

”Många vägar kan leda till Rom...” – om grammatikens plats i engelskundervisning.

En kvalitativ intervjustudie om fem lärares uppfattning om grammatikundervisning i engelska på högstadiet.

Sofia Backlund

Institutionen för språkdidaktik

Självständigt arbete 15 hp grundnivå

Språkdidaktik

Höstterminen 2021

Handledare: Lena Geijer

English title: A qualitative interview study on five teachers'

perceptions of grammar teaching in English in high school in Sweden



Stockholms
universitet

Sammanfattning

I denna studie analyseras fem högstadielärares uppfattningar om grammatikundervisning i engelska. Syftet är att undersöka och belysa lärarnas syn på grammatikundervisning och deras uppfattning om styrdokumentens påverkan.

Fem halvstrukturerade intervjuer har genomförts. Ansatsen har varit att analysera materialet utifrån en fenomenologisk ansats och tolka resultatet med hjälp av relevanta etablerade teorier och begrepp sprungna ur forskning om språkundervisning och språkinlärning.

Det insamlade och analyserade materialet består av intervjuer och en genomgång av gällande styrdokument för engelska på högstadiet. Resultatet visar att uppfattningar om, och omfattning av, grammatikundervisning skiljer sig åt mellan de intervjuade lärarna.

Studien söker ingen generaliserbarhet, främst på grund av studiens omfattning men även dess fenomenologiska ingång. Vidare redovisar studien att styrdokumentet lämnar stort utrymme för lärarnas egna tolkningar av grammatikens roll i engelskundervisningen. Det kan förklara orsaken till de många olika undervisningssätt och metoder som de intervjuade lärarna i denna studie använder sig av. Vidare kan konstateras att lärarnas personliga inställning till grammatik förefaller ha relativt stor betydelse för vilket utrymme den ges i undervisningen och hur undervisningen utformas.

Nyckelord

Grammatikundervisning, engelska, grammatik, språkundervisning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställning.....	1
2. Teoretisk utgångspunkt	2
2.1. Behavioristiskt synsätt på språkinlärning	2
2.2. Noam Chomsky – den universella grammatiken	2
2.3. Stephen Krashen – ”the natural approach”	3
2.4. Funktionell och formalistisk språksyn	3
2.5. Språkundervisningsmetoder	4
2.5.1. Grammatik- och översättningsmetoden.....	4
2.5.2. Direktmetoden	4
2.5.3. Audiolingvala metoden.....	4
2.5.4. Kommunikativ undervisningsmetod	5
2.5.5. Sammanfattning	5
2.6. Centrala begrepp	6
2.6.1. Engelska i Sverige; ett andraspråk eller ett främmande språk?	6
2.6.2. Induktiv och deduktiv undervisning	6
2.6.3. Explicit och implicit undervisning	6
2.6.4. ”Focus on form” och ”Focus on meaning”	7
2.7. Grammatik i styrdokument.....	7
2.7.1. Gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS)	8
2.7.2. Läroplan för grundskolan 2011 - Lgr11	8
2.8. Tidigare studier.....	9
2.8.1. GUME-projektet	9
3. Metod.....	9
3.1. Den kvalitativa metoden	9
3.2. Fenomenologi	10
3.3. Underlag	10
3.4. Genomförande	11
3.5. Bearbetning av materialet	12
3.5.1. Transkribering	12
3.5.2. Analysmetoder.....	12
3.6. Etiska ställningstaganden	13
3.7. Metoddiskussion.....	14
4. Resultat	14
4.1. Lärarnas uppfattning om grammatikundervisning	15
4.1.1. Implicit eller explicit	15
4.1.2. Betydelsen av grammatikkunskaper för språkutvecklingen	16

4.1.3.	Kommunikation i det kommunikativa klassrummet.	16
4.1.4.	Sammanfattning	17
4.2.	Hur undervisar lärarna i grammatik	17
4.2.1.	Induktivt eller deduktiv undervisning	17
4.2.2.	Lärlarleda genomgångar	18
4.2.3.	Rättning, läxor och feedback	18
4.2.4.	”Focus on form” och ”Focus on meaning”	19
4.3.	Anledning till valt arbetssätt	19
4.3.1.	Lärarnas uppfattning om grammatikundervisningen	19
4.3.2.	Styrdokumentens roll	20
4.3.3.	Sammanfattning	20
5.	Diskussion	20
5.1.	Resultatdiskussion	21
5.1.1.	Lärarnas uppfattning om grammatik	21
5.1.2.	Hur undervisar lärarna i grammatik i engelska på högstadiet?	21
5.1.3.	Lärarnas arbetssätt i förhållande till styrdokumentet	23
5.2.	Reflektion	23
6.	Referenser	25

Bilaga 1

Bilaga 2

1. Inledning

Definitionen på didaktik är enligt Wahlström (2015) att ”didaktik handlar om undervisningens och inläringens teori och praktik ” (s. 131). Den didaktiska frågan ”hur?” tillsammans med ett fenomenologiskt förhållningsätt, är centralt för denna studies syfte. Syftet med denna studie är att undersöka lärarnas uppfattning om grammatikundervisning i engelskämnet på högstadiet. Med frågor så som; Vad grundar lärarna sina val av undervisningsmetod på? Hur undervisar lärarna i engelskgrammatik? Finns skillnader mellan lärarnas undervisningssätt?

Utmaningen inom den kommunikativa språksynen är att kommunikationen utgör både målet och medlet. Med andra ord, det är genom att kommunicera (medel) som elever ska lära sig att kommunicera (mål) på engelska. Lundahl (2009) hävdar att kommunikativ kompetens är ett paraplybegrepp som innefattar många olika förmågor, bland annat den ”grammatiska kompetensen” (s.123). Dock nämns inte grammatik specifikt i styrdokumentet, Läroplan för grundskolan 2011 (Skolverket, 2019) i engelska. Det anges inte heller hur språkets strukturer ska läras utifrån den kommunikativa språksynen som dessa kursplaner och styrdokument är grundade på.

Den aktuella debatten om jämlikhet i skolan, som även är tydligt statuerad i skollag och styrdokument, är en ständigt återkommande fråga bland politiker. Strävan efter att uppnå en jämlik skola, vilket inkluderar dess undervisning, inte bara inom Sverige utan även mot en europeisk standard via den Europeiska Referensramen för Språk, GERS (Skolverket, 2007), är uppenbarligen inte uppnådd än. Vid en första anblick kan det tyckas råda en paradoxal situation mellan en ansats att uppnå nationell jämlikhet i undervisning och samtidigt råder en didaktisk frihet i hur undervisning skall bedrivas, utan direkta ramar. Att få dessa motpoler att samexistera är en klurig fråga, vilket kan leda till mer ojämlig undervisning, då lärare tolkar innehållet i styrdokumentet olika och styrs av olika personliga övertygelser. Eleverna erhåller olika innehåll i undervisningen, genom olika metoder. Det är utifrån dessa perspektiv, dilemman och ovanstående frågor som studien tar sin utgångspunkt i. Fokus är att belysa hur lärare undervisar i grammatik i engelska på högstadiet. I denna studie kommer jag belysa fem högstadielärares uppfattning om detta.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka lärarnas uppfattning om grammatikundervisning i engelskämnet på högstadiet samt lärarnas tillvägagångssätt i relation till styrdokumentet.

För att undersöka detta har fem högstadielärare intervjuats för att undersöka deras inställning till grammatikundervisning och även belysa vilka faktorer som påverkar deras sätt att undervisa språkets grammatiska delar.

Syftet undersöks utifrån följande frågeställningar:

1. Integrerar lärarna grammatik i engelskundervisningen?
2. Hur påverkas undervisningen av styrdokumentet?

2. Teoretisk utgångspunkt

Detta kapitel omfattar olika teorier om språkundervisning som är relevanta för studiens syfte och för att förklara och analysera dess resultat.

2.1. Behavioristiskt synsätt på språkinlärning

Det behavioristiska synsättet grundar sig i den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlovs teorier om inlärning och motivation. Det vill säga, att yttre stimuli till exempel miljö påverkar ifall ett beteende kommer att upprepas eller inte (Säljö, 2000, s. 50). När detta synsätt appliceras på språkinlärning tar den sig i form av att det är genom respons och förstärkning som en elev lär sig språkets form och sedan använder det i talat språk. Konkret i klassrummet får detta sitt uttryck i till exempel upprepningar och drillövningar av grammatiska regler. Den så kallade PPP-metoden (presentation-practice-production) har sin grund i den behavioristiska teorin om inlärning (Hall, 2011, s. 64), vilket är ett exempel på deduktiv undervisning. PPP-metoden har varit dominerande i svenska klassrum under en lång period. Metoden består av tre huvudmoment som kommer i en specifik ordning. Först presentation vilket innebär att läraren utför det mesta talandet. Därefter, ”practice” (översatt: öva) är då eleverna upprepar och övar på det som presenterat genom olika uppgifter. Sist ges eleverna möjlighet att själva producera på målspråket, allt detta för att skapa ett så korrekt språk som möjligt (s. 65). Graham Hall (2011) menar att det kan finnas plats för denna undervisningsmetod i klassrummet, samtidigt säger han att det finns stark kritik mot det behavioristiska synsättet eftersom den inte ger något utrymme för elevens medvetna och omedvetna mentala processer, vilka är en viktig del i språkinlärning (s. 65). Den audiolingvala metoden, som senare beskrivs är sprungen ur det behavioristiska synsättet på språkinlärning.

2.2. Noam Chomsky – den universella grammatiken

Den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (1965) menar, till skillnad från det behavioristiska synsättet, att barnets förmåga att lära sig sitt modersmål är någonting som är medfött. Utifrån detta synsätt vidareutvecklade han hypotesen om den ”universella grammatiken” vilket är en samling av olika gemensamma principer i världens samtliga språk (s.6). Chomsky utvecklade denna teori på 1960-talet och baserade den på att all språkinlärning skall ses som en naturlig mänsklig förmåga. Enligt honom finns en inneboende omedveten språkkunskap och medvetenhet om språk hos varje människa men som behöver lockas fram (s. 59).

I boken *Aspects of the Theory of Syntax* beskriver Chomsky (1985) vidare att det är skillnad på ”linguistic competence”, vilket är den infödda förmågan att förstå och avgöra vad som är grammatiskt korrekt och ”linguistic performance” vilket omfattar användning av språket i konkreta situationer (s. 77). Chomsky (1985) menar vidare att ”competence” spelar en större roll än ”performance” under språkinlärningsprocessen (s. 25). En följd av Chomskys forskning blev att idén började växa fram under 1980-talet om att inlärning av ett nytt språk kan bedrivas utan grammatikundervisning.

2.3. Stephen Krashen – ”the natural approach”

En av de mest kända språkinlärningsteorierna grundades av den amerikanske lingvisten Stephen Krashen på 1980-talet. Hans teori bygger på en så kallad ”input hypothesis” (s.20). Denna teori har blivit en av de mest kända, men även omdiskuterade teorierna, när det gäller språkinlärning. Han menar att elever lär sig ett språk genom att exponeras för målspråket i tillräcklig mängd samt på en begriplig nivå, så kallad ”comprehensible input”. Han menar att exponeringen medför en utveckling av receptiva och produktiva förmågor såväl som kunskap om språkets strukturer. Krashen (2009) hävdar att grammatikinlärningen sker automatiskt. Dessutom lägger han tonvikt vid förstålighetsgraden av språket, i stället för språkets korrekta form eftersom han menar att elever i första hand tillägnar sig betydelsen av språket och därefter kommer formen automatiskt (s.21).

