i sin helhet är ett genrepdagagogiskt synsätt. Allt innehåll, alla förmågor och färdigheter ryms här och är för Mio tydliga delar som bygger upp en integrerad helhet.

När Mio resonerar om sva-ämnets kärninnehåll kommer hon direkt in på kursplanen och målen i årskurs 9. Mio talar om ämnets olika beståndsdelar: text, grammatik, uttal och litteratur. Hon lägger stor vikt vid att eleverna ska lära sig skriva i olika genrer och läsa och förstå olika typer av texter och hänvisar också explicit till de nationella proven (3).

- (3) Då tänker jag i relation till årskurs 9:s nationella prov som målbild, då ska man klara av att skriva texter, olika genrer, olika texttyper, man ska förstå olika typer av texter, vad det är för språk, olika situationer har olika språk, ordval och nyanser i orden. (Mio)

För Mio är grammatiken integrerad i genrepdagogiken: »grammatiken hänger ju jättemycket ihop med genrepdagogiken», och de karaktäristiska språkliga dragen för en viss texttyp framhålls i (4) som centrala ingredienser dels i undervisningen om olika texter, dels vid rättning och återkoppling till eleverna. För att kunna bedriva en genrepdagogisk undervisning med olika texter och kontexter behövs dessutom ett gemensamt språk. På flera ställen återkommer det metaspråkliga argumentet för grammatikundervisning.

- (4) Man tittar på vad är typiskt för en text, vilka typiska drag har en faktatext till exempel, alltså att det finns ju passiva former, då kan man ta upp det, i verbet, alltså då kan man ta upp de sakerna som finns i texterna. Reportage, presens, det ska ge en närvarande känsla, så för att kunna jobba med genrepdagogik behöver man egentligen också ha det här, man behöver kunna formen för att precis kunna prata om det, man behöver ha det här språket om språket, för annars kan man inte liksom plocka ut vad är det som är specifikt för den här texten. (Mio)

När det gäller val av grammatiskt innehåll i undervisningen tar Mio sin utgångspunkt i det eleverna läser eller skriver och hon använder sig av de normbrott eleverna gör. Mio återkommer till att hon på olika sätt utgår från texter eleverna skriver för att aktualisera grammatiskt innehåll i undervisningen.

Ett dialogiskt synsätt framträder genom att Mio flera gånger återkommer till och understryker vikten av det kommunikativa klassrummet som hon anser har stor betydelse både för elevernas språkutveckling och för lärande mer generellt. Hon noterar att det är viktigt att »ingen ska tystas» och att eleverna lär sig »i dialog och i relation till varandra». I linje med det dialogiska betonar hon också betydelsen av språkanvändning. Mio kopplar språkanvändningen till uppbyggnad av en omedveten »inre grammatik» (5).

- (5) Sen behöver man ju träna att använda det här och då pratar man inte ens om grammatik, men det är ju mer den inre grammatiken som byggs upp och som jag har utan att tänka på den. Jag vet ju att jag inte ska säga »ett telefon», alltså så, och den bygger man ju upp på ett annat sätt. Tid, och genom att göra misstag, så... jag tycker att man behöver jobba med båda parallellt. (Mio)

Mio framhåller att den inre grammatiken tar tid att bygga upp. Hon är dock den enda av lärarna som inte ser frågan om övergången mellan explicit och implicit grammatikkunskap som problematisk. Hon fokuserar i stället på vad hon som lärare kan göra för att främja språkutvecklingsprocessen, vilket för

hennes handlar om att kombinera explicit grammatikundervisning med goda möjligheter till mycket språkanvändning.

Samtidigt uttrycker Mio, i likhet med Robin i 4.2.2, att vissa elever har ett slags språkbegåvning (jfr Schmidt 2012) där de genom att lyssna och läsa kan bygga upp grammatikkunskap. Hon uttrycker också att inläring av grammatiska strukturer kan ske indirekt (se ovan i (1)). Dock kopplar hon även detta till övning och nötning av strukturer, och hon ser metaspråklig kunskap som nödvändig, ett synsätt som ligger nära DeKeyser (1998) och Ellis, R. (2015). Det ryms alltså också tydliga spår av färdighetsdiskurs hos Mio, men färdighetsdiskursen med nötning av just grammatiska strukturer är underordnad och integrerad i genrediskursen och sker med utgångspunkt i ett dialogiskt synsätt.

4.2.2 Robin – sociopolitiskt synsätt och formundervisningens nytta

Hos Robin är den sociopolitiska diskursen och de sociala praktikernas diskurs tydligt närvarande i hennes syn på sva-ämnet, återgivet i (6). Detta skiljer ut henne från övriga lärare.