Krashen (2009) hävdar att det är skillnad mellan ”learning” och ”acquisition” (översatt svenska: tillägnande) vilket påvisar förmågan att kommunicera:

If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input. (s.97)

Detta betyder att inget behov av explicit grammatikundervisning finns. Denna metod har även kallats ”the natural approach”. Den klassiska formella språkundervisningen skulle därefter alltmer ersättas av större andel exponering av målspråket i undervisningen så kallad ”comprehensible input” (förståbar input). Denna metod kom att ta allt större plats i de svenska klassrummen, och den kom att ersätta de traditionella metoderna, bland annat PPP-metoden. Krashen (2009) påpekar dock att ”the natural approach” är mest lämpligt för undervisning av nybörjar- till medelnivå av elever.

Krashen har även blivit kritiserad, främst med anledning av att det inte anses att tillägnandet och inlärningen kan ses som två skilda processer, vilka kritiker menar att de kan uppfattas som (Abrahamsson, 2009, s.119). Ytterligare kritik mot Krashens forskning och teorier är ifrågasättande med anledning av att de baseras på olika miljöer. Hedström (2001) skiljer mellan andraspråksinlärning (SLA) och främmandespråksinlärning (FLA). Han menar att dessa skillnader inte bara påverkar elevens motivation att lära ett språk, utan även förutsättningar för språk- och grammatikinlärning (s. 72). Dessa tar Krashen inte i beaktning i sin forskning, menar kritiker (Abrahamsson, 2009, s.119), till exempel har Krashens språkinlärningsforskning tillämpats vid främmandespråksinlärning, trots att den bygger på forskning som ursprungligen är utförd inom andraspråksinlärning.

2.4. Funktionell och formalistisk språksyn

Generellt har synen på kunskap, värdering av olika förmågor och språkinlärning förändrats de senaste årtiondena. Tyngdpunkten på språksyn har förflyttats från lärarcentrerad till mer fokuserad på elevaktivitet, det vill säga från formell till funktionell (Tornberg, 2020, s. 103). I praktiken, från grammatik- och översättningsmetoden mot den kommunikativa undervisningsmetoden, som numer är den generellt vedertagna metoden att undervisa främmande språk med.

Inom den funktionella(kommunikativa) språksynen är syftet att utveckla förmågan att kommunicera. Motsatsen är den formalistiska språksynen, där grammatik och översättning värderas högre än kommunikativ (Tornberg, 2020, s.178).

Sammanfattningsvis kan sägas att kommunikation är det primära och grammatiken det sekundära i funktionell språksyn, till skillnad från den formalistiska språksynen där grammatik och utantill

inläring är det primära. Språkets yttersta syfte är att kunna kommunicera, dock har det rätt delade meningar om vägarna dit.

2.5. Språkundervisningsmetoder

Nedan följer en sammanfattning av de fyra undervisningsmetoderna som varit dominerande inom språkundervisning i Sverige de senaste decennierna.

2.5.1. Grammatik- och översättningsmetoden

Grammatik- och översättningsmetoden har sin grund i den formalistiska språksynen som främst användes i samband med undervisning i latin under 1850 - 1950-talet, vilken senare även var den metod som användes för undervisning i engelska i grundskolan (Malmberg, 1993). Tornberg (2020) menar att den eventuellt har överlevt på grund av att lärare känt sig bekväma i att reproducera den didaktiska modell som de själva hade lärt sig språk med (s. 28). Syftet med den metoden var att främst lära sig behärska de grammatiska formerna, inte nödvändigtvis att kunna kommunicera (s. 35). Den grundar sig på repetition och utantillinläring av meningar och grammatiska regler.

Trots att nackdelarna med denna metod är lätta att identifiera, så menar Tornberg (2020) att den inte bör förkastas helt. Att till exempel jämföra modersmålet med målspråket på ett kontrastivt sätt kan vara till stor hjälp för att förstå språket på en djupare plan. Eleverna blir mer medvetna om skillnaderna och likheterna mellan språken (s. 36). Samtidigt menar hon att översättning av individuella meningar innebär att språket blir konstlat, och påpekar vidare att denna metod inte bidrar till elevens fria produktion av målspråket. Översättning bör därför endast användas för att skapa medvetenhet om målspråkets och modersmålet olika strukturer. Det är även viktigt att lärare lägger upp sin undervisning utifrån att det idag finns många elever med olika modersmål i klassrummet, då är översättning till svenska inte att föredra (s. 29, s.113). Dock hävdar Lightbown och Spada (2006) att grammatik- och översättningsmetoden är den vanligaste metoden runt om i världen än idag (s. 176).

2.5.2. Direktmetoden

Den bakomliggande teorin till direktmetoden är att andraspråksinläring borde likna förstaspråksinläring. Grammatiken skall spela en underordnad roll och eleverna uppmuntras till att själva upptäcka språkets regler (Tornberg, 2020, s.103). Tonvikten ligger på språkanvändning och kommunikation i stället för språkets form. Undervisningen sker på målspråket och tyngdpunkten ligger på muntlig kommunikation och hörförståelse där vardagsspråk står i fokus och korrekt uttal och intonation tränas (Malmberg, 1993, s. 64). Nya ord och fraser lärs ut med hjälp av bilder, föremål och imitationer och i stället för direktöversättning så diskuteras textens innehåll (s.64). Enligt Malmberg (1993) kan denna metod ha förutsättning att vara framgångsrik i de lägre åldrarna, på låg- och mellanstadiet. I Sverige har en modifierad modell av direktmetod brukats där det tilläts översättning till modersmål för att kontrollera hur väl elever uppfattade detaljer i en text (s. 65–66).

2.5.3. Audiolingvala metoden

Den audiolingvala metoden utvecklades i USA och grundar sig på lingvisten Ferdinand de Saussures teorier som betonar värdet av att studera det talade språket. Enligt honom var ett yttrande ”intressant främst utifrån sin struktur, inte utifrån vad yttrandet betyder” (Tornberg, 2020, s. 45). Autolingvala metoden innefattar mekanisk eftersägning, upprepning och utantillinläring av dialoger direkt på målspråket. Uttalet ansågs mycket viktigt och ett felfritt talspråk eftersträvades.

Metoden grundar sig i ett behavioristiskt synsätt där det anses att all inläring, och här språkinläring, sker mest effektivt genom stimuli och respons samt bildandet av vanor hos eleven. Eleven övar och repeterar språket med hjälp av analogi(jämförelse), imitation och upprepning utan grammatiska genomgångar. Undervisningen skall till stor del utföras på målspråket och vara styrd med hjälp av bandinspelade dialoger som eleverna repeterar (Tornberg, 2020, s. 46).

2.5.4. Kommunikativ undervisningsmetod

Begreppet ”kommunikativ språkundervisning” började nämnas redan på 1970-talet, men fick sitt egentliga genombrott på 1980-talet. Dock är det inte förrän 1994 som begreppet inkluderades i den svenska läroplanen (Hedström i Ferm & Malmberg, 2001).

I den kommunikativa undervisningsmetoden ligger fokus på innehåll som skall leda till att eleven erhåller en god förmåga att använda språket. Lektionernas innehåll skall baseras på elevernas behov och alltid eftersträva utveckling av de kommunikativa färdigheterna. De grammatiska språkfel som görs av eleven skall ses som en del av inlärningsprocessen, inte nödvändigtvis korrigeras (Lightbown & Spada 2006, s. 140). Kommunikativ språkundervisning innebär att grammatik inte skall eller behöver läras ut, utan eleven ska lära sig kommunicera först och därefter kommer grammatiken att läras in på ett naturligt sätt (Ellis, 1995, s.79). Dock baserar sig denna övertygelse i forskning utförd i SLA (second language acquisition) miljöer där eleven har stora möjligheter att använda språket även utanför klassrummet. Förespråkare för den kommunikativa metoden menar att felkorrigering och explicit grammatikundervisning skall undvikas (Tavakoli & Jones, 2018). Lingvistikprofessor N.S Prabhu (1990) menar att vikten skall läggas på innehåll, inte på form, och genom att använda vardagliga situationer få eleven att via naturliga mekanismer för främmandespråkinläring på ett effektivt sätt lära sig målspråket (s. 14). Kommunikativ språkundervisning är den undervisningsmetod som det idag råder en viss konsensus runt om i världen om att vara den att föredra.

2.5.5. Sammanfattning

Tornberg (2020) beskriver att det har inom klassrumsforskning kring undervisning av främmande språk framkommit att det ofta är läraren som talar mest under en språklektion, vilket i hög grad står i vägen för en ökad elevaktivitet. Trots att den kommunikativa språksynen råder tydligt både genom styrdokument och på lärarutbildningen är det inte alltid att den återspeglas i praktiken. Tornberg (2020) belyser en faktor som förklaring till detta, faktumet att det idag finns många språklärare som undervisades genom dessa metoder då de själva gick i skolan, men även vid universiteten som bör anses att även dem har en förlegad syn enligt Tornberg (2020). Även i Morbergs (1999) forskning om metodikämnet framkommer det att majoriteten av lärare väljer undervisningsmetoder utifrån egen erfarenhet av att bli undervisade (1999, s.226).

Prabhu (1990) menar att det inte finns en enskild metod som är mest effektiva att undervisa språk med, utan att olika undervisningsmetoder fungerar olika bra beroende på kontexten och även att det finns olika fördelar med metoderna. Han påpekar att det är viktigt att läraren inte blandar metoder på ett planlöst sätt, utan att delar av metoder används på ett strategiskt och planlagt sätt (s.166–168). Lena Boström (2004) kopplar även valet av metod till jämlikhet och demokrati i sin doktorsavhandling ”Lärande & Metod”. Hon jämför olika undervisningsmetoder och grammatikdidaktik och påvisar bland annat att det brister i att använda olika undervisningsmetoder bland lärarna. Hon menar att anpassade metoder är en förutsättning för att ge eleverna möjlighet att lyckas ur ett individperspektiv. Hon poängterar vikten av metodval och hävdar att skolan förfördelar vissa elever och gynnar andra på grund av bristen av metदानpassning (s. 201).

2.6. Centrala begrepp

Nedan följer en genomgång av centrala begrepp använda i denna studie.

2.6.1. Engelska i Sverige; ett andraspråk eller ett främmande språk?

Historiskt skiljer forskningen på andraspråksinläring (SLA) och främmandespråkinläring (FLA). Skillnaden ligger i vilken miljö(land) undervisningen äger rum i, beroende på om eleven befinner sig i det landet där målspråket talas, och därför har en mycket större möjlighet till naturlig exponering av språket i vardagliga språksituationer, eller inte. FLA (foreign language acquisition) innebär då inläring och undervisning sker i en miljö där målspråket inte talas i landet där eleven befinner sig och därför inte utsätts för språket utöver under klassrumsundervisningen. Dock debatteras det huruvida engelska i Sverige faller under SLA eller FLA eftersom exponering av engelska via internet och media sker i princip dagligen. Den begränsade exponering för målspråket som kan tillhandahållas i klassrum där främmandespråksundervisning äger rum skiljer sig stort från den mängd exponering vid SLA. Därför är det viktigt att skilja på de olika utgångspunkterna och förutsättningarna i forskningen. Trots denna distinktion, kommer jag i denna studie använda studier baserade på de två olika utgångspunkterna, både SLA och FLA eftersom det råder skilda meningar om huruvida engelska språket skall betraktas i Sverige idag. Dock ligger den diskussionen utanför syftet med denna studie.