- (6) Jag tror att kunna göra sin röst hörd, att förstå att det är ett samhälle man lever i, det tycker jag nog är det viktigaste. Att förstå det som händer runt omkring i det samhälle man har hamnat i, i det land man har hamnat i, och att kunna klara sig liksom. [...] Att våga lita på att jag kan uttrycka mig muntligt, jag vågar tro att jag kan, att ha sån tillit till sin förmåga att man kan våga skriva ett brev eller alla såna här saker som man behöver kunna i det nya landet, så det är ju de förmågorna: att kunna läsa texter så att man förstår vad man får hem för brev och så... »Vad ska jag göra med det här som kom från myndigheten för skydd och beredskap? Är det krig nu, eller varför fick jag det här pappret?». (Robin)

I den andra delen av yttrandet i (6) lyfter Robin fokus på läsförståelse, vilket också är tydligt i hennes undervisningspraktik där grammatiska strukturer lärs ut i undervisning som har läsförståelse som mål (se avsnitt 3.1). I (6) ovan nämner hon också explicit den muntliga förmågan och förmågan att kunna skriva ett (formellt) brev. Målet med sva-ämnet är alltså att ge eleverna verktyg för att både förstå och göra sin röst hörd i det samhälle de befinner sig i. Hennes målbild för ämnet tycks alltså gå bortom det som stipuleras i kursplanen och de färdigheter som exempelvis Alex nämner i 4.2.3 nedan.

Den sociopolitiska diskursen återfinns även i frågan om utmaningar och prioriteringar i undervisningen. Robin menar att lärarna ger eleverna förutsättningar och möjligheter, men att vissa trots detta inte kommer klara kursen.

Hennes uppdrag är framför allt att ge eleverna en stabil grund för att utveckla ett språk som möjliggör deltagande i samhället.

Gällande grammatikundervisningens funktion och nytta förefaller Robin ambivalent. Å ena sidan uttrycker hon att viss grammatikundervisning »måste till», och att hon ägnar tid åt grammatik, något som vi även ser i hennes undervisningspraktik. Å andra sidan ger hon uttryck för en frustration över att övning av former inte tycks reflekteras i elevproduktionen, vilket blir tydligt i exempel (7). Denna frustration uttrycker också Niko (4.2.4) och till viss del även Alex (4.2.3).

- (7) Man kan ju hålla på med ett grammatiskt moment, och så tycker man att eleverna kan det superbra, men sen när de ska skriva en text fritt så går de tillbaka till sina fel. (Robin)

Detta hänger i sin tur ihop med synen att vissa elever tycks vara hjälpta av explicit kunskap om grammatikregler, medan andra tycks kunna tillägna sig grammatiska strukturer mer intuitivt, återgivet i (8) (jfr Malmberg 2000).

- (8) Jag tror att det är bra att ge ett skelett, eller ett system, för en del elever behöver det, och en del elever förstår det bättre. [...] vissa elever passar ju det jättebra. Andra känner mer intuitivt hur det ska vara. Men någonstans tror jag att elever som, där man liksom påpekar på nåt vis att du behöver jobba med det här, och eleverna blir uppmärksamma på att det här måste vi jobba med, eller det här måste jag utveckla eller bli bättre på, att när de liksom har gjort det till sitt eget, först då kan de liksom göra nåt åt det. (Robin)

Robin noterar här att inläring kan ske först när eleverna blir medvetna om de egna misstagen och konkretiserar dessa. Detta kan kopplas till vikten av både *notering* och den metaspråkliga medvetenheten. Däremot menar Robin också att grammatisk kunskap »kommer på nåt vis» (9), det vill säga kan automatiseras utan explicit undervisning, i alla fall hos vissa elever. Därmed tycks hon närma sig Krashens (1981, 1985) hypotes där andraspråksinläring liknar förstaspråksinläring i det att strukturer i målspråket kan läras in utan explicit undervisning i de grammatiska kategorierna.

- (9) Jag skulle inte säga att grammatiken är viktig på det sättet, nä det tycker jag nog inte. Fast den är inte oviktig heller. [...] Jag tänker ibland att det där med grammatiken lär man sig, alltså den kommer på nåt vis. Och det gör den ju inte. För en del gör den ju det. [...] Nånstans måste det ju vara så att jag inte har ansett det så viktigt för då hade jag säkert tagit lektioner till det. Sam-

tidigt så gör jag ju nåt, det kommer ju upp, ändå, liksom, så att... nå jag vet inte. (Robin)

I (9) blir det även tydligt att Robin, till skillnad från Mio, inte ser grammatikundervisningen som en naturlig del av sva-ämnet. Robin poängterar också att kunskap om grammatiska strukturer, till skillnad från ordkunskap, inte är så viktig för förståelsen. Liknande tankar uttrycker även Alex. Detta synsätt förklarar möjligtvis varför Robin inte »tagit lektioner till det» (9).

Robin är också den enda läraren som nämner situationer där korrektion av grammatik är mindre lämpligt (10).

- (10) Om de skriver väldigt personligt eller om de skriver om tankar om nånting speciellt sådär, då går jag nästan aldrig in på grammatiken utan det är bara när det är den typen av text där det funkar. (Robin)

Initialt i samtalet tycks det som att Robin och forskarna inte riktigt har samma syn på grammatikundervisningens avgränsning, dvs. vad som räknas som grammatik. Här pratar hon om att hon inte haft »ren grammatikundervisning» eller »explicit grammatikundervisning», yttranden som förefaller referera till hela grammatiklektioner (»då hade jag säkert tagit lektioner till det» (9)).

4.2.3 Alex – processdiskursen och grammatik i ett sammanhang

Alex uttrycker ett dialogiskt synsätt på språkundervisning kopplat till både processdiskursen och diskursen om de sociala praktikerna. I (11) lyfter hon dels den undervisningskontext hon är verksam i, dels hur språkinläring går till.

- (11) När man bedriver undervisning så gör man ju det i grupp. Det är inte så att var och en jobbar för sig, det är inte så man lär sig språk. (Alex)

Alex beskriver målet med ämnet som »läsande, skrivande, och samtal». Fokus ligger på klassrumsaktiviteter som behövs för att eleverna ska nå godkänt betyg. För att hjälpa eleverna dit beskriver Alex att hon måste tänka ekonomiskt och prioritera de grammatiska strukturer som eleverna har störst behov av. På grund av tidsbrist fokuserar hon på att »lära ut det som ger mest utdelning, helt enkelt. Och sen bygger man på successivt».

Något som genomsyrar Alex syn på grammatikundervisning är att hon alltid vill »göra grammatikundervisning i ett sammanhang». Träning av gram-

matiska strukturer kopplas alltid till skrivefärdighet och skrivande. Därmed ryms färdighetsdiskursen inom ramen för process- och genrediskursen. Synsättet stämmer väl överens med Alex undervisningspraktik, där underlaget för grammatikundervisningen är elevbaserad text med målet att förbättra skrivfärdigheten (se avsnitt 3.1). I (12) exemplifierar hon inläringen av grammatik med egna erfarenheter av dativböjning på tyska som lärs in med hjälp av fraser, vilket för tankarna till ett konstruktionsgrammatiskt perspektiv (t.ex. Prentice m.fl. 2016). Hon påpekar dock att processen tar lång tid och först senare kan förståelsen för varför en form förekommer på en viss plats uppstå.

- (12) Så kan man ju komma ihåg som en fras och då kan man komma ihåg vad det heter och känna igen utan att man förstår varför. För så jobbade jag lite redan när jag var tysklärare. Jag hade en professor som sa att man lär sig i regler och i *chunks*. För har man lärt sig en fras och man lär sig att det är dativböjning på tyska, då kanske man kommer ihåg det för man kan återkalla den frasen och så småningom kan man förstå varför. (Alex)

Alex är medveten om att det för många tar lång tid att lära sig grammatiska strukturer i sådan utsträckning att de kan användas obehindrat. Frågan om huruvida explicit grammatikundervisning kan övergå i automatiserad kunskap återkommer hos Alex under flera teman, till exempel under inläring och undervisning där frågan aktualiseras ur ett pedagogiskt perspektiv. Alex menar att kunskapen kan bli implicit hos vissa elever om den övas mycket (13). Hon är dock säker på att någon form av explicit grammatikundervisning behövs. Hennes synsätt liknar därmed Ellis, R. (2015) och DeKeyser (1998), men det är inte lika tydligt som hos Mio. I likhet med övriga lärare noterar hon att elever tycks skilja sig åt i sin förmåga att automatisera grammatik (jfr Schmidt 2012).

- (13) Vissa kan det. Sen är det många som kan tillämpa den om man påminner dem, men sen så gör de inte det. Man måste ha övat så mycket så att det har blivit till slut omedvetet så att säga. Inte bara en kunskap som man kan tillämpa när man vet att nu ska jag tänka på det här. (Alex)

Grammatik är också för abstrakt för elever med kort skolbakgrund eller otillräckliga kunskaper i andra språk enligt Alex. Därför behöver man differentiera undervisningen mellan olika elever eller elevgrupper. Elever med lång skolbakgrund kan arbeta med grammatiska former i tabellform, medan det för de med kortare skolbakgrund snarare finns en risk att inläringen blir mekanisk

och inte övergår i intuitiv, applicerbar kunskap. Dessa elever behöver stöttning och inläring i flera repetitiva steg, ett synsätt som ingår i processdiskursen.