2.6.2. Induktiv och deduktiv undervisning

Undervisning i ett klassrum kan bedrivas på olika sätt. De två vanligaste tillvägagångssätten är induktiv och deduktiv grammatikundervisning. Dessa två undervisningsmetoder är varandras motsatser, men ingen av dem bör ses som överlägsen än den andra eftersom de omfattar två olika sätt att nå till samma mål (Boström & Josefsson, 2006, s. 97).

Induktiv undervisning innebär att eleven själv får upptäcka grammatiska regler genom att studera bland annat texter. Till exempel kan läraren presentera ett exempel som eleverna får utgå ifrån och därefter själva formulera fram en regel eller upptäcka ett mönster eller att arbeta med en specifik grammatisk företeelse utan att formulera en explicit grammatisk regel (Malmberg, 1993, s.128).

Deduktiv grammatikundervisning innebär att eleverna får en grammatisk regel förklarad som följs av en övning. Malmberg (1993) menar att deduktiv grammatikundervisningen inte bör introduceras för de yngre åldrarna utan först vid tolvårsåldern, eftersom det är tidigast då eleverna är intellektuellt mogna för sådana abstrakta och analytiska tankegångar (s.129). Krashen (2009) å sin sida, hävdar att det som lärs ut via formell undervisningsmetod, i det här fallet engelsk grammatik, inte kommer kunna användas av eleven i informella sammanhang, det vill säga i vardagskommunikation. Därför menar han att deduktiv grammatikundervisning är förkastlig.

2.6.3. Explicit och implicit undervisning

Implicit undervisning innebär att eleven lär sig att tillämpa grammatiska regler och strukturer korrekt utan att vara medvetna om det (Ellis et al., 2009). Ellis et al. (2009) förklarar att ”in the case of implicit learning, learners remain unaware of the learning that has taken place” (s. 3). Detta tillvägagångssätt är det vanligaste inom kommunikativundervisning. Olika kommunikationssituationer används för att omedvetet undervisa i språkets grammatik.

Explicit undervisning innebär att läraren presentera grammatikregler för eleven på olika vis. Den kan både vara deduktiv och induktiv. Explicit deduktiv undervisning innebär att läraren beskriver grammatiken vid till exempel en genomgång, vid induktiv får eleven på egen hand komma fram till

grammatiska mönster genom exempel texter (Ellis et al., 2009). Tornberg (2020) beskriver att explicit undervisning leder till medveten kunskap om språkets formella struktur till skillnad från implicit undervisning som leder till omedveten kunskap om hur språket används (s.63).

2.6.4. "Focus on form" och "Focus on meaning"

"Focus on form" -metoden främjar så kallad "incidental learning" (översatt: inläring i tillfället) (Ellis, 2012, s.272). Det innebär att läraren utgår från en kommunikationssituation som spontant uppstår i undervisningen för att där påpeka och förklara språkets struktur, dess grammatik (Ellis, 2012, s. 272). Valeo och Spada (2016) påpekar i sin forskning att uppmärksamhet till språkets form och struktur kan uppmärksammas av läraren även då fel ej uppstår (Valeo & Spada, 2016, p. 315). Med andra ord, läraren uppmärksammar språkets strukturer och grammatiska regler då behov uppstår och alltid utifrån ett kommunikativt sammanhang.

"Focus on meaning" innebär att undervisningen är strikt kommunikativ utan inslag av undervisning av språkets form eller struktur. Denna metod påminner om den teori om språkundervisning av Krashen beskriven i kapitel 2, avsnitt 2.3. Alamri (2018) påpekar, efter en genomgång och sammanställning av aktuell forskning publicerade på Google Scholars, att denna undervisningsmetod inte är "sufficient" (översättning: tillräcklig) vad gäller andraspråksundervisning (Alamri, 2018).

"Focus on form" är mer utspridd och använd i Europa, medan "focus on mening" är mer etablerad som undervisningsmetod i USA (Tavakoli & Jones, 2018).

2.7. Grammatik i styrdokument

Nedan redogörs för hur grammatik är presenterat i de styrdokument som varit gällande i den svenska skolan sedan 1960-talet. De har utvecklats över tid och gått från en formell till en funktionell syn på språkundervisning.

Det har funnits läroplaner engelskämnet för grundskolan sedan 1962. Därefter har uppdateringar skett år 1969, 1980, 1994, 2000 och 2011. Dessa läroplaner kommer härefter i texten att refereras till som Lgr följt av årtalet (förutom Lpo94).

I Lgr 69 delas talövningarna in i bundna och fria. Detta undervisningssätt är i direkt korrelation med direktmetodens syn på inläring och undervisning. Här konstateras att uttal lärs bäst genom imitation och att för mycket grammatisk teori inte hjälper eleven. Målet är att eleverna ska kunna producera dessa mönster i sin egen muntliga- och skriftliga produktion (Tornberg, 2020, s.36).

Redan i Lgr80 har syftet i engelskundervisning förflyttats till att eleven skall utveckla muntlig kommunikativ färdighet. I sektionen höra-tala står det:

Grammatikstudierna skall tjäna det praktiska syftet att eleverna skall kunna uttrycka sig begripligt och korrekt på engelska. Grammatikstudierna bör därför främst gälla de grammatiska företeelser som är nödvändiga för att eleverna skall kunna uttrycka sig på ett enkelt sätt (s. 59)

Tornberg (2020) konstaterar att grammatiken fick en mindre roll i Lgr 80 än tidigare kursplaner, vilket bland annat var influerat av Krashens idéer om att grammatiken ej skall undervisas explicit (s. 105).

Lpo 94, står det att eleverna ska lära sig "analysera, bearbeta och förbättra sitt språk mot allt större variation och formell säkerhet" (s. 25). Formell säkerhet antyder att en viss korrekthet eftersträvas, men att det inte är där fokus ligger.

Den senaste kursplanen, Lgr11, beskrivs nedan stycke 2.7.2.

Den funktionella synen på språk är tydlig och att det är en kommunikativ kompetens hos eleverna som eftersträvas. Kunskapsynen har förändrats över tid, den har gått från formell till funktionell.

2.7.1. Gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS)

GERS (Gemensam europeisk referensram för språk) är ett övergripande styrdokument utarbetad av Europarådet som har till syfte att fungera som ett stöd för alla som undervisar i språk. Den används som vägledning i arbetet med undervisning och läroplaner i hela Europa (Skolverket, 2021). Enligt Skolverket (2021) har de svenska kurs- och ämnesplanerna i engelska och moderna språk sin utgångspunkt i GERS.

Fokus i språkundervisning ska ligga på de kommunikativa kompetenserna enligt GERS. Det specificeras bland annat att en viktig kompetens när det gäller inläringen av ett främmande språk är ”lingvistisk kompetens”, vilken omfattar grammatisk kompetens (Skolverket, 2007, s.112). GERS är betydligt mer specificerad och detaljrik än Lgr11.

2.7.2. Läroplan för grundskolan 2011 - Lgr11

Det senaste styrdokument utfärdad av Skolverket är *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, även kallad Lgr11. I den reviderade versionen (2019), anges i det centrala innehållet att undervisningen skall omfatta bland annat ”Språkliga företeelser som uttal, intonation, grammatiska strukturer, satsbyggnad, ord med olika stilvärden samt fasta språkliga uttryck” (Skolverket, 2019). I ämnets syfte står det även att undervisningen skall ge elever förutsättning att ” i den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet” och ” använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda” (Skolverket, 2019).

Under avsnittet innehållandes kursplanen för årskurs 7–9 nämns inte ordet grammatik specifikt, dock återfinns uttrycket ”grammatiska strukturer” på två platser. Dels i stycket ”Tala, skriva och samtala - produktion och interaktion” där följande beskrivs ”språkliga företeelser för att förtydliga, variera och berika kommunikationen som uttal, intonation och fasta språkliga uttryck, grammatiska strukturer och satsbyggnad” (Skolverket, 2019, s. 36). Dels under stycket ”Lyssna och läsa – reception”: ” Språkliga företeelser för att förtydliga, variera och berika kommunikationen som uttal, intonation och fasta språkliga uttryck, grammatiska strukturer och satsbyggnad” (Skolverket, 2019, s.36). Det kan uppfattas som otydligt, vilken roll grammatik egentligen spelar i formuleringar som till exempel ”språklig säkerhet”. Den är däremot tydlig med att det är användandet av språket, den kommunikativa förmågan som är central.

Att begreppet grammatik inte nämns, kan tolkas som att eleven inte behöver ha explicita grammatikkunskaper, utan snarare implicita vilket innebär att eleven skall kunna applicera grammatikkunskaper i sin produktion av språket. Lgr11 är tydligt inriktad på att eleverna ska besitta implicit grammatikkunskap, inte en explicit.

I Skolverkets senaste utgåva av *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska 2017*(Skolverket, 2017) återfinns följande:

Kursplanen anger alltså inget obligatoriskt innehåll och ingen obligatorisk ordningsföljd för vilka grammatiska företeelser eleverna ska få undervisning i och om. Detta kommer sig av att kursplanen utgår från att kommunikationen är primär. Språkliga element som grammatiska strukturer och stavning ska därför tas in i undervisningen först när de fyller ett funktionellt syfte, för att förtydliga och berika kommunikationen (Skolverket, 2017, s.15).

Detta kan tolkas som att lärare ges relativt fritt utrymme beträffande grammatikundervisning och dess utformning och existens. Dock liknar det Skolverket beskriver ”focus-on-form” metoden. Samtidigt påpekar Eriksson och Jacobsson (2001) att det fortfarande förekommer formell grammatikundervisning i undervisningen i skolan vilket de anser är en följd av förlegade undervisningstraditioner, och inte på grund av kursplanen (s. 98).

2.8. Tidigare studier

Forskning inom språkinlärning har pågått sedan 1950-talet, men först under slutet av 1960-talet gjordes det större studier i Sverige (Hedström, 2001) Forskarna intresserade sig främst av vilken metod som gav det snabbaste och bästa resultatet för att öka förmågan att kunna kommunicera på ett nytt språk. Dock påpekar Karl Erik Hedström i *Språkboken* (Skolverket, 2007) att ”fortfarande är det otillfredsställande att vi har så lite forskning om hur det verkligen går till i klassrummen, hur lärare och elever tacklar grammatik ”on a daily basis”. Vad är framgångsrikt, och vad är mindre framgångsrikt?” (s.69). Som nämnts i tidigare kapitel, så råder även i detta avseende inte någon konsensus varken gällande metoder eller inlärningsteori. Forskningen är spretig och föränderlig, speciellt över tid.

2.8.1. GUME-projektet

Under 1970-talet genomfördes en studie vid Göteborgs universitet, GUME-projektet (Göteborg undervisningsmetod i engelska) (Malmberg et al., 2000, s.40). Elever fick träna grammatiska regler genom antingen implicita och explicita arbetssätt. Syftet var att undersöka vilken av metoderna som gav det bästa resultatet. Elevernas kunskaper mättes före och efter, skillnaden visade metodens effektivitet. Resultatet visade att på grundskolan fanns inte mätbara skillnader mellan metoderna, medan den explicita metoden påvisade bättre resultat på gymnasiet (Malmberg et al., 2000, s.40).