I likhet med Niko (3.2.4), tar Alex i huvudsak avstånd från den kontextlösa grammatiken (14) och ser precis som Mio färdigheterna som något som ingår i genrepedagogiken.

- (14) Jag vill alltid göra grammatikundervisning i ett sammanhang, kopplat till det man läser och skriver, och naturligt till olika texttyper, genrer. När man har elever med lång skolbakgrund är det inget svårt, då tycker de kanske precis som jag att det här är lite som ett datorspel, det är bara roligt att lära sig olika former och så och de kan stoppa in det i sina olika fack som man har bildat och så. Men elever med kort skolbakgrund har inte det. Och då måste det vara jättekopplat till det man skriver. Ofta kopplar jag det även till innehåll för då är det ännu lättare att komma ihåg det. Inte bara att man skrivit en texttyp utan också ett tema. Man måste hänga upp det här på nånting, grammatik är ju abstrakt. [...] Det är skillnaden om man har kort skolbakgrund, att det är svårt att lära sig abstrakta saker om de inte knyts till något konkret. (Alex)

I (14) framkommer även Alex personliga inställning till grammatik: det är något roligt, lite som ett dataspel. För en elevgrupp med kortare skolbakgrund måste hon dock prioritera kunskap som är kopplad till målen och kunskapskraven i kursplanen.

Alex profil karaktäriseras alltså av ett dialogiskt synsätt som kombineras med inslag från både processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. I hennes undervisning är målen med grammatikundervisningen och språkundervisningen generellt starkt förankrade i kursplanen och dess mål.

4.2.4 Niko – kreativitetsdiskursen och den kontextlösa grammatiken

För Niko finns en »kropp och själ» i sva-ämnet, som särskiljer det från annan språkundervisning. I inledningen av yttrandet i (15) talar hon om att hon inte kan arbeta med läromedel med fokus på grammatik.

- (15) *Rivstart* är för det första för vuxna och sfi. Texterna lämpar sig inte för våra elever. Personligen har jag svårt att jobba med sådana läromedel, jättesvårt. [...] Det är det jag menar – man kan inte jobba så med sva, som man gör när man lär sig främmandespråk. Det är nånting annat som finns i det här ämnet. Det finns en kropp och en själ i ämnet sva, som inte finns när man läser främmandespråk. Och det gäller att utnyttja den själen som finns. Det gäller att

utnyttja den för inläringen. De gemensamma referenserna som man då kan få genom skönlitteraturen, genom texter som säger nånting. (Niko)

Hon återkommer till vikten av textinnehåll och påpekar att en förutsättning är att eleverna ska »tycka, tänka och känna» något (16). Yttrandena i (15) och (16) kan tolkas som att de tangerar kreativitetsdiskursen vilket skiljer ut Niko från de övriga lärarna.

- (16) Det är viktigt att man utgår från texter med ett innehåll, att det finns på olika nivåer, att man utgår från gemensam läsning i texter med innehåll, där eleverna kan tycka, tänka och känna. Och då kan de också skriva, beskriva, förklara utifrån det. Och då får man producerat elevmaterial där alla känner till – alla har samma referensramar och när man har det kan man också gå vidare till själva strukturen och använda de texterna.

Liksom Alex och Mio ser Niko de egenproducerade texterna som utgångspunkten för grammatikundervisningen, vilket stämmer väl överens med hennes undervisningspraktik (avsnitt 3.1). Även hon knyter därmed färdighetsdiskursen till skrivande och skrivfärdighet. I (17) talar Niko om vikten av att arbeta där eleverna befinner sig och introducerar begreppet interimsspråksgrammatiken.

- (17) Det jag tycker är viktigt är att det är elevernas egenproducerade texter som ligger till grund för grammatikundervisningen. För då vet man att det är precis där som elevernas interimsspråksgrammatik, det är där de befinner sig och jobbar man där – det är då de utvecklas. (Niko)

Vidare är Niko tydligast bland lärarna med att det förekommer en given inlärningsordning av grammatiska kategorier hos eleverna. I (18) uppmärksammar hon att eleverna tycks genomgå samma utvecklingsfaser men i lite olika takt. Detta synsätt påminner om processbarhetsteorin, även om Niko inte nämner de olika faserna specifikt.

- (18) Alla i gruppen följer exakt samma utvecklingsnivå i olika takt; de gör samma fel i ungefär samma följd. Mycket ordföljdsfel, verbet på andra plats. Nu har de börjat förstå det, de gör det, men då är det här med infinitivformer och verben, att de inte väljer presens eller preteritum. (Niko)

I likhet med Alex och Robin är Niko osäker på om explicit grammatikundervisning kan leda till intuitiv grammatisk kunskap hos eleverna och uttrycker i (19) tvekan till om majoriteten av eleverna är hjälpta av formundervisning.

- (19) Jag kan säga att min erfarenhet är att om man har en klass, mellan 15 och 20 elever, så kan det finnas en eller två elever som är hjälpta av att öva grammatik rent strukturmässigt, fylla i meningar och det är de elever som tidigare lärt sig främmandespråk, kanske tyska eller engelska, mer akademiskt, alltså under utbildningen, på en lite högre nivå. De eleverna är hjälpta av att öva på strukturer i sådana här fyller-i-övningar som man sa förr i tiden. (Niko)

Det är framför allt den kontextlösa grammatikundervisningen eller »fyller-i-övningar» i (19), som hon är negativt inställd till, och i (20) uttrycker hon en motsättning mellan grammatikundervisning som uppstår »naturligt» och sådan som kan läsas i paragrafer. Denna tydliga positionering mot kontextlös grammatik delar hon med Alex men hon uttrycker den starkare. Varken Robin eller Mio uttrycker detta på ett tydligt sätt.

- (20) Det har kommit naturligt. Det är inget vi har läst i paragrafer utan det har kommit naturligt när vi pratar om det de skriver och så. (Niko)

Nikos inställning till grammatikundervisning och positionering mot en kontextlös sådan kan kopplas ihop med hennes syn på sva-ämnet och vikten av innehåll, tankar och känslor som medel för inläring.

5 Diskussion

Lärarna i studien är medvetna om att tiden att nå gymnasiebehörighet är begränsad för den aktuella elevgruppen. Därför måste fokus i undervisningen ligga på det som eleverna har mest nytta av och har möjlighet att lära sig. För grammatikundervisningen betyder det att de mest frekvent förekommande strukturerna och de med störst vikt för förståelsen ska prioriteras. Lärarna uttrycker därmed ett effektivitetstänkande med fokus på centralt innehåll och kunskapskrav, men understryker också vikten av den vidare samhällskontext där elevernas språkförmåga ska vara funktionell. Eleverna behöver därför ges de bästa chanserna för vidare studier och i livet.

Lärarna poängterar vid ett flertal tillfällen att de bedriver grammatikundervisning i ett sammanhang, kopplat till elevproducerade texter och texttyper. Detta bekräftas även av deras undervisningspraktik (Lim Falk m.fl. 2020, jfr Basturkmen 2012). I den aktuella studien har Ivaničs ramverk med sex diskurser använts för att beskriva och profilera lärarnas syn på grammatikundervisning och grammatisk kunskap. Vi noterar dels att diskurserna har visat sig användbara för att fånga in lärarnas synsätt, dels att olika diskurser är olika vanliga eller framträder med varierande styrka hos lärarna. Ivanič (2004 s. 227) förespråkar att diskurserna existerar i samspel med varandra. Studien visar exempel på det. Till exempel aktualiseras färdighetsdiskursen hos Alex som en del av processdiskursen och hos Mio som en del av genrediskursen. Det lärarna vänder sig emot kan beskrivas som en icke-integrerad färdighetsdiskurs. Detta kan i sin tur knytas till lärarnas preferens att arbeta med *focus on meaning* (t.ex. Long 2000) där de tidigt i samtalen vänder sig mot en undervisning de menar är kontextlös och preskriptiv (jfr *focus on forms*, t.ex. Long 2000). Bilden nyanseras dock något under samtalets gång (jfr Watson 2015), och det blir tydligt att lärarna ändå arbetar explicit med de grammatiska formerna (i något olika utsträckning) utifrån elevtexter och med tydliga kommunikativa mål (jfr deltagarna i Nylén 2015). Flera av lärarna pratar även om en särskild undervisningsordning vad gäller grammatiska former, något som kanske starkast associeras med *focus on forms*, men som också har stöd i processbarhetsteori (Pienemann 1989) och hos DeKeyser (2005).