3. Metod

3.1. Den kvalitativa metoden

Jag har valt att använda mig av kvalitativ metod att genomföra denna studie på grund av att den baserar sig på specifika lärares individuella uppfattningar och erfarenheter. För att samla in så kvalitativa data som möjligt, är intervju det bästa verktyget eftersom denna studie har som ansats att undersöka, belysa och förklara olika personliga erfarenheter som just dessa specifika informanter besitter. Informanterna får i en halvstrukturerad intervjusituation en stor frihet och utrymme att beskriva och redogöra för sina personliga erfarenheter av undervisning av grammatik på högstadiet, utifrån just deras personliga perspektiv. Kvale och Brinkmann (2014) menar att kvalitativa forskning söker svar utifrån individuella iakttagelser och upplevelser. Den kvalitativa metoden bidrar till att klargöra den uppfattning respondenten har, vilka därefter bearbetas genom analys för att betrakta innebörden av resultatet (s. 42).

3.2. Fenomenologi

Ansatsen och inspirationen av metodval i denna studie är att utgå från en fenomenologisk utgångspunkt. Den beskrivs av Kvale och Brinkmann (2014) som att kartlägga hur människor upplever "livsvärldsfenomen" (s. 30). Bengtsson (2005) förklarar livsvärld att avse den värld där människor lever sitt dagliga liv och som ofta tas för given. Han kallar den "livsvärldsfenomenologi" vilket är den gren som utvecklats inom pedagogisk forskning (Bengtsson, 2005). Den traditionella fenomenologin grundades av filosofen Edmund Husserl. Hans teori sammanfattas mycket kortfattat av Bengtsson (2005) som ett studerande av subjekts livsvärld, hur ett subjekt upplever "vardagsvärlden" (Bengtsson, 2005).

Szklarski (2019) förklarar Husserls teori vidare, och betonar att tre kriterier måste uppfyllas för att betrakta en forskningsmetod som fenomenologisk. Den skall vara deskriptiv, den ska tillämpa fenomenologisk reduktion och den ska syfta till att spåra essensen i de utforskade fenomenen (Szklarski, 2019, s.151). Vilket innebär att försöka finna eller kartlägga gemensamma nämnare i materialet och åsidosätta förutfattade meningar och egna åsikter.

Det grundläggande för fenomenologi är att fånga fenomenets essens som det är. Husserl menar att det är essentiellt att sätta all tidigare tro och uppfattning om fenomenet inom parentes, att närma sig helt utan fördomar och förutfattade meningar. Begreppet "fenomenologisk reduktion" har stor betydelse och innebär att mitt omdöme ska reduceras och mina förutfattande meningar åsidosättas (Szklarski, 2019).

Den österrikiske filosofen Alfred Schutz studerade fenomenologi utifrån ett sociologiskt perspektiv. Han beskriver bland annat första och andra ordningens perspektiv. Vilket betyder att den empiriska data som forskare samlar faller under det första ordningsperspektivet. Här fokuseras på individens uppfattning om fenomenet och forskaren sätter sin förförståelse inom parentes under tex. en intervju. Baserat på den insamlade data individernas berättelser gav, utvecklas det andra ordningsperspektivet. Detta innebär att forskare tolkar individernas uppfattningar om fenomenet med hjälp av teorier och begrepp (Aspers, 2009).

3.3. Underlag

Denna studie baserar sig på intervjuer med fem högstadielärare. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är respondentens lämplighet avhängig forskningsstudiens syfte (s. 181). Urvalet av lärare gjordes utifrån vad Trost (2010) benämner bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval innebär att utgå från de som finns tillgängliga men samtidigt är lämpliga för studien (s. 138).

De utvalda lärarna arbetar på olika skolor, i olika delar av landet. Detta anser jag inte kommer vara till nackdel eller påverka studiens resultat eftersom lärare skall följa samma styrdokument och enligt Skolverket skall undervisning vara likvärdig nationellt sett. Alla innehar lärarlegitimation och är verksamma.

Se tabell 1 nedan:

Informant	Antal år i yrket	Landsbygd-stad	Examensår	Intervjudatum
Lärare A	17 år	Stad	2004	2021-09-30
Lärare B	21 år	Stad	1995	2021-10-02
Lärare C	17 år	Stad	2004	2021-10-10
Lärare D	>1 år	Litet samhälle	2021	2021-10-11
Lärare E	19 år	Litet samhälle	2002	2021-11-06

Tabell 1: tabellen beskriver data om informanterna.

3.4. Genomförande

Szklarski (2019) menar att fenomenologiska intervjuer bör vara öppna och mer likna ett samtal än en utfrågning. Samtidigt skall intervjun vara fokuserad och syfta till att tillhandahålla uttömmande beskrivningar genom informanternas berättelser (Szklarski, 2019). Av den anledningen valdes att utföra intervjuerna som halvstrukturerade. Det betyder att intervjuaren gör en lista på specifika teman en så kallad intervjuguide (bilaga 2). Därefter formuleras frågor som kan besvaras med stor frihet (Bryman, 2018, s. 415). Jag ställde spontana följdfrågor för att få informanten att gå in djupare i och utveckla sina svar. Jag eftersträvade även att frågorna inte skulle var ifrågasättande i enlighet vad Trost(2010) påpekar (s. 84). Även Brymans (2018) råd att ”skapa ett visst mått av ordning i de teman som är aktuella så att frågorna som rör dessa teman följer på varandra” (s. 419), var hjälpsamt att ha i åtanke genom hela intervjusituationen, till exempel vid tillfällen då intervjupersonen avvek från ämnet eller kom på sidospår så försökte jag leda tillbaka genom att gå till nästa tema i intervjuguiden.

Enligt Trost (2010) är de första intervjufrågorna väsentliga för hur resten av intervjun ska yttra sig. Dessa frågor ska formuleras på ett enkelt och bekant sätt för att skapa tilltro hos deltagaren (s. 84). Detta gjordes genom att ställa frågor om informanten själv, succesivt följt av frågor kopplade till studiens syfte. Till en början fick läraren berätta kort om sin utbildning och om sin verksamma tid som lärare. Därefter följde nio halvstrukturerade frågor (bilaga 2).

Jag var uppmärksam på att följa kraven på etisk medvetenhet och balans i relation till det jag som intervjuare sade för att undvika att påverka respondenten och även att undvika intrycket att ge ”fel” svar som Bryman (2018) påpekar (s. 420). Jag var även noga med att jag undersökte just deras uppfattningar, inte att det skulle framkomma som att jag granskar deras undervisningssätt. Till exempel om jag uppfattade ett svar som inkonsekvent med det som tidigare sagts, var det viktigt att försöka relatera till det utan att ifrågasätta det senaste svaret. Till exempel ”När du tidigare sade att...menade du då att”. Jag försökte använda ett vardagligt språk för att få intervjusituationen att bli mer som ett samtal i syfte att undvika känslan av granskning eller förhör, allt med det fenomenologiska sättet som ledstjärna.

Trost (2010) påpekar att det kan vara bra om informanten får vara delaktig och får inflytande om när och var intervjun skall äga rum (s. 66). Detta togs hänsyn till då jag lät informanten bestämma datum, tid och vilket kommunikationsverktyg de var bekväma att använda. En informant föredrog en söndag på grund av tidsbrist i veckorna, vilket jag anpassade mig till.

Före intervjun hade samtliga informanter undertecknat en samtyckesmedgivandeblankett (se bilaga 1). Alla intervjuer spelades in via Zoom eller Skype. Inspelning kan enligt Trost (2010) både vara en

fördel och en nackdel. Den fördel som nämns är att det då finns möjlighet att gå tillbaka intervjun och vid senare tillfälle och även transkribera. Intervjuaren ges även möjligheten att reflektera kring sin insats och få möjlighet att justera och komplettera till nästa intervjutillfälle (s. 74). Jag transkriberade efter samtliga fem intervjuer var utförda, men med facit i hand, hade det varit fördelaktigt att transkribera efter varje enskild intervju, då jag lärde mig mycket av mitt eget agerande då, tex. hur jag ställde följdfrågor. I detta avseende missade jag att följa Trots (2010) råd.

3.5. Bearbetning av materialet

I detta avsnitt redogörs för hur insamling och bearbetning av materialet har utförts.

3.5.1. Transkribering

Kvale och Brinkmann (2014) påtalar vikten av ordagrann transkribering från ljudinspelning för att få en genuin återspeglning av intervjun, det vill säga, att respondentens ord inte får en annan betydelse än den som var menad (s. 196). Dock har icke relevanta sidospår som uppkommit under intervjuerna, främst på grund av egen oerfarenhet att intervju, uteslutits ur transkriberingen. Internetprogramvarans inspelningsfunktionen har använts, vilket har underlättat att få ett flyt i samtalet men också att få en bättre transkribering, eftersom inspelning möjliggör upprepande lyssningar. En nackdel med ljudinspelningar menar Trost (2010) är tidsaspekten, då det är tidskrävande och ibland omständligt att identifiera och lokalisera detaljer vid genomsökningar av de inspelade materialet (s. 74). Transkribering har genomförts främst för att analysera respondentens svar på ett mer lätthanterligt sätt.

3.5.2. Analysmetoder

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är vanligt att utföra intervjuanalyser utan att följa någon speciell teknik och även att blanda olika metoder. Både meningskoncentrering och tematisk innehållsanalys har tillämpats. Anledningen till att dessa analysmetoder använts är för att de kompletterar varandra på ett strukturellt vis eftersom båda tematisera innehållet i intervjuerna vilket leder till att strukturen i resultatet blir överskådligt och lättare att hantera.

Meningskoncentrering innebär en sammanfattning av intervjumaterialet. Sammanfattningen sker i fem olika steg. Det första och andra steget är att läsa igenom hela intervjun för att skapa en helhet och därefter försöka hitta naturliga uppdelningarna i texten. Det tredje steget är att formulera teman för dessa och därefter ställa temana i relation till frågeställningarna. De teman som söks är de som kan vara relevanta utifrån studiens syfte, till exempel uttryck som berör syftet och de frågeställningar studien bygger på. Det sista steget är att sammankoppla de centrala delarna till en deskriptiv berättelse (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 251, s. 221).

Tematisk innehållsanalys saknar en tydlig processbeskrivning för hur tematisering ska genomföras (Bryman, 2018, s. 530), därför har meningskoncentrering varit till ett bra komplement i att finna struktur i det transkriberade materialet. Redan under transkriberingen av det inspelade materialet, började vissa teman framträda, därefter strukturerades de upp. De temana är; lärarnas uppfattning om grammatik i engelskundervisning, hur bedrivs undervisningen och styrdokumentens påverkan och betydelse för undervisningen. Dessa teman korrelerar med forskningsfrågorna presenterade under sektion 1.1.

Det fenomenologiska förhållnings sättet har varit viktig under analysen av materialet främst i form av vad som Schults beskriver som ”andra ordningens perspektiv”. Det vill säga, forskare tolkar individernas uppfattningar om fenomenet med hjälp av teorier och begrepp (Aspers, 2009).

3.6. Etiska ställningstaganden

Tidigt i processen att genomföra denna studie tog jag ett ställningstagande att följa de etiska riktlinjer som Kvale och Brinkmann (2014) uppmärksammar i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enligt dem så handlar etik inom empirisk forskning om att vara respektfull samtidigt erhålla ett kvalitativt empiriskt material (s. 98). För att studien skulle få en tydlig etisk prägel har anpassningar gjorts utifrån de sju steg som beskrivs i boken. Jag har haft dessa sju steg i åtanke ur ett etiskt perspektiv och på förhand planerat hur jag kan ta mig an det varje stadiet utifrån ett etiskt perspektiv. Jag har gjort följande anpassningar av de sju stegen:

Första steget: I valet av tematisering ska syftet övervägas med avseende på huruvida det förbättrar den mänskliga situationen och tar hänsyn till det vetenskapliga värdet (s. 99). Denna studies syfte ämnar ge en inblick beträffande hur högstadielärare ser på grammatikundervisningen. Beroende på resultat kan denna studie leda till en viss utökad inblick i grammatikundervisning på högstadiet.

Andra steget: Vid planeringsstadiet har respondentens samtycke till att medverka i studien säkerställts genom ett skriftligt samtyckesmedgivande. Samtliga respondenter har ställt upp frivilligt genom att acceptera medverkan i studien. Kontakt med respondenterna togs initialt via en Facebookgrupp (Nätverk för lärare i engelska) därefter har kontakt skett via e-mail och Zoom. Syfte och etiska ställningstaganden samt integritet har på förhand förmedlats till respondenterna.

Tredje steget: Hänsyn ska beaktas till de omständigheter som råder under intervjutillfället till exempel tidsbrist och stress (s. 99). För att minimera stress har respondenterna själva fått bestämma tid för intervjun. Avsikten är således att minimera eventuella konsekvenser av faktorer som kan påverka resultatet, till exempel olika störningsfaktorer så som tidsbrist. Eftersom samtliga intervjuer genomförs via internet har informanten fått bestämma vilken programvara de vill använda och jag har anpassat mig efter deras preferens, vilket troligen har bidragit till att öka informantens känsla av trygghet i intervjusituationen, vilket också minimerar potentiella självförvållade tekniska problem, såsom att inte ha kännedom hur programmet fungerar och dess funktioner så som att logga in och ändra ljudnivå.

Fjärde steget: Transkriberingen manipuleras inte, utan endast icke relevant information har uteslutits. Transkriberingen påvisar och speglar det material som erhållits (s. 99). Detta är mycket viktigt för validiteten ska vidhållas. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver validitet så som att studien skall fokusera på och studera det den uppger undersöka (s. 296) Det är även viktigt att forskaren förhåller sig till den påstådda sanningen, riktigheten och styrkan i ett utlåtande samtidigt som argumenten ska vara hållbara, välgrundade, försvarbara och övertygande (s.297).

Femte steget: Inom den analyserande delen gavs utrymme till tolkning i syfte att inte hantera materialet på ett oetiskt sätt (s. 99). I det här stadiet säkerställdes att det transkriberade materialet överensstämmer med ljudinspelningar genom genomgång av materialet två eller flera gånger.

Sjätte steget: I syfte att skapa en säkrad och verifierad studie har intervjuguiden anpassats efter etiska ställningstaganden, detta i syfte att förmedla en rättvis bild utifrån respondenternas åsikter och kunskap (s. 100). För att anonymisera respondenterna ersattes deras namn med en bokstav. Anonymiseringen förmedlades även till respondenten före intervjun ägde rum.

Sjunde steget: Konfidentialitet är viktig, och ligger till grund för studiens validitet (s. 100). Denna studie är ett dynamiskt dokument innan den publiceras, vilket innebär att kontinuerliga ändringar utförs. Detta har tagits i beaktan och endast handledaren har tagit del av dokumenten som studien grundar sig på under processens gång. Dokumentet har lagrats på en lösenordskyddad dator som varit inlåst när den ej använts. Detta har lett till en minimal risk för att kravet på integritet och konfidentialitet skulle kunna brytas.

Utöver dessa sju steg, har jag parallellt följt Vetenskapsrådets anvisningar (2017); informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (s.11). Informanterna informerades även om att all insamlade data kommer att förstöras efter arbetet är godkänd, detta i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer att ”uppgifterna insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (s. 14).

3.7. Metoddiskussion

Syftet med intervjuerna och studien, var att försöka beskriva specifika inställningar och erfarenheter kopplade till engelskämnets grammatikundervisning. Den kvalitativa metoden är därför tillämplig utifrån syftet. Trost (2010) påpekar att kvalitativa studier hjälper att ”förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster” (s. 23) Detta motiverar också metodvalet eftersom det är just individens resonemang kring en viss fråga som jag ämnar belysa.

Både Trost (2010) och Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att en studies reliabilitet kan bli påverkat av ett lågt antal informanter vilket gör att resultatet aldrig kan generaliseras. Studiens reliabilitet rör frågan om resultatet är tillförlitligt och om det skulle bli detsamma ifall studien upprepas ”eller om det påverkas av slumpmässiga eller tillfälliga betingelser” (s. 49). På grund av det begränsade empiriska materialet och även urvalsmetoden går resultatet från denna studie inte att generaliseras, vilket inte heller var syftet med studien. Det är därför rimligt att påstå att en liknande studie, utförd med andra informanter, skulle ge ett annorlunda resultat. Denna studies syfte är att belysa och ge inblick i dessa lärares tankar kring och ge insikt i just deras grammatikundervisning. Ansatsen med studien är inte att bidra till generaliserbar kunskap.

Trots att jag försökt följa vad Kvale, Brinkmann och Trost skriver om utförandet av halvstrukturerade intervjuer, går inte helt att utesluta att jag som person och intervjuare kan ha påverkat resultatet av intervjuerna genom till exempel valet av följdfrågor, tonläge eller ansiktsuttryck.

4. Resultat

I detta kapitel beskrivs resultatet av intervjuerna utifrån de temana som urskilts i intervjumaterialet utifrån denna studies frågeställningar och syfte. För att bearbeta och analysera insamlat material, i form av transkriberade inspelade intervjuer och kunna närma mig och besvara forskningsfrågorna, har resultatet uppdelats i olika teman. Denna studies syfte är att undersöka lärarnas uppfattning om grammatikundervisning i engelskämnet på högstadiet. De urskilda temana är; lärarnas uppfattning om grammatik i engelskundervisning, hur bedrivs undervisningen, och styrdokumentens påverkan och

betydelse för undervisningen. Dessa teman korrelerar med de forskningsfrågorna presenterade under sektion 1.1, kapitel 1.

1. Integrerar lärarna grammatik i undervisningen?
2. Hur påverkas undervisningen av styrdokumentet?

4.1. Lärarnas uppfattning om grammatikundervisning

Det första temat handlar om lärarens uppfattning om grammatikundervisning.

4.1.1. Implicit eller explicit

Lärarna beskriver grammatikundervisningen som både implicit och explicit. De beskriver till exempel kapitalisering, tempusformer och oregelbunden pluralbildning, är något som de undervisar explicit i. En lärare nämner att vikten av att kunna grammatik men elever behöver inte kunna reglerna:

Lärare C: Man behöver inte veta varför bara vad som är rätt och fel...till exempel a eller an, de säger rätt men fattar inte varför eller om jag till exempel skulle säga "oregelbunden plural", då tittar de på mig som ett ufo, men de vet att det heter child och children.

Detta stämmer överens med vad Erikson och Jacobson (2001) kommit fram till inom egen forskning. De menar att i engelskämnet lägger många lärare fokus på tal- och hörförståelse i stället för grammatik. Vilket leder till att eleverna då kan använda grammatiska strukturer i kommunikativa syften, men de kan inte motivera varför de uttrycker sig som de gör (s. 94).

Två av lärarna anser att det är viktigt att inkludera specifik grammatikundervisning. Deras undervisning är mer explicit än övriga lärare:

Lärare D: [...] halva lektionen gör jag grammatikövningar, till exempel att träna på stor bokstav, det kan man ju aldrig lära sig genom att höra ett språk, eller märks när man talar, men är viktig regel i det skrivna språket. Jag varvar grammatikuppgifter med övrig undervisning.

Lärare A undervisar liknande lärare D och berättar att hon tycker grammatik är viktigt för att kunna kommunicera på ett fungerande sätt:

Lärare A: Det är viktigt med grammatik, man skall kunna till exempel tempus, att använda dåtid... De elever som skriver presens om igår, det blir jättetokigt. Man måste kunna grammatik till exempel i grekiska är det jättetydligt. Jag tror på en kombination av att prata och tydlig grammatikundervisning är jätte viktigt. Elever vill gärna inte prata då de skäms inför andra, så man får blanda.

Lärare D nämner att "Grammatik behövs, så visst absolut grammatikundervisning. Det är viktigt för att få till det rätt". De undervisar mer utifrån en deduktiv metod och på ett explicit sätt. Däremot när lärare A ger feedback och rättar så är arbetssättet mer implicit:

Lärare A: Jag stryker under felet, sen får de lista ut vad som är fel och rätta det i skrivboken, sen får de själva specificera vad felet var. Sen nästa gång får de gå tillbaka till tidigare texten i skrivboken, ibland de gör ändå samma fel igen. Om det är ord som är felstavade flera gånger tex because, då får de skriva en hel sida med det ordet, sen kan dom det till nästa gång.

Lärare C däremot, undervisar på ett mer renodlat implicit sätt:

Lärare C: Det är viktigt att kunna använda grammatik, men ej kunna reglerna. Man behöver inte veta varför bara vad som är rätt och fel. Ofta tror de inte de kan för att de inte kan reglerna, till exempel a eller an, de säger rätt men fattar inte varför. Om jag skulle säga "oregelbunden plural", då tittar de på mig som ett ufo, men de vet att det heter child och children. De kan. Men de kan inte reglerna eller terminologin. Men det tycker jag är oviktigt.

Lärare C förhållningsätt till grammatikundervisning är implicit och deduktivt, men samtidigt med inslag av focus-on- form metoden där grammatik endast tas upp vid behov.

Lärare C: Jag gör bara grammatikövningar individuellt om det verkligen behövs, att jobba med översättning är ypperligt att se grammatiken, man kan inte översätta ordagrant, det blir jättekonstigt säger jag till dem, då säger dom Hur ska det va då? Då säger jag, skriv som det känns, vad är reglerna då säger dom, ja här är denna regel och här är denna säger jag, men prova och gå efter känslan så blir det ofta rätt, du kan ju inga regler på svenska, nå tänkte inte på det säger dom.

4.1.2. Betydelsen av grammatikkunskaper för språkutvecklingen

På frågan om lärarna anser att specifika grammatikkunskaper är nödvändiga för att utveckla en kommunikativ förmåga gav de fem lärarna ganska olika svar. Denna diskrepans förstärks av lärare As kommentar där hon menar att det finns två läger bland hennes kollegor, de som tycker att grammatik är nödvändigt och de som inte tycker det.

Lärare A: Jag är med i flera grupper på Facebook där jag känner jag att det är två läger, antingen de som tycker att grammatik skall man ”baka in” när man läser texter och pratar, det skall liksom ske i det fördolda. Jag tycker inte så. Vissa säger att man kan lära sig ett språk genom att endast vara i det landet, jag vill veta hur ett språk är uppbyggt via grammatik, då har man lättare att lära andra språk.

Denna åsikt är inte förenlig med vad de teoretikerna presenterade tidigare i denna studie menar. Där till exempel Krashen menar att det de facto räcker att bli ”exposed ” för ett språk för att lära sig det.

Även lärare C påpekar att det finns skillnader mellan hur lärare ser på grammatikundervisning för att utveckla en kommunikativ förmåga, men är av motsatt åsikt till lärare A.