En central fråga som aktualiseras hos samtliga lärare och i flera teman är kopplingen mellan explicit grammatikundervisning och explicit och implicit grammatikkunskap hos eleverna. Lärarna menar att målet med grammatikundervisningen är att den grammatiska kunskapen till slut ska »komma av sig självt». Liksom en andraspråkstalare med goda kunskaper i engelska som använder verbformer i tal eller skrift utan att åberopa de regler som påverkar valet av form, ska elever uppnå ett stadium där de lyssnar till »hur det låter» (jfr Malmberg 2000). Frågan som ställs är alltså om explicit grammatikundervisning kan leda till implicit, internaliserad grammatikkunskap. I slutändan handlar frågan om huruvida denna elevgrupp har någon nytta av den explicita grammatikundervisningen.

Tre av lärarna ger uttryck för en ambivalent hållning. Å ena sidan menar de att eleverna behöver viss grundläggande grammatisk kunskap, exempelvis begrepp, främst under det första året. Å andra sidan är de inte helt säkra på om den grammatiska kunskapen kan bli implicit genom explicit undervisning (jfr Basturkmen m.fl. 2004). Lärarna tycks därmed befinna sig, och under intervju-

erna i någon mån röra sig, på ett kontinuum mellan synen på hög exponering som tillräcklig för internalisering av strukturer (mer i likhet med t.ex. Kraschen 1981, 1985) och synen på explicit kunskap om strukturer som användbar för internalisering av strukturer (mer i likhet med t.ex. DeKeyser 1998 och Ellis, R. 2015).

Textproduktion är ofta en långsammare process än talproduktion, vilket ger inlärare tid att fundera över valet av grammatiska former (t.ex. Ellis, R. 2015). I denna process torde inlärare vara gynnade av att kunna stödja sig på explicita regler om strukturer (jfr Åberg 2020). Därtill har *notering* av grammatiska strukturer framhävts som avgörande för övergången mellan explicit grammatisk kunskap och implicit sådan (Schmidt 2001). Här kan den metaspråkliga kunskapen underlätta noteringen av strukturformer. Hos våra lärare är det framför allt Mio som uppmärksammar den metaspråkliga kunskapen. Därtill menar lärarna att grammatiska strukturer som är mer relevanta för betydelsen lärs in lättare. Vi noterar att det tycks finnas en relation mellan semantiskt innehåll i grammatiska strukturer (jfr numerus versus genus) och automatisering: ju mer semantiskt innehåll en grammatisk kategori har, vilket också innebär att den är mer medveten hos inläraren, desto lättare tycks övergången till implicit och intuitiv kunskap vara.

Den explicita grammatikundervisningen har därmed två potentiella utfall för lärarna: den kan eventuellt leda till implicit grammatikkunskap (jfr t.ex. DeKeyser 1998) och den kan leda till explicit grammatikkunskap vilket inkluderar metaspråklig kunskap, dvs. språkvetenskapliga begrepp och dess tillämpningar (jfr t.ex. Ellis, R. 2015, Toropainen m.fl. 2020). Medan den implicita grammatikkunskapen kan användas både till spontan och kontrollerad produktion, är den explicita grammatikkunskapen framför allt användbar för den kontrollerade produktionen, såsom textproduktionen. Tre av fyra lärare i denna studie är fokuserade på den implicita grammatikkunskapen som mål, och ställer sig frågande till om övergången från explicit till implicit alls är möjlig. Det är även denna övergång som skapat mest debatt inom forskningsfältet (se t.ex. Åberg 2020). Det kan därmed konstateras att även om lärarna inte är överens sinsemellan och tveksamma i sina svar har samtliga djupgående funderingar kring grammatikundervisningens utformning och nytta för denna elevgrupp. De frågor de ställer sig är svårbesvarade och pekar ut luckor i forskningen.

Trots intresset har få studier systematiskt undersökt vilka aspekter av språk som kan läras in genom explicit undervisning (Rebuschat 2012), och de fördelar som noterats gäller framför allt den kontrollerade skriftproduktionen och

inte den spontana produktionen (Norris & Ortega 2000, Macaro & Masterman 2006, Goo m.fl. 2015, Åberg 2020). Detta är möjligen kopplat till svårigheten att bedriva den typ av storskalig kvantitativ forskning som krävs för att kunna svara på frågan där renodlade experimentella studier saknar ekologisk validitet medan studier i klassrumsmiljö har för många påverkansfaktorer. Framtida forskning skulle exempelvis kunna undersöka några av de frågor som lärarna i studien reflekterar över, såsom grammatiska kategoriers semantiska innehåll i relation till inlärningsfaser, och relationen mellan språkbegåvning och implicit inläring.