Lärare C: Många lärare på skolan anser att det är lite finare att ha specifika grammatiklektioner, jag känner mig ibland som en ”dålig lärare” för jag inte har det, men jag vet att jag inte är det. Det sitter så djupt in socialiserat att det är minsann så här man undervisar, genomgångar och läxor, punkt slut. Det tycker jag är synd. Jag tror språket kommer ändå, utan att plugga grammatik. Det är inte nödvändigt att kunna grammatik, bara att veta vad som är rätt och fel.

Lärare E har tankar kring framtida studier för eleverna vad gäller om grammatik är viktigt.

Lärare E: Man måste börja introducera viss formell grammatik redan i 7an , de kommer ha svårt att skriva långa texter på gymnasiet utan den kunskapen, för att inte tala om universitetet, där det redan i A kursen är både översättning och ganska svår grammatik i lingvistikkursen. Har de inte hört om subjekt och predikat på förhand, då är det svår uppförsbacke för dem på en gång.

Detta kan tolkas som att lärare E i förebyggande syfte undervisar explicit i grammatik lite sporadiskt. Däremot menar lärare C att:

Lärare C: De lär sig på samma sätt som vi lärt oss de svenska reglerna omedvetet, har de lärt sig hur engelska funkar, alltså genom att de har hört och tittat på film. För de flesta är det självklart att säga rätt, för de flesta alltså, inte alla men så är det ju alltid.

4.1.3. Kommunikation i det kommunikativa klassrummet.

Flera av lärarna uppger att de tror att en anledning att många elever utvecklar en god kommunikativ förmåga beror på att de har blivit exponerade för så stor mängd talad engelska på fritiden i många år, via bland annat filmer, on-linedataspel och sociala medier. Detta, tror flera av lärarna, har bidragit till ökad omedveten språkkänslan, vilket har lett till att eleven endast tillägnat implicit kunskap. De nämner samtidigt att det kan vara svårt att få till riktiga samtal och kommunikation utifrån hur skolsituationen ser ut, de pekar främst på brist på utrymmen att kunna tala, och stora klasser.

Trots att flera av de intervjuade lärarna nämner att kunskaperna i engelska är betydligt bättre än de var för 10–20 år sedan så anser två av lärarna att grammatik är viktigt. Lärare E säger bland annat att:

Lärare E: Det är mycket svårt tror jag att ta sig hela vägen till ett väl fungerande språk utan att fått god grammatisk förståelse och fatta hur språk i allmänhet är uppbyggt inte bara engelska, det räcker inte bara att kunna prata, dessutom används mycket slang i det de ser på internet, det är inte ett riktigt språk som funkar överallt.

Tre av lärarna beskriver liknande problem:

Lärare B: Det är verkligen jättesvårt, ibland försöker jag göra mindre grupper, men då finns inte utrymme utan de får sitta i korridoren, och det är ju inte optimalt. Det finns många som tycker redovisningar är jobbigt, då tvingar jag dem inte, utan de får göra det i liten grupp i stället.

Lärare C: Jag skickar ut dom i korridoren och grupprum i omgångar, sen får de prata i små grupper att jag går runt. Ibland har vi övningar i klassrummet att typ man skall vända sig till den man sitter bredvid och fråga något, det klarar man i korta övningar. Ljudnivån går ju upp, men i 10 min klarar man det.

Lärare B nämner något som även påverkar elevernas kommunikativa möjligheter, förutom de fysiska begränsningarna nämna ovan (lokaler och klasstorlek) att:

Lärare B: Engelska i talad form i klassrummet är en konstlad grej, där måste man jobba med att få dem trygga i att prata. Det skiljer sig mycket, i vissa grupper finns det informella ledare som man inte vill göra bort sig inför, de bestämmer lite hur det ska vara i klassrummet, och den isen är ju svår att bryta, men det är ju mitt jobb att alla ska vara trygga och våga prata, men det är en utmaning för mig som lärare.

4.1.4. Sammanfattning

I kapitel 2, sektion 2.2.3 beskrivs implicit och explicit undervisning. Man kan se utifrån resultatet av intervjufrågorna att de flesta lärarna i denna studie bedriver implicit undervisning vilket leder till omedveten kunskap om språkets form. Dock påpekar två av lärarna vikten av grammatik i undervisningen, och att grammatik är en viktig del av språket så de två undervisar sporadiskt mer explicit än övriga, vilkas undervisning helt avsaknar grammatiska genomgångar eller grammatikuppgifter.

Alla informanter påpekar den implicita kunskapen, ”att kunna” och ”att behärska” grammatiken som det viktigaste. Att omedvetet ha grammatikkunskap som leder till att eleven gör rätt utan att veta de exakta reglerna, är målet, säger alla lärarna. Ingen av de intervjuade lärare har regelrätta prov. Dock nämner en att resultaten av de nationella proven är bra och hon drillar sina elever en halv termin så de skall vara ordentligt förberedda på de explicita kunskaper som skall visas där.

4.2. Hur undervisar lärarna i grammatik

Det andra temat omfattar hur lärarna bedriver sin undervisning.

4.2.1. Induktivt eller deduktiv undervisning

På frågorna som delvis omfattar syftet i denna studie; Hur arbetar läraren med grammatik i klassrummet? framkom att de fem lärarna använder sig av olika tillvägagångssätt för att inkludera språkets grammatik i sin undervisning. Två av lärarnas undervisning är mer deduktiv medan tre är mer åt det induktiva undervisningssättet. Till exempel nämner lärare B att:

Lärare B: Det är inte rödpennan och bockar och skit som hjälper en elev att bli bättre, utan vi tar ut en stycke text och diskuterar, vad är knas med denna text, så får de klura på det ihop, jag som lärare kan ju baka in massa tempus fel, så får de komma på det själva, språk är inte en bit i taget utan det är allt på en gång.

Lärare A däremot nämner grammatikundervisningen som mer explicit och arbetssättet är mer åt det deduktiva hållet:

Lärare A: Jag går igenom ett eller två tillfällen grammatik, sen får de göra uppgifter, sen ger jag det i läxa, då ser jag om alla hänger med, jag ser ju när de skriver om de kan eller inte, kan de så släpper jag det och går vidare.

4.2.2. Lärarledda genomgångar

Tre av fem av de intervjuade lärarna utför en mer individualiserad grammatikundervisning som inte innehåller specifika traditionella genomgångar. De är spontana och utgår från elevernas specifika behov. De genomgångar dessa lärare beskriver är korta och inte planerade. Utgångspunkten är återkommande grammatiska fel som läraren noterat, både skriftligen och muntligen. Tre av lärarna säger att de arbetar med spontana genomgångar och alltid utgår från elevernas behov. Lärare B förklarar att ”om jag skulle stå och rabbla vid tavlan en massa, det fastnar inte lika effektivt”.

Att Lärare B föredrar den induktiva metoden är tydligt när hon säger att:

Lärare B: Ja, genom att jag har läst en del forskning, förstått vad som funkar och inte, så jag har släppt ångesten över att jag inte har grammatikgenomgångar. I början hade jag genomgångar, jag tyckte det var astråkigt eleverna likaså, då blir det meningslöst, men man skulle ju göra så, ha genomgångar.

Två av lärarna undervisar mer traditionellt. De har explicita grammatikgenomgångar på ett deduktivt sätt där de först går igenom vad som skall läras, sen får eleven öva på just det. De beskriver:

Lärare A: Jag har kanske fem grammatiksaker på en termin, mer hinns inte. Efter genomgång på tavlan får de meningar de skall översätta, där till exempel tre temaformer finns, och går man igenom dem noggrant på tavlan, då förstår de till slut hur det funkar med språket, till exempel med oregelbundna verb, det är viktigt att köra separat.

Lärare D: Jag har genomgång på tavlan, sen får de en uppgift. Det är repetition de lär sig av, man behöver gå igenom grammatik på tavlan. Även pronomen, förklara tydligt vad det handlar om så de ska lära sig det. Annars kan de ju inte det grundläggande, det skulle krävas mängder med läsning för att komma på till exempel alla ord som skall ha stor bokstav i början, man behöver ha en tydlig genomgång på sådant.

Lärare C beskriver sin undervisning som individanpassad, och utifrån både hennes övertygelse på följande sätt:

Lärare C: Men varför ska man göra saker som är meningslösa, det tycker inte jag, man ska göra det som är vettigt, sen finns det ju elever som älskar grammatik.

4.2.3. Rättning, läxor och feedback

Flera lärare tar upp läxor och feedback till eleverna när de bedriver sin undervisning. Detta är en viktig och omtvistad del av undervisningen uttrycker de. Till exempel säger lärare D att ”glosor och glosläxa är mycket effektivt, att traggla hjälper”.

Lärare C beskriver hur hon ger feedback men inte rättar elevers texter:

Lärare C: Ibland får de feedback direkt, typ jag säger här har du skrivit något som ser konstigt ut, vad är konstigt? Kan du se det? Då kan de ofta det, om inte så förklarar jag varför, sen har jag kollegor som jobbar med grammatikgenomgångar Jag undervisar så som jag hade velat bli undervisad. Sen finns det alltid elever som vill bli undervisade traditionellt, då har jag grammatikhäften som jag ger till dem.

Lärare C rättar inte på ett traditionellt sätt, hon beskriver att: ”Inga röda pennor. Utan jag ifrågasätter. Jag har kollegor som använder röda bockar, men inte jag. Jag tycker det är deprimerande, så då gör jag inte det”. Lärare A har läxor, men beskriver det inte som många:

Lärare A: Vi har inte så mycket läxor, förutom glosor och texter, man annars inte. Jag har mkt kortskrivningar, jag ger den tema så får de skriva korta texter, då blir det mindre att rätta, vi pratar, hörförståelse uppgifter, diagnoser kör vi gemensamt De får aldrig skriva något hemma, aldrig.

Lärare B beskriver en förändring i hennes tillvägagångsätt över tid som att:

Lärare B: Jag har ändrat mitt sätt att rätta en text till exempel, det är inte rödpennan och bockar och skit som hjälper en elev att bli bättre, utan vi tar ut en stycke text och diskuterar, typ vad är knas med denna text, så får de klura på det ihop.

4.2.4. ”Focus on form” och ”Focus on meaning”

Tre av de intervjuade lärarna säger att de ”bakar in” grammatik i undervisningen i övrigt. När det uppkommer ett grammatiskt fel, antingen stannar läraren upp direkt och går igenom det muntligt, eller om det är skriftligt fel så tar läraren upp det i efterhand för hela gruppen. Genom detta arbetssätt dras elevernas uppmärksamhet till språkets struktur och anpassas efter behov, i ett ”focus on form” perspektiv utan att explicit undervisa i grammatik. Detta arbetssätt är tydligt i speciellt lärare Bs kommentar där hon beskriver att;

Lärare B: Man får blanda in grammatiken lite då och då när det passar, det är roligt när det blir rätt, då växer eleven, men det är genom feLEN man växer, de måste få en aha-upplevelse, det är så det fastnar i hjärnan, inte om jag skulle stå och rabbla vid tavlan en massa, det fastnar inte lika effektivt som det spontana egna lärandet utifrån fel.

Det går inte att finna ett utpräglat ”Focus on meaning” tillvägagångsätt i någon av lärarnas undervisning.

4.3. Anledning till valt arbetssätt

Det tredje temat omfattar vad som påverkar lärarnas valda undervisningssätt.

4.3.1. Lärarnas uppfattning om grammatikundervisningen

Lärarnas tillvägagångssätt och metoder skiljer sig ganska mycket. De nämner att det beror på olika faktorer, bland annat nämns en egen övertygelse som anledning till hur de undervisar. En lärare säger att grammatikundervisning är något som skall ingå i undervisningen. Hon säger att:

Lärare A: Det är många unga lärare som tycker att man inte ska ha grammatikundervisning alls, det tror inte jag på, man måste ha grammatik, man måste kunna strukturerna av ett språk, så känner jag.

Lärare C är av motsatt åsikt och betonar att hon inte undervisar i grammatik alls:

Lärare C: Om jag säger till en kollega, att jag inte har några genomgångar, då säger de Vaaaa? Å tappas hakan, då känner jag att jag är en dålig lärare fast jag vet att jag inte är det är liksom ”fint” att ha grammatik, det sitter så djupet, socialiserat att det är minsann såhär man undervisar, mycket svår grammatik, punkt slut, tycker de.

Lärare E uttalar sig i form av en modifierad metafor när hon sammanfattar sitt övertygelsen av utgångspunkten i hennes undervisningssätt:

Lärare E: Många vägar kan leda till Rom, alltså man måste fatta det som lärare, att det inte finns bara en väg, eller en metod, man måste blanda och ge, hela tiden, man måste även vara kreativ, hela tiden.

4.3.2. Styrdokumentens roll

Styrdokumentens förmåga att styra och lärarnas förhållningsätt till dem.

Det framkommer ganska tydligt att det finns olika uppfattningar inom kollegiet om hur undervisning skall bedrivas. Utifrån dessa fem lärares uppfattningar kan skönjas att det är lärarens egen övertygelse som styr valet av undervisningssätt till stor grad, inte nödvändigtvis styrdokumentet. Detta syns tydligt i lärare As kommentar där hon säger bland annat att hon inte vet så mycket om innehållet i Lgr11, men gör många referenser till egna personliga erfarenheter som verkar styra hennes undervisningssätt. Dessutom nämns ett problem med det kommunikativa undervisningssättet, det är svårigheter att få elever att tala engelska på lektionerna:

Lärare A: De kan prata men är rädda för varandra. Det går lättare att få dem att tala i små grupper. Men vi har en stor diskussion, vi lärare pratar om det ofta, hur svårt det är att få till prat i klassrummet, de senaste 5 åren har det ändrats till de sämre. Det är hopplöst.

En lärare tycker att den upplevda otydligheten i Lgr11 är till fördel för henne.

Lärare B: Jag tycker det är bra med icke detaljerat styrdokument, annars hade vi ingen frihet. Det är viktigt att samarbeta, samrätta med kollegor. Vi på varje skola måste ha minsta gemensamma nämnare vad gäller bedömning. Jag tycker det är bra att den (Lgr11) är luddig, då bestämmer vi själva.

Lärare D upplever att den otydlighet som lärare B uppskattar inte är till en fördel och skulle uppskatta tydligare styrning från styrdokumentet. Hon nämner att:

Lärare D: Jag skulle vilja att det var mer konkret, men samtidigt är det lättare att täcka in alla elever när det är lite flummigt exempelvis om man har svårt att stava, då kan man ju kommunicera ändå enligt Lgr11, man kan vara bra på engelska även utan alla grammatiska kunskaper, och man kan bli förstådd ändå. Så det är nog bra som det är med stort fokus på kommunikation tänker jag.

4.3.3. Sammanfattning

Sammanfattningsvis så antyder lärarna i denna studie att det är utmanande att alltid individanpassa undervisningen efter elevernas enskilda behov, speciellt eftersom behoven kan vara så olika i olika klasser, vilket kan kräva ett flertal olika övningar och uppgifter till samma klass. Förutom att elevgruppens nivå styr hur undervisningen är så påverkas undervisningen av lärarens uppfattningar. Individanpassning ses av alla lärare som något viktigt att förhålla undervisningen till, lärare E säger ”man måste dagligen vara dynamisk och forma sig efter gruppen”.

5. Diskussion

Detta kapitel omfattar analys och resonemang om resultatet av undersökningen i relation till de teorier som beskrivits i bakgrundskapitlet och även med utgångspunkt i studiens frågeställningar. Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare undervisar i engelska språkets grammatik på högstadiet.

Resultatet av denna studie visar att merparten av de intervjuade lärarna är överens om att grammatiska kunskaper är viktigt för att den kommunikativa förmågan skall utvecklas och är nödvändiga för att kommunikationen skall bli korrekt och effektiv, dock skiljer sig deras undervisningssätt att uppnå det åt. De flesta lärarna strävar efter att inte undervisa grammatik separat utan försöker integrera den utifrån ett kommunikativt tillvägagångssätt. Lärarna i denna studie använder olika metoder, allt från ett

induktivt till ett mer behavioristiskt undervisningsätt, dock går att tyda att de flesta blandar in mer eller mindre ett ”focus on form” arbetssätt i undervisningen.

5.1. Resultatdiskussion

Detta kapitel är strukturerat utifrån de tre temana som resultatdelen (kapitel 4) är uppdelad i;

1. Lärarens uppfattning om grammatik och dess betydelse för språket (5.1.1).
2. Hur arbetar läraren med grammatik i klassrummet (5.1.2).
3. Anledning till hur de valt arbetssätt och styrdokumentens roll (5.1.3).

Dessa teman ställs i relation till de teorier och tidigare forskning som presenterats i kapitel 2.

5.1.1. Lärarnas uppfattning om grammatik

De flesta av de intervjuade lärarna arbetar induktivt med sin undervisning utifrån ”focus-on-form” arbetssätt, vilket innebär att språkets form uppmärksammas endast då behov uppstår. Tre av fem av de intervjuade lärarna följer inte en förutbestämd ordning när de undervisar i grammatik. Det går ej att urskilja någon särskild metod som lärarnas undervisningsätt baseras på. Lärare As undervisning påminner om den audiolingvala metoden, går dock att påstå. Detta något till synes spretiga resultat är i samklang med vad både Prabhu (1990), Hall (2003) och Tornberg (2020) beskriver; att olika metoder och arbetssätt måste blandas, att olika situationer och elevgrupper kräver att läraren anpassar och är dynamiska i sitt sätt att undervisa. Även Malmberg (1993) menar att finns det flera olika vägar som leder till att elever lär sig målspråket. Sammanfattningsvis menar han att lärare får bäst resultat vid användning av flera olika metoder, anpassade till individen och gruppen (s.124). Detta överensstämmer med vad som framkommit i intervjuerna i denna studie.

5.1.2. Hur undervisar lärarna i grammatik i engelska på högstadiet?

Lärarnas undervisningsätt i grammatik verkar mest baseras på deras egna inställningar och erfarenheter. Samtliga lärare undervisar på ett eget individuellt sätt, ingen nämner att de utgår från någon specifik metod. Detta stämmer överens med Morbergs (1999) forskning vilken visade att undervisningsmetoderna lärarna använder ofta grundar sig i egen undervisningspraktik, ej vetenskapliga metoder (s.226).

Dock går att skönja ”focus on form” metoden i de flesta lärarnas undervisning. De tar upp grammatik när behov uppstår, både vad gäller tal och skrift. De flesta begränsar sig till att rätta, eller påpeka fel i skriftliga uppgifter i form av kommentarer, andra förklarar individuellt de olika områdena när eleverna gör grammatiska fel, därefter berättar två lärare att de har grammatikgenomgång i helklass följt av grammatik- och översättningsövningar. Detta påminner dock lite mer om ett deduktivt tillvägagångsätt, då de explicit undervisar de grammatiska delarna av språket.

Tornberg (2020) motiverar varför hon anser att induktiv grammatikundervisning är att föredra med att fler elever integreras och deltar i problemlösning av grammatik. Hon menar vidare att den deduktiva metodens risker är att eleven endast lär sig regeln och kan inte använda den i praktiken (s.113). Dock menar Hall (2011) att det finns plats för båda metoderna i ett klassrum, men att det är upp till läraren att kombinera dem på bästa sätt utifrån elevernas behov och inlärningsstil (s.72).

Utifrån resultatet av denna studie kan konstateras att grammatik är ett komplext moment för lärarna att hantera i undervisningen, eftersom grammatik å ena sidan ska utgöra ett verktyg för att kunna kommunicera men å andra sidan då lätt kan bli behandlats som ett syfte eller en produkt. Samtliga

informanter påpekar att de anser att den implicita kunskapen är av större betydelse än den explicita. Dock nämner två av lärarna att de undervisar grammatik explicit i form av grammatikgenomgångar och uppgifter på ett deduktivt sätt.

Lärarna i denna studie verkar delvis medvetna om en kommunikativ syn på engelskundervisning och därför integrerar de grammatik i kommunikativa uppgifter, men vissa av lärarna är klivna och menar att i praktiken krävs grammatikundervisning genom specifika genomgångar och även repetitionsövningar används i undervisningen.

Lundahl (2009) menar att kommunikativ undervisning har blivit mer som ett paraplybegrepp, det innefattas idag av olika synsätt och didaktiska modeller. Begreppet har generaliserats och därmed blivit svårt att tydliggöra, vilket i sin tur gör tillämpandet en utmaning för lärare (s. 123). Detta framkommer tydligt i intervjuerna med de fem lärarna, där ingen konsensus råder och att det inte är helt enkelt att bedriva en kommunikativ undervisning, som den som Skolverket föreskriver. Två av de fem lärarna undervisar mer enligt den något förlegade PPP-modellen, kanske på grund av den otydlighet de nämner finns i Lgr11 eller möjligen på grund av vad Tornberg (2020) hävdar att ett sådant tillvägagångssätt beror på lärarens egen erfarenhet av undervisning under sin egen skolgång (s.86).

Lärarna i denna studie arbetar utifrån olika metoder, allt från renodlad kommunikativ metod, utan någon grammatikundervisning alls, till en lärare som till större delen utgår från PPP-metoden. De motiverar sina val utifrån mer en personlig övertygelse än att basera på någon specifik teori eller metod. De påpekar att det är viktigt att inte se grammatik som något som ska "checkas av". De menar att grammatik ingår i övrig språkundervisning och bör inte undervisas som ett separat block. Trots detta påstående, ansåg tre av lärarna samtidigt att det är viktigt att ha någon form av tidsplanering när det gäller grammatikundervisning. Det kan tyckas motsägelsefullt, att å ena sidan hävda att grammatik ska vara inbakad i undervisningen men å andra sidan anse att det är viktigt att planera in grammatiklektioner.

En annan fråga som uppkommit är hur lärarna behandlar grammatiska skrivfel, tex kapitalisation, det vill säga ord som skall stavas med stor bokstav oavsett var i meningen det står till exempel veckodagar. För detta finns tydliga, ganska enkla, grammatiska regler. En lärare påpekar att detta är ett exempel på något som inte går att förmedla endast genom talat språk enligt till exempel Krashens teorier om språkinlärning, utan kräver explicit grammatikundervisning. En lärare påpekar att innehållet blir ju inte förändrat om jag skriver Monday eller monday, alla skulle förstå innebörden, dock är det ena grammatiskt rätt och det andra fel. Detta är inget som går att lära genom det talade språket, knappast heller genom att läsa eller lyssna mycket på det engelska språket.

Trots att den kommunikativa språksynen generellt råder och genomsyrar styrdokument, återspeglas den inte alltid i praktiken. En anledning till detta kan vara det Tornberg (2020) påpekar vara det faktum att det fortfarande finns många språklärare som undervisades genom den formalistiska språksynen (s. 28).