Vi välkomnar en fortsatt diskussion kring grammatikundervisningens plats och funktion i undervisningen, för sva-elever i allmänhet och för nyanlända i gymnasieåldern i synnerhet.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas & Bylund, Emanuel, 2021: Ligger »nästan inföddlighet» i tvåspråkighetens natur? Om ålders- vs tvåspråkighetseffekter vid andraspråksinläring. I: *Språk och stil* NF 31(1). S. 108–142.
- Alm, Björn, 2016: *Kompendium i etnografisk metod, en föränderlig text*. Kompendium. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Anderson, John. R., 1980: *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Ask, Sofia, 2012: *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Basturkmen, Helen, 2012: Review of Research into the Correspondence Between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices. I: *System* 40. S. 282–295.
- Basturkmen, Helen, Loewen, Shawn & Ellis, Rod, 2004: Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices. I: *Applied Linguistics* 25(2). S. 243–272.
- Borg, Simon, 2003: *Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do*. I: *Language Teaching* 36. S. 81–109.
- Boström, Lena, 2004: *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Clerke, Teena & Hopwood, Nick, 2014: *Doing Ethnography in Teams: A Case Study of Asymmetries in Collaborative Research*. New York: Springer.
- Dakowska, Maria, 1993: Language, Metalanguage, and Language Use: A Cognitive Psycholinguistic View. I: *International Journal of Applied Linguistics* 3(1). S. 79–99.

- DeKeyser, Robert, 1998: Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. I: Catherine Doughty & Jessi Williams (red.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 42–63.
- DeKeyser, Robert, 2003: Implicit and Explicit Learning. I: Catherine Doughty & Michael H. Long (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. S. 313–348.
- DeKeyser, Robert, 2005: What Makes Learning Second-language Grammar Difficult? A Review of Issues. I: *Language Learning* 55(1). S. 1–25.
- Denham, Kristin, 2010: Linguistics in a Primary School. I: Kristin Denham & Anne Lobeck (red.): *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 189–203.
- Denham, Kristin & Lobeck, Anne (red.), 2010: *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick C., 1994: Implicit and Explicit Processes in Language Acquisition: An Introduction. I: Nick C. Ellis (red.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press. S. 1–32.
- Ellis, Rod, 1993: Second Language Acquisition and the Structural Syllabus. I: *TESOL Quarterly* 27. S. 91–113.
- Ellis, Rod, 2006: Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. I: *TESOL Quarterly* 40. S. 83–107.
- Ellis, Rod, 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. 2 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod, 2015: Form-focused Instruction and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge. I: Patrick Rebuschat (red.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 417–441.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L., 2011: *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glahn, Esther, Håkansson, Gisela, Hammarberg, Björn, Holmen, Anne, Hvenekilde, Anne & Lund, Karen, 2001: Processability in Scandinavian Second Language Acquisition. I: *Studies in Second Language Acquisition* 23. S. 389–416.
- Goo, Jaemyung, Granena, Gisela, Yilmaz, Yucel & Novella, Miguel, 2015: Implicit and Explicit Instruction in L2 Learning. I: Patrick Rebuschat (red.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. (Studies in Bilingualism 48.) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 443–482.
- Ivanič, Roz, 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education* 18(3). S. 220–245.
- Jean, Gladys & Simard, Daphnée, 2011: Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? I: *Foreign Language Annals* 44(3). S. 467–494.
- Joffe, Helene, 2012: Thematic Analysis. I: David Harper & Andrew Thompson (red.): *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners 1*. Chichester: Wiley-Blackwell. S. 210–223.
- Kellem, Kunie & Halvorsen, Andy, 2018: Understanding and Utilizing Form-focused Instruction in the Language Classroom. I: *ORTESOL Journal* 35. S. 27–35.