I boken *Språk för livet* (2001) hävdar Eriksson och Jacobsson att grammatiken är underordnad då det gäller de kommunikativa målen och skall vara det även i undervisningen. Detta talar för att Lärare C undervisar enligt gällande forskning, inte bara utifrån beprövad erfarenhet, som hon själv nämner.

Detta stämmer även överens med både Krashens och Chomskys teorier om att språkinlärning och tillägnelse av ett nytt språk kan äga rum utan specifik undervisning av språkets grammatik.

5.1.3. Lärarnas arbetssätt i förhållande till styrdokumentet

En av intervjufrågorna rörde lärarnas syn på styrdokumentets inverkan och hur det eventuellt påverkar undervisningen. Det står inget specificerat i vare sig kunskapskrav eller centraltinnehåll som omfattar grammatikkunskaper. Både Europarådets vägledning och de svenska styrdokumentet förespråkar ett kommunikativt förhållningsätt i språkundervisning. Den så kallade PPP-metoden förespråkas inte i andraspråkundervisning längre.

Lärarnas uppfattning vilken betydelse Lgr11 har på undervisningen skiljer sig relativt mycket. En av informanterna har ingen direkt kunskap om vad som står i den, en säger att hon ser styrdokumentet som ”rekommendationer” och en annan påpekar att ”det finns stora svängrum, den är luddig, det är bra, man kan undervisa lite som man vill”. Detta går stick i stäv med Prabhus (1990) forskning som påvisar att det är viktigt att läraren inte blandar metoder på ett planlöst sätt, utan att de använder delar av de olika metoderna på ett genomtänkt, strategiskt och planlagt sätt (s.167). Även Boström (2004) beskriver insikter utifrån egen forskning att det krävs mer didaktik, pedagogik och ledarskap för att finna ”nya vägar i metodiskt hänseende” (s.201).

Fyra av de fem lärarnas svar kan tolkas som att de inte kan förankra sin undervisning i någon specifik metod. Detta kan möjligen bero på att styrdokumentet uppfattas som ”luddiga” eller avsaknaden av kunskaper om olika metoder. Lärare tänker inte så mycket på dem, utan undervisar så som de är vana vid och känner sig bekväma med. Detta nämner Tornberg (2020) som en förklaring, faktumet att det idag finns många språklärare som undervisades genom gamla metoder från egen skolgång. Men även universiteten kan anses ha en förlegad språksyn, enligt Tornberg (2020). Boström (2004) presenterar ytterligare en förklaring genom egen forskning som kan vara applicerbart i detta avseende, att ”lärarna följer inte i någon större utsträckning den forskning som bedrivs inom området. En uttalad orsak är tidsbrist. En verklig förklaring kan vara bristen på didaktisk grammatikforskning i Sverige” (Boström, 2004, s.169–170). En ytterligare koppling till avsaknaden av uttalade metoder i undervisningen kan vara den individanpassning som flera av lärarna nämner som både tidskrävande och stressande.

Utifrån lärarnas svar på intervjufrågorna framgår det tydligt, att både i kursplanens framhävande av de kommunikativa förmågorna, och lärarnas undervisning speglar att fokuset ligger på de kommunikativa förmågorna. Samtliga lärarna som deltagit i denna studie anser att styrdokumentet inte föreskriver undervisning i grammatik, vilket de uppfattar som positivt. De anser att styrdokumentet är mycket ”flummiga” vilket ger dem utrymme för egna tolkningar. Samtidigt anser tre av fem lärare att det är viktigt att eleverna lär sig grammatik för att utveckla en ”väl fungerande och korrekt” (lärare E) kommunikativ förmåga. Detta kan tyckas aningen motsägelsefullt.

5.2. Reflektion

En fråga som väckts under arbetets gång är att det förekommer stora skillnader på metoder och även individuella uppfattningar bland lärarna om vad som är ”bra undervisning”, samtidigt finns ingen kurs i metodik idag på dagens lärarprogram. Detta kan vara en förklaring till lärarnas osäkerhet och olikheter vad gäller undervisningsmetoder. Under VFU (verksamhetsförlags utbildning) så får lärarstudenten visserligen planera och genomföra egna lektioner under handledning av en erfaren lärare, men de blir då även påverkade av just den specifika lärares arbetssätt och personliga övertygelse, arbetssätt går då i arv till lärarstudenten och de färgas av lärarhandledarens åsikter om hur undervisning skall bedrivas. Att det råder stora skillnader, går att uttyda i denna studie. Det finns ingen unison uppfattning vad gäller vedertagna metoder, varken i lärarutbildningen, styrdokumentet eller

kollegiet. Alla kör lite sitt eget race, utan förankring i forskning, utan snarare beskriver lärarna sitt arbetssätt som ”detta funkar för mig” och ”så här har jag alltid undervisat”. Dessa ytterst subjektiva yttringar om undervisningsmetoder leder till att anta att fortsatta studier inom ämnet borde vara relevanta, det vill säga, inom grammatikdidaktik och språkinlärningsmetodik borde det finnas intresse och behov för. Förslagsvis kan en liknande studie som denna, men med en större empiri och kanske även att inkludera klassrumsobservationer, ge en djupare men även bredare, förståelse av fenomenet.

Metodikkursen borttogs från lärarutbildningen 1988 på grund av att ämnet ansågs ”sakna vetenskaplig grund” (Morberg, 1999). Detta har antagligen lett till att undervisningsmetoderna skiljer mycket mellan de olika lärarna. Argumentet om att avlägsnandet av metodikkursen på grund av att den ”saknar vetenskaplig grund” kan tyckas blev kontraproduktivt, då hemmasnickrade metoder definitivt saknar vetenskaplig grund. Detta fenomen blev uppenbart i denna studie.

I en artikel i Skolvärlden 2015 med rubriken ”In med forskningsbaserad metodik” (Skolvärlden, 2015) argumenterar artikelförfattaren, Elias Dietrichson, utifrån en lärarstudents perspektiv att ”kopplingen mellan universitetets teorier och undervisningens praktik brister”. Sammanfattningsvis så poängterar skribenten diskrepanserna mellan teori och praktik och uttrycker även en önskan om att konkret forskningsbaserad metodik borde ingå i lärarutbildningen. Paradoxalt nog, så är Skolforskningsinstitutets (2021) uppdrag, en myndighet under Utbildningsdepartementet, ”att ge förutsättningar till de som är verksamma inom skolväsendet och ge dem möjlighet att ta del av vetenskapsbaserade metoder och arbetssätt” (Skolforskningsinstitutet, 2021). Man kan då undra, varför metodikkursen inte återinförs i lärarprogrammet om de (Skolforskningsinstitutet) nu påstår att det verkligen finns ”vetenskapsbaserade metoder och arbetssätt”, som de hävdade tidigare inte fanns.

Denna studie har givit en inblick i hur fem engelsklärare på högstadiet förhåller sig till grammatikundervisning. Resultatet av studien kan tyckas något överraskande då det framkommit tydligt att det råder stor skillnad mellan de olika lärarnas sätt att undervisa i grammatik. Dock överensstämmer det med vad både Prabhu (1990), Hall (2011), Tornberg (2020) och Malmberg (1993) påpekar, att en enstaka metod inte räcker utan det är upp till läraren att designa undervisningen utifrån flertalet metoder. Dock är avsaknaden och medvetenheten om olika vetenskapligt grundade metoder uppenbar.

Det kan tyckas aningen motsägelsefullt; å ena sidan strävar styrdokumentet mot likvärdighet inom skolan, men å andra sidan visar resultatet av denna mycket begränsade studie, men även forskare så som Boström har påvisat, att lärarna gör lite vad de själva anser vara ”det rätta” med kommentarer som ”jag har kommit på vad som fungerar” och ”så här har jag alltid gjort”. De hänvisar till egen beprövad erfarenhet och praktik i stället för till styrdokument eller vetenskaplig forskning. Beprövad erfarenhet är ej att förakta, dock är avsaknaden av vetenskapsbaserad didaktik som grund, tydlig. Detta kan antagligen bidra till problematiken i att uppnå en likvärdig skola och undervisning, varken för individen eller på det nationella planet. Detta nämner även Boström (2004) i egen forskning där hon påpekar vikten av metodval och hävdar att skolan förfördelar vissa elever och gynnar andra på grund av bristen av metदानpassning (s. 201). Dock är det självfallet många faktorer som avgör om skolan och undervisningen är jämlik eller ej där undervisningsmetod endast är en del av det pusslet.

Detta arbete har varit en intressant upptäcktsfärd i att få en inblick i och belysa hur lärarna inkorporerar grammatik i undervisningen. Under resans gång har det inte bara framkommit intressant information, utan det har även uppkommit nya frågor, som dock ligger utanför denna studies syfte, men som har väckt ett intresse att eventuellt undersöka framgent.

6. Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Alamri, W. A. (2018). Communicative Language Teaching: Possible Alternative Approaches to CLT and Teaching Contexts. *English Language Teaching*, 11(10). DOI: 10.5539/elt.v11n10p132
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, vol. 9. Tillgänglig: The National Library of Australia <https://webarchive.nla.gov.au/tep/21220> (Hämtad: 2021-12-23)
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Boström, L. (2004). *Lärande & Metod*. Doktorsavhandling. ISBN 91-975168-0-5. Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping: University Press.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Malmö: Liber.
- Dietrichson, E. (2015). In med forskningsbaserad metodik. *Skolvärlden*. Tillgänglig: <https://skolvärlden.se/artiklar/med-forskningsbaserad-metodik> (hämtad: 2021-10-11).
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ellis, R. (1995). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., Reinders H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Eriksson, R. & Jacobsson, A. (2001). *Språk för livet - idébok i språkdidaktik*. Stockholm: Liber.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London: Routledge.
- Hedström, K.E. (2001). "Grammatikinläring". I: Ferm, Rolf & Per Malmberg *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring* s. 69-79. Stockholm: Skolverket.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Tillgänglig: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. (Originalverk publicerad 1985)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundahl, B. (2009). *Engelsk språkdidaktik texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, P. (1993). *Engelska: metodbok*. (2:a uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Morberg, Å. (1999). *Ämnet som nästan blev: en studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet] ISBN:9176564479205:00.
- Prabhu, N.S. (1990). There is No Best Method - Why? *TESOL Quarterly*. Vol. 24, No. 2.1990, pp. 161-176. Tillgänglig: <https://www.jstor.org/stable/3586897> (hämtad 2021-10-11)
- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap. Systemisk översikt 2018:02*. Tillgänglig på: <https://www.skolfi.se/> (hämtad: 2021-11-30)
- Skolverket. (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-gers>. (hämtad 2021-10-01)
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2019). Stockholm: Skolverket
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3.uppl., ss.148-164). Stockholm: Liber.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tornberg, U. (2020). *Språkdidaktik*. (6 uppl.) Malmö: Gleerup.
- Tavakoli, P. & Jones, R. (2018). *An overview of Approaches to Second Language Acquisition and Instructional Practices*. Cardiff. Welsh Government.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Valeo, A. & Spada, N. (2016). Is There a Better Time to Focus on Form? Teacher and Learner Views. *TESOL Quarterly*, 50(2), 314-339.
- Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <https://www.vr.se/uppdrag/etik> (hämtad: 2021-11-15)
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

Bilagor

1. Samtyckesmedgivandeblankett
2. Intervjuguide

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**