- Krashen, Stephen, 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen, 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kullberg, Birgitta, 2004: *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11, 2019: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lim Falk, Maria, 2017: *Planera för progression*. I: Inger Lindberg (red.): *Nyanländas språkutveckling*. Skolverket: Skolverkets språk-, läs- och skrivutveckling.
- Lim Falk, Maria, Prytz, Johanna, Vafaeian, Ghazaleh, 2020: *Grammatisk kunskap i sva-lärares undervisningspraktik för nyanlända*. I: Saara Haapamäki, Ludvig Forsman & Linda Huldén (red.): *Svenskans beskrivning 37: förhandlingar vid trettio-sjunde sammankomsten: Åbo 8–10 maj 2019*. Åbo: Åbo Akademi. S. 160–173.
- Lim Falk, Maria & Wirdenäs, Karolina, 2018: *Skrivande på gymnasiet: Perspektiv på skrivutveckling och textkompetens*. I: Maria Lim Falk & Karolina Wirdenäs (red.): *Utvecklande skrivundervisning*. Skolverket: Skolverkets språk, läs- och skrivutveckling.
- Lindberg, Inger, 1997: *Apropå barn och badvatten – om grammatik och fokusering på form i dagens språkundervisning*. I: Anders-Börje Andersson, Ingegärd Enström, Roger Källström & Kerstin Naucélér (red.): *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 245–262.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth, 2013: *Flerspråkiga elevers språkutbildning*. I: Mikael Olofsson (red.): *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 28–51.
- Linell, Per, 1994: *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. (Arbetsrapporter Tema K. 1994:9.) Linköping: Linköpings universitet.
- Lofland, John & Lofland, Lyn H., 1984: *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observations and Analysis*. 2 uppl. Belmont: Wadsworth.
- Long, Michael, 2000: *Focus on Form in Task-based Language Teaching*. I: Richard D. Lambert & Elana Shohamy (red.): *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 179–192.
- Macaro, Ernesto & Masterman, Liz, 2006: *Does Intensive Explicit Grammar Instruction Make all the Difference?* I: *Language Teaching Research* 10. S. 297–327.
- Malmberg, Per (red.), 2000: *I huvudet på en elev*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Myhill, Debra A., Jones, Susan M., Lines, Helen & Watson, Annabel W., 2012: *Rethinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding*. I: *Research Papers in Education* 27(2). S. 139–166.
- Norris, John M. & Ortega, Lourdes, 2000: *Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis*. I: *Language Learning* 50(3). S. 417–528.

- Nylén, Annika, 2015: Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning: Spansklärares värderingar, dilemman och förslag. Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Paradis, Michael, 2009: Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, Manfred, 1989: Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Poullisse, Nadia, 1997: Language Production in Bilinguals. I: Annette M.B. de Groot & Judith F. Kroll (red.): *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. S. 201–224.
- Prentice, Julia, Loenheim, Lisa, Lyngfelt, Benjamin, Olofsson, Joel & Tingsell, Sofia, 2016: Bortom ordklasser och satsdelar: Konstruktionsgrammatik i klassrummet. I: Anna W. Gustafsson, Lisa Holm, Katarina Lundin, Henrik Rahm & Mecthild Tronnier (red.): *Svenskans beskrivning 34*. Lund: Lunds universitet. S. 385–397.
- Rebuschat, Patrick, 2012: Implicit Learning. I: Peter Robinson (red.): *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Taylor & Francis Group. S. 298–302.
- Rebuschat, Patrick, 2013: Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Research. I: *Language Learning* 63(3). S. 595–626.
- Roehr-Brackin, Karen, 2015: Explicit Knowledge about Language in L2 Learning. I: Patrick Rebuschat (red.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 117–138.
- Schmidt, Richard W., 1990: The Role of Consciousness in Second Language Learning. I: *Applied Linguistics* 11. S. 129–158.
- Schmidt, Richard W., 2001: Attention. I: Peter Robinson (red.): *Cognition and Second Language Instruction*. New York: Cambridge University Press. S. 1–32.
- Schmidt, Richard W., 2012: Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. I: Wai Meng Chan, Seowon Chi, K.N. Cin, Johanna Istanto, Masanuri Nagami, Jyh Wee Sew, Titima Suthiwan & Izumi Walker (red.): *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. S. 721–737.
- Skolverket, 2017: *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2024: *Introduktionsprogram*. Tillgänglig på <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/introduktionsprogram> [hämtad 19 april 2024].
- Spada, Nina & Lightbown, Patsy M., 2008: Form-focused Instruction: Isolated or Integrated? I: *TESOL quarterly* 42(2). S. 181–207.
- Strauss, Anselm L., 1987: *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strzelecka, Elzbieta & Boström, Lena, 2014: *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. (Utbildningsvetenskapliga studier 2014:2.) Härnösand: Mittuniversitetet.

- Swain, Merrill, 1985: Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. I: Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (red.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. S. 235–253.
- Toropainen, Outi, Lahtinen, Sinikka & Åberg, Anne-Maj, 2020: Metaspråklig kunskap i andraspråksskribenters reflektioner. I: *Nordand* 15(2). S. 111–126.
- Ullström, Sten-Olof, 2000: Skolexempel på gymnasiegrammatik. I: Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson & Sten-Olof Ullström (red.): *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 47–66.
- Vygotskij, Lev S., 1978: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, Annabel Mary, 2015: Conceptualisations of ‘Grammar Teaching’: L1 English Teachers’ Beliefs about Teaching Grammar for Writing. I: *Language Awareness*, 24(1). S. 1–14.
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail, 1976: The Role of Tutoring in Problem Solving. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17. S. 89–100.
- Åberg, Anne-Maj, 2020: Effekten av explicit undervisning på inläring av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo universitet.

© 2025 Författaren/författarna

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i
Creative Commons Erkännande-licensen ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/))